

5478/33

IZABELA SADOVEANU

CONSTANTIN I. ANGELESCU

**PSIHOLOGIA**

**COPILULUI**



EDIȚIA ÎNȚĂIA  
BUCUREȘTI

— 1933 —

Inv. A. 35.944

IZABELA SADOVEANU  
CONSTANTIN I. ANGELESCU

**PSIHOLOGIA**

**COPILULUI**



BUCUREȘTI  
TIPOGRAFIA „ION C. VĂCĂRESCU”

STRADA UMBREI, 4

1933

57817





**BIBLIOTECA  
CENTRALA A  
UNIVERSITĂȚII  
DIN  
BUCUREȘTI**

Nº Curent. 59191    Format .....

Nº Inventar. A. 35944    Anul .....

Secția Depozit în    Raftul .....

Biblioteca Centrală  
B  
Cota 59191  
Inventar C57917

H.H. 28. A. 1948

1948

1953 RC 208/02

1950

B.C.U. Bucuresti  
  
C57917

# PSIHOLOGIA COPILULUI

---

## Scopul și dezvoltarea studiului psihologic al copilului.

Cunoașterea copilului, în înțelesul cel mai larg al cuvântului, înseamnă cunoașterea ființei omenești în dezvoltare cu trupul și sufletul său, în legăturile sale cu societatea, cu moralitatea și legiurile omenești.

Există, deci, o antropologie și o fiziologie, o patologie și o psihologie, o sociologie și o criminologie a copilului. Dar în centrul cunoașterii, stă studiul științific al sufletului său, adică „*Psihologia copilului*”.

Copilăria cuprinde tot timpul formării și dezvoltării copilului, dela naștere la adolescență și poate fi împărțită în patru perioade. Prima pe-



rioadă se consideră dela naștere până la șapte ani, când copilului își schimbă dinții și se numește *perioada preșcolară*. A doua perioadă a copilăriei, este cea numită *perioada școlară*, ce ține până la epoca pubertății. Atunci începe *perioada preadolescenței* și durează până la 13—14 ani, când urmează a patra și ultima perioadă a formării omului, care este *adolescența*.

Adevărații creiatori, ai studiului copilului, nu au fost nici pedagogii, nici psihologii, ci medicii.

E drept că educatorii de odinioară, Comenius, Rousseau, Pestalozzi au cerut ca principiile educative să se scoată din studiul naturii copilului. Ei însă cunoșteau această natură numai din observații ocazionale, din intuiția geniului sau talentului lor, ori o deduceau din ideile lor filosofice. Deci, nu putea fi nici vorbă de studiul științific al sufletului copilului.

În secolul XIX, Herbart și urmașii săi sunt acei cari cer ca Pedagogia să se întemeieze pe studiul psihologiei. Aci însă e vorba de psihologia generală a adultului și nimeni nu se gândea încă să înceapă această psihologie cu studiul sufletului copilului.

Medicii însă, ca oameni cari în profesiunea lor au avut de a face cu copiii, din primele zile ale vieții, iar prin studiul lor asupra științelor naturale, erau deprinși cu observarea fenome-

nului *desvoltării* ființelor, s'au ocupat cei dintâi cu studiile asupra copilului, considerat ca o ființă, care crește și se desvoltă și au scris diferite lucrări.

Astfel Tedemann publică, încă din 1787, „*Considerații asupra desvoltării însușirilor sufletești ale copilului*“, iar în 1856 B. Sigismund: „*Copilul și lumea*“, Kusmaul, în 1859, publică „*Cercetări asupra vieții sufletești a noului născut*“ și alții.

Dar adevăratul întemietor al psihologiei copilului este Wilhelm Preyer, cu cartea sa „*Sufletul copilului*“. Pentru întâia oară un copil, copilul autorului, este pus sub observația sistematică și obiectivă, zi cu zi, dela naștere până la finele anului al III-lea. Aceasta în anul 1882.

Fiind-că Preyer eră fiziolog, el se ocupă mai mult cu desvoltarea mișcărilor musculare, deși dă și alte multe observații asupra vorbirii, simțului spațiului, memoriei, acțiunei voluntare, etc.

Preyer a găsit mulți imitatori și în alte țări; Sully în Anglia, Compayré în Franța, Sikorski, în Rusia și alții.

Numai la începutul secolului nostru, s'au pus bazele studiului științific al psihologiei copilului: în Germania de către M. Meumann, Stumpf, Stern. Dela 1914 încoace, studiile asupra sufletului copilului au luat un mare avânt, mai ales în Ame-

rica, prin lucrările lui Kirkpatrick, Thorndike și alții, cari studiază instinctele și clasificarea lor, ordinea în care acestea apar și predomină sufletul copilului, după vârstă.



## Metodele în psihologia copilului

Psihologia copilului, nefiind, în definitiv, de cât o ramură a *Psihologiei generale*, se vor găsi în ea aceleași fapte și se vor studia cu aceleași metode, pe care le-am cunoscut în studiul *Psihologiei generale* și cu ajutorul aceluiași științe ajutoare.

În studiul vieții sufletești a copilului, vom pleca dela *Psihologia generală* pentru a face cercetări asupra diferențelor dintre sufletul său și al adultului. Ne vom servi de termenii și clasificările sale, în descrierea fenomenelor și a diferenții dintre ele, la copii și la adulți.

Dela *Psihologia socială*, vom lua faptele din dezvoltarea omului, trăind viață împreună, pentru a ne explica adaptarea copilului la viața de familie și societate.

Din *Psihologia animalelor*, vom lua fapte care ne vor lumina, nu numai asupra instinctelor copilului, dar și asupra proceselor de dezvoltare și de formare a inteligenței sale.

Din *Psihologia patologică* sau a anormalilor, vom cunoaște nu numai normele după care să stabilim o diagnoză și o metodă de educație a copiilor înapoiți sau cu lipsuri sufletești (deficienți), ci vom căpăta cunoștințe prin care vom putea stabili și normele de urmat cu copiii normali, în diferite stadii ale dezvoltării lor.

Toate aceste științe, pe care le-am numit ajutoare, ne pot da cunoștințe, cu care să înțelegem mai complect legile creșterii și dezvoltării copilului.

Se naște acum întrebarea, dacă vom putea folosi, în studiul copilului, toate metodele întrebuințate în „*Psihologia generală*“ și în special *introspecțiunea*.

Știm că *introspecțiune* înseamnă observare directă, de către fiecare, a propriei sale activități conștiente. Este evident că o asemenea metodă nu prea poate servi în *Psihologia copilului*, Chiar și pe copiii de zece ani, este greu să-i facem să înțeleagă ce anume li se cere, cu atât mai mult să-i putem pune să descrie stările lor de conștiință.

Deci, deși această metodă este privită ca

verificarea ultimă a observațiilor, în studiul fenomenelor psihice, trebuie să renunțăm la ea, în domeniul *Psihologiei copilului*.

În locul acestei metode s'au propus *amintirile sau autobiografiile*, în cari scriitori mari își reamintesc impresiile din copilărie, își retrăesc gândurile, aspirațiile din această vârstă. Astfel ar fi amintirile lui Goethe, Rousseau, Gottfried, Keller, Tolstoi, Hellen Keller, Georges Sand, Marie Antoin, Iohn Stuart Mill, iar la noi minunatele „Amintiri ale lui Ion Creangă.

Dar această metodă dă loc la multe critici, atât în ce privește exactitatea observației, cât și în ce privește valoarea interpretării dată de autorii acelei observații.

În primul loc, oamenii aceștia, cari au fost talente, firi excepționale, trebuie să fi fost și copii excepționali, așa că multe din cele ce au observat la ei înșiși nu s'ar prea potrivi cu cele observate la copii obișnuiți. Oricât de interesante și plăcute ca opere de artă ar fi, aceste autobiografii, ele nu pot fi primite ca material pentru studiile științifice, căci ele cer alte condiții, în strângerea materialului lor de lucru.

Cu adolescenții s'a întrebuițat *metoda chestionarelor*, adică s'au ales și alcătuit o serie de întrebări, la care trebuia să se răspundă cât mai exact. Această metodă, aplicată pe o scară foarte



largă în America, s'a dovedit a fi cât se poate de nepotrivită. Răspunsurile, date de adolescenți, fără pregătire de a înțelege ce li se cere, au fost pline de neexactități, sau foarte vagi și generale. Thorndike, cunoscut psiholog american, propune ca ele să nu se întrebuițeze decât cu grupe speciale, cu pregătire specială, cum ar fi de pildă normaliiști, cari să-și dea seama cum să se servească de ele. În cazul acesta, ele nu oglindesc mentalitatea generală a tineretului și apoi nu avem nici o garanție despre exactitatea lor. Știind anume ce li se cere, ei pot da răspunsuri, conștient sau inconștient, în sensul cerut de cel ce a trimis chestionarul, deci foarte puțin exacte și conforme adevărului.

Altă *metodă* ar fi aceea a observației pe diferite alte căi. De pildă: *observația liberă*, a *răspunsurilor directe*, date fără nici un fel de provocare din partea noastră. Această metodă consistă în „a pune sub observație“ un anumit copil, timp de mai multe săptămâni, pentru a-i pune, de pildă, diagnoza tendințelor sale morale, sau a-i determina condițiunea nervoasă. În cazul acesta, nu trebuie să dăm copilului nici un fel de lucrare anume în acest scop, nici nu trebuie să avem cu el convorbiri anume dinainte pregătite. Să căutăm să prindem cum se comportă la joc, pe terenul de joc sau în curtea școlii,

în bibliotecă, la un spectacol și în orice situații noi pentru el.

Putem pune sub observație nu numai un copil, ci mai mulți, un grup, procedând în acelaș fel. Verificăm apoi cele observate, la cât mai mulți copii, după ce am formulat mai întâi limpede și am analizat amănunțit problema pe care ne-am pus-o. Exemple, de astfel de studii, avem în lucrarea lui Binet, asupra celor două fete ale sale „*Observatorul și imaginativul*“; în „*Povestea unei lăzi cu nisip*“ a lui S. Hall; în darea de seamă a observațiilor făcute de Sisson, asupra a 29 copii din grădiniță, și la alții.

Observațiile asupra copiilor pot fi de două feluri: *intensive* sau *extensive*. Când toate observațiile se concentrează asupra unui singur copil, pe un timp mai îndelungat, pentru ca să ne redea dezvoltarea acestuia, urmărită pe o perioadă mai lungă, atunci este *intensivă*. Exemple avem în studiile lui Darwin, Preyer și D-na Ihinn, asupra unor copii din familii sau asupra propriilor lor copii; tot așa în studiile lui Wipple, numai asupra vocabularului unui copil de trei ani.

Observația este, din potrivă, *extensivă*, când se exercită asupra unui număr de copii, pentru a culege fapte cât mai multe, relative la un singur fenomen. De pildă, la starea pulmonară, găsierea

procentului danturii stricate, sau a miopiei, etc. sau în cercetările activității școlare, spre a stabili o corelație, să zicem, între predispoziția la limbi și aplicația la matematici, etc.

Altă metodă, aplicată în pedagogia generală, este experimentarea. Ne întrebăm: ce forme ia experimentarea în studiul copilului?

Experimentarea se face provocând o activitate a copilului în condițiuni stabilite mai dinainte, cu teste hotărâte, pentru a scoate anume norme în educație, sau pentru a pune diagnoză în anume cazuri, sau ca să se măsoare rezultatele într'o ramură de învățământ. Ea poate fi mai mult calitativă, ca în testele lui *Binet*, sau cantitativă, ca de pildă, cercetarea unei lucrări, în care mai mulți elevi au căutat să descrie un obiect ce se afla în fața lor, ori un test asupra fidelității memoriei, la cât mai mulți copii, etc. Experimentările mai pot fi încă și amestecate, calitative cu cantitative.

Bine înțeles că, pentru a aplica și a interpreta astfel de experiențe, trebuie o anume pregătire, ca să se stăpânească tehnica desăvârșită a lucrului. De obicei, asistăm numai la lucrările făcute de un om de profesie. Inșă dacă observația este necesară, pentru ori cine se aproprie cu inima de copil și se ocupă de educația lui, nu inșă orice observație poate fi utilizată în știință.



Ce „scări“ și „teste“ trebuie să cunoască educatorul?

Evident, în primul loc *Binet et Simon*: „*Methodes pour mesurer le developpement de l'Intelligence des enfants*“, Decroly et Degant: „*La mesure de l'Intelligence chez les enfants normaux d'après les testes de Binet et Simon*“, Archives de Psychologie, vol. IX. pag. 81—108. Apoi alte teste mai noi, ce nu sunt decât testele lui Binet și Simon controlate, revăzute și experimentate de alții ca Goddard, Bobertag, Külmann, Pruster.

---

*Discuții:* Care instituție e mai potrivită pentru studiul copilului? Școala sau familia?

Care-i forma de observație de care s'ar interesa mai mult părinții? Pentru ce?

Care sunt neajunsurile chestionarelor, ca metodă de a studia psihologia copilului și cum s'ar putea înlătura aceste neajunsuri?

Care trebuie să fie atitudinea cuiva, când observă un copil sau un grup de copii?

## **Natura înăscută a copilului. Influența mediului și a educației.**

Un om este ce este, în primul rând, pentru că face parte dintr'o familie, dintr'un sex și dintr'o rasă. Acești trei factori îi dau moștenirea, capitalul, înzestrarea cu care vine pe lume și care hotărăște limita dezvoltării sale ca om.

Mediul, educația, exercițiul, joacă și ele un rol în formarea omului din copil ce era; dar limita dezvoltării sale depinde în primul loc de ceiace a adus pe lume, când s'a născut.

Este de cea mai mare însemnătate să se cunoască, cât se poate mai exact, legătura dintre natura înăscută a omului și propășirea lui în viață, dacă vrem să înțelegem puterea și limitele educației. Numai de natura înăscută depinde capacitatea și valoarea omului; numai ea este creatoare. Mediul și educația nu pot decât să sti-

muleze; și să selecteze puterile cu cari s'a născut un individ.

Putem, prin educație și organizarea mediului, să asigurăm continuarea în viața copilului a unor activități pe care le socotim bune, favorabile, sau putem să nu dăm prilejul să se exercite acelea pe care le socotim dăunătoare.

*„Rezultatul încercărilor noastre depinde însă de talentele și defectele înăscute“* zice un mare psiholog american, Thorndike.

Ce poate moșteni copilul dela părinți, dela ascendenții apropiați? Din punct de vedere fizic: trăsăturile, culoarea ochilor și a părului, statura, forma mâinilor și a ovalului feței. Această asemănare se poate constata foarte des și este atât de mare încât și în popor este zicătoarea: leit maică-sa, ori taică-său, ori bunicul sau bunică-sa.

Mai poate moșteni unele calități: o vedere bună, sau din potrivă miopia, daltonismul, stângăcia, longevitatea, sau unele particularități ca: un deget mai mult ori mai puțin, defecte de auz, surzenie și orbire, tendințe la unele boale, mai ales în ceiace privește sistemul nervos; unele trăsături caracteristice familiilor, în timp de mai multe generații, cum a fost de pildă nasul Bourbonilor, buza Habsburgilor.

Copilul mai poate moșteni și unele trăsături psihice, o voință tare, memoria figurilor sau a



numerilor, imaginație muzicală, predispoziții la limbi, la matematici, talent artistic, etc.

Pot fi transmise și unele simpatii sau aversiuni emoționale, fobii sau frici de unele animale sau persoane, temperament lent sau iute, vioiciune, sociabilitate sau apatie.

În primul loc, puterile fizice și sufletești sunt determinate în copil, prin moștenirea celor mai apropiați ascendenți.

Dar natura copilului este determinată nu numai de moștenirea părinților, aceștia fiind cei mai apropiați ascendenți. Fiecare copil are două linii de strămoși: una din partea mamei și alta din partea tatei. Galton, în cercetările sale asupra heredității, ajunge la concluzia că jumătate din natura înăscută a copilului se datorește influenței părinților, o optime influenței bunicilor și influența aceasta scade astfel, în proporție geometrică, cu cât e vorba de strămoși îndepărtați. Nu s'a putut stabili, până în prezent, cum se produce și alternează asemănarea între copii și părinți. În unele privințe, ca, de pildă, culoarea ochilor și a părului, copiii seamănă, mai ales, cu mama. În alte privințe, ca statură, de pildă seamănă mai des cu tata. În unele cazuri este un amestec, sau o neașteptată săritură în partea bunicului ori a bunicii sau a altui ascendent cu trei patru generații îndărăt.

Se pune acum întrebarea: în ce măsură pot moșteni copii talente, aplecări artistice speciale dela părinți și dela ceilalți ascendenți, mai apropiați sau mai depărtați și în ce formă? Ca o dispoziție bine hotărîtă, de pildă sub forma talentului special de sculptură, pictură, muzică, literatură, sau numai sub formă de talent artistic în genere, care poate lua apoi forma oricărei arte speciale, după împrejurări? Sau moștenesc chiar talentul pe care l-au avut anume părinții?

Din studiile făcute de F. Galton asupra „*Geniului în legătură cu moștenirea*“ s'a constatat că pictorii mari sau muzicanții celebri au avut mai întotdeauna în familiile lor oameni de talent, pictori sau muzicanți. Astfel Tiziano a avut nouă pictori, printre ascendenții săi. Rafael, Van Dick, Murillo se coborau cu toții din familii renumite prin geniul artistic. Printre muzicanți, Bach a avut un șir neîntrerupt de strămoși, muzicanți celebri, timp de 200 ani și tot asemenea Beethoven, Mendelsohn, Mozart și Haydn.

De multe ori, talentul transmis copiilor poate lua orice formă de expresie artistică. De pildă, mama unui sculptor celebru a fost o modistă și o croitoreasă celebră.

Din cercetările făcute asupra copiilor de școală, din aceleași familii, s'a constatat, de către Pearson, că asemănările dintre copii și părinți



în ceiace privește temperamentul, sociabilitatea, scrisul de mână, sunt mai dese decât în ceiace privește culoarea ochilor, a părului și statura. S'a constatat apoi că aplecarea pentru un studiu: limbi sau matematici, se moștenește mai des decât aplecarea pentru munca școlară în genere. Gemenii, cari pot avea cea mai mare asemănare fizică, pot diferi total, în ceiace privește mentalitatea.

Tendința de asemănare între membrii unei familii, ceiace nu se poate tăgădui ca fapt, poate fi însă contrariată prin alte tendințe, care se găsesc în om și anume: variația și impulsul de întoarcere spre o medie, un nivel de dezvoltare, mijlociu, care tinde ca specia, dacă s'a urcat prea sus sau dacă a căzut prea jos, cu unii indivizi, să caute să se apropie de nivelul obișnuit, în urmașii ei.

E adevărat deci, că toți copiii au în natura lor tendințe de a reproduce pe cei ce i-au născut. Aceștia însă, nefiind ființe absolut identice, vor da naștere la urmași, cari vor fi fatal diferiți de ei, pentru că sunt urmașii a două ființe ce au mari și multe deosebiri. Chiar la gemenii, care se dezvoltă în condițiuni absolut *identice* (egale) înainte de naștere, încă există multe și variate deosebiri.

Asemenea dacă vre-un om s'a ridicat, printr'o-



calitate oare care, prea sus, sau a căzut prea jos, urmașii săi vor moșteni gradul superior sau inferior al părinților la un nivel, care ar fi între poziția atinsă de părinți și media obișnuită la cei mijlocii. Așa dar, la cei superiori este adeseori o regresivitate, ceea ce face ca urmașii unui geniu să fie adeseori simple talente; iar la cei inferiori, adeseori este o ascensiune, spre a se apropia de mijlocie.

Prin aceste oscilații în moștenire, se stabilește o soliditate și o balanță în mersul vieții.

Nu se moștenesc, asemenea, talentele și dexteritatea câștigată prin exercițiu, ci numai acele căpătate în natura înăscută prin moștenire. În ceea ce privește sexul, partea de variație cu care contribuie el în natura înăscută a copilului, este numai o fracțiune din diferența individuală a copilului. Adică, diferența dintre un bărbat și alt bărbat și dintre o femeie și altă femeie, este mai tot atât de mare ca și diferența în natura înăscută a copiilor, adusă prin diferența sexului.

Faptul însă că omul face parte dintr'o rasă, aduce cu sine, în capitalul cu care vine pe lume, anume calități și posibilități de dezvoltare, întocmai după cum faptul că suntem oameni face ca să nu fim veverițe sau elefanți.

**Caracteristicile activității înăscute.  
Dependența activității înăscute,  
de natura fiziologică.**

Un copil nu moștenește idei; emoțiile și ideile sale nu sunt căpătate deadreptul prin moștenire; nu moștenește conștiința lui ca atare. El moștenește însă un sistem complicat de neuroni, care acționează și se dezvoltă conform unor legi ale creșterii. Un copil este om, pentru că a moștenit un sistem nervos uman și nu unul animal. El se interesează mai mult de fapte și lucruri de cât de persoane; este combativ și stur-luibatic, pentru că a moștenit un sistem nervos masculin; e mai degrabă un muzicant decât un om de afaceri, pentru că a moștenit un sistem nervos dela un muzicant. Ori ce caracter individual depinde, în existența și manifestarea sa, de o sumă de conexiuni, de nenumărate legături între neuroni.

Pentru a înțelege în ce constă baza fiziologică a naturii înăscute, nu vom intra în amănunte relative la sistemul nervos și centrele sale, vom aminti numai câteva din cunoștințele elementare, căpătate cu prilejul altor studii.

Este știut că sistemul nervos este alcătuit din trei feluri sau tipuri de neuroni:

- a) *aferenți*, acei care primesc impresia;

b) *eferenți*, cari efectuează acțiunea;

c) *asociativi*, care fac conexiunea sau legătura.

Toate aceste trei tipuri de neuroni au trei proprietăți caracteristice: *sensibilitatea conductibilitatea și modificabilitatea*. Ca să se producă deci activitate, sensibilitate și cunoaștere, trebuie neapărat să fie *cel puțin doi neuroni* în acțiune. Mai trebuie însă ca acești neuroni să fie puși în conexiune, sau legătură între ei, căci numai astfel curentul nervos va putea trece prin ambele feluri de neuroni. Această legătură poartă numele de *synapsă*.

A avea o natură înăscută înseamnă a poseda, prin hereditate, un număr oarecare de asemenea *conexiuni nervoase*, adică a poseda anumite *synapse*, care să stabilească o legătură, prin ajutorul căreia să poată trece curentul nervos, mai de grabă decât prin orice altă parte a structurii nervoase.

Proprietățile, cari fac cu puțință intrarea în funcțiune a acestor *synapse*, sunt proprietăți naturale. Acestea provin din structura și construcțiunea sistemului nervos: *proximitatea*, *vecinătatea* dintre terminațiunile diferiților neuroni și *permeabilitatea* materiei nervoase. În virtutea acelei ultime proprietăți ea se lasă străbătută de curentul nervos modificându-se și păstrând urma acestei străbateri, care devine



astfel un drum mai ușor de străbătut, decât ori care altul, atunci când curentul se produce din nou. Dar *dendritele*, sau respirarea fibrililor neuronilor, fiind foarte numeroase, *fiecare neuron aferent*, adică aducător de impresii sau excitații, se poate descărca în mai mulți neuroni *eferenți*.

Aceste căi, odată croite și legăturile odată stabilite, se păstrează și sunt mereu bătute de câte ori aceleași curenți nervoși se produc, în aceleași împrejurări. Ele sunt legături, căi sau sinapse ce se moștenesc în natura înăscută și înzestrează astfel pe fiecare individ cu *numeroase posibilități* de caracter, inteligență și sensibilitate. La impresiile primite din afară, sau dela organismul însuși al noului născut, răspund unele mișcări sau activități, sau unele tendințe la mișcări și activități, pe care copilul le face fără să le fi învățat.

### **Diferite tipuri de tendințe înăscute,**

În specia umană, aceste tendințe se clasifică în:

- a) mișcări fiziologice, sau automate;
- b) acțiuni reflexe;
- c) instincte și capacități (posibilități pentru capacități, valori).

Acțiunile automate sunt acele care constituiesc mișcările inimii, ale organelor digestive și intestinale. Con tracția pupilei sub acțiunea luminii, strănutul, deglutițiunea, etc. sunt reflexe; imitația, combativitatea, frica sunt instincte care dețin în ele posibilitatea sau capacitatea, într'un nou născut, de a deveni mai târziu calități mai superioare, grație cărora va putea deveni un om îndemânat în mânăuirea uneltelor de muncă, sau predispus pentru matematici, pentru limbi sau pentru artă.

Intre aceste trei tipuri de acțiune înăscută, nu există însă deosebiri atât de mari, cum ni s'ar părea din această clasificare. Ceiace trebuie să reținem, este că fondul acestor tendințe înăscute este punctul de plecare al copilului în viață, capitalul care face cu puțință educația și procesul dar și condiția, care stabilește limita pe care nici o putere și nici o influență nu o poate schimba, pe care individual nu o poate depăși în dezvoltarea sa, cu nici un preț.

### Caracteristicile tendințelor înăscute.

Aceste tendințe sunt mașinale și statornice, permanente, pentru că sunt o funcțiune a sistemului nervos. Ele sunt inconștiente și involuntare. Un curent pornește din retina unui copil,

să zicem, în vârstă de nouă luni la un obiect strălucitor, din fața lui; potrivit cu structura sa nervoasă el întinde mâna să îl apuce, nu pentru că ar dori să îl aibă, nu pentru că vrea să îl apuce, dar pentru că așa este el făcut și nu poate fi altfel. Aci nu e vorba deci de un act de voință, ci este o reacțiune, un răspuns dat din cauza unei conexiuni nervoase. Este aci un principiu foarte important din psihologia copilului, anume că, atâta vreme cât un copil reacționează prin aceste tendințe înăscute, el nu poate fi făcut responsabil nici de actele, nici de gândirile, nici de sentimentele sale. Tendințele înăscute sunt statornice pentru că acelaș stimulent, trebuie să producă acelaș răspuns, fiind reacțiunea aceleiași acțiuni a unui neuron, sau invers, pentru că acelaș răspuns este răspunsul numai unuia și acelaș stimulent.

### **Tendințele înăscute apar pe rând.**

Altă trăsătură caracteristică acestor tendințe este că, cea mai mare parte dintre ele, nu se manifestă dela naștere. Acele, care se arată la noul născut, sunt instinctele în legătură cu hrana, țipetele și plânsul, ca protestare împotriva unei suferințe sau neplăceri și altele, foarte puține, după cum spune Pillsbury, deși *actele* relative la viața copilului sunt foarte numeroase și ac-



tive. Celelalte instincte apar pe rând, *când sînapsele între neuroni sunt puse în funcțiune.*

Se crede de obicei că ele apar așa deodată, cu rîndul în fiecare vîrstă. Astfel se vorbește de activitatea „*sensorială*“ din școalele de copii mici, de „*motilitatea*“ vîrstei școlare, „*puterea de memorizare*“ în primele clase liceale, raționamentul adolescenței, din clasele superioare. Se crede de asemenea că la 3–4 ani domină frica, jocul cu păpușa, la 8 ani instinctul de colecționare, de la 9 ani instinctul de asociere în bandă, la 13 ani instinctul sexual și așa mai departe.

Este ceva adevăr în aceste afirmări, dar greșeala este că se sistematizează prea mult și se crede că instinctul absent azi, se manifestă mâine așa deodată. De pildă e adevărat, după studiile și observațiile făcute, că instinctul pentru colecții se manifestă, mai accentuat, pe la 8–9 ani; dar asta nu înseamnă că el nu există și la copii de trei ani, patru și chiar doi ani.

Știm ce timpuriu apare la copil instinctul sexual; iar raționamentul se manifestă îndată, ce copilul începe a se mișca prin casă: „*Mediul îi pune probleme pe care trebuie să le rezolve imediat*“.

Nu putem deci afirma cu precizie că instinctele apar la cutare sau cutare vîrstă. Poate

că ele cresc și sunt mature fiecare din ele, la anumite epoce ale copilăriei.

Afirmarea, că ele apar și apoi trec și preceptul pedagogic că educatorul trebuie să profite de moment, ca să lege interesele predării de aceste instincte, este lămurită în felul următor de psihologii moderni și în special de Thorndike. Instinctul nu este transitoriu, în virtutea unei legi, după care el apare și apoi trece dela sine. Alte legi intră în joc, alte forțe. Ceiace se schimbă nu este instinctul, natura copilului însăși, ci împrejurările, puterea nouilor situații, cari variind silesc copilul să se adapteze la ele. Altă forță ce tinde să facă trecătoare puterea instinctelor este forța nouilor obiceiuri învățate, în fața cărora instinctul cedează, fără a dispărea. Ca dovadă, că nu dispar, este că le regăsim la adulți, în joc, în sporturi și spectacole, iar iubirea de mister, și instinctul asocierii se găsește în francmasonerie, gărzile de fier și în tot felul de alte societăți și înfrățiri, cari prezintă atâta atracție pentru ei; am mai putea arăta că le vedem și în jocul reclamelor colorate, mode și altele.

Apoi cine nu știe că sunt oameni însemnați, cu situații înalte, pasionați pentru colecții de timbre, monede, cărți vechi, covoare, etc.?

În rezumat, este deci adevărat că tendințele

înăscute apar, progresează și apoi se ascund, în baza unei legi interioare a creșterii. Este asemenea adevărat, că în ele se găsește baza fundamentală a interesului în omenire. Tot adevărat este, că pe aceste interese trebuie să se sprijine educația și instrucțiunea copilului.

Dar aceste manifestări nu pier, atât de repede, după cum se crede, din sufletul copilului. Ele se găsesc multă vreme la dispoziția educatorului și-i pun la îndemână trăsăturile, interesele, pre-dispozițiile cu care poate forma caracterul, modul de viață și intelectul omului de mai târziu.

Altă caracteristică a instinctelor este că ele sunt crude, după cum spune Thorndike, în „*Psychologia Educației*“: *„Instinctele omului sunt moștenite din vremuri îndepărtate și sunt adaptări directe ale grupului familial primitiv, numai pentru viața forțelor brute ale naturei, apa, furtuna și soarele, pentru hrana cu fructe și semințe, pentru lupta cu grupuri familiale de oameni sălbatici*“. Iată pentru ce copilul este numit în genere „*mic sălbatic*“.

Instinctele umane, înăscute, deci nu sunt arme pentru viața civilizată din vremea noastră și pentru forma noastră de societate.

Din fericire ele sunt „*modificabile*“, adică se pot schimba până la un punct.

Aceast fapt este de mare importanță, căci pe



el se sprijină *civilizația* lumii; el a făcut cu puțință cultura din vremurile trecute până azi, și pe el se bazează nădejdea noastră într'un viitor mai bun.

### Modificarea instinctelor.

Vom cită tot pe Thorndike, psihologul american, care face autoritate în materie: „Mănuirea, fără scop determinat, a obiectelor (care se arată ca o necesitate imperioasă la copil), se poate preschimba prin jocurile educative ale mingei, blocurile de construit și cutia cu nisip a primei copilării; mai târziu prin întrebuintărea uneltelor a penelului și a tocului de scris, a tipografiei, a mecano-ului și altele“.

Prin satisfacția pe care o simt ei înșiși direct din joc, prin aprobarea celor dimprejur, mănuirea este îndrumată în spre formele pe care le doresc părinții, educatorii, adică spre aspirațiile naturale ale omului către o natură mai superioară, dorința de a imită eroii vii sau morți, care au fost aleși ca judecători ideali ai conduitei sale. Apoi tendința lăuntrică de a căuta un altfel de hrană sufletească sau admirația, dorința de isbândă, care îi îndeamnă la întrecere, la rivalitate cu alții sau cu ei înșiși îi îndrumază tot prin calea aceasta, îi pune în legătură cu normele ideale ale omenirii.

Din interesul și instinctul de a colecționa și a tezauriza, a aduna la întâmplare tot ce cade sub mâna sa, sau îl atrage prin culorile vii, nou-tate și strălucire, se naște obiceiul colecțiilor inteligente și științifice de mai târziu. Iată dar cum interesul, pentru obiectele colectate, devine un stimulent pentru cunoștințe științifice, iar instinctele și tendințele înăscute, prin satisfacere sau împiedicare de a se manifesta, prin plăcerea sau neplăcerea de care e însoțită activitatea lor pot fi preschimbate în interese *câștigate*, ca: muncă creatoare, simpatie și dorință de tovărășie bună, viață familiară, prietenie, patriotism sau chiar iubire de adevăr, de dreptate și contribuție la fericirea generală.

Aci este adevărata operă a educației, care are puterea de a modifica instinctele, înlocuind plăcerile inferioare prin altele superioare, eliminând pe unele prin aceea că nu le dă prilej de a se manifesta, sau însoțindu-le manifestarea cu neplăceri sau dureri; fixând pe cele bune, provocându-le repetarea prin satisfacerea cu care însoțește această repetare.

Putem deci rezuma metodele prin care se pot modifica instinctele, astfel:

1. *Prin stimulare sau prin înlăturarea ocaziilor în care unele din ele s'ar putea manifesta.*

Dintre aceste două posibilități, cea dintâi este

indicată pentru viața plină și bogată a copiilor sănătoși. A doua, mai mult pentru copiii din cea mai fragedă vârstă sau pentru cei bolnavi sau anormali.

2. *Prin consecințe plăcute sau neplăcute legate de activitatea instinctelor.*

Prin această metodă, provocăm repetarea și întărirea unor fapte în legătură cu instinctele, legând de ele plăceri și satisfaceri sau dimpotrivă împiedicăm, slăbim și înăbușim instincte și impulse rele, stricătoare, nedorite de noi, întovărășindu-le de dureri și plăceri destul de simțite. Aceste dureri pot fi consecințe firești ale actelor copilului, sau pot fi create de noi, mai ales prin mulțumirea sau nemulțumirea noastră față de ele, dar legătura trebuie să fie permanentă cu fiecare manifestare a instinctului, ce voim să nu se mai repete.

3. *Prin substituie sau sublimare*, adică prin reconstituirea seriilor de manifestări instinctive și întărirea lor, dar în alt scop decât al pornirii naturale. De pildă, deși flămând și văzând sau simțind mirosul mâncării, copilul să fie deprins să aștepte și să ajute și el la punerea mesei și pregătirea pentru mâncare, în loc să fie lăsat a se repezi lacom și a începe să mănânce hâlpar bucatele fierbinți. Adică să fie deprins „a sta



*la masă*“, iar nu lăsat pur și simplu a mânca animalicește.

O formă specială a substituției este *sublimarea*. În această metodă, emoția, plăcerea, satisfacția, care întovărășește în mod firesc o pornire înăscută, să fie îndreptată, canalizată către alt complex (alt grup de fapte sufletești) și utilizată pe căi mai superioare.

Putem lua ca exemplu sentimentul de batjocură, de ridicol, pe care l-ar trezi în sufletul copilului aspectul unei infirmități fizice, a unei deformări urâte. Ar putea fi „*transferat*“ acest ridicol asupra urâteniei morale; în cazul acesta mila, simpatia pentru inferior ar trece în locul batjocurii, pe primul plan și ar provoca altă atitudine mai morală, față de deformarea fizică.

### **Teorii pentru a explica apariția gradată și înlăturarea instinctelor cu vârsta.**

*Teoria recapitulării.* Această teorie caută să explice apariția gradată și înlăturarea instinctelor, din decursul copilăriei, prin aceea că variatele puteri și predispoziții apar în individ în aceeași ordine, în care au apărut în viața și evoluția speciei — ceea ce se explică științific că „*ontogenia recapitulează filogenia*“.

Ar fi trei argumente mai importante în favoarea acestei teorii:

1. Repetarea fazelor de dezvoltare fizică a omenirii, în fazele de dezvoltare prin care trece embrionul. Biologii mai vechi afirmau că asemănarea între embrionul uman și cel animal este atât de mare, încât la un moment dat „*nu poți ști dacă oul va da naștere unei broaște sau unui filosof*“. Thorndicke este de părere că embrionul uman nu are decât asemănări grosolane cu embrionul animal și în nici un stadiu al dezvoltării sale nu poate fi confundat cu cel al unui reptil sau al vre-unui mamifer.

Nimeni nu poate deduce, din ontogenie, cum a fost filogenia omului, în marele ei schimbări, din nevertebrat în vertebrat sau din primele mamifere în primat, sau din primat în om.

Dacă este adevărat că adaptarea repetă istoria omenirii, atunci partea corpului de care aceasta depinde, adică sistemul nervos, trebuie să prezinte cele mai evidente semne ale recapitulării. Dar tocmai sistemul nervos prezintă mai puține. La naștere, creierul unui copil a trecut de mult prin stadiile acelea care ar putea fi numite pește sau mamifere inferioare. Cum să încercăm deci a găsi în copil și în fazele sale mai târzii de dezvoltare, recapitularea vieții

organice acvaticе, când organul, care îndrumă adaptarea, creerul, nu mai seamănă întru nimic cu al peştelui? Ar urma de aci că, chiar dacă ar exista un paralelism exact între dezvoltarea embrionului uman şi al animalelor inferioare, el încă nu poate fi dovedit.

Mai probabil este că în natură s'a făcut evoluţia fiinţelor după un plan general, cel mai uşor şi cel care a cerut mai puţină cheltuială de energie. Aceasta explică asemănările cari se găsesc în întreaga scară animală.

2. Alt argument ar fi supravieţuirea unor organe în organisme, în care nu mai au nici o funcţiune: apendicele vermiform, muşchiul ce mişcă la unii oameni urechea externă, etc.

Acestui argument i se poate aduce aceeaşi critică, nu putem găsi în ele urmă de adaptare, care să justifice explicaţia prin recapitulare.

3. Al treilea argument este seria de fobii, superstiţii, obiceiuri şi alte psihoze, menţionate de psihologia generală socială şi patologică şi prezentate ca vestigii ale minţii primitive, întocmai ca organele ce supravieţuiesc în organismul fizic, fără funcţiune, cum am arătat mai sus.

Rămâne deci această teorie ca o interesantă discuţie asupra problemei instinctelor şi nu ca o îndrumare, în explicaţia naturii copilului şi nici pentru progresul şcolar.



Altă încercare de interpretare, a dezvoltării tendințelor înăscute în copil, este teoria *utilității*. S'ar părea că, prin teoria variației speciei și prin aceea a selecției, se explică apariția instinctelor, în ordinea în care specia sau rasa a simțit nevoia lor în lupta pentru viață. Dar ordinea în care apar treptat instinctele, nu pare a corespunde cu nevoile dezvoltării speciei. De pildă, primul om s'a urcat în pom, înainte de a se fi ridicat în picioare și a fi umblat, pe când copilul din potrivă, întâi se ridică pe picioare, umblă și numai după aceea, mult mai târziu, se suie în copaci.

Apoi cunoaștem prea puțin, atât formarea naturii înăscute a omului cât și data când au apărut în ea diferitele instincte, încât nu neputem servi de puținul nostru material, pentru a construi teorii singure de explicare.

Educatorul trebuie să cunoască nu numai cu ce pleacă omul dela origină, dar și ce schimbări se produc în natura înăscută și cum se produc acele schimbări.

---

*Discuții.* 1. Care este vârsta aproximativă, în care apar ca interese principale următoarele instincte:

a) *mersul*, b) *căutarea tovarășiei, cu copii de acelaș sex*; c) *îmbrăcarea păpușelor*; d) *interesul pentru copiii mici*; e) *voalizarea*?

2. Ce argumente puteți produce în favoarea substituției, ca metodă de modificat instinctele?

3. Sunt instinctele transitorii? Comparați un copil de 8 ani cu un adult de 32 ani!

*Cărți de consultat:*

W. James: *Principes de Psychologie.*

E. L. Thorndicke: *Educational Psych.* vol. I 1913.

Kirkpatrick: *Fundamentals of Child Study* c. 31.

## Instinctele pe care trebuie să le cunoască educatorul.

### a) Instincte nesociale.

James definește instinctul ca o tendință la acțiune, într'o situație dată, fără a avea nici o experiență și fără a cunoaște dinainte rezultatul.

Instinctele se împart în două grupe: *nesociale*, care se manifestă sub influența obiectelor materiale și *sociale*, a căror activitate depinde de prezența sau lipsa nevoii de a se adapta la alte ființe omenеști.

Dintre cele mai importante sunt următoarele:

1. Activitatea fizică generală, adică mișcările corpului în genere, (motilitatea corporală), vocalizarea, cercetarea vizuală și mânuirea sau manipularea.
2. Căutarea hranei și vânătoarea.
3. Tachinăria.

4. Proprietatea și colecționarea.

5. Combativitatea sau instinctul de luptă.

Să le cercetăm pe rând, începând cu *mișcările corpului sau motilitatea fizică generală*. Instinctul activității fizice se manifestă, din clipa nașterii copilului, în mișcările involuntare și spontanee, pe care le face copilul cu diferitele părți ale corpului său. În cei dintâi doi ani ai vieții, copilul înalță capul, stă în sus; stă în picioare, umblă aleargă, se oprește în loc, sare în sus și în jos, se tăvălește pe jos, se agață cu mâinile. Se încearcă a se urca pe copaci, pe scara de frânghie și împinge cu picioarele. Trage cu mâinele și face alte nenumărate și variate mișcări, care pun în uz diferenții mușchii ai corpului.

Toți acei, ce-au studiat cu competență copilul, sunt de părerea că toate aceste mișcări sunt spontanee și nu trebuiesc învățate de copil pentru a le executa. „*A învăța pe copil să meargă*“ nu are deci alt înțeles decât acela de a-i da prilejul să-și exercite tendința înăscută. Plăcerea sau neplăcerea, ce ar rezulta din acest exercițiu, îl va ajuta să ajungă la perfecționarea acestei tendințe și la controlul și stăpânirea mișcărilor sale, până ce vor fi gata de a intra în funcțiune conexiunile corespunzătoare. Aceste conexiuni nu se maturesc decât după ce au fost



experimentate de copil, printr'o serie de mișcări făcute „orbește“ și „involuntar“, așa cum cere funcțiunea sistemului său nervos.

Urmează de aci că, pentru a se ajunge la o activitate voluntară și conștientă, controlată și stăpânită de copil, trebuie să procedăm mai întâi prin a lăsa liberă activitatea sa spontanee, instinctivă și involuntară.

În legătură cu această problemă, s'a mai emis teoria că în dezvoltarea motilității fizice „*mușchii fundamentali*“ se dezvoltă înaintea „*mușchilor accesorii*“. După unii, mușchii fundamentali sunt cei mai necesari vieții, iar cei accesorii mai puțin vitali sau necesari vieții.

Mai precisă și deci mai mult acceptată azi în *Psihologia Copilului* este însă teoria lui Shepardson, care a și fost verificată prin numeroase experiențe. După această teorie, într'un grup de mușchi coordonați pentru a executa o serie de mișcări, mușchii lungi și mari se maturesc mai de grabă, decât cei mici. Aceasta însă nu este decât un amănunt din marele principiu că *maturitatea unei funcțiuni este datorită, în primul rând, legii interioare a creșterii.*

Teoria lui Shepardson a avut însă un mare răsunet în practica pedagogică. Cu cât copilul este mai mic, cu atât este pus să facă mișcări mai mari. S'a căutat a se ajunge numai treptat

la ocupații cari cer coordonări fine și mișcări mici, făcându-se astfel economie de timp și sfurtare în practica pedagogică. Cea mai mare parte din coordonările fine, cerute de activitatea școlară, au fost pregătite încetul cu încetul prin jocurile libere ale copilului, sau prin jocurile educative, care permiteau o maturare în concordanță cu cerințele naturii înăscute și dezvoltării, firești a sistemului nervos.

Așa dar, schimbare totală în programul și materialul educativ al școalelor de copii mici și al primilor ani din școala primară.

O problemă foarte importantă, în legătură cu această constatare a psihologiei școlare, este aceea a *disciplinii școlarului*, căruia i se cere să *stea nemișcat ore întregi*.

Știința s'a întrebat dacă este natural ca să se ceară copilului a sta liniștit. Constatat este, nu numai de știință, dar și de observația cea mai superficială că legea, care domină copilăria, este o mișcare necurmată. Aceasta atât în somn ca și în timp de veghe. Curenții nervoși, care mai târziu se vor închea în stări sufletești, în această vârstă, dau naștere numai la mișcări. Curtius a constatat că un copil, din prima vârstă, nu poate sta în nemișcare mai mult de 30'', iar copilul dela cinci la zece ani, numai un minut și jumătate. Alte experiențe au dovedit că, în-

tr'un timp dat, mișcările copilului de patru până la șase ani, sunt mai numeroase decât la adult.

Disciplina însă cere neapărat, în formarea adultului, această stăpânire și un control în mișcările generale ale corpului. Vom ajunge la ea, însă numai respectând legea creșterii interioare și căutând să înlesnim coordonarea treptată a mișcărilor, în vederea unui scop hotărît: selecționarea și eliminarea mișcărilor nedeterminate prin jocuri și exerciții bine adaptate naturii copilului și mai ales cu timpul și cu răbdarea, uzând cât se poate de mult instinctele din natura sa înăscută.

### **Desvoltarea vorbirii.**

Copilul, în afară de orice formare a vorbirii, face o mulțime de mișcări ale organelor vocale. El scoate o infinitate de sunete în gungureală și tot felul de bodogăneli fără înțeles. Iată dar materialul pe care îl aduce natura înăscută și din care se naște mai târziu graiul, vorbirea.

La naștere și timp de aproape două săptămâni, copilul nu scoate decât un simplu țipet. Înainte de săptămâna a cincia, distingem în tonul plânsului, al orăcăitului, foamea, durerea, suferința, frica. De aci înainte, diferențierea merge



repede. Gângureala este faza, care precede vorbirea și care este aceeași la toți copiii oricărei națiuni ar aparține ei. Aceasta înseamnă că limbajul are aceeași rădăcină, iar materialul de sunete asupra căruia exercițiul și afectul lucrează, produce diferitele limbi. El se diferențiază prin influența a două legi: *necesitatea și repetarea*.

Ca lege generală, trebuie să știm că accențul, intonația și inflexiunea se observă cele dintâi la copil și el răspunde prin ele mult mai curând decât prin vorbe. Deci acestea sunt cele dintâi elemente câștigate în limbajul copilului.

În ce privește primele forme ale limbii în copilărie, psihologii nu sunt cu totul de acord. În genere se crede că primele forme ale limbajului sunt propoziții, al căror înțeles se completează prin gest și intonație. Funcția subiectului și predicatului nu prea sunt diferențiate.

Vine apoi întrebuintarea adjectivelor, care precede în unele cazuri propozițiunea, sau ține locul propozițiunii. Întrebuintarea potrivită a adverbilor, a timpurilor verbului vine mai târziu și tocmai mai apoi se servește copilul de propoziții, de conjuncții și pronume.

În privința vocabularului, bogăția și variația lui depinde foarte mult de mediul în care trăiește copilul. În practica pedagogică, pe lângă

aplicarea metodei de a elimina erorile și a potrivi cuvintele după înțelesul just și exact, pe lângă legea exercițiului și a afectului, să se adauge *exemplul bun dat de copiii mai mari*.

### **Instinctul care stă la baza lucrului de mână.**

Tendința de a mânui lucrurile este una din manifestările instinctului de mișcare generală a corpului. Explicarea progresului omenirii în toate industriile, tehnicile și artele, stă în îndemânarea înăscută a omului de a se servi, cu mare ușurință de mână și în care îndemânare degetul cel mare se opune celorlalte patru. Această îndemânare este și constructivă și distinctivă și tot astfel o găsim și în copil. Este de mirare că s'a nesocotit, atâta vreme, în practica școlară fondul de energie și posibilitățile de educare, pe această cale, care ar fi putut fi de un atât de mare ajutor în educația copilului.

În această privință, sunt câteva principii, care nu trebuiesc nesocotite:

1. Mișcările largi — brute — trebuie să precede pe cele mici, mărunte, fine.

2. Materialul, ca nisipul, plastilina, lutul, blocurile mari de lemn ușor, sfoară groasă, lână groasă, trebuie să fie întrebuințat mult și multă

vreme, înainte de a se da lucrul cu unelte, penel, creion, toc și material de cusut.

3. Să nu uităm că orice copil vrea întâi să facă, să execute ceva și numai după aceea începe să se intereseze *cum să facă*.

O lucrare manuală poate deci fi dorită de copil:

- a) Pentru a *exprimă* ceva, ce are el în cap;
- b) pentru a reprezenta un lucru anumit;
- c) pentru a face un lucru în adevăr perfect și frumos.

De aci tragem concluzia că tehnica, perfecția execuției, trebuie să vină la urmă. (O expoziție școlară trebuie deci să conțină lucruri executate de copii, în aceste trei ipostase ale activității lor normale).

4. Originalitatea, în executările normale ale copilului, nu se poate manifesta decât după ce a făcut multe experiențe și a realizat, încetul cu încetul, progrese în tehnică. Ea nu poate fi cerută decât după ce copilul a văzut multe exemple complete și a făcut el singur multe încercări, unele mai isbutite, altele mai neisbutite.

Aceste două principii din urmă pot fi aplicate și în compuneri și în exerciții de limbajiu.



## Apariția și manifestarea instinctului căutării hranei și al vânătorii.

Primul instinct, care se manifestă la copil, din clipa nașterii, este căutarea hranei. Suptul și căutarea sânelui, cu capul și gura, diferitele mișcări ale gurii, limbii, înghițirea și expresiile feței, toate acestea potrivite cu calitățile substanței de hrană (amar, dulce, acru) sunt cele dintâi forme de manifestare ale copilului. După câțva timp, copilul întinde mâna să apuce; caută să ducă la gură, ori ce-i cade la îndemână, cu multă stăruință. Instinctul căutării hranei se dezvoltă cu mânuirea și instinctul general al mișcării corporale. Astfel la un an, un an și jumătate, copilul este atât de activ încât trebuie mereu supravegheat. Vârsta copilului, până la șase ani, este una din acele mai bogate izvoare de experiență și de cunoaștere. Deci la copiii mici, din vârsta preșcolară, nu este nici un motiv serios de a nu întrebuința acest instinct ca mijloc în educarea lor. El este un interes natural. Nu are în el nimic reprobabil, și este un foarte puternic dinam în purtarea micuților. Numai când apar alte interese, poate fi lăsat pe al doilea plan.

Legat cu acest instinct, este instinctul vânătoriei. El nu este de altfel decât o prelungire

a instinctului căutării hranei. Dacă un lucru de mâncare ispitește pe un animal, el caută să-l apuce, iar dacă se depărtează, fuge după el și dacă nu-l poate prinde este necăjit. Dacă însă îl prinde, îl examinează, îl mână înapoi și încolo, îl sfâșie și dacă nu asistă vre-o repulsiune, îl mănâncă. Cazul pisoiului, care prinde întâi un șoarece, sau altă pradă mică, este tipic.

Instinctul acesta se manifestă la copilul cât de mic și cele mai multe jocuri, între mamă și copil, nu sunt decât pe baza acestui instinct. Mai târziu, el se manifestă prin devastarea cuiburilor, darea cu praștia, împușcarea vrăbiilor și altor păsări, etc.

Bine înțeles că la puiul de om acest instinct se manifestă mai puțin ca la puiul de animal, sau la sălbatec. El apare însă în joc, ce nu e adeseori decât o activitate de vânătoare.

La adult, el rămâne sub formă de sport, atât la bărbat cât și la femeie. Il vedem apoi în progromurile împotriva evreilor din Europa, a Chinezilor, Negrilor, a aboliționiștilor și anti-aboliționiștilor din America, a antimilitariștilor et. Aci este vorba de o tendință moștenită, nu numai nesocială, dar chiar antisocială.

Rolul educatorului este să-i dea prilejul să se manifeste numai în jocuri și să canalizeze fondul de energie înăscută pe care el îl aduce,

astfel în cât atunci când copilul va fi adult, să-l pună în apărarea cauzelor drepte și în folosul comunității.

*Tachinăria și brutalizarea* sunt manifestări în strânsă legătură cu instinctul vânătorii și al mânuirii. Ele își au rădăcina în așa numita „*cruzime*“ a copilului. Animalele sau puii lor sufăr mult când sunt lăsați pe mâna copiilor. Asemenea, copiii mai mari își aleg victimele printre copiii mai mici. Când este o manifestare a instinctului de vânătoare și se exercită asupra unuia slab și desarmat, se numește brutalitate și dovedește o fire needucată, josnică.

Puțină tachinărie nu strică nici celui tachinat, nici celui care tachinează, când este vorba mai ales să se trezească o inițiativă, să se stimuleze o energie. Dar dacă se exercită fără control și în mod obișnuit, devine brutalitate adevărată. În brutalitate nu se poate găsi nici un element bun, care să permită educatorului o sublimare, sau o substituire a unei tendințe mai bune. Copilul nu poate fi făcut răspunzător pentru că o are în moștenirea sa. Educatorul însă trebuie să-și dea toată osteneala să o schimbe, să-i canalizeze energia în altă direcție, căci este una din tendințele cu urmările cele mai rele. Ea este rădăcina exploatării celui slab, a despotis-



mului în guvernare, a rafinării în cruzimea sarcasmului, a insultelor și ofenselor de tot felul.

### **Instinctele de proprietate și colecționare.**

Aceste instincte sunt strâns legate între ele. Se găsesc în tendința oricărui copil de a-și apropia și strânge obiectele mai mici care-i plac. Mai târziu, el le adună la un loc, îi place să le vadă în masă, se joacă apoi cu ele și poate încerca să le dispună într'un fel sau altul. Obiectele nu au valoare pentru copil decât pentru că sunt proprietatea lui și adunarea oricăror fleacuri, mici și fără valoare, devine obiceiul colecționării.

La acțiunea acestui instinct se mai adaugă și aceia a altor instincte: mânuirea, curiozitatea, întrecerea sau rivalitatea. Un psiholog american Kline, în investigațiile sale asupra psihologiei sentimentului proprietății, constată că se colecționează de copii, în primul loc, obiecte cari pot satisface foamea; în al doilea loc cele necesare confortului: scaune, perine; în al treilea loc articole de locomoțiune, de îmbrăcăminte și jucării. Dintre jucării, copiii colecționează mai ales pe cele ce se întrebuițează în jocurile imitative. Această tendință, care începe prin a întinde

mâna și a apuca, în mod constant, ceiace atrage atenția și se traduce timpuriu prin acțiunea copilului de a cere și considera ca ale lui sticla cu biberonul, hainele sale, jucăriile sale, se dezvoltă mai târziu în puterea cea mai afirmativă, care conduce viața civilizată: dorința de a poseda, proprietatea individuală, acumularea bogățiilor.

Totul în viață este cerut de acest instinct. Din acest „*al meu*“ și „*a mea*“ se naște, mai târziu, tot ceiace alcătuește conținutul principiilor, moralelor, opiniunilor și religiilor.

Această tendință de a poseda, de a aduna, adesea întunecă judecata și închide orizonturile vieții și este în contradicție cu impulsele buneivoințe, ale simpatiei și ale altor tendințe sociale. Educatorii încă ignorează cu totul aceste instincte, ceiace este o mare greșală.

Fiind tendințe naturale, ele se dezvoltă înaintea tendințelor sociale.

Mai mult decât atât, valoarea cetățeanului depinde de ceiace posedă, nu numai material, ci și intelectual și spiritual.

Un om trebuie să aibă ceva ca posesiune, să însemne ceva prin cele ce posedă sufletește, dacă vrea să aibă valoare în ochii semenilor săi. Instinctul posesiunii deci, este baza oricărei valori personale. Ei bine, atât în familie cât și în

școală, trebuie să ținem socoteală de el și să facem apel la dânsul. Fiind el un izvor de putere și având o valoare bine motivată, educatorii trebuie să caute a-l adapta la tendințele sociale, căci prin natura lui este antisocial. Această adaptare însă nu se capătă decât printr'o lungă experiență și o sărguincioasă învățătură.

În forma lui brutală, de instinct crud, el nu poate căpăta o îndrumare, care să-l ducă dela forma lui primitivă la tendința copilului de a căuta să posede, nu orice, dar lucruri de o valoare din ce în ce mai mare și să se ridice dela dorința de posesiune la acea de posesiune spirituală, și să învețe că posesiunea în comun e mai de valoare decât posesiunea individuală.

### Schimbări cu vârsta.

Tendința de a colecționa lucruri fără valoare este foarte puternică, în prima copilărie și nu-și pierde din intensitate ușor. Cea mai mare proeminență o are, între nouă și zece ani, iar preferința obiectelor colecționate atârnă de mediu.

Incepe de timpuriu și dorința de a se întrece unii pe alții, mai ales în numărul lucrurilor colecționate. Mai târziu se arată tendința de a ordona într'un fel sau în altul, lucrurile co-



lectate. În timpul copilăriei, valoarea lucrurilor este un factor de puțină importanță.

Puterea instinctului de colecționare, în copilărie și faptul că el se găsește la foarte mulți adulți — colecționari de timbre, monede, diverse vase, covoare, tablouri, etc. — trebuie să sugereze educatorilor ideia de a-l întrebuința și în practica școlară.

Ar trebui să se dea atențiune colecțiilor făcute de copii și să fie învățați a face o alegere critică între ele. Numai astfel îi putem îndruma spre lucrarea științifică și-i putem forma pentru munca socială constructivă. Astfel îi putem îndemna să facă ierbare sau vivarii, să facă dicționare, adunând din foile neîntrebuințate, în caietele scoase din uz, toate numele de ființe și lucruri, care le trec prin minte. La fel îi vom pune să procedeze cu numele însușirilor acestor lucruri și ființe, cu acțiunile sau verbeie, pronumele, etc. Vom provoca o emulație, prin acordarea unor mici prime de încurajare, celor ce au un dicționar mai bogat și mai bine întocmit. Orice aplicare a teoriei acestor tendințe originale sau înăscute înseamnă economie în cheltuiala energiei și se poate ajunge la rezultate incalculabile, în practica școlară.

## Instinctele combativității.

Acest instinct de a combate, de a se lupta și a se trânti, de a întrebuița pumnul și îmbrânceala, este foarte puternic și foarte răspândit în natura omenească. E mai puternic la bărbat decât la femeie, dar nu lipsește din natura înăscută a unei ființe omenești cu nivel normal. E privit ca un instinct secundar pentru că prezența lui cere prezența altor instincte.

Părerea psihologilor americani, Mac Dongall, Kirkpatrick și Thorndike, este că, el este stimulat când tendința celorlalte instincte este contrariată. Deși are existența lui bine definită, caracterizată, totuși pentru că depinde de alte instincte, e stimulat ca răspuns în diferite situații. De pildă: împiedecând pe un sugar să dea din mâini sau din picioare, el luptă să scape din mâinile noastre, pentru ca să se manifeste pe căile, care se potrivesc naturii lui.

Orice instinct contrariat răspunde prin luptă și prin felul de luptă cerut de împrejurări, ceea ce îl face să fie foarte variat în manifestările lui. Sugarul dă cu mâinile și cu picioarele, cel de doi-trei ani, țipă, fuge, dă din mâini și din picioare, se sbate ca un mic diavol. Cel de 8—9 ani se ia la bătaie în toată regula.

Noi adulții nu avem decât o atitudine, față de acest instinct; îl desaprobam. Băeților li se spune că nu este frumos să se bată și sunt pedepsiți. Dar fiindcă această combativitate ne turbură liniștea, pentru o bună educație, e destul să o interzicem și să o desaprobam așa, cu totul?

Mac Dongall zice: *„Instinctul de combativitate a avut o parte mare în evoluția socială și în prezent încă joacă un rol mai puternic decât ori care, în demonstrațiile sentimentelor colective, sau ale mișcărilor masselor, pe o scară largă“*. Apoi comparând popoarele din Europa și cele din India și China, zice: *„masele popoarelor acestora sunt lipsite de instinctul pugnacității; sunt răbdătoare și capabile de suferință îndelungată; nu au simț războinic și Chinei, mai ales, îi lipsesc virtuțile militare. Asemenea sunt lipsiți de acele calități sociale care pot fi subsumate într'o singură vorbă: „conștiința“, care e cimentul unei societăți și factorul esențial în integrarea progresivă a acestei societăți“*.

Acest instinct brutal, aproape crud, are totuși în el posibilități de dezvoltare, pentru cooperare, spirit social și o fibră morală.

Desigur, educatorii doresc să scoată pe copii, cât mai curând, din stadiul acesta, al cruzimei instinctelor și să-i ridice la un nivel cât de înalt; dar psihologii americani se întreabă dacă nu



cumva, oprind băeții dela lupta fizică, în copilărie, se fac din ei oameni, care mai târziu nu mai știu să lupte nici pentru idei, nici pentru prieteni, nici pentru patrie. Fiind împiedecat de a se bate, copilul e lipsit de multe experiențe: „Nu știe ce înseamnă să ameninți când ești împiedecat în dorințe și lovit în drepturile tale; nu cunoaște dulceața succesului, nici rușinea înfrângerii; nu cunoaște ce înseamnă să suferi din dorința de a câștiga ceva, care-ți pare de valoare“, zice o psiholoagă americană, Nadnei Norswortty.

Toate aceste experiențe nu se pot câștiga decât atunci când instinctul este în toată puterea lui. Ele sunt provizii pentru omul de mai târziu. Aceasta pentru că instinctele există în om spre a fi folosite, nu spre a fi distruse. Sunt întocmai ca acele căderi de apă, care canalizate și organizate dau puterea motoarelor tuturor fabricelor din Elveția, în loc să fie irosite sau lăsate să distrugă și să nenorocească populația sub formă de puhoai și inundații.

Femeile adeseori sunt învinovățite că „n'au simțul onoarei“ și că „nu știu să se joace cinstit, după regulile stabilite ale jocurilor și sporturilor“.

Aceste numai din cauză că n'au fost lăsate să fie combative din copilărie, sau au fost

lăsate mai puțin decât băeții. Toți psihologii americani, femei și bărbați, sunt de părere că *lupta fizică, este un lucru bun și pentru băeți și pentru fete, dar numai ca punct de plecare.*

Tendința combativă, ca mai toate tendințele înăscute, trebuie modificată. Copilul trebuie să fie stimulat să se lupte nu numai pentru drepturile sale, ci și pentru ale altora. Trebuie deprins să fie generos în cerințele drepturilor sale, convins a-și supune interesele sale, intereselor grupului din care face parte. Pe această cale, să învețe lupta cooperativă: unul pentru toți și toți pentru unul. Situațiile care stimulează instinctul de combativitate, trebuie să provoace răspunsuri, care să treacă din domeniul fizic în cel spiritual. Infrângerea acestui instinct trebuie să se facă numai în vederea căpătării stăpânirii de sine la copil. Deci nu neîntrebuințarea acestui instinct, nici pedeapsa, ci o gradată substituie a scopului, o sublimare a tendinței, trebuie să fie ținta educației.

Când copilul e prea bătăuș, trebuie să cercetăm dacă nu cumva el e împiedecat în creșterea fizică, sau sufletească de mediul în care trăiește. Din cauză că prea multe din instinctele sale vor fi fost înăbușite, contrariate, se întâmplă adeseori că un copil devine bătăuș până la brutalitate. De multe ori, în școală nu li se

satisfacă instinctul de curiozitate, care este apetitul de a ști, nu simt afecțiunea de care au nevoie, aprobarea educatoților, sau sunt ținuți prea mult în neactivitate fizică și atunci când scapă în curtea școlii, e prăpăd.

Să dăm deci prilej copiilor să trăiască după natura lor, să avem puțină măsură și tact față de cei prea bătauși și să veghem asupra momentului oportun, când putem întrebuința acest puternic instinct, într'un scop folositor și generos, și-l vom putea pune în valoare pentru binele copilului și adultului de mai târziu.

---

*Exerciții.* 1. Dați sau culegeți exemple de dezvoltarea limbajului, în care să se vadă cum și când întrebuințează copilul timpurile compuse ale verbului. Observați cum întrebuințează copiii adverbele, pronumele, prepozițiile, conjuncțiile.

2. Arătați stadiile necesare pentru ca să se transforme *instinctul căutării hranei, în a mânca și a sta frumos la masă.* Cum poate școala să contribuie la aceasta?

3. Acelaș lucru pentru combativitate.

4. Observații făcute asupra combativității la:

a) Adulți în mese.

b) La copii și animale, când sunt închiși și împiedicați să se miște liber.

c) La mulțimi în panică.

Cum diferă manifestările?

*Discuții.* 1. Cum diferă tachinăria joc?

2. Ați colecționat vre-odată în copilărie? Ce anume?



La ce vârstă? Ce v'a interesat în colectare? V'a condus la ceva folositor?

3. Numele jocurilor, care sunt în legătură cu diferite instincte despre care s'a vorbit.

*Cărți de consultat*: Psychology, W. James. Original Nature of Man. Thorndike. Principles of Education, Bolton.

### b) Instinctele sociale.

În instinctele sociale, stimulentele, care provoacă reacțiunea în natura înăscută, este ființa omenească. Dar după cum am văzut și instinctele sociale ca și cele nesociale, contribuiesc deopotrivă la alcătuirea comunității sociale.

Instinctele sociale, care trebuiesc cunoscute de orice educator, sunt:

1. Instinctul parental, în legătură cu bunăvoința și simpatia.

2. Gregarismul, sau tendința de a trăi în colectivitate.

3. Dorința de aprobare și teama de a dispăcea.

4. Rivalitatea, dorința de întrecere.

5. Imitația.

6. Instinctul sexual.

*Instinctul parental*, întovărășit de porniri de bunăvoință și de simpatie, este rădăcina *omeniei*, izvorul altruismului și al fraternității. În le-

gătură cu instinctul parental, este duiosia și dorința unui cămin, în care să se găsească căldura și intimitatea vieții.

Instinctul parental se găsește la bărbați ca și la femei, însă mai puternic la femei; dar el se manifestă altfel în fiecare sex. Mamele sunt mai duiosase și mai desmierdătoare, în relațiile lor cu copiii; ele se ocupă mai direct și mai activ de ei. Tatăl caută mai mult să-i supravegheze, se interesează de hrană, jocurile și ocrotirea lor. Aceste tendințe de interes pentru copii se fixează și devin cele mai puternice motive de acțiune din lume, când părinții posedă ei înșiși copii. Jocul cu păpușa este atât pentru băieți cât și pentru fete, prima formă în care se manifestă instinctul parental. Dar nu s'a dovedit până în prezent, dacă faptul că unii copii se joacă în perfecție de-a mama și de-a tata, este un semn că ei vor fi cei mai desăvârșiți părinți în familie.

*Bunăvoința și simpatia* nu se prezintă ca niște instincte bine definite. Bunăvoința își are rădăcinile în natura înăscută din om. Ea este o tendință de a fi atent la persoana altuia și a-l ajuta în suferință, a-i potoli foamea. În legătură cu instinctul parental, ea tinde a-l împiedeca pe acesta de a deveni egoist și mărginit numai la copiii proprii. Este un instinct care ridică

omul mai presus de animal. Acest instinct împinge pe mamă să-și dea viața pentru copii și pe bărbat să contribuie la dezvoltarea solidarității sociale. Bunăvoința este izvorul serviciilor desinteresate și constituie unul din factorii progresului moral. Ea poate exista alături de alte tendințe individuale și se poate dezvolta printre alte tendințe sociale, mult mai egoiste în scopurile lor. Rămâne, din tot ce am spus, că în natura înăscută a omului, alătura de tendința spre cruzime și brutalitate, există și o pornire naturală de a se impresiona de suferințele semenilor și a se bucura de buna stare și confortul lor. Și aici, ca și în toate instinctele naturale, să căutăm a dezvolta tendința naturală, împingând pe copil a face servicii practice și ajutându-l să treacă dela nivelul fizic, la înălțimea morală.

*Simpatia*, în forma sa primitivă și crudă, este rezultatul imitației reflexe. Copilul plânge, dacă vede pe cineva din anturajul său plângând, sau râde dacă vede pe alții râzând, se irită sau se neliniștește după starea de spirit a celor din jurul său. Aceasta este simpatia în sensul adevărat al cuvântului — a simți cu altul. Numai asociată cu bunăvoința, devine cu timpul adevărată simpatie conștientă.

În alt stadiu de dezvoltare, simpatia copilului se extinde dincolo de ființa omenească. Plânge



fiindcă s'a lovit păpușa sau alt obiect neînsuflețit la care el ține. Aceasta s'a numit *simpatie animistă*. Este adevărat că există o perioadă, în viața copilului, când el personifică toate lucrurile și le atribuie simțiri identice cu ale sale. Dar la această simpatie animistă, contribuie și faptul că cei dimprejur, din joc, atribuie la rândul lor, personalitate umană jucăriilor, fenomenelor din natură, lucrurilor, încurajând acest tip de simpatie. Nu este propriu zis un rău, dar în principiu nu trebuie să întreținem iluzii în sufletul copilului și să-l încurajăm în ideile lui false, pentru că nu numai scopul interesează în educație, ci și drumul sau mijloacele prin care ajungem la el.

Adevărata simpatie însemnează posibilitatea de a resimți situația pe care o simpatizăm, de a o înțelege, de a fi în stare să ne punem în locul celui pe care-l simpatizăm și să căutăm din toate puterile și sincer, să-l ajutăm. Dacă n'am experimentat suferința, nu putem să o resimțim și să ne dăm seama de ea, să o canalizăm, iar dacă n'avem imaginație, nu putem să ne reprezentăm suferința altora și să luăm parte la ea. Putem avea însă toate aceste calități și totuși să nu ne interesăm de cei ce sufer.

Copiii sunt lipsiți de simpatie în mare parte, din cauza lipsei de experiență; adulții nu-l au

pentru că instinctul buneivoinți n'a fost cultivat și băgat în seamă. Deaceia educatorul trebuie să caute să pună în legătură copiii cu cei ce sufar și să le cultive bunăvoința, dându-le prilejul să-i ajute.

*Gregarismul* este un instinct pe care omul îl are ca și alte animale. Aceasta însemnează teama de singurătate și plăcerea de a fi în grup. Această dorință și plăcere de a fi în tovărășia altora, se observă la copii, încă de când sunt foarte mici. La copii mai mari, acest instinct se manifestă în tendința de a fi cu alți copii de aceeaș vârstă, iar în vârsta preadolescentă și adolescentă, în dorința de a fi în societatea celor mai mari decât ei. Este iarăși adevărat că și un adult mai în vârstă nu se mai simte singur, din clipa în care este un copil în casă.

În comunitățile primitivilor, acest instinct a adunat oamenii la un loc spre a-și căuta hrana și a se apăra de primejdie; iar de aci s'a născut viața colectivă, care a dat naștere civilizației și progresului. De luat în considerație este faptul că și astăzi, ceea ce leagă oamenii unii de alții este *comunitatea de interese*; căci ce altceva este patria, satul, orașul sau statul? Din gregarism, care a adunat la un loc oamenii pentru a-și căuta hrana, a vâna și a se lupta împreună, s'a dezvoltat *ideia de cooperație*. Numai faptul

de a trăi unii cu alții, nu ar fi fost deajuns spre a da naștere și a ajuta să se desvolte sentimentele sociale și societatea.

Mc. Dongall, în cartea sa „*Social Psychology*“ observă următoarele: „*In scurtele și puținele zile de vacanță, lucrătorii, clasele muncitoare, se răspândesc în cete mari prin orașe și afară la câmp, tocmai pentru că le plac acele locuri în care sunt siguri că vor găsi tovarăși de-ai lor în mase*“. Apoi mai departe: „*Cu cât este mai plăcut un teatru cu sala plină, decât unul plin numai în parte, mai ales dacă sala este unanimă și sgomoloasă în expresiunea sentimentelor sale!*“

Aceasta însă numai când e vorba de civilizația noastră supra dezvoltată. Pe de altă parte, el privește tendința aceasta a poporului, de a se aduna în mase enorme la serbări, la manifestații și care confirmă supradesvoltarea instinctului geografic, ca unul din factorii cei mai demoralizatori ai vremii noastre. Totuși trebuie să recunoaștem puterea acestui instinct și să ne întrebăm ce trebuie să facem cu el în educație.

În primul loc, trebuie să ne îngrijim a găsi tovarăși de joc de o vârstă cât se poate de apropiată copiilor noștri, cu care să crească și să se joace. Copilul mic trebuie trimis la



școala de copii mici și apoi la școala primară.

Tendința aceasta se manifestă, mai ales la copii, sub formă de joc în grup sau instinctul așa numit de *bandă* (englezește: gang). Acest instinct se perpetuează la adult sub formă de diferite asociații și cluburi. Mai ales la Germani și Anglo-Saxoni, cluburile sau asociațiile în bandă, sunt foarte numeroase. Un psiholog american afirmă că trei din patru băieți și fete americane fac parte din asemenea bande și anume între băieții de 12 ani, cercetați de el, numai 26% nu fac și nici n'au făcut parte dintr'o asociație; iar dintre cei de 13 ani, numai 21%.

Aceste asociații s'au făcut pentru sporturi și activitate fizică, pentru excursii și plăcerea aventurii, sau bazate pe interesul de a face ceva, care să aibă rezultate folositoare.

În cartea sa intitulată „*Youth and the Race*“, autorul american Swift, deplânge atitudinea școlii față de acest instinct. Iată ce zice el: „Școala este compusă din două forțe opuse, una a învățătorului, care încearcă să atragă atențiunea, creînd interese artificiale și alta a copiilor, captată pentru o clipă prin această stratagemă, dar pândind mereu o ocazie ca să-și manifeste tendințele sociale proprii“...

S'a văzut adesea că interese, care erau privite

cu indiferență, când erau tratate prin metodele ordinare în clasă, deveneau pasionante, când erau puse în activitatea cluburilor, cu aceiași membri ai clasei din care învățătorul face parte integrantă, dar nu importantă pentru copii.

Ideea de asociație (de club) face apel la instinctul de rasă — iubirea de glorie — dând ocazie de competiție sau de întrecere personală; două porniri, care sunt elementele ce fac parte din *sentimentul de grup*.

Deci, tendința spre grupare și asociație este o tendință, care prezintă o valoare deosebită. Școala trebuie să facă uz de energia copiilor înșiși, pentru a orienta și stăpâni tendințele moștenite.

Lipsa de atenție și ignorarea sau suprimarea acestor tendințe sunt cauza multor probleme de disciplină și a multor delikte printre copii și tineret, în orașele mari mai ales.

Faptul, că școala nu dă acestor tendințe ocazia de a se manifesta, în conexiune cu munca școlară, este cauza multor neplăceri și turburări în disciplina școlară (cu băieții între 11—12 ani) și a conflictelor cu elevii din clasele superioare.

Organizarea școlilor noi, din țările nordice și Anglo-Saxone, caută să utilizeze, din ce în ce mai mult, gregarismul școlărilor sub diferite forme, ca terenuri de joc, conducerea școlăii

prin școlarii înșiși, gruparea lor în diferite asociații, pe baza similitudinii intereselor și a dezvoltării sufletești. Astfel toate noile metode, de individualizare a învățământului, făcut nu pe clase ci pe echipe, după aceste similitudini, sunt semne că s'a început a se ține seamă de natura copilului din toate vârstele.

Și dorința, plăcerea omului de a fi aprobat, ca și neplăcerea de a fi blamat sunt o parte din natura sa înăscută. A plăcea, a se arăta și a se mândri omul cu ceiace crede că e bun în el, este ceva firesc și se manifestă foarte de timpuriu la copil, care atrage în fie ce moment atenția celor din jurul său „să vadă” ce este el capabil să facă.

Dar obiectul mândriei, ca și persoanele dela care se cere o aprobare și o laudă sau de al căror blam se teme, se schimbă cu vârsta. In copilărie, copilul dorește aprobare, laudă pentru puterile și îndemânarea sa în diferite acțiuni. In această vârstă este puternică mai ales dorința de a întrece. In adolescență, caută tânărul să capete aprobarea, lauda sau teama de desaprobare și blam pentru aceleași calități ca și adultul, fie morale fie intelectuale. Cei mici caută aprobarea sau se tem mai mult de blamul mamei și apoi de ceilalți membrii ai familiei.

In școală se tem de învățător în primul rând,



cu toate că și opinia camarizilor contează în destul. Opinia camarizilor câștigă mult teren, în vârsta când predomină instinctul de bandă și când încep jocurile de grup. Pentru adult contează opinia prietenilor, a relațiilor și a societății în genere.

Aprobarea și desaprobară semenilor ajută pe cei mai mulți dintre oameni să se ridice la un nivel moral superior. Inșă influența opiniei publice nu trebuie să fie norma de purtare a omului, decât într'un stadiu al vieții și numai ca un mijloc de a înainta pe calea progresului moral. Apelul la dorința de a fi aprobat este legitim, dar progresul în educația morală a copilului depinde de felul de aprobare ce se dă și fapta care se aprobă. De pildă: în școala primară, aprobarea personală a învățătorului, pentru activitatea școlarului, este un bun mijloc de educație. Pentru elevul din clasele superioare inșă, nu; el e capabil să răspundă la interese mai înalte.

Copilul înțelege deosebirea între o purtare bună, sub influența opiniei familiei, a camarazilor sau a învățătorului și purtarea bună isvorâtă din obligația unui ideal moral, numai dacă educatorul va ști să gradeze felul de aprobare cu fiecare vârstă, din copilărie și până la adolescență.

## Intrecerea, rivalitatea.

După Thorndike, aceasta nu ar fi un instinct propriu zis, ci numai în conexiune cu activități, care ar fi instinctive. Omul vânează, colecționează, caută să câștige aprobarea semenilor săi.

Lucrează mai energic când sunt și alții simțind un puternic sentiment de mulțumire, când izbutește, sau de decepțiune când nu izbutește. Nu tot așa când lucrează singur.

Din această pornire firească se naște, mai târziu, rivalitatea clădită de experiențele repetate ale copilului.

În educație, acest instinct are un rol însemnat sub formă de emulație. Dar întrebuintarea sa, în stimularea la studii, este mai grea și mai delicată decât, de pildă, în joc sau în sport și nici nu poate avea aceleași rezultate.

Totuși, puterea dinamică, a întrecerii, în omenire este din cele mai predominante. Ea se resfrânge în felul de a se purta, în orice moment, al oamenilor. Fiecare vrea să aibă o casă mai frumoasă decât a altuia, o mașină, o rochie într'o adunare, *care să facă în neaz lui X sau lui Y*, câini, copoi mai frumoși și mai buni decât ai tuturor.

Rivalitatea apare în orice carieră, în artă, în literatură, în politică și chiar în biserică.

Primejdia, în rivalitate, vine de acolo că ea lucrează împotriva bunăvoinții și simpatiei și adesea în antagonism cu cooperația. Pe de altă parte acest instinct este un foarte puternic imbold și un factor activ în complexul civilizației, căreia trebuie să-i dăm cea mai bună pregătire, înlăturând relele, dar întărind prin el puterea de perfecționare și șansele de izbândă, în viața de mai târziu a copilului.

Educatorul nu poate atinge acest scop, decât luând în seamă această pornire a naturii copilului și căutând să o pună în valoare, evitând în acelaș timp greșelele și primejdia acestor greșeli.

De pildă, l-am putea emula pentru succesul grupului din care face parte, în loc de succesul său personal. Să nu uităm însă că interesul de grupă este predominant în vârsta de 12—14 ani, iar până atunci, dela școala de copii mici și până la liceu, domină interesul individual. Va trebui să procedăm cu măsură și să urmărim progresul, dela individ la grup social, numai treptat cu dezvoltarea și interesul copilului.



## Imitația.

W. James zice despre imitație că este tendința unui individ de a reproduce acțiunile și mișcările altor indivizi și e posedat în comun cu alte animale gregarice.

Ea este un instinct în înțelesul adevărat al cuvântului. Kirkpatrick o definește ca tendința individului de a repeta ceea ce percepe, mai ales sunetele și mișcările celor la fel cu dânsul. „*Nimic nu scapă copilului, zice el mai departe, el imită tot; dela cotcodăcitul găinii, la flueratul locomotivei, până la strănutatul preotului într'o predică*“.

Mulți au presupus că imitația este o activitate câștigată din timpul cât au trăit oamenii în societate. Psihologia de azi însă a stabilit că ea se manifestă la copil, ca o putere misterioasă de a imita involuntar, fără nici o pregătire prealabilă, orice mișcare sau acțiune nouă. Are deci caracterul distinctiv al instinctului, dar numai sub formă de imitație reflexă.

Omul râde, privește, aleargă, încrețește din sprincene, când vede pe alții făcând acest lucru, din cauza unei tendințe instinctive. Inșă cele mai multe forme ale intuiției sunt datorite obiceiului și au fost câștigate după legile ce domină căpătarea acestui obicei: exercițiul și efectul ac-

țiunii. Copilul imită pe tovarășii săi pentru că a simțit plăcere imitându-i, nu pentru că nu s'a putut abține de a-i imita.

Din aceeaș cauză generațiile se imită unele pe altele, ca și națiunile: „*Imitația este condiția principală a oricărei vieți colective*“. Moravurile și tradiția sunt datorite puterii sale. Tendința aceasta se observă în opinia publică, în politică, în educație, în religie ca și în modă.

Primejdia obiceiului imitației stă în aceea că ea poate fi stavilă progresului, sau poate înlocui independența și originalitatea individului și a naturei, prin orbeasca copiere fie a trecutului său propriu, în tradiții, opinii sau moravuri, fie a formelor și aparențelor altor comunități.

Primejdiile acestea, în destul de însemnate, nu trebuie să ne facă să uităm marea sa valoare în rasa umană. Mulțumită ei s'a putut transmite cultura, invențiile, idealurile dela o generație la alta. Mulțumită ei copilul poate învăța dela părinți și dela mediu, tot ce știe și ce a căpătat civilizația omenească, fără a trece prin toată ostenitoarea experiență a trecutului rasei și fără a avea nevoie decât de un timp destul de scurt pentru asta. În cazul acesta imitația dă o mare bogăție de experiență din activitatea altora, pentru ca individul și națiunea să poată întrebuința energia economistă la creațiuni noi și

originale. Așa dar este un însemnat factor de progres.

Deci, ca metodă de a învăța ea trebuie încurajată în toate direcțiile, pentru că marea majoritate a oamenilor nefiind creiatori, de lucruri originale și noi, omenirea nu poate decât să câștige, având consumatori cât mai bine instruiți, în practica curentă a lucrurilor. Bine înțeles, cu condiția ca imitația să nu se facă orbește după modă, ci după modele alese; cu conștiință clară, prin aplicarea unei analize amănunțite a metodei prin care caută să se ajungă la rezultatul dorit.

În felul acesta, imitația cere judecată și selecțiune, imaginație constructivă și independentă în execuție. Deaceia, în imitarea modelelor literare sau muzicale, trebuie să se ceară interpretare proprie și încercări de a produce ceva original inspirându-se dela model.

În rezumat, acțiunea educatorului trebuie să se manifeste astfel, în formarea obiceiurilor prin imitație:

Să se servească de imitație reflexă spre a construi tot felul de obiceiuri, în toate domeniile.

Să se caute a stimula judecata și analiza, prin alegerea modelelor și a metodelor de lucru.

Să se servească decât mai numeroase și variate modele, pentru a încuraja invențiunea, in-



dependența și originalitatea, prin rezultatele acestei, nesfârșit de variată, imitațiuni.

### Instinctul Sexual,

Nu e nevoie să demonstrăm puterea acestui instinct, care prezidează continuitatea rasei. El nu poate fi însă confundat cu instinctul parental. Ambele există deosebit în acelaș om și în diferite grade de dezvoltare. Dar dacă nu se pot confunda unele cu altele, totuși o legătură e probabilă între ele.

Studiile asupra sexualității sunt de dată recentă. În genere se crede că ea se maturește la copil în adolescență și această maturare e întovărășită de unele semne fiziologice, care sunt condițiile ce dovedesc prezența instinctului sexual.

După cercetări recente însă aceste semne fiziologice nu sunt condiții necesare pentru apariția instinctului sexual, pentru că impulsul sexual nu depinde de ele. Tot din aceste cercetări, rezultă că instinctul sexual își începe dezvoltarea înainte de 8 ani și continuă a se dezvolta până la maturare. Două procese paralele se petrec în această dezvoltare, unul din acestea este pur fizic și consistă în diferite se-

creștini ale glandelor, turburări în nervi, reflexe etc.

Al doilea proces este de domeniul psihic și se manifestă prin iubirile copilărești, timidități, repulziuni și pudicități copilărești. Dar aceste fenomene nu au un caracter sexual conștient, ca la adult și nici nu dau naștere la senzațiuni localizate decât în cazuri anormale și patologice. Manifestările sunt în căutarea ori cărei împrejurări, de a veni în contact cu o ființă, de alt sex preferată: dorința de a o săruta, a sta lipit sau lipită de ea, a o mângâia, a strânge lucrurile care i-au aparținut (sau pe care numai le-a atins) ca pe niște fetișe. Visurile romantice, ca și izbucnirile furioase de gelozie, nu sunt excluse.

De aci însă, trebuie să deducem că orice prietenie entuziastă, în copilărie, este o manifestare a sexualității. Totuși adesea instinctul acesta, incomplet dezvoltat, ia forma unei foarte vii prietenii.

Datoria educatorului este să vegheze cu grijă ca, atât în stagiul nediferențiat al primei copilării, cât și în timpul maturării fizice și a dezvoltării caracterelor sexuale secundare, să nu degenereze variatele tendințe, pe care le trezește sexualitatea, în obiceiuri nesănătoase și perversiuni morbide.

Printre acestea putem indica exhibiționismul,

skatophilia, masturbația, practicile mutuale, urâte și alte acte sexuale, în care intră sadismul și masochismul. Ceiace contribuie la anomaliile sexuale sunt sentimentele de curiozitate, dorința de noi experiențe, etc. De aci, pleacă multe obiceiuri bolnăvicioase. Copilul devine misterios, rușinos, iar bănuiala și spionajul adulților nu fac decât să întărească starea sa.

Greșelele, pe care le fac educatorii, în primii opt ani ai copilăriei, cam în jurul vârstei de cinci ani, când apare impulsul sexual, pot aduce mai târziu multe stări anormale, ca: anestezie sexuală, homosexualitate, etc. Educatorului trebuie să-și pună limpede în gând că sexualitatea, din această vârstă, hotărăște sănătatea mintală și moralitatea adultului. Deci ne putem întreba:

1. Ce trebuie să facem pentru a păstra linia de dezvoltare normală, în viața sexuală a copilului?

2. Ce cunoștințe trebuie să dăm copilului, relativ la viața sexuală, când și sub ce formă?

3. Care e rolul învățătorului și datoria sa, în această privință?

La prima chestiune, răspunsul poate fi următorul. Să scoatem, cât se poate mai mult, copilul afară la aer liber și să-i încurajăm exercițiul fizic. Să nu lăsăm pe copil să doarmă cu altcineva în pat. Să nu-l învelim prea



mult în pat și să nu-l lăsăm să stea prea mult culcat, după ce se trezește din somn. Să-l ținem curat în toate părțile corpului, să-l împedcăm, încă de foarte mic, a pune mâna la organele genitale, să veghem să nu-l supere pantalonii sau culoții prea strimți. Să evităm pedepsele corporale, care excită, ca și bicicleta, călăritul și ori ce exerciții gimnastice, din care ar rezulta o excitare a organelor sexuale.

Sufletește, putem influența iarăși, foarte mult, sexualitatea. De aceia trebuie să avem o atitudine bine lămurită. Să tratăm chestiunile cu subiect sexual cu o sinceritate serioasă. Să nu vorbim de ele cu mister sau cu rușine, dar nici cu o familiaritate vulgară, sau în mod ușuratec. Să ferim copilul de orice asociație necurată pe această chestiune, de tovarăși stricați, de cărți și ilustrații scabroase. Idealul de puritate sexuală, de respectul către părinți, de sfințenia instinctului de reproducere, trebuie creiat din cele dintâi timpuri, în sufletul copilului.

La a doua chestiune: „Ce cunoștințe să dăm copilului, relativ la viața sexuală, când și sub ce formă?” răspunsurile sunt foarte diferite.

„Psihologul american Noll zice: „Lămurirea copilului, asupra funcțiunilor sexuale, se recomandă. Procesul biologic al sexualității, la plante și animalele inferioare, trebuie explicat

copilului mai de vreme de perioada școlară propriu zisă (adică din școala de copii mici) și apoi în tot timpul școlarității, dela șapte la patrusprezece ani". In alt loc zice: „...iar o prevenire împotriva pericolului infecției venerice, poate să se facă cu copii mai mari, în ajunul de a părăsi școala primară, cursul (complementar), sau profilându-se de vre-o împrejurare". Inșă pentru o instruire completă, în această privință, școala primară nu este potrivită. Acest subiect poate fi abordat de medic, sau de o persoană din familie, sau un prieten al familiei, bine informat în această chestiune și în destul de pedagog.

Timpul, în care copilul ar fi pregătit pentru a fi instruit în chestiunile sexuale, este indicat în parte prin chestionările copilului, în parte prin semnele de maturitate fizică, dar mai ales prin dezvoltarea psiho-sexuală. Ea nu se poate trata înșă decât atunci când domnește cea mai perfectă încredere și prietenie între copil și cel ce vrea să-l informeze.

La chestionările copilului, trebuie să se răspundă deschis și adevărat atât cât poate el să înțeleagă la vârsta la care se găsește. Cel ce este destinat a instrui pe copil, în sensul acesta, trebuie să fie:

1. Cel ce poate vorbi calm și fără patimă despre chestie.

2. Cel ce are vederi sănătoase asupra vieții și nu este influențat de literatura bolnăvicioasă a timpului.

3. Cel ce este bine informat asupra felului în care se pune problema și poate prezenta lucrurile în mod științific și sănătos.

4. Cel ce nu este pesimist, din cauza vre-unei decepții sentimentale.

5. Cel ce inspiră copilului respect, prin atitudinea sa morală, corectă și înțelegătoare în acelaș timp.

Profesorii, de științe naturale, biologie, literatură, au multe ocazii să lumineze pe copii treptat, dându-le cunoștințe și creind, în sufletul lor, atitudinea ce se cuvine, față de această problemă.

În sfârșit, tot familia este mediul material, cel mai potrivit, pentru instruirea copilului relativ la sexualitate, dacă are părinți conștienți de răspunderea lor.

La a treia întrebare (care este rolul învățătorului?) putem răspunde: absolut acelaș ca în puterea tuturor instinctelor. Adică el trebuie să prevină exagerata dezvoltare a acestui instinct, să caute să-l adapteze celorlalte instincte și să-l îndrumeze, să se ridice la nivelul fizic, la cel mai înalt ideal moral. Aceasta înseamnă că învățătorul trebuie să cunoască bine faptele rela-



tive la dezvoltarea instinctului sexual, să cunoască apoi tot așa de bine precauțiile pentru a preveni excitările dăunătoare, precum să poată da și sfaturile igienice și medicale de care ar putea avea nevoie copilul.

El mai trebuie să țină locul părinților, în lămuririle și sfaturile necesare, când părinții nu pot sau nu vor să intre în astfel de chestiuni. Să provoace întruniri intime cu părinții spre a-i lumina și sfătui, a le ridica nivelul moral și a le aminti răspunderile lor.

Dar chestiunea rămâne delicată și se pot comite multe erori, cu cele mai bune intențiuni. Copiii sunt uneori foarte sugestibili, în aceste privințe și s'ar putea întâmpla ca o intervenire stângace și nepotrivită, să excite curiozitatea, care până în acel moment nu fusese excitată în această direcție. S'ar mai putea ca interesul astfel excitat, să se desvolte exagerat, fiind pe un teren morbid un copil și să ducă la anomalii. Copiii pot să devină obsedați de interesul sexual și să-l vadă în legătură cu toate lucrurile. Desigur, acestea sunt cazuri particulare, dar trebuie să fie educatorul cu mare băgare de seamă știind ce fond formidabil de emoții este la baza acestui instinct, deci ce primejdii grave pot fi deslănțuite printr'o instruire stângace și nepotrivită.

*Exerciții:* 1. Observați intensiv, câte o jumătate de oră, din timp în timp, un copil între 4—6 ani și relațați tot ce a făcut cât a fost observat.

Analizați purtarea lui ca o expresiune a variatelor instincte despre care am vorbit. Notați situațiile particulare, care au provocat combativitatea, gregarismul, tachinăria, neplăcerea.

2. Chestionați 20 adulți asupra împrejurărilor în care au aflat despre funcțiunile sexuale și la ce vârstă și anume ce au aflat despre:

a) Cum vin copiii pe lume.

b) Organele lor proprii de reproducție.

c) Legăturile sexuale. Trageți concluzii din răspunsuri.

*Discuții.* 1. Ce credeți că trebuie de făcut, spre a desvolta bunăvoința și simpatia în copii?

2. Arătați cum poate fi întrebuințată dorința de a fi aprobat a copilului, în clasele primare și în clasele superioare.

3. Cum poate fi stăpânit și îndrumat instinctul de bandă? Ce rele ar putea rezulta din ignorarea și neglijarea lui?

4. Dați câteva metode pentru a putea preschimba rivalitatea individuală în rivalitate între grupuri.

5. Dați câteva exemple de neajunsurile, care provin din imitație în moravuri, obiceiuri, tradiții, etc. Cum s'ar putea întrebuința emoția ca să aibă efecte bune, în progresul omenirii?

6. Ce deosebire este în instruirea copilului și educația lui, în ceiace privește sexualitatea? Faceți deosebirea între :

a) Impuls. b) Metodă și c) Materialul de cercetat în educația sexuală.

7. Există un instinct al curiozității?

8. La ce vârstă predomină combativitatea?

*Cărți de consultat:* Moll: *Sexual Life of the Child.*

John Watson: *Psychology.*



## **Stările afective care întovărășesc tendențele.**

*Există stări în natura înăscută, care să fie plăcute sau neplăcute? Toți oamenii în genere doresc și se străduiesc să capete hrană, reputație bună, să întrecă pe alții, să se arate binevoitori, să adune și să colecționeze, să capete bogății sufletești, sau rezultate în munca manuală. Ori de câte ori, omul își ajunge scopul, în aceste direcțiuni, simte o plăcere, o satisfacție, sau dinpotrivă o neplăcere, o suferință, când nu isbutește. Evită, are groază, fuge de orice împrejurare, din care ar rezulta un blam, o desconsiderare, dispreț din partea altora.*

Viața omului se petrece deci, căutând anume situații, anume răspunsuri la dorințele și actele lui și ignorând sau evitând alte situații și răspunsuri.

Instinctele, pe care le-am studiat până acum, nu ne dau nici o lămurire în această privință. Ele nu ne arată decât un fapt și anume, că omul pus în anumite situații dă, în mod firesc și mașinal, anume răspunsuri. Nu găsim însă în ele nici o indicație că ele ar determina în om o stare plăcută sau neplăcută. Totuși, trebuie să fie ceva în natura înăscută a omului, care să provoace aceste stări afective.

Ce înțelegem prin satisfacție, plăcere, neplăcere sau durere? Nu putem defini aceste stări. Putem numai să le descriem. Thorndike în cartea sa „*Natura înăscută a omului*“, dă următoarea caracterizare: „*Printr'o plăcută stare de lucruri înțelegem în genere, aceia de care nu numai că nu fuge animalul, ci dinpotrivă face totul spre a o căpăta și, după ce a căpătat-o, caută a o păstra. Printr'o neplăcută stare de lucruri, dinpotrivă înțelegem pe aceia de care animalul fuge sau caută să o schimbe*“.

Deci prin alcătuirea naturei sale înăscute, omul nu numai că are diferite feluri de a răspunde într'o situație dată, dar *simte* ca și animalul, plăcere, atracție, satisfacție pentru unele, sau neplăcere, suferințe, repulsiune, pentru altele. Din aceste feluri de *a simți*, se nasc mai târziu aspirațiile, dorințele și motivele acțiunii sale,

cele mai complete. Aci se găsesc deci elementele vieții afective, rădăcinile emotivității.

Dece unele situații provoacă răspunsuri întovărășite de durere? Este o întrebare ce s'a discutat foarte mult de către psihologi și la care încă nu s'a găsit un răspuns care să fie primit de toți. Cea mai răspândită și mai acreditată părere, este aceea a lui Dewey, puțin modificată de Thorndike.

Thorndike zice: „*Când o adaptare a unei serii de legături nervoase este gata de a intra în funcțiune și acțiunea ei reușește, atunci din această acțiune rezultă plăcere. Dinpotrivă altele deși gata de a intra în acțiune, totuși se împiedică, dau greș în acțiunea lor și atunci rezultă neplăcere, durere*“.

Dintre toate aceste serii de adaptări, unele rămân mereu plăcute și altele mereu neplăcute și numai pe acestea le ia în seamă individul. De ex.: Durere fizică, miros rău, gust amar, lucrurile vâscoase, desaprobară altora și stimuli sensoriali prea puternici produc stări neplăcute, oricare ar fi seriile de conexiuni nervoase sau adaptările moștenite, care le-ar provoca. Dimpotrivă, lucrurile dulci, prezența persoanelor iubite, aprobarea lor, produc stări de satisfacere, de plăcere...

Nu există încă o explicație exactă și sigură a



condițiunii neuronilor, care produc aceste stări de plăcere sau neplăcere. O teorie, destul de răspândită, este următoarea: Instinctele sunt tendințe la acțiune, care presupun prezența unui lanț de neuroni, în contact între ei prin synapsele lor, gata de a intra în acțiune și a îndruma, în anume fel, curentul, când el este provocat. Starea mintală, care întovărășește desfășurarea repede și neîmpiedecată a procesului nervos, este plăcută. Dimpotrivă, dacă nu e încă stabilit contactul-funcțional între neuroni, iar seria neuronilor adaptați, este totuși forțată să intre în acțiune, sau dacă dimpotrivă fiind gata de a acționa, este împiedecată, atunci se produce durerea, neplăcerea. Și fiindcă sunt în permanență serii de neuroni gata de a intra în acțiune și serii ce nu sunt încă gata, aceasta explică prezența continuă a stărilor plăcute și neplăcute în sufletul nostru.

Pentru a înțelege mai bine, trebuie să nu uităm, că faptul de a fi sau a nu fi gata de a intra în acțiune, a unor serii de neuroni, depinde de creșterea interioară și maturare, de starea sănătății, de condițiile de hrană, osteneală și obișnuința cu stimulentele.

Indiferent de structură, unele situații sunt ele însăși satisfăcătoare sau stricătoare pentru rasa omenească. În genere, instinctele, ori

de câte ori se manifestă, produc în animal sau în om plăcere, satisfacție. În aceste tendințe instinctive, fiind că ele sunt întovărășite de plăcere, se găsește temelia înăscută a intereselor, dorințelor și aspirațiilor, adică ceiace stăpânește și îndrumează activitățile ei, precum și toată puterea educației. Pentru ași ajunge unele scopuri și pentru a-și păstra satisfacerile, în legătură cu ele, omul este stimulat să învețe activități noi. Mai toate motivele și interesele copilului sunt legate de origină, de instinctele pe care le-am studiat, afară de câteva, care stau în legătură cu stimulente sensoriale, care-și au în ele însăși condițiile de a produce satisfacție.

Fiindcă instinctele sunt *crude* la începutul vieții și interesele sunt *crude*. Puterea de interes este puterea cu care se manifestă instinctul, iar fiindcă instinctele apar treptat, cresc în putere și apoi sunt date la o parte, înlocuite cu altele. Interesele urmează aceiași cale. Deaceia trebuiesc variate și schimbate mereu lucrurile ce satisfac interesele copiilor.

Plăcerea activității fizice, la un copil de 5—6 ani, este foarte mare, după cum e foarte mare și neplăcerea, când îi cerem să stea liniștit la un loc. Plăcerea de a vâna, de a se lupta cu alți copii, de a se asocia în bandă cu ei, este iarăși nespus de mare la un băiat de 10—11 ani. După

ce aceste instincte mai pierd din puterea lor înăscută, sau au fost înlăturate prin puterea și apariția altora noi, scade și se pierde și interesul pentru activitatea lor.

Putem întrebuința emoția ca stimulent și punct de plecare, făcând pe copil să treacă dela interesul de a obține aprobarea pentru sine însuși, la interesul pentru aprobarea grupului din care face parte și, mai târziu, la interesul pentru aprobarea conștiinței sale. Pe această cale putem merge mai departe în dezvoltarea simțului moral la copil, făcându-l să caute, nu aprobarea altora, și nici măcar a sa proprie, ci aceia ce este drept. Trebuie să căutăm a-l forma astfel încât instinctele sociale să aibe precădere asupra celor nesociale. Aceasta cade în sarcina și responsabilitatea educației și ridică copilul dela nivelul animal, la nivelul om.

Greșeala ar fi aici, ca și pretutindeni, când e vorba de tendințele înăscute, de a nu ignora sau neglija această rădăcină originală, înăscută, acest izvor de energie naturală, spre a-l înlocui cu altul artificial, sau aparținând constituției adultului. A cere unui copil din școala de copii mici să lucreze pentru că aceasta îi va servi mai târziu, sau a fi mai curat pentru că societatea cere a-eeasta, sau a încuraja pe un copil să spună adevărul, pentru că așa cere morala, însemnează a



cere copilului ceva ce nu are nici un înțeles pentru el, pentru că asemenea motive nu au nici o legătură cu instinctele pe care le posedă, sau aceasta se adresează la stări sufletești care încă nu s'au dezvoltat în el. Dar dacă îi vom cere să lucreze ceva, pentru a-și face o jucărie, sau să fie curat, dacă vrea să-l iubească cineva, să spună adevărul, dacă vrea să aibă în schimb o plăcere, atunci ne adresăm la motive de care el se servește în fiecare clipă și care-și au baza în activitatea instinctivă, ce domină în el. Numai adresându-ne la interesele în legătură cu instinctele, vom putea influența activitatea copilului, pentru că el e limitat la ele în cunoaștere, experiență și dezvoltare. Motivele ideale superioare le vom pune în joc mai târziu, când vom fi creat în sufletul său judecăți de valoare și copilul va avea interese în legătură cu ele. Dacă luăm copilul de la nivelul sufletesc la care se găsește, oricare ar fi acest nivel, vom putea să-l ridicăm mai sus, tot mai sus, prin substituirea unor noi scopuri, sau făcându-l să capete rezultate plăcute, cu eforturi care pot fi adesea foarte mari.

## Emoțiuni instinctive sau primitive.

Sunt emoții, care sunt privite ca emoții instinctive sau primitive și anume acele care sunt în așa de strânsă legătură cu instinctele încât au fost numite *o altă latură, latura conștientă a instinctului*, de către psihologul Pillsbury. De ex.: instinctul fugii cu emoția fricii, instinctul pugnacității cu emoția mâniei, instinctul paternal cu emoția înduioșerii. Totuși nu putem decât constata legătura între instincte și emoții, fără a putea răspunde clar, care sunt în adevăr, în natura înăscută, condițiile provocării emoțiunei. Fiecare poate să spună cum este o emoție, pentru că o cunoaște din proprie experiență, dar cauza fizică are sunetul experienței în corp sau cauza răsunetului acesteia în viața sufletească, nu se cunoaște precis.

Pentru a ne da seama, cum putem îndruma emoțiile în educație, trebuie să ne amintim următoarele: Copilul, prin natura sa înăscută este astfel alcătuit, încât răspunde la unele situații, fără să fi învățat sau să fi fost pregătit. Acest răspuns e întovărășit de anumite emoții. Fie ce om simte grije, frică, gelozie, simpatie sau desgust, repulsiune, antipatie din pricina unor conexiuni nervoase moștenite.

Cu cât va fi copilul mai mic, mai fără experiență, cu atât va fi emoția mai violentă, mai neînfrântă. Emoția la copil, este deci mai intensă, dar mai puțin durabilă decât la omul adult. Ea trebuie să fie stăpânită, dar nu înlăturată, căci ea poate servi ca punct de plecare al energiei și ca atare poate fi cultivată și prezervată. Ținta trebuie să fie ridicarea ei dela nivelul fizic la cel spiritual. Gelozia, de pildă, în loc să fie îndreptată asupra altora să fie îndreptată asupra sa însăși, bucuria succesului să devină bucuria pentru succesul altora ca și pentru al său.

Legea învățatului, a câștigării unor activități noi, prin exercițiu și efect plăcut sau neplăcut, aplicată aci, ca la orice învățătură, va putea duce la rezultate bune. Va fi nevoie însă și de ajutorul analizei și al interpunerii stărilor intelectuale legată de emoții, precum și de stăpânirea mișcărilor, prin care ele se exprimă. De pildă, aplicând legea efectului plăcut și neplăcut, va învăța copilul că nu câștigă nimic prin explozia mâniei sale. Desigur, stăpânirea exploșiilor de mânie se capătă după un timp mai îndelungat și se cere alte mijloace pentru aceasta. De ex.: să îndrumăm energia violenței sale pe alte căi, atrăgând atenția sa, asupra vreunui alt lucru, asupra înfățișării ce o au alte



persoane, când sunt mânioase, ori arătându-i propria lui înfățișare în oglindă și stârnindu-i astfel râsul.

Putem deasemenea să căutăm a lămuri cu el cauzele, care i-au provocat mânia și să obținem astfel o potolire a țipetelor și mișcărilor desordonate pentru un timp. Aceasta ar aduce cu sine o calmare a nervilor și o slăbire a impulsului. Medicul poate prescrie un calmant, când aceste crize sunt la paroxism și se repetă. Putem să-i dăm cu apă rece pe față și pe mâini, să-i dăm apă rece să bea sau la nevoie să-i facem o baie rece. Mai putem încerca să-i povestim ceva copilului, sau să punem patefonul să cânte, să-l ducem între copiii care se joacă și râd, să-i spunem o glumă. Pe copiii mai mari să căutăm a-i convinge să se stăpânească ei singuri și să apelăm din ce în ce mai mult, la responsabilitatea lor.

Dintre emoțiile așa zise primitive, *frica* a fost studiată cel mai mult și deaceia relativ la ea se găsească cunoștințe mai precise. Cel dintâiu, care a făcut serioase cercetări, în această direcție, este Stanley Hall, 1897. Apoi Thorndike, după amănunțite și controlate cercetări proprii, după examinarea părerilor psihologilor celor mai însemnați, a stabilit că ea este provocată de tunet, reptile, apropierea animalelor mari,

unii viermi, broaște, șoareci, întuneric, singurătate, apariția unor persoane neobișnuite, sau cu o expresie dușmănoasă, sgomote puternice și neașteptate. Bine înțeles, dacă sunt câte 2 sau mai multe la un loc, frica este mult mai puternică. De ex.: tunetul, când copilul e singur și e și întuneric în casă. Reacțiunea la aceste cauze exterioare, este sau fuga sau împietrirea în loc, sau alte diferite manifestări, care variază foarte mult dela individ la individ, sau la acelaș individ, după împrejurări și starea mintală.

Situațiile, care provoacă frica la copil, variază și după vârstă. Unele situații, care au provocat manifestări de frică intensă în copilărie, la o anumită vârstă sfârșesc prin a nu mai prezenta nici un fel de reacții. Kirkpatrick crede că frica de întuneric este mai puternică între 3—4 ani. James citează cazul unui copil de 2 ani, care a manifestat o groază intensă în fața unui reptil. Faptul că anume obiecte, ființe și situații, provoacă frică după vârstă, permîte educatorilor să o predomine, creind în copil obișnuințe în opoziție cu diferitele sentimente de frică. De pildă: un copil deprins de mic de tot să doarmă singur și în întuneric, nu va mai resimți această frică de mai târziu, precum și cei deprinși a se juca cu animale sau acei pe care de mici i-am deprins să se intereseze de tunet, luând noi în-

și-ne o expresie veselă ca și când ar fi vorba de joc.

Când frica se manifestă la un copil, putem ajunge a o stăpâni prin trei metode. În primul loc exemplul nostru, calmul și stăpânirea asupra noastră, în fața copilului. Apoi folosirea posibilităților în care am putea asocia de obiectul ce provoacă frica sentimente plăcute, care vor atenua, încetul cu încetul, groaza copilului față de ele. În sfârșit, apelul la cunoștințele și rațiunea copilului, poate fi întrebuițat, pe lângă celelalte metode, pentru a înlătura elementele care inspiră frica. Ca să ajungem la un bun rezultat, va trebui însă să ținem seamă de vârsta și dezvoltarea copilului. Cea dintâiu metodă se poate întrebuița cu efect, la orice vârstă, celelalte două cer anume experiență și cunoștinți din partea copilului.

În forma ei, de instinct primitiv și brutal, frica trebuie considerată ca dăunătoare sănătății fizice și psihice a copilului. Totuși, în formele ei modificate, este necesară educației și menținerii societății. Frica, de desaprobară altora, frica de a fi lipsiți de unele plăceri fizice sau sufletești de a fi întrecuți de alții, de a se face de batjocură, în grupul în care se află, este un puternic mijloc de educație și bună conduită. Fiecare din aceste feluri de frici, contribuiesc



la formarea conștiinței morale de mai târziu, luând o altă formă după ideia și scopul final urmărit. Frica, prin modificarea judecăților de valoare, care o provoacă, poate deveni: frica de a-și trăda idealul, sau de a-și călca conștiința, deci unul din motivele cele mai puternice de a ne controla și stăpâni conduita morală.

*In ce măsură pot fi considerate emoțiile estetice, ca înăscute?* Tendințele înăscute, care contribuiesc la formarea emoției estetice, sunt acele ce se nasc din anumite situații, care produc satisfacere, plăcere. Astfel ar fi de pildă, plăcerea provocată de senzațiile de culoare și strălucire sau de ritm în percepții și mișcări. Din aceste începuturi primitive și neformate se naște admirația pentru natură și poezie, plăcerea dansului și a muzicii.

Faptul că numai prezența unui obiect, stimulând unul din simțurile noastre poate provoca în organism, un profund sentiment de mulțumire, este cauza că mai târziu, putem să ne adaptăm *momentului perfect*, în care toată ființa noastră este absorbită și identificată cu el, adică să resimțim frumosul. Natura înăscută trezește numai emoțiile din câmpul estetic. Calitățile, care vor da natura și conținutul acestei emoții, depind de formarea individuală și mediu.

Felul, în care un individ apreciază frumosul, muzica și arta, este opera educațiunii. Natura mulțumirii, pe care o simte un copil la vederea unui obiect viu colorat, sau la auzul unor sunete bine ritmate, este aceeași ca a admirației, pe care o simte un adult în fața unei capod'opere de pictură, sau a unei simfonii de Beethoven. Dela această bucurie elementară și primitivă, trebuie să se ridice el la nivelul sentimentului complex al artei. Deci, acesta trebuie să fie punctul de plecare în educație. Tablouri viu colorate, dar tratate artistic, trebuie deci puse la îndemâna copiilor, în camerile locuite de ei, în căminuri și în școalele de copii mici. Nu trebuie să uităm că acele tablouri sunt puse acolo în alt scop, decât acela de a produce plăcere estetică. Treptat, trecând dela aceste tablouri, copilul poate fi adus să aprecieze armonia culorilor, desemnul în alb și negru, frumoasa perspectivă a semnelor, personagiilor și peisagiilor.

Muzica din cântecile lor, poate fi simplu ritm la început, însă mai târziu trebuie să ne îngrijim de armonie, formă și asonanță.

Nu trebuie însă să confundăm, cum se face adeseori, bucuria de a crea, cu sentimentul estetic. Bucuria de a crea este bucuria de a fi o cauză, plăcerea activității și a căpătării unor

rezultate dorite. Ea este dinamică, adică produsă de mișcare și stimulează mișcarea. Pe când bucuria estetică este contemplativă, mai mult sau mai puțin pasivă.

Fără îndoială că ele sunt în strânsă legătură și una poate provoca pe cealaltă. De pildă, cineva poate să producă un obiect frumos și să simtă bucuria creațiunii lui, iar după ce l'a creat să-i admire frumusețea. Asemenea, contemplarea unui obiect frumos, poate stimula interesul de a crea la rândul său în cel ce contemplă. Dar, totuși, aceste două situații rămân complet diferite una de alta.

Școala se ocupă prea puțin cu educarea acestei emoții. S'ar putea totuși trata altfel literatura, ca să producă în copii sentimentul estetic, și să le cultive gustul. Atâtea invenții de azi ca patefonul, radio, sunt tot atâtea ocazii pentru cultura muzicală. Vizitarea muzeelor, a bisericilor și monumentelor vechi, nu numai pentru a se instrui ci și pentru cultura estetică, împodobirea sălilor și coridoarelor, școlilor cu reproduceri ale tablourilor și sculpturilor renumite, din toate timpurile și multe alte ocazii sunt pierdute pentru cultura gustului sau întrebuințate în mod nefericit, ca mai mult să strice decât să folosească formării copilului.

Psihologia emoțiilor, fie primitive fie estetice,



e puțin cunoscută încă și de aceia în educație ne ocupăm mai mult de intelect decât de emoțivitate, și totuși ar fi foarte necesar să ne ocupăm.

În munca școlară, excesul de activitate se întâlnește adeseori. Copiii foarte bine înzestrați au dificultăți și nu pot da munca continuă, monotonă și specială ce li se cere, din pricină că sunt prea emotivi. Când emotivitatea predomină atențiunea este nestabilă. Copiii emotivi n'au statornicia și concentrarea cerută de munca intelectuală, decât sporadic. Cu aceștia trebuie să întrebuințăm interese individuale, atențiunea individuală, scurte perioade de muncă cu schimbări frecvente și mai ales multă libertate fizică în aer liber.

#### *Exercițiul:*

1. Care sunt motivele, care ar face pe cineva să creadă că emoțiile sunt formele instinctive ale reacțiunii sau răspunsului organismului psiho-fizic?

2. Cum deosebiți impulsul sau tendința de emoție?

Dați exemplul!

3. Faceți o listă de motivele pe care le-ați întrebuințat spre a împinge sau a opri pe un copil, dela o acțiune, la o vârstă mai mică de 8 ani și apoi la 12 ani!

4. Dați exemple de întrebuințarea celor trei metode în tratarea fricii!

5. Cum întrebuințați în tratarea mâniei:

a) Legea învățării.

b) Interpunerea stărilor mintale.

c) Stăpânirea mișcărilor expresive, împotriva exploziei mâinii?

6. Observați un copil în timpul exploziei mâinii! Notați durata emoției și ce stare urmează după ea! Comparați cu adultul.

*Discuții:*

Amintiți-vă stări de nefericire din copilărie!

1. Ce mijloace ați întrebuințat spre a nu le mai provoca în copiii pe care-i educați?

2. Cum se poate ajuta căpătarea unei tehnice reale, într'o artă? Are vreun rol aprecierea noastră?

## Atenția.

În natura înăscută a omului, se găsesc nu numai conexiuni între neuroni și serii de neuroni adaptați, astfel încât să fie gata de a intra în acțiune la un moment dat și să se manifeste sub formă de reflexe, automate și acte instinctive. Dar se mai află și *conexiuni* așa numite *secundare*, între neuronii sensitivi și cei asociativi, ca și între diferiți neuroni asociativi, ei între ei. Aceste conexiuni secundare fac posibile stările mintale ale percepțiunii, imaginației, memoriei și gândirii. Ele se manifestă prin așa numitele *tendințe ale activității mintale generale*, sau prin *pulerea de disciplină și control mintal*.

Aceste tendințe, fiind și ele rezultatul intrării în activitate a unor conexiuni, gata de a funcționa, produc plăcere numai prin faptul că sunt



în activitate sau intră în funcțiune, independent de rezultatele acțiunii lor: A vedea, a auzi, a simți, că se petrec fenomene în lumea fizică, produce plăcere, satisfacere în om și cu atât mai mult, cu cât el însuși este cauza acestor evenimente. El însuși le produce prin stăpânirea și îndrumarea activității sale mintale.

Acestor conexiuni secundare datorează omul superioritatea sa morală și intelectuală. Prin tendința activității mintale generale și prin puterea de control asupra acestei tendințe, se ridică el deasupra animalelor. În ce fel sunt legate aceste conexiuni secundare cu stările mintale, atât de variate ale omului, precis nu se știe. Ceiace putem însă studia și descrie, sunt numai stările mintale și schimbările petrecute în ele. Atențiunea este tendința fundamentală ce îndrumază pe celelalte stări mintale și de aceea trebuie să începem cu studiul său.

Este omul atent prin natura sa înăscută? În natura înăscută, găsim atenția sub formă de tendință, de a prelungi unele situații și a-și potrivi atențiunea fizică și mintală, ca să primească cât mai multe impresii din această situație. Această tendință însă nu se manifestă pentru orice stimulent în general. Ea răspunde numai în acele situații ce sunt interesante pentru om, din cauza

constituției sale înăscute, iar atitudinea noastră față de ele, este *atențiunea spontană*.

Sunt însă unele stimulente, care par a trezi atențiunea, *ori decâte ori se produc*; de ex. stimulentele puternice: o durere fizică acută, o izbitoră de ușe puternică, tunetul; în ceiace privește văzul, o formă stranie, neobișnuită, proporții uriașe și în genere stimulentele în legătură cu instinctele și capacități primitive. Alt factor, care trezește atenția, este *schimbarea* stimulentei. De pildă sunetul unui clopot, ori cât de tare ar fi, dacă este uniform, sfârșim prin a nu-l mai băga în seamă, dar dacă *dintr'odată* începe să sune mai tare sau mai încet, imediat trezește atențiunea. O condiție însă, este că această schimbare să nu fie prea gradată. Aceste sunt stimulente naturale ale atențiunii. Ele pot contribui la formarea obiceiului de a fi atent, dar pot da și obiceiul de a nu fi atent. De pildă: șoferul devine cu timpul absolut neatent la șgomotul motorului său. Cel ce locuiește în centru sau lângă o gară, ajunge cu timpul să nu mai fie atent la șgomotul străzii sau al locomotivelor. În genere, în legea, care determină atențiunea și obiceiul de a fi atent, este că orice lucru care servește la muncă și la joc, capătă puterea de a atrage atențiunea. Dimpotrivă, orice lucru cu care nu ai nimic aface, pierde această

putere oricare ar fi intensitatea sau alte calități ale stimulentei.

Să cercetăm acum deosebiri între atențiunea copilului și a adultului. În ceea ce privește *cuprinsul*, Griffing, un psiholog american, în urma experiențelor făcute, scrie: „*Atențiunea, în cuprinsul, ei, este în funcțiune de creștere individuală și nu-și atinge maximum decât atunci când observația și-a ajuns complectă ei dezvoltare*“.

Deci cuprinsul atenției unui copil mic crește cu vârsta căci pe când un adult, dintr'o singură aruncătură de ochi poate prinde 4—5 obiecte, copilul nu prinde decât 1—2.

Această diferență este datorită, pe de o parte, diferenței între complexitatea obiectului de cugtare la adulți și la copii, pe de alta lipsei obiceiurilor automate sau mecanice.

Legea psihologică este că un singur obiect, numai unul poate fi în centrul câmpului conștiinței, deci în cuprinsul atențiunii. Aceasta este adevărat și la adulți și la copii. Dar la adulți acel obiect unic poate fi un întreg sistem de idei; deci poate avea multe asociații în câmpul și pe marginile acestui câmp, în care el ocupă centrul. La copil dimpotrivă, un obiect e un singur obiect fără multe legături cu altele sau fără legături de loc. De aceia nu putem să-l ocupăm decât cu un singur lucru odată. De pildă, dacă



studiem cu un copil mic forma și culoarea unui obiect, el va fi atent sau la una sau la alta, dar nu la ambele odată.

Deci preceptul pedagogic: „*Predați un singur lucru, într'un moment dat*“, este cu atât mai adevărat cu cât copilul este mai mic. Când vrem deci să ajungem ca copilul să capete o serie de cunoștinți, trebuie să cunoaștem întâiu ce știe el, în legătură cu acestea și apoi cât e de complicată seria de cunoștințe, pe care vrem să o predăm. Numai astfel, nu vom cădea în greșala de a cere copilului să răspundă la întrebări, ce nu sunt pentru vârsta lui mintală și nu vom produce turburări și desordini în predarea noastră.

Invățământul deci trebuie să fie cu necesitate gradat, fiecare lucru trebuie învățat întâiu și numai după aceea situat într'un grup, ca element. Apoi, cu cât copilul crește, deci i se înmulțesc experiențele, cu atât numărul elementelor și al relațiilor de asociații va fi mai mare și deci și cuprinsul atențiunii mai complex.

Am mai spus că o altă cauză a îngustimii câmpului de atenție și a sărăciei cuprinsului său, este lipsa de obiceiuri automate, sau mașinale. Un adult poate fi atent la mai multe lucruri deodată. De pildă: poate citi note, cânta din gură, mișca mâinile pe piano, spre a se acompănia, picioarele pe pedală și în acelaș timp

poate lua cunoștință, dacă este ascultat sau nu de cei din jurul său. Aceasta numai pentru că o mare parte din mișcările pe care le execută, au devenit automate și numai cer nici o atenție în executarea lor.

Pentru copil însă, cea mai mare parte din mișcări, cer o mare încordare de atenție și foarte greu mai poate face și altceva, pe lângă executarea lor. În lectură asemenea, mare parte din atenția sa este îndreptată asupra pronunțării sunetelor, literilor, accentelor și atunci pierde din vedere înțelesul. În compoziții, la teze, dacă atenția lui e ocupată cu scrisul literelor, conținutul va fi neglijat. La aritmetică, scrierea cifrelor, așezarea problemei, trebuie să devină complet automate, dacă vrem ca atenția să fie îndreptată în soluționarea problemelor. *Multe acțiuni se fac în acelaș timp, dar numai unele trebuie să reclame atențiunea.* Progresul nu e posibil decât când multe din ele se fac mașinalicește. De aceea e necesar ca învățătorul să analizeze situația și să-și dea seama ce se cere dela copil. Mai ales să nu uite că mișcările automate cer mult exercițiu, repetare și practică. Și pentru ca în căpătarea lor să rămână elementul viu de plăcere, să imităm metoda d-nei Montessori care a desfăcut procesele automate, atât de conflexe ale scris-cititului, în procesele

elementare din care se compun și a dat copilului jocuri educative, în care aceste procese elementare răspunzând nevoilor conexiunilor gata de a intra în acțiune, sunt repetate cu plăcere până ce sunt căpătate sub formă de procese mașinale. Rezultatul a fost că scris-cititul, procese complexe, s'au căpătat sub forma desăvârșită numai prin jocurile educative pregătitoare astfel copilul putând să scrie și să citească la un moment dat, fără să fie învățat după metoda obișnuită. Economism astfel energie, căpătându-se, treptat, fără repetarea monotonă și plicticoasă a unor procese prea complicate pentru copil fără sforțarea atenției și fără adjuvantul pedepsei și al recompensei, deprinderea de a citi și scri.

S'a crezut multă vreme, că *intensitatea atenției* la copil, este mult mai slabă decât la adult. De fapt, când copilul găsește obiectul sau interesul, care să răspundă adevăratelor sale nevoi psihofizice, el este tot atât de absorbit de acesta, tot atât de concentrat ca și adultul. Decât interesele sale sunt mai limitate ca ale adultului și mai ales sunt ignorate și nesocotite. De fapt instabilitatea atenției sale, se datorează faptului că nu găsește un mediu prevăzut cu obiecte, care să-i provoace, să-i întrețină și exercite puterea de atențiune.

Exemple fapte caracteristice se petrec, în



această privință cu copiii ce se ocupă cu material Montessori și care la un moment dat sunt atât de concentrați, încât nu mișcă deloc locul lor, nici în recreație, nici când ceilalți se joacă în jurul lor făcând șgomot. Ei nu-și întrerup lucrul nici când vine ora de gustare.

În ceiace privește *durata*, se face aceeaș observație. Când un copil găsește obiectul necesar intrării în acțiune a conexiunilor sale secundare, gata de a funcționa, el poate fi ocupat fără întrerupere, o oră jumătate, două, fără îndemnul sau încurajarea nimănui. Decât obiectele, care pot provoca această surprinzătoare durată a atențiunei la copil, sunt puține și trebuie căutate și puse la îndemâna sa. Cu cât copilul crește cu atât, intrând în acțiune mai multe conexiuni nervoase secundare, numărul intereselor sale crește. Ba crește deci în porțiune și durata și intensitatea atențiunei spontane. Prezentarea unui material potrivit nevoilor desvoltării sale psiho-fizice, ca acel experimentat de D-na Montessori în azilurile de copii, create în acest sens, sunt *un antrenament progresiv* pentru intensificarea și prelungirea duratei atențiunei, considerată de toți psihologii ca cea mai bună metodă în educația atenției. Faptul că, copiii, odată ce se interesează de un joc, ce este în acelaș timp o lucrare, o acti-

vitare regulată pentru el, îl repetă de zeci și zeci de ori, contribuie fără îndoială la formarea obiceiului de a fi atent.

Trebuie să mai constatăm că atenția copilului este atrasă de mai multe obiecte, decât aceea a adultului și aceasta tocmai că ideile și noțiunile copiilor sunt mai puțin complexe decât cele ale adulților și mai puține la număr și mai ales din pricina lipsei de obiceiuri, mașinale și automate, atât de numeroase la adulți. Desigur adultul poate lucra mai aprofundat și mai încordat, din cauza aceasta, dar și într'un câmp de interes mai îngust decât al copilului. Fiecare obicei, fiecare idee, care-l ajută să lucreze mai bine, în direcția în care se ocupă, este și o limitare a atenției sale. Deaceia, în învățământul adulților, învățătorii deprinși cu copii de școală, comit greșeli, uitând acest adevăr.

În educația copilului, numeroasele interese care solicită atențiunea, trebuiesc alese, selectate pentru ca numai unele să se fixeze și să devină obiceiuri, să fie permanente, să servească de bază și temelie caracterului, conduitei de mai târziu. Să dea orientarea vieții în formarea sa. Aceasta se realizează prin exercițiu și formarea educației și a mediului. Natura înăscută ne dă fondul, tendințele care să provoace atenția în numeroase și diverse direcțiuni. Educația face restul.

## Tipul atenției la copii.

Atenția copilului este mai mult sensorială, pe când cea a adultului, mai mult intelectuală. Aceasta se explică, prin faptul că cea mai mare parte din instinctele, ce provoacă activitatea copilului sunt în legătură cu senzațiile și mișcările, ce le dau naștere și le întovărășesc.

Rădăcina atenției intelectuale este, după cum am văzut, în activitatea conexiunilor secundare. Dar și isvorul acestei activități, a conexiunilor secundare, este mult timp în senzațiuni. Să observăm un adult și un copil în grădină sau pe câmp. Copilul pune mâna pe flori, plante, prinde insecte, miroase toate florile și buruienile, duce la gură, gustă diferite frunze și flori. Adultul nu dă decât o mică parte de atențiune lumii care-l înconjoară și va fi atent la imaginile, asociațiile și amintirile pe care i le trezește această lume. Punctul de plecare al atenției unuia ca și al celuilalt, va fi tot activitatea simțurilor. La copil însă se va ajunge numai trepatat, prin exercițiul simțurilor, cu vremea și cu vârsta, la idei, concepte sau noțiuni abstracte.

Să comparăm acum pe copil cu adultul în ceiace privește puterea de *atențiune voluntară sau forțată*. Aci, fără îndoială semnul cel mai



sigur al trecerii din starea copilăriei la maturitate este creșterea puterii de a ține atențiunea încordată asupra unui lucru, prin efort, cu voință.

Obiectul, care atrage și reține atențiunea spontanee, este acela ce satisface o tendință naturală a copilului și prezintă, din cauza aceasta, o valoare pentru el. Deaceia Dewey contopește obiectul cu interesul pentru el, în sufletul copilului. *Obiectul nu este interesant pentru copil, zice el, decât pentrucă răspunde unei nevoi interioare.*

Sunt însă unele obiecte care nu răspund direct la o nevoie momentană a vieții interioare a copilului. Ele însă atrag atenția copilului, pentrucă sunt mijloace de a se căpăta plăceri sau a evita neplăceri, dela alte situații sau împrejurări. Prin aceasta provoacă sforțarea copilului de a fi atent la ele. Interesul deci nu este în ele și *sforțarea atențiunei* asupra lor, este deosebită de ele. Copilul, cu cât e mai mic, cu atât e mai lipsit de puterea de a-și da sforțarea pentru un astfel de obiect. Lipsa este datorită desigur și condițiunilor sale fiziologice și lipsei de exercițiu, de practică în viață. Forma naturală a atențiunei copilului este deci cea spontană.

Trebuie ca educatorul să caute a forma copilul, pentru a-l face să capete puterea de atenție

silită sau voluntară? Desigur, dar în primul loc trebuie să-și fixeze în minte că numai atenția spontană poate fi concentrată și susținută. Munca nu are valoare în lume și nu dă putere de invenție omului, putere de a aplica invențiile în practică putere de creație în artă, decât dacă își are obârșia în atențiunea spontană a omului.

În același timp însă nu trebuie să se uite că atențiunea spontană, prin faptul că este înstrânsă legătură cu tendințele izvorâte din instinct, deci cu viața egoistă și brutală, primitivă, a individului, nu este potrivită cu nevoile vieții sociale și civilizate de azi. Deci ea trebuie ridicată, treaptă cu treaptă, dela sensorial și individual, la intelectual, social și ideal. Dar omul, natural, nu trebuie ignorat nici sacrificat în vederea unor scopuri de viitor, nici nu trebuie supus la suferințe și privațiuni individuale, în scopul de a-l face folositor grupului. Acest scop nu se poate realiza decât prin exercițiu și formare, prin întărirea și creșterea treptată a atențiunei silită sau voluntare, dar plecând dela atențiunea spontană, care este caracterul firesc al copilăriei.

Atențiunea silită sau voluntară, este deci un tip de atenție necesară în planul dezvoltării omului, dar necesară numai ca mijloc în ser-

viciul unui scop. Scopul trebuie să fie ridicarea atenției spontane de la gradul sensorial, de la cel intelectual, adică la nivelul celor mai înalte idealuri și aspirației omenești.

Raportul dintre efort, sforțare, silință și interes, a ridicat multe discuții și a fost prilej de mari neînțelegeri și greșeli. Educația veche privea sforțarea ca având valoare în ea însăși. Orice lucrare grea, care cerea sforțare, era bună numai în virtutea acestei sforțări și numai pentru că era grea. Dar această părere cade, în clipa în care recunoaștem că atenția forțată este numai pentru a deschide drumul atenției spontane.

Pe de altă parte, concepția dulceagă a unei alte pedagogii, care preconizează numai lucrări plăcute și ușoare în educația copilului, este tot atât de absurdă.

Adevărul este că de obicei se găsește între amândouă. De ex.: un copil năzuiește spre un scop pe care-l dorește, care are valoare pentru el. Drumul care-l duce spre atingerea scopului însă, nu poate fi nici greșit, nici urmat, decât prin o atenție voită, forțată. În vederea atingerii scopului dorit, copilul va face sforțări de atenție puternice și durabile, pe care nu le vom putea obține prin nici un alt mijloc artificial, fie el cât de ingenios. Acest fel de a



lucra îl pregătește foarte bine pentru viață. Il învață să privească înainte la ținta pe care o urmărește și nu numai la clipa prezentă. Il ajută să-și facă judecăți precise asupra valorii lucrurilor și îi dă cunoștințe, pe care să le poată aplica în practica vieții.

Un copil, care vrea să-și facă o luntre, care să poată pluti, simte nevoie să facă unele măsurători și socoteli și încearcă să le facă străduindu-și atenția asupra lor, pentru ca să reușească. Stăruința și efortul, pe care-l va depune în lucrările sale, vor fi în raport cu dorința de a reuși. Altul, are o sumă de bani, printr'o întâmplare fericită. Dorința de a profita de ei, cât mai bine, deoarece nu va mai avea curând o asemenea sumă, îl va face atent la toate lucrurile ce-l ispitesc și-l va forța la socoteli și judecăți care-i vor folosi și la formarea atenției voluntare și la formarea inteligenței și la întărirea caracterului.

Multe din activitățile copilului își capătă valoarea numai pentru că sunt în strânsă legătură cu interesele sale naturale. Acestea sunt interese derivate și sunt un mijloc foarte potrivit pentru trezirea și susținerea atenției spontane. În educație, putem să ne servim de ele la orice pas și orice moment. Câteva principii nu strică să fie luate în considerație.

1. Să alegem lucrări în legătură cu stadiile de dezvoltare ale copilului. Să ne folosim de ceea ce găsim în natura lui și să lucrăm cu această natură.

2. Între obiectele dintr-o lecțiune să alegem pe acele, care sunt în legătură mai directă cu natura copilului, ca să provocăm, prin derivare, atențiunea dorită.

3. Să alegem printre subiectele de lecțiune, pe acelea, care sunt în legătură cu *mai multe* interese ale copilului.

4. Să alegem pe acele, care se găsesc mai des în viața de școală și de familie și din mediul în care se află copilul. Acesta este unul din motivele pentru care regionalismul și localismul au valoare în educație.

5. Dintre mai multe interese, să alegem pe cele mai înalte, cu valoare morală sau intelectuală.

Nu trebuie să căutăm a provoca atenția, prin mijloace artificiale, prin pedepse sau recompense. Adevărata educație a atenției consistă în a dezvolta, din tendințele instinctive ale copilului, obiceiul unei atențiuni stăruitoare, concentrată și spontană, folosind lucruri ce prezintă cel mai mare interes pentru copil, în viața de școală și de familie. Să cultivăm apoi puterea copilului de a-și ține atențiunea încordată

asupra mijloacelor prin care poate ajunge la îndeplinirea unui scop, pentru care el are cel mai mare interes. Să ne servim de interese legate cu pornirile sale instinctive spre ai atrage și reține atențiunea asupra unor lucruri și cunoștințe, ce-i vor servi mai târziu și pentru care el nu are încă interes.

În învățământ, putem zice că, un copil trece prin trei stadii ale atențiunii. În primul stadiu, atențiunea este instinctivă și este trezită și susținută, îndrumată, numai de tendințele sale înăscute. În al doilea stadiu, predomină mai mult atențiunea forțată sau *voluntară* asupra unor mijloace pentru realizarea unor scopuri interesante pentru copil, mai mult indirect. Aceasta se face prin așa numitele interese derivate. Al treilea stadiu este interesul obiectiv, devenit atractiv pentru copil, prin el însuși. Stadiul întâi și al doilea sunt stadii în care efortarea nu mai există și atențiunea poate fi numită *involuntară*.

*Exercițiu:* 1. Să se cerceteze care ar fi calea cea mai bună, pentru a susține atenția, când se simte că gândul nostru tinde a se depărta de obiectul, pe care-l vrem să studiem.

2. Ce trebuie să înțeleagă un educator, când cere copiilor să fie atenți?

3. Ce trebuie să înțelegem prin vorbele, *trebuie să învățăm pe copil a fi atent?*



4. Ce însemnătate are atitudinea copilului, în clasă, pentru atențiune?

5. Arătați deosebirea dintre *a trezi* și *a susține* atenția copilului.

*Cărți de consultat:* Capitolul Atențiunii, din orice psihologie. Bayley: *The Educative Process*. Dewey: *Interes și sforțare*. Walter B. Pillsbury: *Attention*.

## Percepțiunea.

### Rădăcinile înăscute ale Percepțiunii.

Natura omenească, are în natura sa înăscută, unele tendințe, care provin din înzestrarea sa, cu unele conexiuni nervoase, între organele simțurilor și anume centrul ai creierului. Acești centri intrând în acțiune, dau naștere stărilor mintale numite percepțiuni sensoriale. Structura organelor simțurilor și delicatețea conexiunilor, dintre aceste organe și creier, determină care anume stimulenți vor provoca acțiunea simțurilor și ce anume senzațiuni vor fi provocate. De ex.: ochiul este sensibil numai la anume vibrațiuni ale eterului; iar la ambele margini ale spectrului solar, sunt raze, la care omul nu este sensibil, nu le poate percepe. Urechea unor

insecte e sensibilă la unele sunete muzicale, pe care urechea omului nu le poate percepe. Mirosul câinelui percepe senzații imposibile de perceput de nasul omului. Deci în însăși structura înăscută a omului, se găsește limita peste care nu poate trece puterea de percepere a simțurilor.

### **Evoluția percepțiunii la copil.**

Desvoltarea percepțiunii sensoriale din prima copilărie, până la maturitate, este un fapt netăgăduit și are mai multe cauze:

1. Perfecționarea organelor simțurilor și a conexiunilor lor.
2. Experiența, care dă posibilitatea conștiinței din ce în ce mai clară, a obiectelor percepute.
3. Schimbările realizate, în atențiune, prin progresul stărilor mintale, care devin din ce în ce mai clare și mai definitive.
4. Creșterea puterii de discriminațiune, adică de perceperea diferențelor, din ce în ce mai mici, în toate domeniile percepțiunilor sensoriale.

Nu toate organele simțurilor sunt pe acelaș nivel de dezvoltare în clipa în care copilul se naște. De pildă, organele sensoriale ale pielei și



ale tactului sunt mai desăvârșite decât ale ochiului, urechei și nasului.

Legea creșterii perfecționează toate organele simțurilor, în primii ani ai copilăriei, dar schimbările pe care le constatăm, în percepțiile sensoriale, la copiii din cursul vieții școlare, sunt datorite altor factori.

Stările vieții mintale provocate de acțiunea conexiunilor organelor sensoriale cu creierul, nu pot fi decât activități câștigate și nu înăscute. Nimic din cântățile, forma și relațiile lucrurilor, nu există la începutul vieții sugarului. Copilul, în primele timpuri, nu poate avea decât ceea ce numește William James: „*O mare confuzie de lumină și șgomote*“.

În această epocă, conținutul mintal este o masă nediferențială, în care predomină sentimentul de bună stare, de bună simțire sau cel contrariu de suferință, de a nu se simți bine, a nu-i fi îndemână, simțirea difuzată de căldură și plăcere, sau de răceală și neplăcere, simțire nelocalizată.

### **Trezirea și formarea percepției din senzațiuni nedefinite.**

Primele schimbări se produc prin acțiunea repetată a diferitelor organe sensoriale și acțiunea unora cu altele. Când copilul pune mâna

pe jucăria sa, care sună, își stimulează în primul loc simțul muscular și tactic. Simțul muscular e stimulat în mână și în braț, în același timp. Apoi, intră în activitate auzul prin sunetul provocat și apoi simțul văzului, când obiectul cade în linia privirii. Când duce apoi jucăria la gură se produc senzații tactile, în gură. Poate se produc și unele senzații gustative, dar obiectul nu mai este văzut. Și ori de câte ori pune mâna pe jucărie, senzațiile se repetă. Aceste senzații, care se produc în acelaș timp, simultan, se pot repeta și cu alte obiecte, care cad în mâna copilului. Jucăria poate fi albastră, tare și netedă. Mingea poate fi și ea albastră, dar elastică și moale, pufoasă. Putem imagina astfel nenumărate obiecte care să stimuleze astfel, în diferite moduri, organele simțurilor și să dea copilului impresia diferitelor lor calități. Dacă însă jucăria, care sună, ar deștepta în copil numai un fel de senzații și numai pe o singură cale, desigur, că senzația ar rămâne multă vreme nedefinită. Faptul însă, că această jucărie stimulează simultan, mai multe simțuri și variază stimularea aceluiași organ, care nu se produce niciodată pe aceeași cale, dă copilului conștiința unei lumi pline de lucruri și face să se nască o experiență, primită simultan prin mai multe organe ale simțurilor. Toate însă vin prin sti-

mulente variate, dela acelaș obiect. Așa dar dezvoltarea percepțiunii depinde, în primul loc, de bogăția sau de lipsa unei astfel de experiențe.

În al doilea rând, contribuie la progresul percepțiunii, creșterea puterii de atențiune. Câtă vreme atenția e nesigură și trece repede dela un lucru la altul, nefixându-se nicăiri, impresia primită dela obiect, e neprecisă, incompletă, neclară. Lipsurile atenției au ca rezultat lipsurile din simțul percepției.

În al treilea rând, ceea ce contribuie, în progresul perceptivității, este cunoașterea, prin practică, a diferențelor și asemănărilor din ce în ce mai mici și mai fine dintre lucruri.

În genere, pe copil nu-l interesează aceste mici diferențe, dar mediul trebuie să le impună ca o necesitate.

Pe această cale, se dezvoltă în copil un fond de cunoștințe de mare valoare. Conținutul minimal se resimte și mai târziu de această lipsă fundamentală, în creșterea sufletească a copilului.

### **Diferențele între perceperea copilului și a adultului**

Materialul Montessori, pentru dezvoltarea simțurilor, își are valoarea tocmai pentru că stimulând interesul copilului la joc, îl silește să capete aceste fine percepțiuni inconștient.



În genere, putem spune că un copil diferă de adult, în ce privește *bogăția, precisiunea și lipsa amănunțelor*, în percepere.

După cercetările lui Meumann, K. Lange, B. Hartmann și alții, lipsurile în percepția copilului sunt mult mai mari decât am putea crede. Cele mai multe se constată în lipsurile din observația vieții de toate zilele.

Din vestitele anchete ale lui Stanley Hall, în America, rezultă că 53% din copiii orașului Boston, n'au observat apusul soarelui, 55% nu știau de unde provine lâna. Alți copii din școlile secundare credeau că merele ca și cartofii se scot din pământ, iar unii tineri, care au petrecut o viață întreagă la țară, nu observaseră cum se culcă un cal. O fată dela țară nu cunoștea pițigoiul ș. a. m. d.

Lipsa aceasta de cunoaștere a lucrurilor implică o lipsă și mai mare în cunoașterea calității lucrurilor. Nuanțele culorilor, diferențele între sunete și sgomote, relațiile de timp și spațiu lipsesc aproape cu totul la copii. Aceste cunoștințe nu se capătă decât prin analiza senzațiunilor elementare și sunt un rezultat al acțiunii factorilor, care provoacă dezvoltarea percepțiunii.

Altă diferență însemnată, între perceperea copilului și a adultului, este numărul stimulenților

necesari pentru a o provoca. Pentru a percepe un obiect, copiii au nevoie de mult mai multe și mai variate stimulente, venind dela acest obiect. Exemplul tipic este citirea. Copilul trebuie să citească toate literele dintr'un cuvânt, toate cuvintele dintr'o propozițiune, toate propozițiunile dintr'un paragraf, pentru a percepe înțelesul. Adultul nu are nevoie decât de un cuvânt-două în propozițiune, de propozițiunea principală dintr'un paragraf, Trebuie să treacă vreme până să evolueze perceperea copilului la acest grad, iar predarea trebuie să țină în socoteală de mersul ei progresiv, Pentru aceasta să întrebuițeze din ce în ce mai multe stimulente și caracterizări, spre a răspunde necesității acestei evoluții.

În fine, o a treia diferență, între perceperea adultului și a copilului, este influența puterii trecute, sau a conținutului mental, în determinarea unei percepții prezente. Fiecare om este influențat de starea mentală în care se găsește, în clipa când percepe un lucru. Dispoziția sufletească este unul din factorii cei mai puternici în crearea unui punct de vedere în observație. Fiecare tindem să vedem și să auzim, așa cum dorim. Copilul însă, din cauza caracterului special al atențiunii sale, este încă și mai influențat de conținutul trecut al minții sale.

De aci rezultă, pentru practica învățământului, următoarele principii:

Să precizăm cât se poate de bine și de lămurit ce trebuie să observe copilul și să facă, pentru ca să ajungă la rezultatul dorit.

Să nu schimbăm prea repede, obiectele în predare, trecând de pildă dela geografie la matematici, fără a lăsa între ele un timp oarecare, spre a permite astfel copilului să iasă din preocupările provocate de geografie și să intre în cele cerute de matematici.

Să-i lăsăm timp să se adapteze, să se acomodeze cu noua orientare a minții, pe care i-o cerem și cu noul material de studiu, pe care i-l prezentăm.

*Cauza iluziilor* este tocmai în această putere imensă a conținutului mintal al copilului, asupra impresiunii prezente, a perceperei exterioare a copilului.

Dacă i s'a vorbit de pasărea măeastră, lui i se pare că o vede în orice pasăre, care sboară și că-i aude vorba, chiar când nu e decât cripitul unei vrăbii. Sugestibilitatea copilului, prin propriile sale gândiri, imagini anterioare, sau emoții, a fost dovedită prin nenumărate experiențe. Aceasta o poate constata orice educator, în orele zilnice de clasă. Din practica școlară, ne dăm seama că școlarii văd și aud, de cele



mai multe ori, cele ce sugerăm noi, prin întrebări. Pe de altă parte, ei sunt supuși la mai puține iluzii, pe care adultul le are din cauza obiceiului.

De pildă, un adult, care e deprins a citi iute, trece peste multe greșeli de tipar, ce nu scapă copilului. Când mintea lui nu este stăpânită de o anumită idee, imagine sau emoție, el percepe mai exact decât adultul, care poate fi influențat și indus în eroare, de obicei și rutina vieții.

În ceiace privește *percepțiunile speciale*, ale fiecărui simț, este foarte greu de stabilit, care este linia de dezvoltare a fiecăruia din ele, de oarece fiecare pas înainte este rezultatul unor factori pe cât de diferiți, pe atât de greu de cercetat, fiecare în chip deosebit.

Din toate cercetările făcute, s'ar putea stabili cam următoarele concluziuni acceptate de majoritatea psihologilor.

*Ochiul*, în primele timpuri ale copilăriei, este necomplet, cu un câmp de viziune foarte mărginit și adaptat pentru o acțiune săracă și restrânsă, asupra mediului imediat. Diferența în strălucire pare a fi percepută în luna a șasea. Cele dintâiu culori, care-i atrag observația copilului, par a fi roșiul și galbenul. Albastrul, după mulți investigatori, pare a fi perceput mai greu. Discriminarea gradului de strălucire și a cu-

lorilor, dacă nu s'a dat ocazie unei experiențe mai bogate, ca în metoda Montessori, nu pare să se desvolte înainte de șase sau chiar șapte ani.

După unele experiențe, fetele și femeile sunt mai precoce decât băieții și bărbații, în această direcție.

În ce privește perceperea spațiului, opiniile sunt încă și mai împărțite. Astfel, Gandiford (*The mental and physical of School Children*) crede că ea nu există la copilul din primul an, care întinde mâna să apuce luna și numai la 7—8 ani este deopotrivă de exactă la copil ca și la adult. Thorndike (*The original Nature of Mann*) nu e sigur că un copil întinde mâna spre lună fiindcă o crede aproape, ci numai fiindcă strălucește. Gestul său e același pentru orice obiect strălucitor, fie el depărtat sau apropiat. Ceiace e sigur, este că percepțiunea spațiului, pentru lucrurile apropiate e mai curând dezvoltată, decât percepția culorilor. Aceasta se dezvoltă prin asocierea mișcărilor mâinilor și a locomoțiunii, în genere cu percepția vizuală. Meumann e de părere că la 6 ani, copilul posedă multă acurateță în această privință și are foarte puține vederi greșite sau iluzii. Experiența conceptelor spațiale, ca distanța exprimată în kilometri ca și interpretarea perspec-

tivei și aprecierea, în tablouri și ilustrații [a înălțimilor obiectelor, cu care copilul nu e obișnuit, se dezvoltă mult mai târziu.

În perceperea *greutății*, se pare că practica nu are multă influență.

În ceiace privește *sensibilitatea pielii*, părerea generală este că ea e mai mare la copil și că practica joacă un rol incalculabil în dezvoltarea sa. Dovadă, extrema sensibilitate a orbilor care, „*văd cu degetele*“, pentru că a avut mereu să recurgă la ea în lipsa percepțiilor vizuale.

În schimb, *percepțiunea sunetelor* este cea mai săracă din toate, în primii ani ai copilăriei. Mulți explică puțină putere de discriminare a sunetelor, ca și puțină capacitate de a reproduce, prin imitare și a memoriza o melodie, prin faptul că deobicei copiii dau puțină atenție intensității, volumului, și direcțiunii sunetelor.

S'a constatat încă, printre toate variațiile numărate ale predispozițiilor individuale, că în genere sensibilitatea auditivă crește cu practica și cu vârsta, cu o încetinire a progresului între 10—15 ani.

*Percepția timpului*, mai ales pentru perioade mai lungi, se dezvoltă mai încet. Meumann este de părere că conceptele mai complete de timp, ca primăvara trecută, acum o lună și altele, nu au un înțeles decât pentru copiii dela șase ani



în sus. Trebuie să serbeze copilul 8—9 zile de naștere, pentru ca să aibă o noțiune mai precisă despre durata unui an. Cu atât mai mult timp cere perceperea exactă a unei mai lungi perioade de vreme, în trecut și de aci vine greutatea de a rezolvi problemele pe care le pune învățământul Istoriei.

*Defectele simțurilor* vor juca un mare rol, în dezvoltarea percepțiilor, pentru că ele sunt izvoarele conștiinței noastre. Deaceia trebuie să ne asigurăm întâiu dacă organele simțurilor sunt în stare destul de bună, spre a fi impresionante de stimulenții ce lucrează asupra lor. Cunoașterea și corectarea acestor defecte se impune deci ca o primă datorie a educatorilor. Defectele mari, în auz și în văz, sunt adesea cauzele stării înapoiate a unui copil și multe din neajunsurile dezvoltării sale mintale, se datoresc lor.

*Defectele văzului* după statistici, au fost stabilite în Rusia, Japonia, Anglia, și o parte din Statele-Unite, sunt destul de răspândite între copii. S'a socotit că, 30% din populația școlară au defecte vizuale, ce trebuiesc neapărat corectate cu ochelarii. Defectul cel mai răspândit, dar care se poate ușor constata, este *miopia*, adică vederea scurtă. Acest defect se datorește lungimei diametrului longitudinal antero-pos-

terior al globului ochiului, din care cauză focarul ocular nu este ajuns de razele soarelui și imaginea se formează înaintea rentei.

Defectul opus este prezbiția sau hipertrofia, adică formarea imaginii dincolo de retină.

Se poate ca defectul să nu fie destul de pronunțat și copilul să-l poată suporta, făcând unele eforturi. Dar aceasta în loc să facă bine ochiului, cum se crede de obicei, dimpotrivă obosește mușchii ciliari, care regulează acomodarea ochiului.

Un alt defect este *astigmatia*, datorită neegalității curburei corneei, sau chiar a lentilei. Acest defect poate avea urmări și mai grave, din cauza efortării, pe care o impune mușchilor ochiului.

De obicei aceste două defecte din urmă, nu pot fi constatate prin testele întrebuate în școală, spre a constata acuitatea vizuală. Vizita medicală, pentru constituirea fișei de sănătate, se impune deci cu necesitate.

Un alt defect, tratat de obicei cu destulă indiferență, este *strabismul*, sau ochiul încrucișat, care rezultă din *hipertrofia* excesivă a unuia din cei doi ochi. Ori acest defect trebuie tratat din cea mai fragedă vârstă și fără întârziere.

Educatorul trebuie să fie foarte atent, pentru orice manifestare neobișnuită, la ochii copiilor ca lăcrămatul, supurația, felul de a privi sau

a sta în timpul lucrărilor scrise sau manuale. Adeseori, din pricina turburărilor vizuale, rezultă ca simptome reflexe, dureri de cap, indigestii și în genere nestabilitate emoțională.

Un defect, cu totul de altă natură, este așa numita orbire pentru *anume culori*. Forma cea mai obișnuită este orbirea pentru culorile *roșu* și *verde*. Ea este incurabilă și putem cel mult să deprindem pe copil a le cunoaște prin diferența de luminozitate.

*Defectele urechii.* După cercetările făcute în diferite țări, 20% dintre copiii de școală au defecte auditive, la una sau la ambele urechi. Acești copii prezintă, din această cauză, defecte de limbaj și par înapoiți sau imbecili, numai pentru că nu pot lua parte efectivă la lecții. Apoi, pentru că nu pot participa la jocurile celorlalți copii, cresc singurateci, antisociali, hursuzi și rămân înapoiți fizicește și moralește. De îndată ce se constată o lipsă, în această privință, trebuie consultat medicul. Adeseori operarea vegetațiilor sau a adenoizilor este suficientă pentru vindecare. Dacă defectul se declară incurabil, copilul trebuie instruit în clase cu metode speciale. De aci vedem ce atenție deosebită, trebuie să se dea acestor două simțuri la copil, dacă vrem ca el să strângă materialul necesar, prin activitatea lui sănătoasă și prin percepere exactă.



## Formarea percepției copilului, prin educație.

Desigur, că prima condițiune pentru percepere este starea organelor sensoriale, dar pentru dezvoltarea ei, copiii trebuie formați prin anumite metode de învățământ. Prin activitatea simțurilor, se adună tot materialul din care se alcătuiește cunoașterea, material pe care îl construiește imaginația și-l prelucrează rațiunea. Experiența limitată a simțurilor, perceperea incorectă sunt cauzele multor lipsuri și lacune, în viața mintală de mai târziu. Deși educatorii știu prea bine lucrul acesta, totuși este un defect general al învățământului de pretutindeni, în felul cum se procedează cu educația simțurilor.

Se dă prea puțin timp copilului și prea puține împrejurări, în care să-și experimenteze simțurile, să vadă, să asculte, să pipăie, să guste, să miroasă, să constate temperatura lucrurilor. Pentru ureche, ar trebui să experimenteze înălțimea, intensitatea, durata sunetelor, să distingă diferența între piano, vioară, flaut, vocea omenească, de diferite calități: tenor, bariton, contralto, bas. Să facă deosebiri între diferite grupe de tonuri simultanee sau succesive, între ton și semiton, ritm, ton major și minor, pentruca să aibă ceea ce se numește auzul cultivat.

In rostirea cuvintelor, să-i facem atenți la pronunțarea, la scrierea silabelor și a cuvintelor. Intr'o lecție de gătit, facem atente fetele la cantitate, culoare, proporția și textura alimentelor, la aranjamentul și distanța așezării mesii. De asemenea îi facem atenți la aprecierea văzului, a mirosului, înainte de a ajunge la aprecierea gustului.

Măinile trebuie să caute îndemânare, și să perceapă, prin simțul muscular, sensibilitatea pielii, simțul kinestezic. Toată această experiență trebuie să se facă într'un mediu anume pregătit de educator. Lăsat numai la propria lui activitate, copilul capătă percepții confuze și necomplete și neexacte. Dacă vrem ca percepția copilului să se desvolte cum trebuie, atunci să-l punem în condițiuni de a experimenta, așa cum se cere.

In această privință, sistemul Montessori, cu materialul său educativ și mediul ambiant creat în clasă, contribuie în sensul cel mai bun la desvoltarea percepțiunii.

Perceperea este nu numai observarea lucrurilor și așa de confuz numită, desvoltare a simțurilor, ci ea stă în legătură cu memoria, atenția și mai ales cu formarea conceptelor.

*Să analizăm acum ce înseamnă a observa?*  
Meumann deosebește trei feluri de observații:

1. Investigația cu premeditare, sau cercetarea în anume și diferite scopuri, în diferite direcții date mai dinainte atenției. De pildă, în contemplarea unui tablou, pentru a resimți plăcerea artistică, în așteptarea unei întâmplări, care se petrece repede, în ascultarea unui sunet, care trebuie să se producă.

2. Fără premeditare, forțată de împrejurări neașteptate, provocată prin surprindere.

3. Cu premeditare, dar oarecum pasivă, fără o țintă clară și bine definită în minte.

Din aceste trei feluri de investigații, desigur, cea dintâiu formă este aceea, care formează puterea de observație. În funcție de astfel de observații, atenția este fixată asupra scopului, a țintei. Simțurile sunt ascuțite și îndreptate conștient asupra amănuntelor observate. Lucrurile observate sunt fixate în memorie, iar materialul rezervat, impresiile, sunt analizate sau clasificate.

Felul în care omul observă, în aceste cazuri, diferă dela individ la individ, dar mai ales în cazul întâiu și al treilea. Cazul întâiu produce deobicei observația definitivă și clară, iar rezultatele nu pot fi valabile decât într'un cerc restrâns de activitate. Cazul al treilea, mai vag și mai nedeterminat ca rezultat și ca metodă, are un câmp mai larg de activitate. Poate servi ca pregătire preleminară pentru o observație



mai metodică, de felul celei dintâiu. Dacă vrem să formăm observația copilului mai sistematic, întrebuințăm felul întâiu de observație, pentru a-l obișnui cu metoda și a-l face să dorească să atingă scopuri de valoare. Copiii mai mici de 12 ani, se lasă sugestionați, de felul cum le punem noi chestiunile, mult mai mult decât adulții. De aceia, rezultatele observațiilor vor fi cu atât mai neexacte, cu cât le vom pune mai multe chestiuni îndrumătoare.

Trebuie să deosebim observatorul obiectiv de cel subiectiv și, deși subiectivitatea este caracteristica vârstei copilărești, se găsesc copii al căror tip de observație este îndestul de obiectiv, pentru ca ei să-și dea seama care este partea de realitate și care este partea adăugată de ei.

Cea mai mare parte însă dintre copii sunt subiectivi și amestecă fără critică, partea adusă de dorințele, imaginația și interpretarea lor, cu cea primită direct dela realitate. Totuși tipurile acestea nu pot să aibă o consecință bine definită la copii, din cauza fluctuațiilor în intensitatea intereselor, și deci mobilitatea atenției. Fetele sunt mai subiective decât băieții.

## Puterea de observație crește treptat în copilărie.

Din observațiile făcute de diverși psihologi, ar rezulta că maximum puterii de observație este cam dela vârsta de 14 ani. După această epocă ea începe să scadă. Spontaneitatea puterii de observație se dublează între 7—14 ani și se triplează între 14—19 ani, după Stern.

Meumann socoate această creștere a spontanității în observație, ca cea mai esențială caracteristică a dezvoltării mintale și de aceea recomandă educatorilor o scrupuloasă urmărire și o notare exactă a momentelor observate.

Copilul, de diferite vârste, observă diferite lucruri și noi putem să ne dăm seama pe care dintre ele vrea să le reție, și pe care caută să le uite. Sub 7 ani, copilul mai mult enumără decât descrie lucrurile. Din această atenție, pe care el o dă lucrurilor, urmează interesul mai pronunțat pentru acțiune. La 10 ani, copilul începe a observa relațiile de timp, de spațiu și îl interesează mai ales cauza lucrurilor. Numai după 12 ani, se interesează de calitățile lor. Cât despre culori, copilul nu le observă spontan și nu se ocupă de ele, decât între 13—14 ani.

Fetele se interesează mai mult de persoane,

iar băieții mai mult de acțiune. Exactitatea observației crește cu vârsta.

În genere, băieții sunt mai exacti în observații, iar fetele se ocupă mai mult de amănunte. Puterea de observație se dezvoltă mai mult între 7—10 ani, la băieți și între 10—14 ani la fete. Dacă împingem pe copii și le dăm ocazie să observe lucruri, culori, forme, numere, puterea de observație crește imediat. Dacă însă aceste observații se fac înainte de a se fi dezvoltat interesul natural, pentru fiecare din ele, în copil, atunci câștigul nu e permanent, cele observate se uită.

#### *Aplicări în învățământ:*

1. Siguranța, cu care copilul afirmă unele observații, nu este întotdeauna o dovadă de exactitate a acestor observații. De aceea trebuie să deprindem pe copil a-și verifica singur observația. Să-l facem să repete impresiile dela obiecte și să le lege cu cele memorate de el direct.

2. Pentru că, în genere, copiilor le lipsesc norma, după care să-și controleze și să-și sistematizeze observațiile, am putea să le deșeptăm noi atenția, prin provocarea unui interes. Dacă nu, să le sugerăm un scop anume de



atins, prin observațiile lor, căutând a le dovedi că se ajunge mai bine pe această cale și după această metodă la scop, decât prin observația făcută la întâmplare.

3. Exactitatea observației, putând fi dezvoltată prin exercițiu, pentru că prin aceasta crește numărul cunoștințelor copilului, trebuie să ținem seamă în aceste exerciții de vârsta copilului. Să observăm în tot momentul interesele atenției, căutând mereu a provoca verificarea rezultatului observației sale. O chestionare directă, asupra celor observate, pentru a da o îndrumare observației copilului, nu servește la mare lucru. Sugestia indirectă este însă un bun procedeu.

Din tot ce s'a spus până aci, un lucru reiese clar: necesitatea contactului sufletului copilului cu fel de fel de lucruri și ființe. De aci, putem deduce importanța excursiilor a cercetării fabricilor, muzeelor, studiul naturii în natură, lucrul manual, laboratorul științific (cât de elementar ar fi) îndeplinirea actelor, viața de toate zilele, din școală ca și în cămin sau pe stradă, pentru că toate acestea pun copilul în contact cu lumea reală a vieții.

În genere, trebuie să avem ca principiu *amenajarea* unui mediu școlar și familiar, care să provoace și să încurajeze observația liberă și spontană a copilului. Să nu uităm un lucru, că

acest mediu, trebuie să fie un mediu în care copilul trebuie să-și găsească interesele, că el trebuie să răspundă la necesitățile reate, să nu fie mediul artificial și fără nici o legătură cu viața, cum este cel al școlii de azi, în genere.

Dacă socotim, că observația e necesară, să ne silim să o formăm în sensul în care ea este naturală. Dacă observația se face în natură, să căutăm un colț de natură, în care copilul va găsi material interesant pentru el și pentru nevoile sale imediate. Dacă e vorba de materii alimentare, de îmbrăcăminte, de tonuri muzicale, de vorbire, de calitățile lucrurilor sau de relațiile dintre ele, să căutăm a creea un mediu, în care copilul să aibe prilej și să găsească interes a observa materialul special fiecărei categorii de care am pomenit. Când vrem, de pildă, să formăm îndemânarea mâinilor, a degetelor, să nu ne mărginim a-i arăta numai materialul și acțiunea, ci să-l punem să-și exercite realmente mâna, efectuând lucrarea.

Să nu ne înșelăm. Ochiul nu se formează prin mână, nici urechea prin ochiu. Educația unui simț nu poate fi trecută la educația altui simț, prin o putere misterioasă. Să știe că simțul tactului este foarte dezvoltat la copil. Dar cât se servesc educatorii de el, în cunoașterea lumii? Câte cunoștinți nu ar căpăta copilul, dacă ar fi

pus în măsură să mânuiască și să pipăie în toate felurile, prin netezire, prin apăsare, etc. diferitele obiecte cu care vine în contact. Senzația de tact, asociată cu cea musculară, duce la cunoștința formei, a volumului. Ea nu trebuie deci neglijată în educație. Aportul fiecărui simț este o comoară neprețuită în dezvoltarea mintală a copilului. Nici unul nu trebuie disprețuit. Trebuie puse la contribuție și simțul mirosului și al gustului.

Dewey zice: „Nu numărul de cunoștințe, căpătate în lecții, este important. Nu cunoștințele căpătate în aceste lecții fac valoarea lor, ci faptul că aceste cunoștințe se capătă de copii direct, în contactul cu plantele, animalele din curte, florile din grădină, din traiul cu ele și din îngrijirea lor. Nu dezvoltarea simțurilor în clase, introdusă ca metodă didactică, poate servi la vioiciunea și desăvârșirea observației, ci viața, cu care intră în atingere prin interesele de toate zilele, și ocupațiile obișnuite“.

Stanley Hall poate fi privit ca un pionier al regionalismului, căci el cere ca puterea de observație a copilului să fie exercitată și dezvoltată prin aspectele, priveliștele și sunetele regiunii în care se găsește copilul.

Dacă educația se ocupă de un copil dela sat, bine înțeles că puterea de observație se va exer-



cita în natură. Dacă e vorba de un copil dela oraș, câmpul de observație va fi industria, rezultatul muncii și al spiritului inventiv al omului. Ceeace este important, este faptul că copilul are de a face cu viața, cu materialul vital, la care trebuie mereu să reacționeze, dacă vrea să trăiască.

Este o datorie pentru educator a pune pe copil în măsură de a experimenta cum trebuie să răspundă la diferitele stimulente, primite dela viață. Pentru aceasta trebuie pus în situații în care să capete conexiuni, la care să corespundă percepții clare, corecte și perfect potrivite împrejurărilor. Acestea să fie cât se poate de bogate și numeroase. Din materialul strâns, prin observație, se va construi toată viața sufletească din maturitate și de el depinde creșterea și dezvoltarea copilului.

---

*Exerciții:* 1. Examinați, în fiecare zi, timp de un sfert de oră, în fiecare clasă, pe copiii cu defecte vizuale sau auditive. Notați numele copiilor suspectați și interesați-vă ce măsuri se iau în școală pentru sănătatea și condițiile fizice ale lor. Aceasta s'o faceți în satele învecinate cu școala în care funcționați, sau în orașul unde este școala.

2. Dați modele de fișe sanitare, pe care le-ați găsit în diferite școli.

3. Cum se poate observa dezvoltarea percepțiunii într'un curs pentru surdo-muți?

4. Arătați influența sugestibilității copilului, într'o lecție de observație, provocată de învățător.

5. Arătați cazuri în care mânuirea și pipăirea lucrurilor au corectat greșeli de observație.

## **Memoria.**

### **Memoria imediată și retențiunea.**

Ne amintim din psihologia generală că:

1. memoria imediată înseamnă reproducerea materialului reținut sau păstrat, fără a lăsa să treacă un interval apreciabil între impresie și exprimarea sa; iar

2. prin retențiune, înțelegem puterea de a reproduce materialul reținut, după un interval de timp nedeterminat, variind dela câteva ore, la săptămâni și luni.

Când vorbim despre memorie, trebuie să precizăm de care din aceste feluri de memorie e vorba.

## Diferența între memoria adultului și memoria copilului,

Contrariu părerii obișnuite, adulții pot memora mai bine decât copiii; mai ales când este vorba de memorie imediată, adultul este mai presus de copil.

După experiențele făcute, se obține o creștere treptată a acestei puteri la copil până la vârsta de 14—15 ani, după care memoria fluctuiază.

Meumann este de părere că memoria merge crescând, cu diferite variații, până la 22 ani și chiar peste această vârstă, după ce a avut o perioadă de creștere accelerată, în timpul celor zece ani dela începutul vieții.

Alți psihologi susțin că creșterea este slabă după 14 ani. G. Stanley Hall și alții, puțini la număr, afirmă că timpul între 12—13 ani este cel mai favorabil în dezvoltarea memoriei; pe când majoritatea susține că nu este o perioadă mai favorabilă decât alta.

Faptele relative la memoria permanentă par a sprijini părerea generală, că memoria copiilor este mai mare decât a adulților.

Aceasta înseamnă că probabil puterea de păstrare a copiilor este mai mare decât a adulților, ceiace poate să fie adevărat.



În adevăr, puterea permanentă de retențiune, slabă sub primii patru ani, începe să se desvolte treptat și constant până după 12 ani și poate și ceva mai târziu.

După această perioadă și retențiunea și capacitatea memoriei, ca și fidelitatea sau exactitatea scad.

Deși copiii uită mult mai mult decât adulții, după cum se dovedește prin experiențele asupra memoriei imediate, totuși ei rețin mai mult timp, materialul păstrat, decât adulții.

Combinând deci rezultatele memoriei imediate cu acele ale retențiunii permanente, vom conchide că un copil de 10 ani nu va învăța atât de ușor și de bine un test de memorie imediată ca un adult de 30 ani, de pildă. Va uita copilul mai mult din acel test, în primele 20 minute, ce ar urma după învățare, dar ceia ce a reținut va reproduce mai bine după două zile, două săptămâni, două luni, decât adultul de 30 ani.

Aceasta însemnează că lucrurile reținute în copilărie, vor fi reținute și fixate mai bine decât altele căpătate și reținute în altă perioadă a vieții.

La bătrânețe, sau în timpul unei boli, lucrurile memorate mai târziu, se uită mai repede sau se alterează și-si pierd exactitatea, pe când cele căpătate în copilărie persistă.

## Sugestii pentru învățământ.

Orice conexiune sau asociație socotită ca având valoare pentru educația copilului, trebuie fixată în memorie, din copilărie. Mai târziu acestea nu vor putea fi fixate decât cu o cheltuială de timp și energie mai mare și uneori nici cu acest preț nu se vor putea reține.

Pedagogii, de altă dată, aveau dreptate, din punctul acesta de vedere, când căutau să învețe pe copii versuri și maxime din cursuri și pasagii din cărțile sfinte, deși materialul ales de ei era nepotrivit. Pentru asemenea material, timpul potrivit este preadolescența. Ceiace trebuie să avem în vedere, în general, este că memoria imediată fiind comparativ mai slabă în prima copilărie, trebuie să căutăm a folosi timpul copilăriei, după ce scade tendința sa de a uita.

Tipurile de memorie, după senzațiunile care domină în amintire, adică după materialul memorat, este o problemă ce a fost foarte mult discutată în psihologie. Nu s'a ajuns însă la rezultate apreciabile, pentru că nu este sigur că materialul căpătat printr'un simț, este și memorat sub forma unei imagini corespunzătoare și nici nu este sigur că o senzație auditivă va

fi întotdeauna reținută mai exact, dacă se va exprima printr'o imagină auditivă memorizată.

Cu toate cercetările lui Meumann, Binet, Lobsien, Netchajev chestiunea nu este până acum clarificată. Tot cu aceiaș îndoială trebuiesc primite și aserțiunile relative la vârsta în care se dezvoltă diferitele tipuri de memorie, după conținut.

De ex., Smedley afirmă că memoria auditivă se dezvoltă la 14 ani, pe când memoria vizuală după 15—16 ani și că înainte de 9 ani, memoria auditivă este mai puternică decât cea vizuală. Netchajev și Lobsien sunt de părere că memoria parcurge, în dezvoltarea sa, perioade de progres repede și perioade în care nu face nici un progres. Se afirmă asemenea și este probabil adevărat, că înainte de 12 ani se memorează mai bine cuvinte concrete decât abstracte și, după cum e și logic, că memoria obiectelor văzute se dezvoltă mai repede și mai de timpuriu decât aceea a cuvintelor și numerelor.

Se afirmă că perioada dela 10 la 12 ani este foarte potrivită pentru dezvoltarea memoriei. Cea dela 14—16 ani este în deosebi nefavorabilă memoriei.

Fetele au o memorie mai bună decât băieții între 11—14 ani; reproduc mai bine materialul,



dar mai puțin exact, în ceiace privește ordinea în care au primit acest material.

Rusk susține, în privința diferențelor memoriei după sex, că băieții au mai întâi memoria obiectelor, apoi a cuvintelor cu un conținut vizual, auditiv, tactil și experimente motrice, numere, concepții abstracte și tocmai la urmă cuvinte ce înseamnă emoții.

Fetele au mai întâi memoria cuvintelor cu conținut vizual, apoi a obiectelor, sunetelor, numerelor, a concepțiilor abstracte, a cuvintelor cu un conținut auditiv, a termenilor pentru senzațiile tactile, experiențe motrice, termeni ce exprimă emoții.

În genere, cuvintele cari exprimă emoții, ca bucurii, tristețe, speranță există într'un număr foarte restrâns la copii. De asemenea nu este surprinzător că ei au prea puține cuvinte abstracte. Desigur, copiii au emoții destul de puternice, dar nu au destule cuvinte pentru a le exprima. Aceasta înseamnă faptul constatat de toți investigatorii relativ la vocabularul sărac al copiilor, în această privință.

Doi factori condiționează memorizarea: puterea impresiunii și numărul asociațiilor în care se introduce.

Cel dintâi, dintre acești factori, are influență în memoria mecanică, memoria faptelor izolate.

Cel de al doilea influențează memoria logică.

Adulții posedă mai mult memoria logică, copiii mai mult mecanică. Memoria ideilor asociate este la maximum între 13—14 ani. Memoria mecanică, chiar la această vârstă, este mai importantă la ei decât la adulți. Acest lucru fiind adevărat impune învățătorilor și profesorilor să profite de situații și să predea copiilor cunoștințe ce se pot reține prin memorie mecanică: o limbă străină, formule matematice, formule în chimie și fizică, nume geografice și date istorice.

S'a constatat că vocabularul unei limbi străine, reprodus după un timp de patru săptămâni, este mai fidel reținut de un copil de 14 ani, decât de unul de 15 ani, și, fiindcă retențiunea, pentru acest fel de memorie, depinde de puterea impresiunii, este de cea mai mare importanță să se facă apel la atențiune, prin interesele legate de instinctele dominante la această vârstă, sau derivate din ele.

Desigur că memoria logică este de cel mai mare folos pentru dezvoltarea intelectuală și este necesară în tot decursul educației intelectuale, dar și memoria mecanică își are rolul ei, mai ales în unele profesii, care nu se pot exercita fără ajutorul său.

O altă problemă, care se pune, este aceea,

dacă este de trebuință să se învețe repede. Există o zicătoare: „Iute a venit, iute s'a dus“, după care ar părea că, faptul de a învăța iute este considerat ca o lipsă, un defect al memoriei.

Cele mai recente cercetări au dovedit însă că a învăța iute nu înseamnă și a uita iute. În medie, s'a constatat că toți copiii, care învață iute, rețin mai mult decât cei cari învață greu, atât după testele de memorie imediată cât și după cele de memorie permanentă. E bine ca învățătorii să-și fixeze acest lucru în minte.

A sili pe un copil, care învață iute, să repete lecția deși o știe, este poate a-l desgusta de obiectul la care i se impune această repetiție. Copilul se poate descuraja și să-și piardă interesul pentru lucrul școlar, ba chiar poate căpăta obiceiuri rele în felul său de a învăța. Se deprinde a învăța cu gândul în altă parte, adică să-și împartă atenția. E de mare necesitate să se recunoască această calitate a copiilor și să se folosească în practica școlară. Se cere mai mult individualism în instrucțiune, mai puțin formalism în program, mai multă varietate în materia de învățământ. Dar aceste schimbări sunt încă mai imperioase pentru mințile agere, care prind repede și memorează bine și repede.



## Memorizarea,

Din cauza caracterelor atențiunii copilului, se pare că distribuirea materiei de predat, în lecții scurte și distanțate potrivit, este mai bună decât predarea în lecții lungi și perioade continue.

Dacă o materie se împarte, de pildă, în douăzeci de lecții și se predă distribuită pe un timp mai îndelungat, va avea mai multă probabilitate să fie reținută, căci se va găsi prilejul de a se face mai multe legături, de a se lărgi câmpul asociațiilor, iar reproducerea se va face la intervale mai lungi. Nu va fi însă același lucru, dacă vom distribui aceeași materie în patruzeci de lecții și o vom predă în decursul unui întreg an școlar, foarte fracționată în fiecare perioadă de timp și revenind mereu, în timpul predării, asupra celor învățate.

Când este vorba de lungimea și de frecvența perioadelor în învățământ, trebuie să ținem seamă și de natura materiei de predat și de legile mintale.

Cu cât copilul este mai mic, cu atât trebuie să fie mai mare numărul perioadelor scurte, în distribuirea materiei și a timpului de clasă. Chiar cu copiii mai mari, în perioadele de timp prea lungi, atenția obosește și se împrăștie,

pentru că forțamente, predarea va deveni monotonă și procesul de memorizare va tinde spre mecanizare, exercitându-se mereu asupra unei materii ce trebuie învățată în amănunțimi.

În lecțiile prea scurte, este altă primejdie. Materia se fărâmițează, se pierde direcțiunea generală a ideilor și legătura cu materialul nou.

Dacă lecțiile, la aceiaș materie, sunt prea dese, nu se pot stabili sintezele. Copilul poate căpăta și de aci obiceiul de a memoriza mecanic. Dacă intervalul între lecții este prea lung, dacă lecțiile sunt prea rare, interesul se pierde și copilul se deprinde a fi distrat la lucru.

Lecțiile trebuie să fie mai lungi și mai dese, când intrăm într'o materie nouă, apoi treptat le scurtăm și le rărim.

De exemplu, facem prima lecție, dintr'o materie Luni și ocupăm copiii cu ea întreg timpul destinat lecției. Marți vom face o lecție, care să ocupe numai două din trei părți, din timpul lecției, Miercuri o jumătate, Vineri o treime, Lunea viitoare numai un sfert, iar Marția și Miercurea următoare facem o scurtă repetire a celor învățate până atunci.

Intervalul dintre lecțiile diferitelor materii din program este cerut de însăși natura fiziologică a copilului. În orice învățare activitatea neuronilor, în legătură cu ea, se continuă câtva timp

încă, după ce activitatea mintală a încetat. Această activitate tinde să dea forță colecțiilor. Materialul imperfect se perfecționează tocmai prin această activitate fiziologică. Dacă intervine o altă activitate mintală imediat, se face interferență între aceste două serii de asociații și se slăbesc una pe alta. Și cu cât va fi mai mare asemănarea între cele două tipuri de activitate, cu atât va fi și interferența mai puternică. Pe lângă aceasta, cunoaștem din altă parte, cât e de puternică asociația, într'o serie de stări mintale în copilărie, cât e de greu să rupi șirul unui proces mintal la un copil. Din aceste considerații, rezultă că, o întrerupere între perioadele de lucru intelectual, este de o necesitate imperioasă în predare.

Dacă după perioada de muncă intelectuală urmează una de muncă manuală, sau exerciții fizice, ori muzică, interferența este, comparativ mai slabă.

Ca principiu deci, se impune ca între două perioade de lucru intelectual la copiii mici să existe o întrerupere de 5—6 minute, pentru ca să se întărească *seria* de legături ce s'a stabilit într'o direcție în sistemul nervos și între stările mintale corespunzătoare.



## Repetirea, concentrarea, reproducerea.

Când copilul trebuie să memoreze ceva, e natural ca el să repete ceiace vrea să-și fixeze în memorie. După câteva repetiții, este firesc ca atențiunea să se distreze. Din această cauză, adeseori lecția rămâne neînvățată și copilul capătă obiceiul de a-și diviza atenția, adică de a lucra ceva cu gândul în altă parte. Recomandarea noastră către copil de a se concentra, rămâne adesea fără efect. Vom întrebuința însă alte mijloace, pentru ca, dela începutul vieții, să deprindem pe copil a pune un preț pe ceiace muncește. Nu există precepte și rețete generale, căci totul depinde aci de natura individuală a fiecărui copil. Educatorul trebuie să-și dea osteneala, să găsească metoda cea mai potrivită, pentru fiecare elev. Cu unii limitează numărul repetărilor, cu alții timpul consacrat repetițiilor, sau face apel la instinctul de întrecere. Orice mijloc, de a stimula atenția în repetarea versurilor dintr'un poem, a regulilor de ortografie sau a unor formule de matematici, va fi mai fericit decât metoda uscată și aridă de a pune pe copil să repete fără nici o atenție și fără nici un interes, ceiace trebuie să rețină.

În multe materii, nici repetiția cu atenția con-

centrată nu este eficace. Trebuie neapărat să se învețe pe înțeles și nu mecanic. Această metodă de repetiție și concentrare cere numai conexiuni în serii. Nu se poate învăța materia fragmentar și prin asociații formale. De exemplu, copilul învață la istorie, făcând unele conexiuni între neuronii sensoriali ai văzului și unii neuroni asociativi, care sunt stimulați de paragraf, după paragraf, în timpul citirii. În clasă memoria elevului e stimulată prin senzații auditive, chestiunile profesorului. Aceasta cere o sfărâmare a seriilor asociațiilor făcute de copii și selecționarea unor alte fapte și asociații. Dacă copilul nu s'a preparat pentru așa ceva, va răspunde cu obișnuitul: „Știu, dar nu pot spune“. Nu a făcut conexiunile necesare.

Trebuie așa dar, să arătăm copilului cum să învețe și să memoreze. Nu i se cere numai concentrare, dar și obiceiul de a-și pune el singur chestiuni, care să rupă asociațiile mecanice și superficiale, din lecția pregătită.

Educatorul poate ajuta pe copil, în diferite moduri, a-și forma o metodă inteligentă de memorare. Să facă un plan al lecției cu copilul, ca să-l ajute, a-și grupa ideile în serii, după înțeles. Să-i pună chestiuni și să-i ceară să răspundă, să scoată copilul punctele principale, să scoată faptele, cuvintele sau unele propozițiuni

importante, în jurul cărora să grupeze conținutul lecției.

Toate acestea vor înlesni memorarea și vor micșora numărul repetițiilor. Chiar când e vorba de memorizare mecanică, experiențele au arătat că rezultatele sunt mai bune, când învățarea s'a făcut și cu alte procedee decât repetarea și concentrarea.

*Metoda globală și metoda parțială.* Experimentele de laborator au dovedit că, chiar în memorizarea mecanică, se obțin rezultate mai bune, când se repetă poemul întreg, decât atunci când se repetă strofă cu strofă. În practica școlară, aplicarea metodei întâmpină dificultăți. Copiii se descurajează când, după un număr de repetiții, au impresia că nu au reținut nimic din toată poezia.

În al doilea rând, unele părți din bucata întreagă se rețin mai ușor, altele mai greu, dar în repetirea globală toate se repetă la fel și anume după cum cer părțile mai grele.

În al treilea rând, e foarte greu de provocat reproducerea mereu a bucății întregi.

Greutățile se ivesc mai ales cu cât copiii sunt mai mici. Dacă însă lungimea poeziei este potrivită cu vârsta copilului și este acesta bine ajutat în primele dificultăți întâlnite, descurajarea poate trece.



Se mai poate adopta o combinație între metoda globală și parțială. După ce s'a întrebuițat metoda globală, până ce copilul a înțeles bucata, se poate întrebuița metoda parțială și apoi o nouă reîntoarcere la învățarea bucății întregi, până la completa memorizare. Reproducerea trebuie încurajată prin orice alt mijloc.

Iată ce zice Calvin în cartea sa „*The Learning Process*“: „Să se aleagă un material de o lungime rezonabilă, pentru o perioadă de studii; să se caute cu îngrijire și fără grabă a se găsi înțelesul general; să se repete până ce fondul va fi clar înțeles. Să continuăm a învăța copilul cu metoda globală, până ce s'a fixat cea mai mare parte din bucata aleasă. Apoi să căutăm a întări asociațiile slabe. După aceia ne vom reîntoarce la bucata întreagă. În timpul învățării să punem pe copil să reproducă bucata. Să se lase câteva minute după ce s'a terminat învățarea, pentru ca să se întărească și să se fixeze cele învățate. Procedăm astfel câteva zile dearândul“.

### Participarea simțurilor la memorizare.

Smedley și Pohlmann au stabilit că, cu cât o imagine este primită prin mai multe simțuri, cu atât se memorizează mai bine. Cele mai bine

memorate sunt cele auditive-vizual-articulative; apoi auditive-vizuale, auditive-vizuale-manuale, vizuale sau auditive (după vârstă). După ce scrisul devine automat este și el o condiție de bună memorizare. S'a găsit că și ritmul este o bună condiție pentru memorizare. La copiii mici tendința de a răspunde în termeni ritmici, este instinctivă, deci foarte puternică.

O problemă, care s'a pus cu multă insistență în psihologie, a fost aceea a mărturiei copiilor. Lipsurile, care s'au constatat în această privință la copil, sunt datorite și defectelor memoriei dar și inexactității atenției și a percepției, precum și acțiunii necontrolate a imaginației sale.

Whipple rezumă astfel rezultatele diferitelor experiențe, în această direcție: „Mărturiile copiilor sunt în toate privințele inferioare mărturiilor adulților: conținutul mic, inexactitatea mare și deși afirmația sau negația este plină de siguranță, garanția acestei siguranțe este foarte slabă și adevărul foarte îndoielnic. Dela vârsta de 7 la 18 ani, conținutul, fondul, cunoștințele copilului cresc cu 50%, exactitatea mărturiei nu crește decât cu 20%. Creșterea aceasta nu este continuă, dar se accelerează în preajma pubertății. Un factor, care contribuie la această neexactitate a mărturiei copilului, este marea sa

*sugestibilitate, mai ales în epoca prepubertății*“.

Cu cât a trecut mai mult timp, între fapta la care a asistat copilul și mărturia sa, cu atât este mai mare neexactitatea. Mărturia copilului este foarte exactă în unele detalii și foarte neexactă în altele.

În ce privește practica școlară, atât educatorii cât și părinții trebuie să recunoască în mărturiile, asupra celor ce se petrec în școală, la joc, pe stradă, această lipsă de exactitate, cu toate bunele intenții ale copilului. Multe dintre neînțelegerile dintre școală și familie s'ar aplatina, dacă s'ar recunoaște acest fapt. Copilul de multe ori nu-și dă seama de această falsificare și nu minte în adevăratul înțeles al cuvântului. În anchetele făcute printre copii, chestiunile puse de anchetatori de multe ori, sugerează copilului răspunsul. Aceasta este adevărat, nu numai în chestiunile de disciplină școlară, ci în toate ocaziile cele mai neînsemnate: o excursie, o colonie, o vizită la muzeu, cuprinsul unei cărți citite, etc. Aceasta nu înseamnă că nu trebuie să punem chestiuni copilului, ci că trebuie să ne îndoim de exactitatea răspunsurilor primite.



## Memorizarea în școală,

Ca o reacțiune împotriva memorizării mecanice în școală, s'a ajuns la evitarea exagerată a memorizării și aceasta a făcut ca învățământul superior să sufere, din cauză că elevii aveau serioase lipsuri, în cunoștințele de bază ale instrucțiunii.

Nu trebuie să se uite că memoria este indispensabilă, în orice învățare, că fără ea nu e posibilă nici o imaginație constructivă, nici gândirea. Dimpreună cu perceperea, formează baza oricărei activități intelectuale, mai abstracte, mai înalte și mai complexe. Inexactitatea sau orice altă lipsă a memoriei se răsfrânge în consecințe importante în viața omului.

Desigur prea multă memorie, fie ea și de tip logic, n'o să pregătească pe om mai bine pentru viață. Din acest adevăr nu putem ajunge la concluzia, extrem opusă, că nu trebuie decât puțină memorizare, sau deloc. Tot din astfel de exagerări, a luat naștere și credința absurdă că în învățământ trebuie numai să *amuzăm* pe copii și să isgonim cu totul din vocabularul pedagogic cuvântul *a se sili*, a face efort. Ceiace trebuie să avem în vedere, în orice clipă, este că pentru orice progres în activitatea intelec-

tuală, pentru orice realizare independentă și originală este nevoie de fapte și obiceiuri de tot felul, automatisme variate și numeroase, care nu se pot căpăta decât prin memorizare și încă prin memorizare forțată și mecanică de multe ori.

Ameliorarea metodei ca și înlăturarea exagerării nu poate fi obținută decât prin ajutorul experiențelor pedagogice și a psihologiei copilului. După constatările științifice ca și după ale bunului simț, ambele feluri de memorie, cea de tip logic ca și cea mecanică, sunt necesare, fiecare în domeniul ei.

Materialul de memorat trebuie să fie ales și în concordanță cu puterile și aspirațiile prezente ale copilului, cât și în prevederile viitoare ale educației. Metodele trebuiesc aplicate în legătură cu legile gândirii, precum și cu variația instinctelor, deci a intereselor copilului, după vârstă. Lipsurile și defectele memoriei la copil, nu se vor împlini, exercitând mai puțin memoria, dând mai puțin de învățat pe de rost, ci căutând să-i formăm memoria, prin alte metode mai eficace și mai potrivite cu natura sa.

---

*Discuții:* 1. Propuneți o metodă de memorizare, care să facă să se memorigeze, deopotrivă de bine, de către un copil de 9 ani ca și de către un adult, o bucată mai lungă, care ar cere mai multe repetiri.

2. Ce cunoștințe, din psihologia copilului, ar putea să ne explice că gramatica este unul din studiile cele mai grele?

3. Dați câteva explicații, asupra cauzelor, care fac pe unii să memorizeze ușor!

4. Arătați ce metodă ați întrebuința, pentru a învăța un copil: *a)* un vocabular străin, *b)* o bucată în proză, *c)* o formulă la geometrie sau aritmetică, *d)* rezumatul unei pagini la Istorie.



## Imaginația.

Conexiunile nervoase secundare îngăduiesc reproducerea, rechemarea în conștiință a percepțiilor, care sunt în seria asociativă din domeniul fiecărui simț. Această acțiune alcătuiește ceea ce numim noi imaginație reproductivă, sau memoria imaginilor.

Intr'o astfel de formă, o găsim și la animale, deși mai puțin bogată și mai puțin activă.

Imaginația productivă, creatoare, reproducerea imaginii libere, depinde în primul loc de structura nervoasă, necesară pentru producerea unui mare grup de percepțiuni clare. Atât însă nu-i deajuns. Ea cere, ca structură nervoasă, conexiuni din domeniul unui simț în interacțiuni cu cât mai multe alte domenii ale altor simțuri. Să stăpânească apoi o bogată și subtilă

complexiune de legături cu centrul nervos superior, cari la rândul lor să fie legați între ei. Deci fertilitatea și vioiciunea imaginației depinde, ca și a memoriei, de sistemul nervos, adică este în funcțiune de sistemul nervos.

Din cauza condițiunilor fiziologice în care se produce, a nenumăraților neuroni ce intră în mișcare, a bogăției și fineței conexiunilor de care depinde, acțiunea imaginației creatoare se exercită asupra părților și elementelor obiectului care o provoacă. Nu se exercită asupra obiectului ca tot, ca întreg. Din cauza mulțimilor și a complicatelor serii, din care fac parte elementele, în orice moment se poate rupe unul din serie. Astfel imaginația creatoare poate da, prin propriul său conținut, o nouă imagine constructivă sau creatoare. Înțelegem de aci, că rădăcinile imaginației sunt în natura înăscută și aceasta cu atât mai mult, cu cât stăpânirea și dirijarea activității imaginației, provoacă în sufletul omului o mare satisfacere, numai din activitatea lor. Cu cât curg mai numeroase imaginile spontane, cu atât rezultă mai multă plăcere și mulțumire pentru acel în care se produc.

*Diferențele* între imaginația copilului și a adultului sunt în felul imaginilor, în vioiciune și în numărul sau bogăția lor.

## Felul imaginilor la copii și la adulți.

După toate probabilitățile, copiii au mai multe imagini vizuale decât adulții. Acest fapt, după psihologii moderni, are mare importanță în practică, dar nu are o valoare prea însemnată în el însuși.

Psihologia experimentală a dovedit că *tipul*, fie el vizual, motor sau auditiv, nu este rezultatul diferenței individuale ci al materialului cu care a venit mai mult în contact copilul. De asemenea este rezultatul mediului în care s'a dezvoltat copilul, al dificultăților cu care a avut de luptat atunci când s'a întâlnit cu ele.

Dacă este adevărat că în *imaginile pasive* domină văzul, în acele active domină motilitatea sau motricitatea, sau ori care altul din celelalte simțuri.

În locul vechei păreri, după care ar exista, printre copii, tipuri bine determinate, domină azi părerea că *tipurile* bine caracterizate, ca vizuale, auditive, etc., sunt foarte rare și că tipul care domină este cel amestecat sau mixt. Totuși rămâne fapt constatat vizualitatea este mai mare la copii.

Un alt motiv, pentru care s'au schimbat părerile față de tipul sensorial al copilului, este



faptul că se primesc senzațiile în domeniul unui simț și se reproduc în domeniul altuia. De ex., ascultăm o descriere orală și o reproducem în imagini vizuale, sau o ilustrăm cu imagini vizuale. Când se recomanda de vechii pedagogi să se stabilească *tipul* sensorial, de care se servește copilul în gândire, era convingerea că stimulii prezenți provocau răspuns, în termeni corespunzători. Din moment însă ce imaginea nu corespunde, numai e nici o nevoie să se determine tipul de imagini, utilizat de copil. Ceea ce importă în prezent, este că educatorul să dea prilej copilului, a căpăta cât de multe și variate imagini, prin toate simțurile și mai ales să fie atent, ca reproducerile să fie bune și imaginile păstrate exacte.

Cel mult s'ar putea cerceta dacă greșelile în scrierea și pronunțarea cuvintelor se datoresc unei viziuni, sau unei audițiuni greșite.

Altă diferență, între adult și copii, este că aceștia din urmă se servesc mai mult de imagini concrete, decât de denumirile lor, sau de imaginile verbale. Copiii gândesc prin imaginile obiectelor, pe când adulții prin imagini verbale. Gândirea prin imagini verbale, prezintă, fără îndoială, o mai mare economie de timp, de energie și o mai strictă determinare, exactitate și posibilitate de a fi memorizată. De altfel, este

singurul mijloc de a gândi abstracțiunile. Valoarea ei în creațiile verbale, ca și în artă și literatură, nu are nevoie de demonstrație.

Deci una din preocupările educației va fi formarea imaginilor verbale din cele concrete, directe, ale obiectului. Este însă aci o primejdie, după unii pedagogi. Copilul poate fi forțat să întrebuințeze imagini verbale, pentru care nu are conținut, pentru că nu a experimentat în deajuns imaginea obiectelor, care trebuie să fie la baza imaginilor verbale.

Trebuie dar să dovedim mai întâiu că imaginea obiectului este în adevăr baza imaginii verbale. De ex.: imaginile mirosului și ale gustului, sunt foarte puține. Și totuși aceasta nu împiedică formarea imaginilor verbale. Apoi, imaginea verbală nu se formează din imaginile răzlețe, inexacte și neadevărate ale lucrurilor, ci din experiența perceptuală. Cuvântul *cal*, ce corespunde ideii de cal, nu s'a creat în mintea copilului decât după ce a experimentat nenumărate ființe de acest fel. În acțiunea gândirii, imaginea verbală se întrebuințează cât se poate de iute și de timpuriu. Întrebuințarea imaginii verbale, înseamnă maturitate, lărgirea experienței simțurilor, o directă legătură a cuvântului cu ea și o exercitare, o determinare mai precisă a gândirii, sub formă de limbajiu. Puterea de

a gândi a copilului se cunoaște după dezvoltarea limbajului și această putere se manifestă timpuriu, cu vârsta și mai ales cu educația și exercițiul gândirii. Vocabularul, ce îmbogățește înțelesul imaginilor verbale, se precizează și îndemânarea copilului de a se servi de imaginile verbale, crește.

O minte bine exercitată, nu numai că înlocuiește imaginea concretă prin imagini verbală, dar încă poate gândi cu foarte puține imagini verbale. Formele kinestetice, gesturile cu mâna sau simpla încrețire din sprâncene, poate comunica mai limpede gândul și explica o situație, decât vorba. Dar chiar fără aceste manifestări, o anume desfășurare a acțiunii, o intonație anumită a frazei, poate juca un rol foarte mare, în gândirea logică. Acest fel de a gândi, are valoare tot pentru acelaș motiv, că imagina verbală reprezintă o economie de timp și energie, și de aceea e bine să întrebuițăm, în educația copilului acest fel de a gândi fără cuvinte.

O bună formare, în această direcție, este dată când cerem copilului să scoată dintr'un paragraf, sau dintr'o carte ideile caracteristice și să dea înțelesul întregului. O simplă percepțiune poate reda întregul proces al gândirii. Se va cere copilului să se servească numai de vorbe importante, să redea numai esențialul, fără a



pierde timpul cu amănunte. În genere procedeul cel mai bun este acela de a cere un răspuns imediat, asupra unor probleme bine determinate, simplificând astfel operația gândirii, prin cerințele imediate ale cazurilor propuse pentru rezolvire. Deși nu este vorba aci de educația gândirii, aceasta rezultă indirect din pregătirea elementelor esențiale, de care se va servi gândirea, în toate operațiile sale.

În tot acest proces, al exercitării copilului, să înlocuim din ce în ce mai mult, imaginile concrete prin cele verbale și apoi să restrângem, din ce în ce numărul acestora, spre a ajunge la *gândirea fără imagini*, adică la gândirea abstractă.

Educatorul nu trebuie să urmărească alt scop decât acela de a deprinde copilul să gândească, în loc de a căuta să *ghicească* soluția problemelor ce li se pun. Să fie pus copilul a critica și a controla el însuși, felul în care a gândit.

### **Modificarea imaginației cu vârsta.**

În cercetările făcute, asupra diferenței dintre imaginația reproductivă și cea productivă, sau creiatoare, la adulți și la copii, nu s'a ajuns încă la rezultate bine definite și definitive.

Imaginația reproductivă și imitativă este, fără

îndoială, aceia care se dezvoltă mai de timpuriu la copil. Ea caracterizează mentalitatea lui, sub vârsta de trei ani, predominându-i activitatea din școala de copii mici și până la un punct chiar pe cea din școala primară.

Totuși între trei și șapte, opt, ani nu putem tăgădui tendința evidentă spre imaginația creatoare și mai ales elementul spre fantasticul din basme. Caracterul acestui fantastic seamănă cu visul adultului.

Între 10—13 ani, copilul începe a se preocupa mai mult de fapte reale, în jocul imaginației sale. Atunci el apare mai atent la posibilitatea sau imposibilitatea creațiilor fantaziei. Imaginile, reproduse sau combinate de copil, devin mai practice și deși se servește de ele mai mult în joc, sunt mai controlate și mai bogate, în vederea unui scop, a unei intenții de realizare. Imaginația începe așa dar a deveni mai obiectivă, pierzând caracterul copilăresc al unei excesive subiectivități.

În adolescență, caracterul imaginației este mult influențat de un nou element, care joacă rolul preponderant, elementul emotiv. Imaginația se întoarce acum din nou spre caracterul ei din prima copilărie. Însă conținutul imaginilor este altul decât acel al fantasticului din basme al primei copilării.

Deși centrul acestei activități fantastice este tot eul subiectiv, combinațiile imaginilor nu se mai referă la miraculosul din basme. Miraculosul există acum în legăturile eului cu lumea întâmplărilor sociale și mai ales în relațiile cu ceilalți oameni, relații ce privesc ambițiile, aspirațiile, planurile și acțiunea adolescentului. Este epoca așa ziselor reverii, visarea cu ochii deschiși și plăcerea, care întovărășește această visare, este tot atât de vie ca plăcerea pentru miraculosul feeric, din prima copilărie.

După trecerea adolescenței se constată iarăși o revenire a imaginației spre obiectivitate și practică, la fel ca în perioada a doua sau preadolescență.

Sunt însă unele tipuri care rămân în perioada a treia toată viața: veșnicii visători, ignoranții ai realității.

Adesea adulții însă își modifică această tendință, sub precizarea necesităților vieții.

**Valoarea imaginației productive, sau creatoare,  
Direcția în care se poate cultiva ea.**

Imaginația creatoare, productivă este una din bazele vieții sufletește și valoarea ei este strâns legată de memorie. Cu ea se introduce un nou element în viața sufletească: *Invențiunea și*



*creațiunea*. Deasemenea se introduce progresul gândirii și al vieții omenești, ca un rezultat. Invențiunile miraculoase ale mecanicei, preînnoirea obiceiurilor, revoluțiile gândirii filosofice creațiunea lumii artistice și literare, lupta împotriva relelor sociale, stăpânirea și utilizarea forțelor naturii, cu un cuvânt, veșnica preînnoire a lumii, ei i se datorează. Ea este deci darul cel mai prețios al omului și de aceea cultivarea și formarea ei, trebuie să preocupe îndeosebi pe educator.

Una din cele mai mari primejdii, din educația de azi, este precăderea imensă a imaginației reproductive, asupra celei productive sau creatoare. Aci trebuie să se manifeste reacțiunea unei metode noi de educație. Să căutăm a repune această prețioasă capacitate umană în drepturile ei ignorate, contrariate, înăbușite, procurându-i materialul necesar, orientând-o și călăuzind-o ca pe celelalte capacități ale sufletului omenească.

În perioada dintre 4 și 8 ani, basmul, povestirea, mitul și legenda, în lipsa cunoașterii legilor fizice și a tendinței pronunțate spre animism din sufletul copilului, constituiesc o hrană neapărat necesară creșterii mintale din această vârstă.

Lucrul acesta scapă intuiției pedagogice a genialei educatoare, D-na Maria Montessori, care

condamnă și isgonește basmul, mitul și legenda din paradisul micuților, realizat în azilele sale.

Dar dorința și nevoia copilului, pentru această hrană a sufletului său, este covârșitoare în această perioadă a vieții. Mai mult decât atât, este singurul mijloc de a ajunge cât mai repede, la stăpânirea și cunoașterea lumii reale, în care trăește. Idei și noțiuni complicate îi sunt sugerate pe această cale, nenumărate tendințe și capacități sunt stimulate prin satisfacerea nemărginită provocată de feeric, dar mai ales puterea creatoare, spontană, a copilăriei, care este de fapt pivotul metodei Montessori. Cât despre obiecțiunea că fantasia ar putea falsifica concepția realului, cele ce am văzut până acum asupra mersului dezvoltării percepțiunii, observației și memoriei, sunt în măsură să ne alunge orice temere în această privință.

Copiii încă de mici arată dorința de a povesti, istorioare și basme născocite de ei și aceasta ne poate servi, nu numai ca mijloc de a le exercita puterea de creațiune a imaginației, dar și pentru a-i învăța să se servească de cuvinte în exprimarea vieții lor interioare și pentru cultivarea limbajului în genere.

După ce copilul a trecut de vârsta primei copilării, când memoria și-a atins maximul de dezvoltare, când sugstibilitatea s'a mai mic-

șorată, atunci elementul fantasticului poate fi trecut în practică. Imaginația constructivă se exercită în lucrul manual, în studiile de tot felul, în orice lucrare, în care copilul caută să-și facă un plan și urmărește să construiască, după el, fie o hartă, fie probleme de geografie sau orice altă lucrare aplicată. În această vârstă, prin joc și prin experimentarea vieții și lumii de toate zilele, el a trecut faza când intra în activitate numai de dragul de a fi activ. A ajuns pe căile sale naturale, mai ales dacă i s'a creiat un mediu în care a avut și prilejul și libertatea de a se comporta după legile creșterii naturale, la preocuparea de rezultatul activității sale.

Aceasta se cunoaște din faptul că este capabil să-și facă un plan de lucru și are răbdare să-l urmeze. Dacă încercăm, ca în școlile noastre, de a-i cere acest lucru prea curând, nu-l vom obține, nici prin recompensă, nici prin pedeapsă și nici prin vre-un alt mijloc, pentru că cerem un lucru de imposibilitate fizico-psihologică.

Lecturile sale trebuie să călăuzite tot în acest sens, dacă vrem să-i creiem obiceiuri reale și statornice de citit și să-i dăm experiența lumii și a vieții, pe căile vii ale imaginației creatoare și nu numai prin uscatele noastre procedee didactice. Copilul de 12 ani, care n'a căpătat o astfel de experiență citind basme, legende, ro-



mane cavalierești, viața și aventurile exploratorilor și pionierilor de tot felul, a inventatorilor și povestitorilor, care n'a citit povestiri istorice, basme cu strigoi, cu aventuri de circ și chiar de detectivi, este un copil demn de compătimire.

### Minciuna la copii.

Atât copilul cât și adultul se servesc de aceleași imagini, în conținutul lor, sufletesc. Acestea însă diferă între ele prin aceea că sunt mult mai intense și mai vii la copii, decât la adult. Din această cauză, rezultă de multe ori o confuziune la copil între imaginea creată, inventată și cea reprodusă, memorizată. La unii copii, această intensitate a imaginii, reprodusă îi împiedică de a deosebi percepțiunea de imaginea interioară, adică fenomenul se prezintă sub formă de halucinație. Studiile lui Thorndike și experiențele sale asupra greșelilor, pe care le fac adulții în percepțiunea imaginilor, au îndrumat foarte mult înțelegerea acestei tendințe, covârșitoare la copil. Această confuziune, între cele imaginate și cele percepute sau memorate de copil, este la maximum între 3 și 6 ani. Ea se explică fiziologicește și psihologicește.

Copilul are în această vârstă, puține asociații

și ca număr și ca varietate, atât în ce privește percepțiunea, cât și în ce privește memoria sau imaginația reproductivă. Din această cauză nu posedă criterii definite, pentru a distinge ce este real de ce este produsul imaginației sale. Marea lui înclinare spre iluzionare, credulitatea și sugestibilitatea caracteristică acestei vârste pe deoparte, pe de altă nouă lui descoperire că poate face el ceva, din propria lui putere, plăcerea foarte vie de a se crede autorul unei acțiuni și a avea un rol într'o întâmplare, sunt fără îndoială factorii multipli, care exagerează această confuziune, naturală până la un punct.

Din aceste diferite cauze, care produc confuziune între realitate și închipuire, se nasc multe din acele *minciuni albe* cum le numesc englezii și care au dat naștere problemei minciunii la copil. Gândindu-se la ceva, care s'a întâmplat în trecut, adulții, ei înșiși, din cauza unei observații necomplete, țin să înlocuiască realitatea, pe ici pe colea, cu presupunerile și născocirile lor proprii. Repovestind unele întâmplări, tind să înlocuiască cele ce au fost prin cele ce ar fi dorit să fie. Cu atât mai mult copiii au din fire percepțiunea și memoria mai necompletă, și vor căuta să se sustragă, în povestire dela unele neplăceri, pretinzând că nu

s'au întâmplat astfel cum au fost în realitate, sau să-și mărească plăcerea exagerând pe acele care-i convin. Ei prefac realitatea ca în basme și o schimbă atât de mult uneori, în evenimentele și emoțiile ei, încât adulții nu o pot pătrunde cu nici un chip.

De multe ori aceste minciuni sunt, ca să zicem așa, sincere. Copilul este convins că lucrurile s'au petrecut astfel și că nu este nici o diferență între ceia ce a povestit și cele ce s'au întâmplat. Această realitate „*așa cum o doresc ei*“ este doar mai adevărată pentru ei decât ori care, căci ea este lumea reală a jocului și a vieții pe care o trăesc ei între ei. A certa și a pedepsi pe copil pentru astfel de minciuni, nu este drept și apoi cu acest tratament nu atingem rădăcinile și esența reală a acestei greșeli morale neintenționate.

Ei trebuie să se convingă prin ei înșiși, prin cultivarea percepțiunii și a observației, de această deosebire între real și închipuit. Bine înțeles că trebuie să deprindem copilul, să confrunte povestirea sa cu faptele reale și să-l provocăm să facă el singur verificarea între falsa povestire a faptelor și realitatea lor adevărată. Aceasta însă nu e posibil decât în clipa când el are atâta experiență, în cât să fie în stare a judeca ce este fals și ce este adevărat.



Această alterare a adevărului nu trebuie ignorată și neglijată de educatori, pentru că astfel va deveni un obicei și va continua când nu vor mai fi cauzele, care o fac să fie tolerată și tratată cu indulgență de cei mari.

El trebuie ajutat, să ajungă în stare a se controla, când va trece un stadiu al copilăriei și vor dispărea, încetul cu încetul, cauzele care au provocat-o, diferențiindu-se, din ce în ce mai bine, stările mintale.

### Frica de întuneric.

#### Personificarea, dramatizarea.

Încă un rezultat, al imaginației copilului și al confuziei între real și închipuit, este frica de întuneric. Adultul își poate cu greu imagina chinurile groazei pentru copiii ce sunt mai ales sensitivi și cu imaginație vie. Această groază e mare în întunerecul în care ei sunt mai lipsiți, decât în lumina zilei, de posibilitatea de a controla realitatea lucrurilor.

Ar trebui să evităm, cu orice preț, să se înfricoșeze copiii, evocându-se fel de fel de lucruri cu sentimente de groază. Câteva mijloace, pentru aceasta au fost menționate la capitolul „Frica“ atunci când a fost vorba de emoții.

Alt rezultat, al imposibilității copilului de a-și controla imaginația, este personificarea lucrurilor și ființelor, crearea unor tovarăși imaginari. Este, poate, în acest act al copilului și o continuare a animismului primitiv al omenirii. Acești tovarăși imaginari apar între trei și patru ani, alte ori mai de vreme, mai ales la copiii lipsiți de tovarăși reali. În schimb, prea puțini copii mai au această aplicare după 7—8 ani, mai ales dacă au fost crescuți în tovărășia altor copii.

Copiii deprinși în tovărășia acestor ființe imaginare se adaptează cu greu la jocul cu alți copii reali. Nu iau în considerație drepturile altor copii, nu înțeleg cooperarea, jocul colectiv.

În rezumat, este un fenomen psihologic ce poate deveni anormal și în tot cazul o piedică la dezvoltarea simțului social și moral.

O diferență, între imaginile copilului și adultului, este aceea că pe când conținutul mentalității adultului este plin de abstracții, relații între concept, păreri și judecăți, al copilului este în majoritate, stăpânit de imagini concrete. Unii păstrează multă vreme acest conținut mintal.

În legătură cu imaginația copilului este și *dramatizarea și simbolismul*. Dramatizarea este intrarea în acțiune a personagiilor închipuite de copil. Aceasta nu este instinct ci rezultatul

pe de o parte al tendinței spre activitate a copilului, pe de alta al obiceiului prin care ideile legate de o acțiune tind să se și realizeze în acțiuni. Această dramatizare poate folosi copilului să ajungă, mai repede, la diferențierea realului de închipuire. Ea poate fi un mijloc de a dezvolta inițiativa, spiritul de cooperatie, încrederea în sine, stăpânirea mijloacelor de expresiune și contribuie la progresul limbajului.

Să nu uităm însă, că această dramatizare trebuie privită ca un mijloc și deci să nu devină un scop. Sunt multe primejdii legate de întrebuințarea acestei tendințe în educație.

Emoțiile trezite de reprezentațiile dramatice pot avea uneori un răsunet dăunător în sufletul copiilor. Emoțiile trezite de jocul dramatic pot lua locul emoțiilor reale ce înrăuresc asupra purtării și caracterului, mai ales la copiii prea sensibili. Deci, în reprezentările dramatice, educatorul trebuie să aibă în vedere, pe lângă programul întreg al educației copilului, rolul pe care trebuie să-l joace aceste reprezentări și natura copilului.

Simbolizarea este un procedeu foarte întrebuințat în școlile de copii mici și în școlile primare, pentru predarea adevărurilor morale și abstracte.

Darurile lui Froebel, jocul cu mama, figuri și



obiceiuri din evul mediu, învățământul religios, sunt tot atâtea exemple.

Din cele ce am văzut, relativ la dezvoltarea imaginației, putem să ne dăm seamă că, ele fiind bazate pe o neînțelegere a minții copilului, nu sunt de recomandat. Simbolul a trebuit să vină după ce s'a făcut o experiență desăvârșită, într'o serie de fapte, nu înainte. Copilul nu are idei, abstracțiuni și convingeri, cum poate să le cheme simbolul în minte și să le fixeze acolo? Multe din aceste simboluri calcă legea percepțiunii.

Imaginația are deci mare valoare, pentru viața sufletească a omului, dar nu orice fel de imaginație, sau mai bine zis nu întrebuințarea ei în orice scop.

Școala trebuie să caute a cunoaște și întrebuința toate tipurile de imaginație, dar numai în timpul și la locul potrivit. Imagina verbală trebuie cultivată cu precădere. Aceasta nu înseamnă neglijarea memoriei faptelor concrete, care poate fi izvorul producției literare și artistice. Să nu privească învățătorul imaginația numai ca izvor de plăceri estetice, ci să aibă în vedere și rolul ei în progresul gândirii, în perfecționarea tehnică și în înălțarea morală.

## Gândirea.

Puterea de a gândi a omului este caracterul său cel mai important, pentru că îl deosebește de animal și îl pune mai presus de el, deși deosebirea aceasta este, în ultima analiză, o deosebire de grad și nu de natură.

Dar gradul, pe care îl atinge această putere la om, nu poate fi niciodată atins de animalul cel mai inteligent. Omul are puterea de a gândi în mod firesc, după cum o are pe aceea de a vedea, a auzi, și a se mișca.

Însă, după cum puterea de a vedea este legată de structura ochiului și a nervilor săi, tot astfel și gândirea este condiționată și depinde de structura întregului fel de a fi al omului ca una ce este mai complexă și mai multiplă în activitatea sa.

*„Omul, zice Thorndike, în trăsăturile speciale ale intelectului și caracterului său, este rezultatul faptului de a fi în primul rând o alcătuire, un sistem ce poate fi ușor stimulat de lumea externă, în fiecare din părțile sale“.*

Aceste părți sunt ele însăși legate între ele, alcătuind la rândul lor agregate, grupe de organizări, îndeplinind funcțiuni proprii și foarte variate. Ele sunt apoi întovărășite de un sistem de conexiuni. Sistem care le permite, pe lângă participarea în amănunt la acțiunea sistemului general, ca părți din răspunsul la stimulentele lumii exterioare și o mare influență asupra celorlalte conexiuni, prin plăcerea sau neplăcerea provocată de activitatea lor.

Deci, din faptul că natura înăscută a omului a fost prevăzută cu putere de a provoca conexiuni secundare și a resimți plăcere, când acestea intră în funcțiune și neplăcere dimpotrivă, când ele nu funcționează, a urmat cu necesitate, ca rezultat, puterea de gândire a omului.

Scoarța cerebrală examinată la microscop, prezintă diferența de structură, în diferitele sale părți și, desigur, această diferență structurală, corespunde unei diferențe de funcțiuni. Delicatețea și complexitatea celulei nervoase cerebrale se manifestă prin prezența, în natura omenească



înăscută, a tendințelor, de vocalizare, manipulare, expresie a feței curiozitate pe de o parte, iar pe de alta prin acțiunea conexiunilor secundare, care se manifestă, în ceea ce numim noi controlul mintal.

Pe lângă acestea, mai există un sistem nervos, care lucrează în domenii mai mici și formează diferite asociații, grație cărora se nasc idei bine determinate din senzațiile amestecate și neclare, provenite din diferite impresii căpătate pe calea simțurilor. Din această activitate, combinată cu aceia a centrilor cerebrali, se produce gândirea.

Dewey definește gândirea: „*Activitatea, care urmărește și verifică concluziile sugerate de faptele și evenimentele vieții*“.

Gândirea nu aparține numai vârstei adulte. Ea se arată la copil din primele manifestări ale sugarului, înainte de a fi împlinit anul. Ea se manifestă în mirarea sa față de obiectele ce apar și dispar, în primele încercări de a apuca lucrurile și a mânui jucăriile, ghicind aceiaș persoană sub diferite feluri de îmbrăcăminte. Sunt multe alte experiențe în viața de toate zilele, în care lumea exterioară stimulează gândirea copilului și-l face să stabilească legăturile ce o constituie.

Prin dezvoltarea limbajului articulat, gân-

direa progresează în fiecare copil, lămurindu-i din ce în ce ideile și făcându-l să-și exprime gândirea în judecățile simple și clare, pe care le face la orice pas. Exemple de bun raționament, se pot observa la copii mai mici de 3 ani.

În tot descursul copilăriei, jocul și creațiile imaginației, tendințele instinctive sociale, de colecție și altele, necesită și stimulează gândirea.

### **Diferențele între gândirea adultului și a copilului.**

Se crede, în genere, că un copil gândește mai puțin decât un adult.

Dar dacă gândim cât de multe lucruri se fac în viața adultului din obicei, din rutină, din tradiție, inconștient și automat, ar părea că nu poate fi o tocmai atât de mare diferență între activitatea intelectuală a unuia și a celuilalt.

Diferențele individuale, în această privință, între copiii de aceeași vârstă sunt probabil mai mari decât între adulți și copii, considerați ca grupuri.

În medie însă, trebuie să admitem că gândirea copilului este mai puțin activă decât a adultului; prelucrează mai puțin material.

Această diferență are trei cauze:

Adaptarea copilului la mediu și necesitățile vieții, se face mai ales prin mișcări. Copilul trebuie să învețe a-și stăpâni și a-și întrebuința diferitele mișcări ale corpului. Să se deprindă a se servi de diferite unelte și ustensile.

Centrul vieții mintale a copilului, fiind în mare parte în domeniul sensorial, activitatea sa este condusă și stăpânită de instincte și nu cere intervenția gândirii.

În câmpul imaginației, caută să se producă mai mult tipul spontan și necontrolat, de oarece copilul are nevoie, ca material, de idei libere, de percepții și imagini, fără legătură, înainte de a i se forma gândirea, care să le controleze și să verifice, dacă reacțiunea, sub forma aceasta, este posibilă. Bine înțeles că, în copilărie, alături de această activitate, este și gândirea. Înainte de a li se pune copiilor problemele vieții, pe care trebuie să le rezolve, ei au nevoie de experiență și de oarecare adaptare. În linia dezvoltării fizice a copilului și a tendințelor sale înăscute, apare și gândirea sub diferitele ei forme și în diferite grade. Semnul creșterii este micșorarea gradată, a proceselor inconștiente și reflexe, în favoarea creșterii conștiente a puterii de cugetare, sau pregătitoare a gândirii mature.

Dar cauza cea mai importantă pentru educație este aceea că atât mediul cât și persoanele din



jurul copilului nu numai că nu-i stimulează puterea de a gândi; dar chiar o opresc, o înhibează. Copilul nu este lăsat să-și pună probleme, să caute singur să-și satisfacă nevoile, să se întrebe și să încerce a le rezolva. Ele îi sunt rezolvite de cei din jurul său, dintr'o grijă rău înțeleasă. Copilul nu este lăsat să-și cheltuiască banii după o socoteală a sa și pe răspundere proprie. I se spune, în orice clipă, ce să facă și cum să procedeze. E păzit și ocrotit până într'atât în cât puterea de gândire îi este cu totul înăbușită, dacă nu omorâtă cu desăvârșire.

Nu mai vorbim de metodele de învățământ, care-i toarnă învățătura în cap ca lichidul într'o ulcică, raționată, analizată și sintetizată gata.

Cât de mare înclinație are copilul pentru gândire, se vede din pasiunea cu care se manifestă în jocurile libere, sau în lumea imaginației lui, ori în tovărășia altor copii, în care el poate să-și pună probleme și să le rezolve apoi cu propria lui cugetare, fără a fi stânjenit de zelul și grija exagerată a părinților și educatorilor. De aci, interesul și atenția pe care o pun ei în *exercițiile practice* din viața școalelor noi.

O cauză a diferenței între gândirea adultului și cea a copilului este neplăcerea pe care o provoacă, atât în mediul familiar cât și în cel

școlar, manifestarea tendințelor copilului, deci și a tendinții de a gândi, exprimată prin nenumăratele sale întrebări. La acestea i se răspunde adeseori, să stea liniștit și să nu mai plictisească lumea cu întrebările sale. Se întâmplă atunci ca acest copil să se oprească nu numai de a întreba, ci și de a mai gândi.

Este adevărat că multe din întrebările copilului nu au alt scop decât de a atrage atenția adulților asupra lor. Tactul și priceperea adulților le pot înlătura ușor pe acestea. Greutatea de a găsi răspunsul potrivit la întrebările copilului este încă o cauză a înăbușirii curiozității lui.

Adeseori întrebările copilului sunt primite cu bătaie de joc, din partea adulților. Aceasta este o lovitură dureroasă pentru copilul sensibil.

Chiar dacă apoi i se dă un răspuns, pierde încrederea în el însuși și renunță de a mai căuta, prin întrebările lui, răspunsul de care se interesa foarte mult, la un moment dat.

Copilul devine pasiv și dacă nu i se cultivă obiceiul de a afla singur, sau prin cercetare din propria lui inițiativă, răspunsul întrebărilor ce și le pune, mai târziu este aproape imposibil a-i se trezi inițiativa și dorul de activitate independentă.

Lipsa de exactitate, în gândirea copilului este încă o cauză a diferenței între gândirea sa și

a adultului. Copilul este mai înclinat a trage concluzii greșite, de cât adultul și asta din mai multe cauze.

În primul rând, pentru că îi lipsesc cunoștințele fundamentale din diferite domenii ale gândirii și atunci deși mersul gândirii este logic concluzia este greșită. Copilul, care trage de păr pe mama sau pe sora lui, crezând că nu o doare, nu are experiența diferenții dintre oameni și păpuși. Multe din greșelile de gândire, din concluziile false în materia școlară, vin din această lacună în cunoștințele copilului.

În al doilea rând chiar cunoștințele, pe care le posedă copilul, sunt expuse a fi neexacte din observația lor. Apoi forma în care aceste cunoștințe și experiențe ale copilului sunt păstrate, îl predispune la greșeli de raționament.

În adevăr, experiența copilului este adeseori sub formă de afecte, senzații brute, percepții necomplete, câteva imagini reproductive, și prea puține asociații, percepții ale relațiilor dintre lucruri. Toate aceste funcțiuni sufletești sunt în curs de dezvoltare la copil și dezvoltarea lor merge încet. Gândirea lucrează cu ce găsește, la un moment dat, în sufletul copilului și este astfel expusă la inexactități și greșeli. În al treilea rând, deosebirea, dintre gândirea adultului și cea a copilului, se mai datorește și ca-



racterului însuși al atenției acestuia din urmă, care este mai mult perceptuală. Copilul, până ce nu posedă un stoc necesar de idei, scoase din percepțiunile sale, nu este în stare să urmărească un raționament cu abstracțiuni și să-și fie atenția încordată asupra lor.

Adăogăm apoi lipsa de sistematizare a cunoștințelor și experiențelor sale, și lipsa de legături logice bine stabilite între ele. Ideile copiilor sunt legate prea puțin între ele; legăturile sunt superficiale și mai mult bazate pe asemănări verbale decât reale. Ele poartă astfel caracterul distinctiv al imaturității sufletești.

Asociațiile copilului sunt în genere ca și ale animalelor superioare, globale. În conținutul lor mental nu s'a făcut discriminațiunea necesară, care să permită gândirii să lucreze cu elementele cele mai importante, dintr'o împrejurare sau o situație. Din această cauză, activitatea mentală este nediferențiată și rudimentară, neputând servi la deslegarea unor probleme ceva mai complicate. Gândirea cere, pentru a progresa și a se desfășura, asociații numeroase și între elementele cele mai mici din diferiți întregi. Dacă asociațiile sunt numai între lucruri brute și nediferențiate, vor fi și operațiunile gândirii sumare și reduse. Numai cu vârsta, experiența și formarea unor asociații din ce în ce mai subtile,

mai numeroase, mai pronunțate, între elementele lucrurilor, diferențiate prin analiză, numai cu acestea și progresiv, raționamentul și toate operațiile gândirii vor căpăta exactitatea și acuratețea, care trebuie să fie caracterul ei adevărat.

Ca urmare a tuturor acestor lipsuri, ce motivează imperfecțiunea operațiilor intelectuale la copii, este lipsa lor de putere critică. Această lipsă de simț critic se datorește faptului, special copilului, de a lua un lucru neînsemnat, drept element capital, dintr'o problemă și a se rezema pe el, pentru a scoate o concluzie. În cele mai multe operații intelectuale, ne servim de-o parte, de un element, sau numai de un aspect al întregii situații. Substituim această parte, pe care am ales-o, întregului și determinăm în jurul său asociațiile, înlănțuirea ideilor, care să ne ducă la rezolvarea problemei, la răspunsul ce ni se cere. Ca să alegem tocmai partea care poate servi la acest scop, trebuie să posedăm oarecare putere de discriminațiune, adică spirit de critică, care să ne permită a cântări toate posibilitățile ce ne oferă elementul ales, din punctul de vedere al rezolvării problemei ce ni se pune. Copiilor, din cauzele pe care le-am enumerat, le lipsește tocmai această putere de a deosebi esențialul, acest spirit de critică. De aceea se lasă induși în eroare și rezonează incomplet. De pildă un

copil fusese deprins să i se spună o povaste seara, când se culca în pat. Ca să i se mai spună asemenea povești el încearcă să se culce în pat dimineața. Alt copil, care fusese deprins a face adunarea cu bețișoare, iar scăderea cu fasole, de câte ori găsea bețișoare făcea adunare și de câte ori i se dădeau boabe de fasole, făcea scăderea, independent de operația ce i se cerea. Această lipsă de spirit critic se găsește și la adult și este una din cauzele unei gândiri incorecte, ori la cine s'ar găsi. Din această cauză, copilul singur nu-și poate controla rezultatele activității proprii și nu-și poate da socoteală, dacă a lucrat rău sau bine.

Este și firesc lucru ca gândirea copilului să fie nesigur și supusă greșelilor, pentru că ea este un proces complex, al cărui progres este condiționat de progresul și stadiul de dezvoltare, în care se găsesc toate celelalte stări și procedee mintale. Slăbiciunea și greșeala unei singure părți, se manifestă ca un defect în structura generală a gândirii.

Apoi pentru a aprecia gândirea copilului la justa sa valoare, trebuie să o privim în legătură cu problemele sale și nu în legătură cu problemele adultului. Gândirea copilului e în legătură cu jocul, cu rezolvarea micilor probleme ale vieții lui de toate zilele, cu greutățile și ne-



cesitățile ei imediate. Adultul nu ține socoteală de această proporție și de aceea nu înțelege și nedreptățește pe copil. În sfera lui de activitate și de interese, desigur că el cheltuește tot atâta putere de gândire, ba poate și mai mult, pentru rezolvirea dificultăților cu care are de a face, ca și adultul în viața lui cu interese variate și abstracte.

*Consecințe pedagogice.* Lipsa de cunoștințe asupra naturii copilului, este cea mai mare dificultate în încercările educatorilor, de a cultiva puterea gândirii la copil și cu toate recomandările pedagogilor de a educa această putere a copilului, rezultatele și progresele metodelor sunt destul de slabe încă. Numai când se va cunoaște mai bine natura copilului și se va uza de puterile lui reale, în diferitele stadii de dezvoltare, numai când se vor cunoaște precis piedicile și dificultățile de învins, spre a obține dela copil mai multă și mai corectă gândire și numai când educatorul va fi în stare să facă un program și să găsească metoda de a învinge dificultățile, atunci se va putea vorbi de o educație a gândirii, pentru folosul individului și al societății.

Un singur lucru rămâne bine stabilit. Educația și școala trebuie să pună pe copil în măsură de a înfrunța problemele din viață, a căror

rezolvire i se impune cu necesitate. In fața acestor probleme să lăsăm să se descurce singur. Să arătăm simpatie pentru chestiunile copiilor, să le răspundem cu simplitate, adevăr, și să-i îndemnăm chiar să ne chestioneze mai mult. Incercările copilului, de a răspunde la problemele vieții, să nu le luăm în bătae de joc, să le dăm îndemnul și posibilitatea să facă ei singuri cercetări chiar de laborator. Să dăm ocazie copilului să intre în contact cu fapte, fenomene, lucruri și ființe cât mai multe. Astfel îl facem să-și verifice singur observațiile, percepțiile, exactitatea faptelor memorate și reproduse. Il îndrumăm pentru a-și sistematiza materialul de gândire, în orice direcție. Când e vorba însă de probleme abstracte să-l ajutăm, făcându-l mereu atent la scopul urmărit, sugerându-i sistematizarea, silindu-l să critice singur, concluziile pe care le scoate și să-și clarifice și determine ideile obscure și încurcate, de care se servește în lucrările sale intelectuale. Il vom sili prin sugestii și întrebări să-și dea seama care sunt ideile esențiale, să revină mereu la premisele dela care a plecat, spre a-și verifica concluziile la care a ajuns. Să alegem probleme de care se interesează copilul, chiar dacă acestea ni s'ar părea fără importanță și să ne servim de ele, spre a provoca gândirea

asupra altor probleme, din ce în ce mai abstracte, mai de valoare pentru formarea gânditorului adult.

*Exerciții:* Culegeți exemple de gândire și raționament copilăresc!

Ștergeți cât se poate de repede, cu o trăsătură de cerneală, cuvintele, care trebuiesc scoase pentru ca frazele următoare să fie corect gândite: *Ferul este ~~mai moale~~ mai tare ca lemnul.*

*Umbra este ~~mai lungă~~ mai scurtă vara decât iarna. Lucrurile, care plutesc sunt ~~mai grele~~ mai ușoare decât apa. Portocalele sunt mai dulci ~~mai aere~~ decât lămâile.*

Din frazele următoare, subliniați pe acele care vă par mai bine raționate:

1. Calul e mai inteligent decât vitele de povară.
2. Vitele și caii nu sunt deopotrivă de puternice.
3. Caii sunt mai activi și aleargă mai iute decât vitele.
4. Vitele se întrebuințează mai mult ca hrană.
5. Caii sunt mai frumoși și mai grațioși decât vitele.
6. Pielea cailor se întrebuințează, câte odată, la confecționarea mănușilor.
7. Caii sunt mai lesne dresați și disciplinați decât vitele de povară.
8. Caii au un mers mai iute și mai variat decât vitele.

*Discuții:* 1. Care subiecte, din programul școlar, sunt mai potrivite, pentru cultivarea raționamentului?

2. Ce valoare au, pentru gândire, activitățile practice ale lucrului manual, ale gătitului, negustoriei, etc.?



3. Ce metode de verificare a rezultatelor gândirii, pot fi întrebuințate cu copiii?

4. Ce e mai ușor: să învățăm pe copii prin gândire, sau prin memorizare?

*Cărți de citit:* Dewey: Cum gândim? (tradus în limba franceză).

Bonser: The Reasoning Ability of Children.

Sully Studies of Childhood (tradus în limba franceză.)

## Obiceiul și Invățătura.

Ne-am ocupat până aci, de tendințele omului și ale copilului spre acțiune, simțire și gândire. Aceste tendințe ne-au apărut ca legături între situația în care se găsește omul sau copilul și răspunsurile la situații. Legăturile acestea ni s'au prezentat sub forma synapselor în sistemul neuronilor, iar synapsele ca o organizare nervoasă, moștenită în natura înăscută a omului. Aceste legături, fie că ființa omenească este activă, fie că simte ori gândește, au și ele, în comun, tendințele lor caracteristice. Cea mai importantă este aceea de a păstra, sub formă permanentă, o modificare primită în structura ei și a o manifesta sub aspect de învățatură sau obicei. Această caracteristică se cunoaște sub numele de *plasticitate*.

Omul posedă această plasticitate mai mult de-

cât animalele, iar copilul o are în cel mai mare grad. Plasticitatea înseamnă puterea neuronilor de a se impresiona de un stimulent și a păstra urma impresiunii primite. De fapt, modificările se produc mai ales în synapse, adică în punctele de contact dintre neuroni și în conexiunile acestora.

Faptul că omul are cele mai numeroase și mai variate conexiuni în sistemul său nervos înăscut, îl pune în superioritate față de animale. El poate căpăta mult mai numeroase și mai variate obiceiuri, și mult mai mult poate învăța. Este, cu alte cuvinte, mult mai educabil.

Dacă răspunsurile grupate sub formă de instincte, ca manipularea, vocalizarea, atenția, disciplina și controlul mintal ar fi mai puțin numeros și complex, puterea de a învăța ar scădea și s'ar micșora cu necesitate, la om. Dacă synapsele ar fi mai puțin permeabile, adică ar lăsa să treacă mai puține curenți sensibile prin ele și nu le-ar păstra, ca modificări permanente, aceasta ar avea un imediat răsunet în puterea omului de a se educa. Deci, ceea ce dă superioritate omului, punându-l în măsură de a învăța, este pe deoparte mulțimea și varietatea infinită de legături între neuroni, iar pe de altă parte plasticitatea synapselor, adică tendința acestora de a rămâne permanente, odată ce s'au păstrat și



a răspunde ori de câte ori se produc aceleași stimulente, în acelaș mod și pe aceleași căi.

*Variația plasticității.* Ne întrebăm acum:

1. Sunt oare toate legăturile între neuroni modificabile?

2. Este plasticitatea lor, aceeaș la toate vârstele?

3. Este ea mai pronunțată în anume timpuri și perioade? Și care sunt acelea?

Legăturile, care stăpânesc și produc operațiile fiziologice și activitatea reflexelor, sunt cele mai puțin modificabile, dintre toate. Printre așa numitele instincte, acele în legătură cu frica, căutarea hranei, întrecerea, sunt mai puțin modificabile, decât cele în legătură cu vocalizarea, manipularea și atențiunea. Dar ambele aceste grupe sunt mai modificabile decât cele din grupul întâiu.

Activitatea și tendințele, în legătură cu conexiunile secundare și cu capacitățile lor, sunt foarte modificabile.

În ceiace privește păstrarea mai durabilă, a urmei impresiunii, s'ar părea că legăturile făcute în conexiunea senso-motorilor, sunt mai durabile decât acele din sensori- asociativi sau dintre asociativi și asociativi.

Cu alte cuvinte, patinajul, mersul cu bicicleta, împletitul, cusutul, cântecul la piano, se vor ține

mai multă vreme minte decât numele geografice, faptele istorice, versurile, formulele matematice, etc.

În privința vârstei, putem iarăși constata variații în plasticitate. Copilăria este perioada vieții cea mai plastică, fără îndoială. Totuși s'a exagerat, afirmându-se că odată trecută această perioadă, nu se mai pot modifica legăturile între neuroni și nu se mai poate deci căpăta alte obiceiuri. Experiențele de laborator au dovedit că, în condiții bune, se pot căpăta importante modificări și la adulți și se pot *da* obiceiuri și cu noștințe destul de numeroase și variate. În tot cazul, plasticitatea rămâne destul de puternică pe o perioadă mai lungă a vieții, decât s'a crezut.

Ceiace însă este perfect adevărat, este faptul că anume sisteme de neuroni își ating maximum de plasticitate, în anume perioade ale vieții. De pildă, dexteritatea și mlădierea degetelor face ca, tehnica muzicală să se poată căpăta mai ales în copilărie. Acelaș lucru îl putem spune despre accentul și pronunția pentru limbi și despre acrobație și toată marea îndemănare a mișcărilor.

În genere, se poate zice că, educația fizică trebuie să înceapă din prima copilărie. Memoria ar fi la maximum de dezvoltare între 10—12 ani, iar obiceiurile mai complexe ale gândirii,

se stabilesc în vârsta pubertății. Să nu-și închipuiească însă cineva că, aceste perioade ar fi tranșant deosebite în desvoltarea copilului și deci că ar trebui să facem un program, care să coincidă rigid, sistematic, cu ele. E vorba aci de variația nivelului plasticității, care are perioade de mare și mică putere de activitate, fără a înceta totuși, nici o clipă, cu desăvârșire.

*Sugestii pentru învățare.* Faptele constatate până aci pot avea multe aplicări în practică.

Educatorul trebuie să folosească marea plasticitate a copilăriei, în formarea obiceiurilor; Natura copilului o cere. Metoda cea mai potrivită este organizarea mediului. Această influență a mediului, mulțumită plasticității, stărei emoționale a copilului, instinctului imitației, se constată la copil chiar în cele dintâiu 13 luni, dela naștere. El va fi ursuz, iritabil, violent și aplicat la mânie, sau senin, blând, liniștit, după cum vor fi și cei din jurul său. Aceasta se va petrece inconștient, ca un simplu rezultat al plasticității neuronilor.

Acelaș lucru se petrece și în domeniul moral și al bunelor apucături.

Faptul că plasticitatea este, în prima vârstă, mai mare în sistemul muscular și sensorial, ne va face să căutăm a da copilului apucături bune, în viața fizică, în primul rând. Obiceiuri hi-



gienice în alimentare, odihnă și regularitate, în ceiace privește hrana și somnul sau alte funcțiuni fizice. Apoi ne vom îngriji a-i da obiceiuri de curățenie și ordine. Vom disciplina ținuta, îndemânarea în mișcări și mânuirea lucrurilor, mers corect, obiceiuri de vorbire corectă, obiceiul de a se servi de tacâmuri, scaun, veselă și alte instrumente ale vieții de toate zilele. Dacă obiceiurile sunt bune, ele se vor imprima pentru toată viața, făcând din copilărie un minunat început de viață. Dacă obiceiurile căpătate nu sunt bune, se va realiza tocmai contrariul. Aceasta înseamnă cei 7 ani de acasă.

### Legile formării obiceiurilor.

Cunoaștem din psihologie cele 2 mari legi ale formării obiceiurilor: *Legea exercițiului* și *acea a efectelor sau rezultatelor plăcute ori neplăcute*.

Prin exercițiu, se asigură și durabilitatea răspunsurilor la stimulente. Efectul servește la provocarea și fixarea atenției și la întărirea asociațiilor recente. Continuarea exercițiului depinde de efectul primei încercări. Adulții uită adesea ce importanță a avut, în prima lor copilărie, prima impresie. Ea trezește atenția, dar numai

rezultatul plăcut provoacă tendința de a repeta experiența și a prelungi contactul cu situația, fixând această atenție.

Asemenea, inhibiția unei acțiuni pe care am socoti-o rea, nu se poate realiza decât tot printr'un efect neplăcut, dureros.

În legătură cu aceste două legi, să luăm în considerație două recomandări practice: a) „Să formăm obiceiurile, așa cum trebuie să fie, dela început“. b) „Să repetăm impulsurile bune“.

S'ar părea că nu mai încapă nici o discuție asupra acestor precepte practice. Totuși, de câte ori, atât părinții cât și educatorii, nu uită că, pentru formarea unui obicei, trebuiesc exerciții și repetiții, nu recomandații verbale. Și unii și alții pierd răbdarea, când un copil nu nimerește, după recomandările lor verbale, un *legato* la piano sau nu și-a strâns cărțile, nu poate rezolvi o problemă, pentru că nu cunoaște îndeustă tabla înmulțirii, etc. Uită că, pentru toate aceste acțiuni, trebuie timp, exercițiu și control neîncetat din partea lor, nu numai recomandații verbale.

Nu putem însă provoca repetițiile, numai după voia noastră și necesitățile situației. James, insistă în Psihologia sa, asupra necesității de a se repeta o acțiune, pentru interesul rezultatelor sale, dacă vrem ca ea să se imprime realmente sub formă de obicei. Rezultatele neutre sau

neplăcute, nu vor izbuti niciodată, să stabilească obiceiul. Nu putem cere dela copil, să copieze sau să scrie după dictare, de mii și mii de ori aceleași cuvinte, până le va învăța ortografia. O experiență școlară, pentru învățarea ortografiei române, într'o școală secundară, la clasa II, a consistat din cererea profesoarei respective ca elevele sale să scrie fiecare, în fiecare zi, câteva rânduri, în jurnalul său personal. Ținerea acestui jurnal pasiona pe toate elevele. Cu această ocazie, s'au corectat mereu greșelile ce se făceau mai des și erau cam aceleași la toată clasa. Până la finele anului, s'a obținut o excelentă ortografie, pe lângă alte foloase.

Cu cât copilul este mai mic, cu atât trebuie să se ia mai multe măsuri, din partea educatorilor, fie părinți, fie învățători ca mediul ambiant să provoace creierea obiceiurilor, pe care ei le cred de valoare. Pentru aceasta, trebuiesc favorizate activitățile, care provoacă mai multă plăcere, prin repetarea lor. Și una din condițiunile pentru ca aceste activități să fie plăcute, este ca ele să fie potrivite cu vârsta copilului, adică să coincidă cu momentul în care synapsa este gata de a intra în acțiune.

*Legea primatului*, în căpătarea unui obicei, exprimă influența pe care o exercită primul act, care se produce într'o serie de acte, ce



trebuie să alcătuiască deprinderea. Acest prim act are importanță și la adult, dar influența sa este mult mai pronunțată în copilărie. Această lege se învederează în deprinderile fizice, ca și în cele emoționale și intelectuale. Prima săptămână, sau prima lună într'o clasă, într'o școală, este hotărîtoare pentru disciplină, pentru atitudinea școlarului în munca școlară și pentru relațiile lui cu învățătorul. Acelaș lucru cu începutul predării unui subiect, a unei materii de învățământ, a unui început de prietenie. Dela prima impresie, dela primul contact, atârână totul.

Din cauza acestei legi a *primatului*, este și atât de greu a desbăra un copil de un obicei rău, odată căpătat. Copiii deprinși a avea numai o propozițiune, într'un singur șir al cărții de lectură, când și-au format obiceiul a-și mișca ochii, potrivit cu această aranjare, întâmpină o mare greutate să urmărească propozițiunea până la capăt, dacă au trecut pe altă linie. Apoi când s'au deprins, în primele încercări de lectură, a pronunța fiecare cuvânt aparte, capătă un ritm, care este foarte greu de schimbat, când trebuie să citească mai iute.

Studiul geometriei este greu pentru copii, numai fiindcă au căpătat obiceiuri de a memoriza dela primele definiții. Memoria mecanică, pre-

dominând în primele clase de școală, împiedică mai târziu pe copii de a studia, în adevăratul înțeles al cuvântului. Deaceia învățătorul trebuie să se silească a împiedica formarea acestor serii mecanice de memorizare și a deprinde pe copil cu alte metode, din clipa în care pune piciorul în școală.

Când e vorba de a provoca obiceiuri, pe care copilul trebuie să le capete voluntar și intenționat, e bine să-l ajutăm, punându-i în vedere, în mod clar și bine definit, mecanismul prin care se va putea căpăta obiceiul și în ce anume constă acest obicei. Deci să căutăm a obține concentrarea atențiunii și efortul și apoi conlucrarea copilului și interesul său pentru rezultat. Este o metodă, care se întrebuițează în combaterea relelor obiceiuri și căpătarea obiceiurilor morale. În căpătarea acestui fel de obiceiuri, va trebui să ținem socoteală de recomandările lui W. James: „*Să ne folosim de prima ocazie oportună, ce se prezintă, pentru a provoca acțiunea, pe care dorim să o fixăm în obicei. Să nu admitem nici o excepție, odată ce am stabilit un program de lucru. Dacă vom căuta să bazăm căpătarea obiceiurilor pe un interes înăscut al copilului, greutățile în fixarea lor vor fi mult ușurate*“.

## Perfecționarea obiceiurilor.

Rolul important al educațiunii este însă perfecționarea obiceiurilor. Toate experiențele de laborator și în orice formă de practică, duc la concluzia că toate funcțiunile sunt capabile de perfecționare și unele dintre ele de o perfecționare, care întrece tot ce s'ar putea încipui. În exercițiul de adunare a cifrelor, după 60 minute de practică, numărul coloanelor date spre adunare a crescut dela 31 de coloane la 50, iar în ce privește exactitatea dela 24 corecte, la 37. În experiența scrisului de mână, după 50<sup>1</sup>/<sub>2</sub> ore de practică, media numărului de cuvinte scrise pe minut, crește dela 6 la 16 cuvinte. Numărul socotelilor de 3 multiplicații pe zi, în gând, a sporit în 20 zile, cu sută la sută.

Acum se pune întrebarea următoare. Dece copiii se perfecționează mai mult și mai repede, în experiențele de laborator, decât în școală?

Sunt mai multe cauze, care intră în joc.

În primul rând, *conștiința clară a unui scop bine definit* în experiență. Factorii, de care depinde perfecționarea, sunt mai bine aleși și planul de activitate mai bine stabilit în experiență. Nu este vorba de a lucra mai bine socotelile, sau a scrie mai corect teme în limbă



maternă sau franceză, care sunt lucrări complexe și trebuiesc analizate, lucrări asupra cărora trebuie să se concentreze toate eforturile mintale și toată energia copilului. Invățătorul singur nu și-a precizat în minte, în ce sens anume se cere perfecționare și nu știe ce răspunsuri anume, din partea copilului ar indica și ar da putința de a-i măsura progresul. Din cauza aceasta, nici progresul copiilor nu este prea marcat și prea însemnat. Alt avantaj al laboratorului este că prezintă exercițiul sub formă de joc. Copilul poate cunoaște imediat dacă a progresat. Acest lucru nu îl îngăduie școala. Copilul lucrează la ceva, dar nu poate să-și dea seama dacă rezultatul atins îi produce satisfacție ori nu, mai ales că și notele se pun în secret, așa că legea efectului nu are nici un rol.

Apoi ideea de progres, de perfecționare, trebuie să fie mereu prezentă, în mintea copilului. Nu e destul să fie numai ca o aspirație. Perfecționarea, progresul, trebuie să se vadă, să se simtă de copil.

Meumann zice că trezirea dorinței de a se perfecționa, de a progresa, este semnul cel mai evident al progresului mintal sau corporal. Copilul nu-și dă bine seama dacă progresa sau nu, în lucrul școlar, nu simte că progresa. Nu se dezvoltă în el tendința de a-și analiza

munca și a o compara cu ceva, cu un model, ca să constate progresul.

Pe când în experiență, el constată imediat, limpede și sigur, dacă a progresat și s'a perfecționat.

Apoi pentru ca să-și pună copilul toată osteneala, ca să progreseze, trebuie ca acest progres să fie interesant pentru el, să aibă valoare, să facă osteneala.

Două lucruri trebuie să preocupe pe cercetătorul curbei de dezvoltare a obiceiurilor: *începutul* și *punctul mort*, adică punctul în care progresul pare a se fi oprit. Inceputul, în unele serii de obiceiuri, marchează un progres foarte repede și cu cât lucrul este mai nou, cu atât progresul este mai mare și mai rapid. Aci este o primejdie. Se poate să grăbim procesul de câștigare a obiceiurilor, înainte de a fi căpătat acest proces cu un material destul de solid, ca să ne garanteze perfecționarea viitoare. Constatăm greșeala în *punctul mort*, care urmează apoi și care cere lungi și numeroase repetiții, ca să fie învins. Este absolut necesar, pentru ca învățarea să fie așezată pe o bază sigură și să se facă cu economia de energie ce trebuie obținută, să perfecționăm mai întâi automatismele de care avem nevoie, înainte de a realiza

munca complexă pe care vrem să o fixăm în obicei.

În căpătarea disciplinei școlare, în învățarea scrisului și a cititului, să pregătim din vreme automatismele parțiale sau componente, de care avem nevoie.

Metoda scris-cititului și toată pregătirea din exercițiile de viață practică, din sistemul Montessori sunt un convingător exemplu al acestui adevăr.

*Punctul mort* se datorează lipsei acesteia de obiceiuri elementare automate, în primul rând și în al doilea rând pierderii interesului. Dacă învățătorul constată cauza acestui punct, lipsa de automatisme elementare, trebuie să părăsească lucrul și să caute cât de repede și prin procedee variate, să reia exercițiile necesare, pentru căpătarea acestor automate. Va avea atunci de luptat și cu descurajarea copilului.

Dacă *punctul mort* provine din cauza monotoniei, atunci trebuie să caute a stimula activitatea copilului, adăugând interese noi, variație în activitate și punerea în joc a intereselor derivate, sau să părăsească lucrul, așteptând să vie timpul potrivit.

În ce privește abilitatea musculară, este exclus să încercăm a explica copilului cum trebuie să facă mișcările, în primele stadii ale



copilăriei. Numai după ce s'a făcut coordonarea și actul s'a executat, într'un fel sau altul, putem interveni cu explicații verbale. Cea mai bună metodă este a-i sugera dorința, năzuința de a încerca un lucru. Căpătarea succesului, fie cât de slab, îl poate singur determina să mai încerce din nou și să repete actul. Supravegherea și sugestiile educatorului trebuie să-l ferească în aceste încercări, de a căpăta obiceiuri greșite, intervenind în momentul oportun, spre a schimba metoda găsită de copil, prin propriile lui încercări.

Explicațiile, date unui copil, asupra modului de acțiune și de a mânuși tocul, acul sau orice alt instrument, nu au influență asupra lui, decât după ce a încercat și a reușit singur să facă ceva cu ele. Sugestia și raționamentul pot atunci să-l lămurească prin comparație. Nu trebuie să se îngrijească atât de mult învățătorul de faptul că copilul încearcă singur și face greșit. Dimpotrivă, o observare și o conducere, prea de aproape, îl poate mai mult stânjeni, în căpătarea unei îndemânări în mișcări. Când un copil începe să înoate, sau să danseze, să patineze, să cânte, trebuie lăsat să facă singur mișcările, atrăgându-i atenția asupra unei mișcări, care a fost bine făcută, asupra unei atitudini potrivite, asupra unui sunet just, etc. Aceasta va servi

mai bine decât *comanda* la fiecare mișcare, pentru că îi va da satisfacere și îi va stimula interesul și efortul constant spre mai bine.

Nu este chestiune mai importantă, în psihologia copilului, decât formarea obiceiurilor. Totul depinde în viață de obiceiuri, ele condiționează orice progres. Fiind la baza civilizației, ele sunt garanția stabilității sociale. Ele sunt baza și cadrele caracterului individual. Deci formarea obiceiurilor este datoria cea mai mare și mai importantă a educației și a școlii.

În activitatea sufletească, ele sunt acele care dau posibilitatea independenței și a originalității. Am văzut ce rol joacă obiceiul, în stările mintale, când am studiat memoria. Când cineva are prea puține obiceiuri automate, se dovedește că are și lipsuri în materialul, controlul și folosirea cugetării. Cu cât cineva are mai multe și mai variate automatisme mintale în emoție, cugetare și activitate, cu atât are mai mare putere de realizare și posedă pe deasupra o mai mare putere de a-și crea noi obiceiuri.

---

*Exerciții:* 1. Cum trebuie să învățăm pe copil bunele deprinderi la masă?

2. Când învățăm pe copii să coase, cum e mai bine să procedăm: arătând copilului un lucru cusut gata și cerându-i să-l facă și el, arătându-i un album în care

sunt desenate mișcările, sau demonstrându-i, prin propriile noastre mișcări? Dece?

3. Observați pe un copil din clasa întâia și pe altul din clasa doua și demonstrați dacă sunt adevărate următoarele constatări ale lui W. James:

- a) obiceiul economisește timpul,
- b) obiceiul simplifică mișcările,
- c) obiceiul micșorează osteneala,
- d) obiceiul micșorează puterea de atențiune cerută de activitate,
- e) obiceiul face mișcările mai exacte.

4. Arătați măsurile de igienă pe care școala și familia trebuie să le fixeze în copii, lucrând împreună?

5. Cum ați putea, prin provocarea și repetarea bunelor impulsii, să creați în copil obiceiul de a spune adevărul?

6. Care poate fi efectul pedepsii de a opri copilul la școală și a-i cere să scrie de 20 ori un cuvânt scris greșit?

7. Obiceiul este înăscut sau câștigat?

8. Dați un exemplu, din propria experiență, în care progresul, în perfecționarea unui obicei, s'a oprit, a ajuns în punctul morț, din cauza pierderii interesului, monotoniei lucrării, sau oboselei.

9. Prin ce mijloace ați putea determina cel mai mare automatism, în practica școlară, la cetire, scriere, la memorizare exactă și repede a tablei de înmulțire?

*Cărți de consultat:* W. James: Psihologia (tradusă în limba franceză).

Strajer și Norsworthy: How to Teach (Cum învățăm).

Thorndike: Psychology of Learning (Psihologia învățării).



## Jocul.

Este un adevăr, necontestat de nimeni, faptul că jocul este caracterul distinctiv al copilăriei. Jocul are un loc mai mare, în viața copilului, de cât mîncarea și somnul. Asupra rădăcinii sale în natura înăscută a copilului, se discută încă în psihologie. Relativ la această problemă sunt mai multe teorii.

Este în primul loc teoria lui Schiller, reluată de Spencer, în care jocul e *privit ca rezultatul unui exces de energie*. Copilul se joacă, pretind ei, pentru că are o supra abondență de energie. Faptul adevărat este că, cu cât un copil e mai voinic și mai sănătos, cu atît e mai jucăuș. Cu cât e mai slab și mai bolnăvicios, cu atît arată mai puțină aplecare spre joc. Dar nu este clar, întru cât aceasta înseamnă *exces de ener-*

gie. Apoi, teoria nu explică de ce jocul ia anume forme particulare, după vârstă. De ce copilul între 7—8 ani se joacă de-a caii, de-a școala, de-a războiul? De ce sunt atât de răspândite jocurile cu alergătură, luptă, întrecere, la 9—12 ani, iar după 12 ani, jocurile de abilitate? Faptul că interesele de joc se succed într'o anumită ordine, independent de influența mediului, nu este explicat de această teorie.

O altă încercare de explicație. este teoria lui Karl Gross, care privește *jocul ca o pregătire pentru ocupațiile serioase ale vieții de mai târziu*. Această ar însemna că, prin diferitele sale jocuri, copilul se prepară pentru greutățile luptei, pentru existența de mai târziu. Practica jocului îngăduie perfecționarea muncii de mai târziu și de el depinde calitatea activității individului. Dar această explicație e greu de aplicat, la cea mai mare parte din căile pe care urmează să se formeze din joc, diversele munci omenești. Este o explicație, care cere ea însăși explicație. Pregătirea, pe care o dă jocul, nu are corespondență bine determinată în aplicările muncii.

Stanley Hall ține foarte mult să explice jocul *prin atavism*, care este o aplicație specială a teoriei recapitulării. Jocul, pentru el, este seria de obiceiuri motrice și sufletești din trecutul rasei. El persistă, în prezent, sub formă de func-

țiuni rudimentare, asemenea organelor rudimentare. Semnul cel mai sigur, pentru S. Hall, că jocul nu este decât reproducerea activităților trecute ale rasei, în dezvoltarea ei, stă în faptul că jocul spontan al copilului, în care se exprimă mai bine tendințele sale motrice, se prezintă pe bază de instincte. Aceste jocuri sunt neimitative, neînvațate și nepregătite, ca orice altă acțiune instinctivă. Ele reproduc pe scurt și repetă viața strămoșilor celor mai îndepărtați.

Obiecțiunile ce s'au făcut teoriei recapitulării se pot repeta și relativ la teoria jocului adoptată de S. Hall.

Teoretic, nu s'a putut încă determina precis și științific, care au fost schimbările, prin care a trecut omenirea, în diferitele stadii ale dezvoltării sale.

Practic, este greu de explicat, prin această teorie, de ce fetițele se joacă cu păpușa până la nouă ani, sau de ce băieții se interesează de trenuri, automobile și ori ce altă jucărie cu motor, înainte de a dori să se joace cu arcul și săgețile, ca primitivii. Faptul adevărat este că se pot găsi deopotrivă în jocul copilului, elemente din activitatea raselor primitive și din civilizația timpurilor moderne.

Mc. Dougal, în cartea sa „*Social Psychologie*“, consideră întrecerea, emulația și rivalitatea ca



explicație fundamentală a jocului. Observăm însă că rivalitatea și emulația există, numai în unele jocuri ale copilului și atunci ca unul din cele mai importante elemente constitutive. Jocul cu păpușa, personificarea în jocul unui copil izolat, nu implică, de pildă, întrecerea, sub nici o formă. Așa dar, deși această explicație are un element adevărat, nu poate fi totuși primită ca o explicare și o cauză a jocului în genere. Miss Appleton, în cartea sa: „*Un studiu comparativ al activității de joc a adulților sălbatici și a copiilor civilizați*“, propune o *teorie biologică*, pentru caracterizarea naturii acestei activități. Ea crede că jocul depinde de structura trupească și este cerut ca o activitate absolut necesară de fenomenul creșterii copilului. Iată ce zice ea, în această privință: „*La copilul sugar, mușchii brațelor și ai capului, fiind cei mai viguroși, sunt acei care iau parte mai activă, prin jocul tipic acestei vârste, la cunoașterea și stăpânirea activității corporale, provocând, odată cu activitatea lor, dezvoltarea organelor sensoriale, a nervilor și a creierului. Mai târziu, când și alți mușchi conlucrează la mișcări mai puternice și mai complexe și când dezvoltarea ulterioară a creierului face cu puțință percepțiunii și apercipțiunii din ce în ce mai numeroase, activitatea întregului corp devine tipul somatic al jocului,*

iar imaginația mintală, volițiunile și imitațiile sale îi devin jucării. Senzațiile, care-i vin dela o lumină strălucitoare, lovitura cu jucăria, pe care a apuucat-o în mână, aruncarea mingii atârnată de căruciorul sau patul său, sunt jucăriile și fac deliciile sale. Tot astfel mai târziu, când cere să i se spună o poveste și încearcă să pună în reprezentare dramatică episoadele povestirii... Nu este oare semnificativ faptul acesta, că oricare ar fi felul de joc, el tinde să se acorde cu tipul creșterii somatice? Nu găsim oare explicarea tendinții de joc în impulsul pornit din nevoia de a se exercita a diferitelor părți ale corpului, care trebuie să crească și să se desvolte?"

Această teorie pare că satisface mai bine, decât celelalte, nevoia de a explica jocul.

Am arătat în alte capitole, relative la tendințele instinctive de acțiune, simțire și gândire, cât de strânsă este legătura între ele și dezvoltarea unor anumite conexiuni nervoase. Am mai arătat cum ordinea de dezvoltare, în dependență de aceste conexiuni, poate fi influențată de alte condițiuni, ce există în acelaș timp, în mediu sau individ, ca oboseala, starea generală bună sau rea, etc. sau de experiențe anterioare, care preced activitatea actuală și sunt auto-sugestive. Toate acestea dovedesc complexitatea vieții su-

fletești și câte cauze pot interveni spre a se provoca mai multe răspunsuri odată, la un singur stimulent, în activitatea tendințelor instinctive. Mai dovedesc și intervenția a o mulțime de împrejurări, care fac să varieze răspunsul unui instinct, la acelaș stimulent, dintr'o zi în alta.

*Ce activitate se poate numi joc? Există un instinct anume al jocului?*

Trebuie să stabilim în mod clar și definitiv, că activitatea numită joc se manifestă în funcțiune de activitate instinctivă, pe măsură ce instinctele sunt îndestul de măturate, spre a intra în acțiune. Dar activitatea joc se caracterizează prin faptul că nu urmărește folosul practic și prin aceasta se deosebește fundamentul de activitatea muncă. Thorndike zice: „*Dacă un copil, dela 1 an la trei ani, ar trăi în vremurile de azi, cum trăiau strămoșii lui acum două zeci de mii de ani, neastâmpărata cercetare a obiectelor mici, care constituiesc azi un joc, ar fi fost atunci o muncă tot atât de serioasă ca și vânatul tatălui său*“.

În cele mai multe din împrejurările vieții sale, copilul răspunde la stimulentele mediului, pe căi ce nu duc la nici un folos imediat. Acest fel al său de a se comporta, se numește joc. De pildă, putem numi joc bătaia copiilor cu ză-



pada, sau cu pernele în camera de culcare, construirea unei colibe, a unei cetăți de nisip, sau a unei punți, modelarea unui om de zăpadă, etc. Dar când copiii se bat din resentiment, pentru a-și descărca mânia sau a se răsbuna pentru o întrecere, când împletesc lucruri din trestie sau dau ajutor la un foc, la o inundație, nu mai poate fi vorba de joc. Cea mai mică diferență în împrejurările vieții copilului, poate provoca fie jocul, fie munca. Dacă dăm unui copil flămând sticla cu biberonul, el va căuta numaidecât să-și astâmpere foamea, sugând foarte grav și atent. Cu totul altfel se vor petrece lucrurile când va fi sătul. Atunci sticla va fi lovită și purtată cu mâinile încoace și încolo, cu o satisfacție vădită, cu vocalizări variate și o mare exuberanță de mișcări din tot corpul. Acelaș stimulent provoacă la acelaș copil în primul rând o activitate utilitară, în al doilea rând, jocul cu toate caracteristicile sale.

Două răspunsuri deci, foarte diferite după situația căreia trebuie să i se facă față. Aceasta nu pentru că sugarul posedă două serii de răspunsuri, una pentru activitatea serioasă utilitară, alta pentru joc. Este aceeaș tendință, dar sub diferite forme. Ea se manifestă într'o formă sau alta după ușoara deosebire, care există în condițiunile fiziologice ale momentului, deci nu

există o activitate specializată, căreia să-i zicem instinctul jocului, ca răspuns la anumite stimulente. Mai degrabă putem spune că jocul se manifestă cu prilejul stimulării mai multor instincte, depinzând de conexiunile neuronilor, care la un moment dat sunt gata de a intra în funcțiune și care provoacă stări de plăcere numai prin faptul că sunt în activitate. Felul în care se manifestă instinctele, depinde de conexiunile ce sunt gata de activitate, la un moment dat și de acele care rezultă din alte conexiuni, modificate prin activitatea celor ce au răspuns întâi. Fuga, prinsul, nu se pot manifesta înainte de 18 luni; nici dramatizarea sau întrecerea, emulația, după cum nici jocurile sociale, de pildă dansul cu copii de alt sex, înainte de cinci ani. Legea controlului, prin experiență și învățare, modifică foarte repede ceea ce este înăscut, atât în joc cât și în muncă. Legea efectului, adică a stării emotive legată de joc, determină lungimea perioadei de timp în care copilul preferă unele jocuri, celorlalte. Cu toate că se muncesc mult copiii, până capătă îndemânare în patinaj, jocul cu mingea, mersul pe catalige, urcatul pe scări înalte, totuși pentru că prezintă caracterele, pe care le-am descris, toate aceste activități sunt jocuri mai degrabă decât muncă.

Unele jocuri sunt mai distractive pentru că

presupun oarecare pasivitate din partea copilului. De pildă, când îi povestim copilului ceva, sau îi arătăm cărți cu imagini.

Sunt unele jocuri în care domină mai ales întrecerea, dorința de a câștiga, în dauna altora, dominate de anumite reguli și cu un număr anumit de participanți ca: dominoul, șaradele, crochetul, oina, foot-ball și altele. Altele sunt desemnate sub numele de sporturi ca: înotul, vâslițul, cursele, polo-ul, golful și în genere toate jocurile pe teren și pe echipe, după anumite reguli. În genere, orice activitate liberă sau ordonată, după un sistem de reguli și prescripții puse și mai ales primite de jucătorii înșiși, se poate așeza sub rubrica joc; ori care ar fi deosebiri între ele, ele rămân numai formule, esența, principiul rămânând același.

Diferența între joc, muncă, muncă impusă, nu este în felul de activitate desfășurată, ci în atitudinea copilului față de aceste manifestări ale activității sale. Orice activitate poate fi joc sau muncă, după cum ea este sau nu făcută din propria plăcere a cuiva, sau impusă de o altă voință străină, sau chiar de persoana care lucrează, dar numai ca mijloc spre a atinge un scop important dar străin de acea muncă. În muncă ținta, interesul este în rezultatul ce trebuie realizat, iar activitatea este interesantă numai pentru



scopul în care se face. Și în joc rezultatul e luat în considerație, dar nu el e partea cea mai importantă, de luat în seamă, odată cu întreaga activitate. Chiar dacă nu e realizat, aceasta nu micșorează plăcerea cea mare, care este însăși activitatea desfășurată în urmărirea aceluia scop. De obicei o activitate devine muncă dacă nu este adaptată la puterile individului din acea clipă și atunci provoacă osteneala. Adeseori o activitate, începută cu plăcere, devine silnică și obositoare pentru că a fost prelungită peste puterile copilului sau ale adultului. Muzica, dessemnul, lucrul de mână, devin muncă grea și nesuferită pentru copii, adeseori numai pentru că li se dau lucrări care cer un grad de abilitate pe care ei nu-l posedă. Programul, în cazul acesta, a fost întocmit de o persoană, care nu are nici o idee de puterile și gradul de dezvoltare ce posedă copilul, căruia i se impune. Ceia ce i se cere nu răspunde în nici un caz nevoilor și aspirațiilor sale. Adultul, în cazul acesta, nu a urmărit decât planul ce și l-a pus el în vedere și nici de cum natura și puterile copilului căruia se adresează.

În asemenea condițiuni copilul își are atenția împărțită între scop și mijloacele de ajuns la scop și ori de câte ori atenția este astfel împărțită se resimte constrângere. Pentru ca să se

deștepte în copil puterea creatoare, instinctul constructiv, trebuie ca procesul activității să se prezinte ca un tot logic și unificat. El trebuie să conțină scopul și mijloacele unite, căci numai atunci atenția va fi concentrată și perseverentă.

Jocul dă, în primul loc, un sentiment de libertate, cu sau fără conștiința scopului urmărit, dar cu satisfacția mare de a se afla în plină activitate din propria sa pornire. Această activitate este variată și întinsă, în legătură cu posibilitățile, îndemânările gradului său momentan de dezvoltare, provocându-i și fixându-i atențiunea imediată sau spontană.

Munca este activitate dirijată de copil, sau de de alții, cu un scop foarte clar ce trebuie realizat, cu sau fără satisfacerea de a fi activ, cu posibilități și îndemânări limitate, fără variații, poate fără nici un fel de adaptare mai completă la puterile și gradul de dezvoltare al individului, provocând numai atențiunea derivată.

Efortul poate fi cerut și de joc și încă într'o măsură în care munca impusă nu ar putea să o facă. Munca impusă poate însă uneori provoca plăcere tot atât de mare ca și jocul. De foarte mare importanță este faptul că adeseori în jocurile sale, colective sau sociale, copilul învață a munci și pune în bună parte atențiune spontană și perseverență în realizarea unui scop,

pe care și l-a impus sau i-a fost impus de grupul în care se joacă. De ex., copiii care se joacă de-a „oaspeții“. Băieții și fetele spală ceștile, așează masa, fac prăjituri, servesc cu atenția și seriozitatea adulților. Dar și în altă ordine de idei, copiii de serviciu în clasă, sau în excursii de pildă, execută cu plăcere și însuflețire adevărate munci, de multe ori destul de grele, dar prezintând toate avantajile jocului, dacă sunt făcute „în spirit de joc“. Exemple strălucite se găsesc în activitatea copiilor din crucea roșie a „Tinerimii“ sau a „Cercetășiei“, acolo unde sunt bine organizate, precum și în multe opere școlare, lăsate mai mult în seama și pe răspunderea copiilor, ca orchestre școlare, biblioteci, muzee regionale, colecții de tot felul, etc.

Ce înțelegem prin spiritul de joc și cum trebuie realizat în școală? Câtă vreme școala va fi organizată așa cum este și câtă vreme idealurile educative vor rămâne numai idealuri, din cauza diferitelor condiții în care se dezvoltă civilizația și organizarea societății, munca și mai ales munca impusă, își va avea locul ei important în educația școlară ca și în educația individuală a fiecărui copil.

„*Spiritul de joc*“, care este un termen foarte uzitat în pedagogie și întreaga activitate a popoarelor de limba engleză, aparține ori căror



activități, care sunt provocate de capacitățile și gradul de dezvoltare a celui ce le efectuează și căruia îi provoacă satisfacție numai prin faptul că le îndeplinește.

A introduce acest „*spirit de joc*“, astfel înțeles, în munca școlară, ar fi o realizare extraordinară și un câștig enorm, în educația copilului și a tineretului.

Pentru a fi lămurii însă bine asupra caracterului acestui spirit de joc, trebuie să avem în vedere două lucruri:

1. Spiritul de joc nu este *sinonim* cu libertatea fizică a copilului. *El nu este propriu numai unui singur fel de activitate și numai unei vârste.* El poate fi caracteristic activității fizice ca și celei intelectuale. Jocul cere imaginație, observație și raționament, ca ori care altă activitate. Arta, ea însăși, cu amestecul de emoții, de elemente fizice și intelectuale, este adesea caracterizată prin acest spirit de joc. Orice ce activitate, în ori ce câmp de acțiune, va fi exercitată „*în spirit de joc*“, dacă va porni din imbold propriu și va produce satisfacerea numai prin desfășurarea ei.

2. Să nu privim jocul ca un amuzament, ca o activitate dezordonată, lipsită de tendințe și fără rezultate.

Copilul consideră jocul cu cea mai mare se-

riozitate. Observând un copil de cinci ani, care se joacă, vom fi noi înșine pătrunși de gravitatea acestei activități, în care micul pui de om cheltuește o energie, o putere de invenție, de judecată, perseverență și măsură, care nu ne îngăduie să-l privim numai ca o distracție ușoară. Rezultatele, la care ajung unii copii în jocurile lor, sunt adeseori uimitoare. Adultul însuși, fie el femeie sau bărbat, nu face muncă creatoare, inventivă, originală și artistică, decât dacă păstrează acest spirit de joc în munca sa. Niciodată nu vom obține creațiune și originalitate strivind omul, prin aceea că îi cerem o repetare nesfârșită a unei munci în scopuri găsite de adulți și impunându-i lucrări totdeauna datorite inițiativei altora. Numai când activitatea izvorăște din sufletul lui, când el singur o prețuiește și ea exprimă aspirațiile reale ale ființii lui, numai atunci dă roade și rezultate reale. Deci idealul educatorilor copiilor, ai tineretului și ai maselor adulte, trebuie să fie o pregătire a mijloacelor, în așa fel încât „*spiritul de joc*“ să pătrundă cât mai mult în munca obișnuită a zilei. Să nu uităm că acest principiu a fost pus de popoarele cele mai solide, mai serioase și mai bine organizate în muncă lor națională.

## Jocurile după vârstă.

De oarece jocurile copilăriei depind în așa mare măsură de instinctele și puterile înăscute ale copilului, ele trebuie să intereseze pe copil în legătură cu apariția, dezvoltarea și potolirea tendințelor înăscute, adică trebuie să varieze cu vârsta.

Ele deci vor fi în legătură mai mare cu activitatea fizică și senzorială a copilului, spre a progresa, implicând din ce în ce mai mulți intelectuali. Jocurile vor începe prin a fi individuale, spre a deveni cât mai curând sociale și de întrecere, de rivalitate. Dar modificarea intereselor de joc și a diferitelor forme ale sale, depinde și de alți factori, de ex. imitația, tradiția obiceiurilor locale. De aceea este greu de deosebit chiar, care sunt elementele datorite instinctelor și care imitației, în jocul copilului. Putem doar afirma că, ceiace rămâne permanent și caracteristic jocului copilului, sub variațiile infinite ale jocului la copiii depe toată suprafața globului și din toate națiunile, este partea datorită naturii înăscute și instinctului.

Altă schimbare, produsă cu vârsta, este complexitatea jocurilor. Cu cât copiii sunt mai mici, cu atât jocurile lor sunt mai simple. Cu cât



copiii cresc, cu atât se joacă mai mult în grupuri, după reguli bine stabilite ce trebuie să cunoască și să respecte de toți participanții. Cu cât jocurile sunt mai complexe, cu atât intră în alcătuirea lor mai multe elemente de muncă și scopurile, devenite mai clare, reclamă mai multe activități, ce nu sunt decât mijloace pentru atingerea lor, ca în muncă.

Putem schița astfel ordinea în care variază jocul și interesele lui:

a) În prima copilărie, jocurile senzoriale și percepțiile predomină, dimpreună cu tendințele la activitatea fizică a corpului în genere, apoi cu mânăuirea, locomoțiunea și vocalizarea. Manifestările sunt neîndemânatică și par a fi rezultatul unor mișcări făcute la întâmplare.

b) Înainte de șapte ani copilul joacă mai puține jocuri organizate. E vârsta când copiii le plac jocurile. Au imaginația și personificarea foarte dezvoltată.

c) După șapte ani, mai mult jocurile în grup, predomină tendința exercițiilor fizice: fuga, săritul, cățărarea; apoi tendința gregară, dramatizarea și hoinăritul.

d) Dela 10 și 12 ani, numărul jocurilor organizate este la culme: jocul de foot ball, oina, construcția, saltul peste obstacole cu întrecere, înotul, jocuri de cuvinte, lucrul hainelor la

păpușă și jocurile pasive ca leagănul, jocuri de cuvinte, dezlegarea șaradelor, rebusurilor. Copiii au devenit îndemânatici, s'au dezvoltat în ei instinctul întrecerii, al rivalității. În jocuri intră mai multe elemente intelectuale, se folosesc de informațiile și cunoștințele căpătate din viață și din carte. La această epocă importantă, care este pubertatea, se trezește în ei instinctul de aventură și instinctul de bandă, de asociere în grupuri.

După cercetările unor psihologi americani, jocul cu păpușă, personificarea, jocurile imitative sunt părăsite. Copiii, băieți și fete, se interesează mai mult de jocurile ritmice: dans. Jocurile de grup și de echipă sunt cele mai privilegiate. În genere predomină forma de joc organizat, asupra formelor de joc imitativ și de imaginație. Băieții adolescenți au mai multă înclinare pentru jocurile pe echipă decât fetele, se specializează mai puțin, organizează mai bine și preferă jocurile intelectuale jocurilor de noroc, mai mult decât fetele.

Bine înțeles că această schiță nu este decât o analiză largă, a cărei clasificare nu poate fi luată *ad literam*. Rămâne însă încă adevăr stabilit că jocul variază cu vârsta și indică ridicarea dezvoltării spiritului copilului dela un nivel la altul. Dar diferența importantă, între aceste grade,

nu este elementul nou incorporat în joc, ci schimbarea atitudinii sufletești după organizația psiho-fizică a momentului.

Pentru educator e bine de reținut următoarele:

În joc copilul învață a observa iute, a judeca, a cântări valoarea lucrurilor și a fi atent cu concentrare și perseverență;

În jocurile de grup învață a coopera, a recunoaște drepturile altora, dar a revendica cu tărie și pe ale sale; învață a împăca libertatea cu legea; învață rolul și valoarea muncii și bucuria de a o îndeplini.

Din aceste considerații, ne explicăm de ce jocul e privit ca unul din cei mai imoportanți factori ai educației de azi. Un copil, care nu se joacă, este nu numai lipsit de bucuria cea mai desăvârșită a copilăriei, dar va prezinta desigur și lacune în dezvoltarea sa psiho-fizică.

### **Jocuri supravegeate.**

În țările, în care importanța jocului în educație s'a impus cu tăria unei convingeri adânci, s'au creiat așa numitele terenuri de joc, terenuri care sunt puse sub supravegherea unor specialiști sau specialiste. Jocurile, care sunt în mare



parte fizice, cer cu necesitate loc și amenajare pentru ca să poată copiii alerga, sări, urca, legăna, precum și pentru a juca toate nenumăratele și variatele jocuri cu mingea. Mai ales, cer loc larg jocurile organizate pe echipe și grupe, în care anglo-saxonii văd școala de cetățenie cea mai desăvârșită. „*Posibilități pentru dezvoltarea în spiritul de joc* trebuie date celor mai mulți factori intelectuali și emoționali, dacă vrem să folosim tot ce natura a pus în om“. Supravegherea nu trebuie să se facă în scopul de a opri manifestările naturii înăscute în joc. Din contră, uneori trebuie să le stimulăm, dând copiilor sugestii și directive, creind ocazii, pe care copii nu le-ar fi descoperit niciodată, dacă i-am fi lăsat numai cu activitatea lor. Deci, în supravegherea jocurilor, vom căuta să păstrăm, cât mai mult, individualitatea copiilor, să o ocrotim împotriva lor însuși, și ș'o încurajăm să se exprime prin activități potrivite.

Elementele sociale, intelectuale și morale în special, au nevoie de îndrumare și încurajare în jocul copiilor. Apoi când copilul e în stare să se joace jocuri mai potrivite cu nivelul său sufletesc, să fie încurajat a părăsi jocurile mai inferioare. Supraveghetorul trebuie să încurajeze asemenea și elementele de muncă în joc. Dar o supraveghere înțeleaptă nu poate fi decât

aceia, care nu silește, ci numai stimulează și sugerează.

Dar, nu toate jocurile trebuie supravegiate. În genere, completa libertate în joc este recomandată de cei mai mulți educatori. Adultul nu înțelege de cele mai multe ori jocul copilului și preocupat de a se folosi de el pentru scopuri educative, el poate introduce jocuri pentru care organismul psiho-fizic al copilului nu este încă matur. S'a discutat foarte mult în America, dacă nu greșește grădina de copii introducând prea multe jocuri colective, într'o epocă în care dezvoltarea copilului este mai mult individualistă. În schimb, școala primară nu dă destule ocazii copiilor de a se juca în grup, pe echipe și colectiv, așa cum cere natura lui, la această epocă. Apoi adultul, tot din preocupări educative, caută a introduce mereu factori intelectuali în joc, care iarăși pot fi premature, pentru epoca în care se găsește copilul.

Pe terenurile de joc s'a observat adesea că se introduc jocurile complicate, cu tot stocul lor de legi și reguli, înainte de a fi copilul în stare să se joace în felul acesta. Dar cel mai mare neajuns al supravegherei jocului, stă în faptul că se ia copiilor prilejul de a lua inițiativa, care vine toată dela adultul ce supraveghează. În cazul acesta, se pierde unul din cele mai im-

portante beneficii ale jocului. Adultul, care supraveghează, deci, trebuie să aibă mai mult rolul unui observator, dacă vrem ca jocul să aibă efectul său deplin, atât pentru dezvoltarea generală a copilului, cât și pentru pregătirea lui către muncă.

---

*Discuții:* 1. Descrieți și caracterizați, cu exemple, atenția copilului în joc și în munca impusă

2. Cum veți proceda, ca să introduceți spiritul de joc, într-o lucrare ce ar părea copilului muncă impusă?

3. Este munca, în *ea însăși* și *prin ea însăși*, o activitate în dezvoltarea copilului?

4. În ce fel diferă jocurile copilului român, de acele ale unui german, american, chinez, englez, etc.?

5. Arătați, cu exemple, cum se influențează jocul de anotimp, tradiție sau sex?



## Tendențele morale. Dezvoltarea lor.

Definițiile moralității sunt foarte numeroase. Vom alege una dintre cele mai răspândite și mai legată de problema educației. *Moralitatea este alegerea inteligentă sau rațională, dintre obiceiurile de acțiune individuală, a celor care sunt spre binele general sau spre folosul grupului.*

Din analiza acestei definiții, am putea stabili 5 factori caracteristici moralității.

1. *Inteligența*, care însemnează că un individ spre a fi moral trebuie să cunoască binele și răul. Deci un copil prea mic sau o persoană slabă de minte, subnormală, nu poate fi morală. Copilul prea mic trebuie instruit, iar cel slab de minte nu este în măsură să profite de instrucțiune, oricât ar fi aceasta de perfect pre-

dată. A instrui pe cineva, în vederea moralizării, însemnează a-i da noțiunea de bine și de rău și a-i da aceste noțiuni odată cu ideea de drept și datorie, în comparație cu ceilalți oameni.

2. Al doilea factor al moralității este *puterea de a alege personal*, după chibzuire și hotărâre proprie, binele sau răul. Deci se cere o deliberare și o deciziune, după luminile rațiunii și nu o supunere oarbă legilor naturale sau omenești. O persoană hipnotizată, de exemplu, nu poate fi socotită ca autor moral al faptelor sale, ori cari ar fi ele. De aceea nu se poate considera că morală o supunere oarbă legii sau poruncilor cuiva. Trebuie neapărat să fie *rațiune* în deciziune, *slăpânire*, asupra emoțiilor, pentru ca să fie moralitate. Cea mai mare parte dintre adulți nu au fost formați prin experiență să ajungă în stare *a alege* între moral și imoral. Nu au fost puși în situația de a omori, a fura, a înșela și a se deprinde astfel să-și înfrâneze pornirile din instincte oarbe, emoțiile puternice, legate de aceste instincte și a alege între bine și rău. *Supunerea oarbă* nu poate ridica acțiunea omului la nivelul moralității deși este unul din mijloacele cele mai însemnate pentru disciplina de grup și ordinea socială. Ea contribuie la păstrarea normelor de conduită, sprijină slăbiciunea omenească și pune jaloanele

moralității adevărate. În conflictele sufletești, în lupta pentru atingerea unui scop moral mai înalt, ea poate fi o stânjenire, tocmai pentru că închide orizontul și duce la o rutinară conformare, la constrângerile venite din afară și dela alții.

Devine o adaptare la litera legilor a ordinelor primite și nu la interpretarea spiritului legii, adică la determinare după deliberarea proprie. În educarea copiilor, este primejdios să se ceară numai supunerea fără discuție și fără cercetare. Prin aceasta, ei nu pot căpăta independența voinții și cunoașterea clară și sigură a valorilor etice.

3. Moralitatea nu poate exista decât dacă individul este responsabil de faptele sale, adică dacă poate să-și dea seama de faptele sale, dacă își are principiile sale și dacă a avut libertatea de alegere între mai multe căi ce i s'au prezentat. Răspunderea morală a faptelor individuale nu poate fi aruncată nici asupra unei colectivități, din care face parte, nici asupra unui sfătuitor, rudă sau prieten.

4. Moralitatea are ca bază *obiceiuri de acțiune*. Cele mai bune și mai delicate sentimente, cele mai înalte cugetări trebuie să se traducă în acte, dacă vrem să aibă valoarea morală. Un om cu inteligență mijlocie, dar cu obiceiuri



solide și regulate de acțiune, își va putea realiza mai bine prin acestea și prin o serioasă sforțare, un caracter moral individual, decât prin învățătură și știință. Caracterul este alcătuit din tendințe fixe sau obiceiuri bine stabilite, sau din acțiuni disparate, din acte morale ocazionale. În educația copiilor, trebuie să căutăm a provoca o cooperare cu copilul într'un lung proces de formare a obiceiurilor, o neîntreruptă perseverare și o supraveghere neadormită împotriva excepțiilor, și a derogării, dacă vrem să-i dăm putința de a fi moral, de a avea caracter și virtute, când va deveni adult. Să ne ferim de a pecetlui cu un epitet defăimător și definitiv după o greșală fie ea cât de mare caracterul unui copil, uitând că el este o ființă omenească încă nematură. Dar în acelaș timp, să nu ne închipuim că o predică, câteva precepte morale, frumoase fraze de idealism, sunt suficiente pentru formarea moralului.

5. Moralitatea este alcătuită în cea mai mare parte din *acțiuni pentru binele social*. Nu orice fel de a se purta al cuiva, implică moralitate sau merită epitetul de moral sau imoral. Sunt și acțiuni neutre. Însă orice acțiune, cu un efect social imediat sau mai îndepărtat, trebuie să intre neapărat în una din aceste două categorii. „*Legea de aur*“ cum o numesc Englezii, rămâne

veşnic norma adevăratei moralităţi: „*Poartă-te astfel în cât purlarea la devenind purlarea întregii omeniri, să aducă după ea cel mai mare bine general*“.

Cuprinsul noţiunii „*binele social*“ variază cu epoca şi gradul de civilizaţie a mediului în care trăeşte individul. A mânca pe inamic, a-ţi ucide părinţii bătrâni, a tortura pe necredincioşii eretici şi a-i arde pe rug, erau fapte morale odinioară. Asemenea, sclavia, puterea de viaţă şi de moarte ce-o avea capul familiei asupra membrilor săi, erau norme de conduită morală. Azi lucrurile sunt judecate din alte puncte de vedere. Există diferite norme de morală, după naţiuni şi rase. Aversiunea pentru minciună, respectul de cei bătrâni, mila de cei slabi nu sunt privite în acelaş fel la Chinezi, Englezi, Japonezi. Tot aşa nici legile căsătoriei şi ale divorţului nu sunt aceleaşi la toate popoarele.

Moralitatea unui act petrecut într'un grup, depinde de bazele pe care este construit acel grup. O familie, trăind izolată în munţi, poate să dispună de păşune, apă şi pământ după voie şi după nevoie. Nu e acelaş lucru cu o familie trăind într'un sat, într'un oraşel, sau într'un oraş mare. Am ajuns să credem că a minţi, a înşela, a omorî este imoral pentru individ. Totuşi nu am ajuns încă la aplicarea acestor

norme de judecată în purtarea noțiunilor și a statelor unele față de altele.

Dar în educația copiilor, noi trebuie să ne gândim cum să formăm în ei obiceiuri, care să le permită a se adapta la mediuri sociale din ce în ce mai întinse, să le dăm prilejul de a alege mereu „binele social“ al unor grupe din ce în ce mai mari, să insistăm ca acțiunile lor odată alese și valorificate să se lege și să se fixeze în obiceiuri.

Imorale sunt acțiunile care se fac împotriva binelui și dreptului, de către cineva, care, totuși, știe foarte bine ceia ce este *bine* și *drept*, adică în deplină conștiință de cele ce săvârșește.

*Depinde moralitatea de un instinct anumit?* Moralitatea este, fără îndoială, o calitate câștigată. De sigur, că anumite tendințe primare, înăscute, au fost la bază. Aceste tendințe au fost însă influențate foarte de timpuriu de faptul că omul a trăit totdeauna în grup. Emoțiile, legate de aceste tendințe, au fost stăpânite și canalizate în diferite direcțiuni și apoi toate acestea au fost fixate în obiceiuri, deci ele sunt consecința, rezultatul unui îndelungat proces de învățare.

La copilul mic, se manifestă multe tendințe și impulsii, care îi produc satisfacerea lui dar care intră în conflict cu alte impulsii ce tind



la binele grupului familiei, tovarășilor de joc și acțiunii comune. El este silit atunci să-și oprească acele impulsioni, să aleagă între unele și altele. Deci moralitatea copilului de mai târziu, va depinde de felul în care vor fi îndrumate și modificate tendințele sale primitive. Conștiința morală a copilului este un efect necesar al educației sale într'un grup. Voința sa va răsfrânge de voie, sau de nevoie, normele de purtare ale celor ce îl înconjoară. Judecățile sale de valoare, normele morale, idealurile etice se vor forma gradat cu întinderea experienței și înmulțirea cunoștințelor.

### **Tendințele religioase.**

Nu trebuie să confundăm religia cu anume practice religioase publice sau private, nici cu cunoștințele asupra literaturii sau teologiei, nici cu extazul religios sau cu acea stare de emoție religioasă, care s'ar putea numi pietate sau devoțiune religioasă, deși este adevărat că religia, fiind o formă a vieții sufletești, implică anume acte, simțiminte și cunoștinți. Caracterul său particular rezidă în faptul că se referă la o putere, care nu e omenească și cu care omul se simte în anume legătură. Caracterul acesta este esențial, ori care ar fi tipul religios.

Un autor american Coe, în cartea sa „*Education in Religions and Morals*“ zice: „Religia există pentru că oamenii și lumea în care ei trăesc sunt într'o veșnică opoziție (antiteză) și această opoziție tinde să se rezolve... Impulsul religios este acela prin care omul caută să realizeze unificarea cu sine însuși, cu semenii săi, cu natura și cu tot ce există“.

Cu alte cuvinte, este acordul vieții cu idealuri, care se dovedesc adevărate prin ele însăși. Religiozitatea este tendința omului de a trăi conform cu ceea ce este mai bun în el, cu ceea ce poate el mai bine; și ținta nu se poate realiza decât prin cumunicătura cu *Infinitul*.

Religia se exprimă prin acte formale, care sunt recunoscute de toată lumea ca acte religioase, de pildă retragerea în mânăstiri pentru a se cufunda în meditații și rugăciuni, auto-flagelația, pelerinagii la locurile sfinte, rugăciuni, cumunicătura, sacrificii, muzică religioasă și diferite rituri și ceremonii.

Sentimentele, ce întovărășesc tendințele și actele religioase, sunt: frica, adorația, taina, recunoștința fiască, legătura sufletească, pace, iubire, credință în mântuire, iubirea suferinții și entuziasmul de a trăi întru Domnul și pentru Domnul.

Intelectual, instinctul tinde a deveni conștiința

unei neliniști crescânde și aspirația de a se realiza acordul între ceea ce există și ideal, mântuirea de rău prin unirea sufletească cu ceva mai înalt, care probabil trebuie să se identifice cu o forță ce acționează în întreg Universul. Fiecare intuieste existența acestei forțe și simte că funcționează, dar felurile religii traduc această simțire în credințe deosebite asupra naturii și căilor pe care lucrează această forță.

Prima idee despre Dumnezeu este provocată de observația forțelor din natură și se manifestă sub forma animismului. Credința în spirit și nemurirea acestuia, amestecată cu cultul morților și divinizarea strămoșilor, superstițiile, fetișismul, incantațiile și magia este a doua formă a ideii de Dumnezeu. Urmează apoi forma zeilor locali, ai triburilor, ai zeilor naționali, cu prăznuirea lor după anotimpuri și diferite atribuții în creațiune. Zeii triburilor înspiră fidelitatea și cei naționali dreptatea. Dela concepția zeilor, sub formă de animale sau zoomorfism, se trece la politeism, care e o concepție antropomorfică și apoi la reprezentarea simbolică a unei filosofii a cauzei finale, sau a unei puteri de dreptate supremă.

Această scurtă ochire, asupra evoluției religioase a omenirii, ne-ar putea face să credem



că și copilul ar trece prin aceleași faze, dacă l'am lăsa să se dezvolte dela sine, fără nici o intervenire din partea noastră.

Pentru ca cineva să devină religios, trebuie să aibă o *experiență proprie* despre lipsa de potrivire între un om și altul, despre lipsa de armonie și lupta dintre un „eu“ bun și altul rău, în noi înșine, despre dorința de a explica și a înțelege natura. Valoarea legilor omenești, aspirația spre simpatia semenilor, înțelesul iubirii devine, teama de pedeapsă, dependența omului de alții și de puteri necunoscute, toți acești factori și alții mulți încă, lucrează asupra copilului, care crește între alți oameni. Dacă dăm însă copilului de mic dogme și forme de credințe elaborate gata, îi înăbușim puțința de a experimenta el însuși și a încerca să rezolve cu propriile lui puteri problemele vieții.

Ca și în moralitate, cunoștințele, ideele și obiceiurile fac baza religiozității. Moralitatea însăși este o condiție a religiozității, căci, dacă admitem că religiozitatea este tendința omului de a-și unifica viața cu un ideal, ea nu poate să se dezvolte și să se afirme decât după ce s'au stabilit acele legături dela om, la om, pe care le numim moralitate și după ce s'au format idealurile morale. E greu să crezi că un om cu adevărat religios poate fi imoral. Pe de altă

parte un om poate fi desăvârșit moral fără a fi religios. Omul moral și-a unificat experiențele relative la legăturile cu semenii lui, sub formă de legi morale. Dar aceasta este numai o latură a vieții. Omul moral, dacă nu e religios, nu a ajuns la împăcarea opozițiilor pe toate liniile vieții. Moralitatea în religiozitate este o bază solidă, dar nu este religie. Religia este viața în totalitatea ei și în ceiace este mai bun în ea, este omul care și-a găsit Dumnezeuul său. Pentru ca acest ideal să se realizeze în om, toate forțele lui de a gândi, a simți și a acționa trebuie să fie mobilizate și întrebuințate.

*Care este origina religiozității în natura înăscută?* Chestiunea a fost îndelung dezbătută. Probabil că foarte multe din instinctele primitive contribuie la constituirea sa, ca de pildă, frica, curiozitatea, simțul estetic, etc. Apoi multe din răspunsurile conexiunilor secundare, ca bunăvoința, gregarismul, emoțiile plăcute sau dure-roase, și mai ales mulțumirea de a fi cauza, autorul unor lucruri, contribuie într'o măsură destul de largă la religiozitate și la alcătuirea ideii de Dumnezeu. Apoi acțiunea experiențelor noastre una asupra alteia și a răspunsurilor instinctive, din care se naște ideea de personalitate separată și distinctă de altele, poate fi privită iarăși ca un factor important în des-

voltarea religiozității. Fără o personalitate completă și independentă, nu se poate constitui religiozitatea.

*Ce legi psihologice se aplică în educația morală?*

Ca să devină morali și să progreseze pe această cale, copiii trebuie să fie informați, trebuie să cugete, să aleagă, să capete independență de gândire și determinare, să fie inspirați și să-și poată motiva acțiunea. Trebuie, în spirit, să acționeze și totdeauna să acționeze cu statornicie. Trebuie să-și orienteze purtarea față de semenii și de puterile superioare. De aci, se vede că de fapt nu există o educație morală sau religioasă propriu zisă, ci o educație integrală, a întregii individualități.

Trebuie să constatăm că în educația morală și religioasă este nevoie să aplicăm aceleași legi psihologice, ca în orice altă educație. Deci numai credința și rugăciunea nu pot forma oameni religioși și morali. Dar nici educatorii nici părinții nu-și dau socoteală cât de greu este de făcut o asemenea educație, fără o pregătire specială, pentru că e vorba aci de problema cea mai complexă a educației. În acest domeniu al educației, mai mult decât în ori care altul, trebuie să aplicăm cunoștințele științifice ale psihologiei.

Să ținem seamă mai mult decât ori când de



legea *apercepțiunii*. Maturarea sufletului copilului, experiența, idealurile sale, obiceiurile, interesele, cunoștințele sale, determină progresul educației morale și religioase, tot atât cât și progresele sale în aritmetică și literatură.

Un loc important revine sugestiei. Sugestia vine copilului din mediul înconjurător în mod inconștient, dela forma reflexă a imitației la copilul sugar, până la imitația voită a tuturor celor cu care trăește. De aci, marea importanță a atitudinii morale și religioase a persoanelor în mijlocul cărora trăește copilul. Prietenii, tovarășii de joc, spectacolele, cărțile, afișele, etc. pe lângă familie, sunt hotărîtoare din prima copilărie.

În formarea obiceiurilor va fi aplicarea legii efectului și a exercițiului. În privința efectului pedeapsa este privită ca o procedare negativă, în educația morală. Satisfacțiile pozitive cu atribuirea responsabilității faptului sunt de preferat. Aceasta înseamnă că ori de câte ori copilul este ascultător, spune adevărul, e stăpân pe sine, serviabil, purtarea lui trebuie să-i aducă cele mai mari satisfacțiuni din partea mediului înconjurător. Aceste satisfacții trebuie să varieze cu vârsta, dela plăcerea fizică de a i se da bonboane, până la înalta satisfacție că fapta sa bună a fost primită de Dumnezeu. Aceasta pen-

tru că, din instinct, copilul nu caută decât plăcerea și cu cât el este mai mic cu atât discriminarea între bun și rău este mai cu neputință din partea lui. De aceea noi trebuie să avem grija a lega plăcerea, fie ea și fizică, de acțiuni, pe care dorim să i le fixăm în obiceiuri bune, pentru ca, pe calea aceasta, să ajungem la judecăți despre valoarea morală sau religioasă a lucrurilor și apoi la perseverență în practicarea lor.

A doua lege, legea exercițiului, este cea mai nesocotită în educația morală și religioasă. Pentru învățarea disciplinilor intelectuale, matematici și literatură de ex. se consacră câteva ore în fiecare zi, săptămâni de-a rândul, în decursul fiecărui an, în timpul cărora se consolidează ce ia ce s'a învățat în anul precedent și se fixează cunoștințele noi. Aceste ore sunt prevăzute în lucrările zilnice ale școlii. În ceiace privește însă educația morală și religioasă, afară de precepte, povestiri fără nici un fel de legătură cu practica în viață și lecturi aride, nu se vede nicăieri o normă, care să provoace în viața practică repetarea continuă a actelor pe care vrem să le fixăm în obiceiurile copilului.

Teoria, în educația morală și religioasă, este absolut fără nici o legătură cu practica. Ceiace se uită este că preceptul moral și religios este

una, iar morala și religia alta. Nu e destul să reciți crezul ca să fii drept credincios, nici să știi maxime morale, pe de rost ca să fii moral. *Instrucțiunea* morală și religioasă nu înseamnă *formarea* omului moral și religios. O purtare orbească și sugerată de alții precum și o cunoștință fie ea cât de amănunțită, dar fără nici un rol în viața reală, sunt două lucruri deopotrivă de absurde și totuși dominante în felul nostru de a da așa zisa educație morală și religioasă. O instrucțiune morală și religioasă este, fără îndoială, necesară pentru că, știm ce rol mare are judecata în formarea construcțiilor morale și religioase. Dar numai instrucțiune și încă sub formă de memorizare mecanică, este o pierdere inutilă de vreme și energie. Trebuie să dăm copilului prilejul de a face experiențe sociale și să prevedem mediul ca stimulente, care să provoace un răspuns, adică exprimarea ființei sale la impresiile primite. Să nu ne mărginim numai la impresii fără expresie, adică să utilizăm întreg circuitul de neuroni, care trebuie să alcătuiască faptul moral sau religios ce vom fixa în obicei.



## Educația și instrucțiunea morală și religioasă, după vârstă.

Moralitatea și religiozitatea nu ajung la desăvârșire decât după ce au trecut prin deosebite faze de dezvoltare, dela copilărie la maturitate. Pentru ca un copil să se formeze, pe cale morală și religioasă, trebuie mai întâiu să capete conștiință de sine ca persoană, deosebită de alții. Această conștiință se capătă treptat, odată cu dezvoltarea percepției, memoriei, a imaginației, sub influența mediului înconjurător și mai ales a celorlalți oameni, în mijlocul cărora trăiește. Apoi copilul trebuie să capete noțiunea de bine și de rău, prin generalizare, să cunoască idealurile morale și religioase, să le ierarhizeze, să și le însușească și apoi să le practice.

Aceasta cere iscusință, spre a le discrimina, judecată și raționament din ce în ce mai agere și mai rafinate, dar mai ales obiceiuri, în legătură cu adaptarea naturii copilului la o comunitate din ce în ce mai largă, la o sociabilitate din ce în ce mai înaltă, așa cum se exprimă ea în moralitate și religiozitate.

Această dezvoltare trece, dela un grad la altul, odată cu trecerea copilului dela o vârstă la alta.

Cu cât copilul crește cu atât cunoștințele și puterea judecății se dezvoltă. Obiceiurile fixate devin mai numeroase, deci purtarea sa se poate raționaliza mai mult. Odată cu creșterea în vârstă, copilul este pus din ce în ce mai mult în situația de a gândi, a delibera, a alege și a se decide singur, fiindcă și ocrotirea familiei, controlul părinților asupra sa, se împuținează din ce în ce. Părăsind leagănul, sânul mamei, ieșind din casa părintească, venind în contact cu natura, animalele, alți copii, alți oameni din ce în ce mai străini, el capătă alte norme de judecată, își modifică și completează experiența precedentă și își reconstruiește conștient sau inconștient, un nou fel de a privi lucrurile și de a se purta. În noile sale legături cu lumea el capătă experiența unor noi plăceri sau dureri, intră în luptă cu lucrurile sau ființele, este stimulat prin ceartă sau laudă. Motivele sale de a se decide, într'un fel sau altul, se înmulțesc și devin variate în toate direcțiunile.

La începutul vieții, când copilul e mic de tot, nu se poate vorbi de moralitate și educatorul nu se poate îngriji decât de a pune temelia moralității viitoare, modificându-i instinctele, prin influența plăcută sau neplăcută asupra rezultatului activității lor. El urmărește a fixa în obiceiuri pe cele a căror activitate o găsește bună,

sau a slăbi și înlătura pe acele ce le socotește rele. Pentru a-și ajunge scopul, el trebuie să caute, încă din prima zi a nașterii, să lege de unele manifestări plăcere și de altele neplăcere, în mod sistematic și cu o neîntreruptă perseverență. În copil trebuie să se fixeze, dela începutul vieții, legătura solidă între anumite acte și plăcere sau neplăcere. Această plăcere sau neplăcere, care îi vine mai întâi dela lucruri și un număr foarte restrâns de persoane, mai târziu îi poate veni dela toate persoanele din jurul său. Când i se dezvoltă memoria și imaginația, ele îi vor veni și din teama sau dorința aprobării sau admonestării ce i-ar putea cauza fapta lui, într'un viitor mai mult sau mai puțin apropiat, și în fine numai la gândul că e bine sau rău, adică dela un fel de ideal moral. Emoțiile, pe care le putem utiliza în toate vârstele, sunt frica, iubirea și mirarea. Știm că copiii sunt cu atât mai creduli cu cât sunt mai mici. Ei au un simț foarte dezvoltat al misteriosului și miraculosului. Vântul de pildă, care e simțit dar nu e văzut, vocile care se aud, fără ca persoanele ce le pronunță să se vadă, ne-ar putea servi, împreună cu ceiace știm despre sufletul lor, pentru a pune bazele vieții religioase, spre a le da copiilor, prin analogie, ideia unei „ființe“ pe care nu o putem vedea, nici simți. Asemenea



am putea să ne servim de experiența copiilor, în satisfacerea nevoilor lor trupești ca și în satisfacerea nevoilor lor de iubire. Acestea depind de adulții care îi pedepsesc pentru greșală și neascultare spre a le infiltra treptat sensul legăturilor omului cu puterile divine.

Aceste începuturi de educație dau un puternic ajutor dezvoltării ideii eului pe deoparte și cunoașterii tainelor lumii, pe de alta. Ideia de bine ia înțelesul de tot ceiace produce plăcere copiilor și aprobarea celor din jurul său. Pe calea aceasta, putem fixa solide obiceiuri, prin rigida regularitate a aplicării urmărilor plăcute sau neplăcute pentru copii. Obiceiuri de curățenie, de ordine, de adevăr, de politeță și serviabilitate se capătă numai în această vârstă și numai prin acest fel de a reacționa al familiei și a mediului imediat al copilului. Aceasta numai cu condiția de a nu neglija nici o ocazie și a nu întrerupe, sub nici un pretext regula odată stabilită.

În ceiace privește educația religioasă tot ce întărește simțul tainei, al minunii, al povestirilor, al rugăciunilor spuse de adulți cu credință și emoție, contribuie a forma în sufletul copilului noțiunea unui Dumnezeu, părinte bun și iertător al tuturor, undeva în depărtare și nedeslușire. Nu se poate da, o altă concepție despre Dum-

nezeu decât cea antropomorfică, prin analogie cu părinții, în această vârstă. Pe lângă aceasta mai putem da copilului credința în prezența nevăzută a lui Dumnezeu, care știe și judecă tot ce face el, chiar când părinții și adulții nu știu, sau căruia ar putea să-i spună copiii, în gând, ceiaare au făcut spre a fi iertați, dacă făgăduesc, tot în taină, că nu vor mai face. Totuși vârsta preșcolară trebuie privită tot ca o vârstă nereligioasă, deși între trei și șase ani copiii pun întrebări despre cauza lucrurilor și natura lui Dumnezeu, la care cu greu ar putea răspunde chiar un teolog. Avem, în această curiozitate a copilului, ca și în toate stările de care am vorbit, numai factorii de care ne vom putea servi, în educație, spre a ajunge treptat la o conștiință religioasă adevărată.

Vârsta dela șase la zece ani poate fi privită ca perioada formativă a copilului în toate direcțiunile. În timpul școlarității, găsim în sufletul copilului din ce în ce mai mulți factori, pe care să putem conta, în formarea moralității și a religiozității.

Intrarea în școală, îi dă și mai multă libertate, față de familie. Adevărata formare socială acum începe. În jocurile cu copiii de vârsta lui, el primește primele elemente ale unei dreptăți rudimentare. Capătă adevăratul înțeles al faptului de

a da și a primi, de a nu înșela în joc și noțiunea curajului fizic. Incepe a se deprinde să-și apere drepturile împotriva celor ce ar voi să le înalce, dar se lovește de aceeași pretenție și aceeași hotărîre din partea celorlalți copii. Aceasta pune baza primelor manifestări de sociabilitate, după epoca precedentă, care a fost mai ales individualistă. În codul lor moral, se înscriu în mod empiric; ca lucruri rele, cruzimea, tachinăria, minciuna și delatiunea tovarășilor, sau trădarea camarazilor, din lașitate, într'un joc de echipă sau în orice altă întovărășire. Aceasta mai ales după ce au avut ei înșiși a suferi consecințele unor fapte asemenea din partea altora.

Din ce în ce, credulitatea se micșorează și de cele mai multe ori întrebările puse de copii în această epocă, sunt pornite din dorința de a căpăta mai mult o siguranță de adevărul lor, decât din curiozitate de a ști. Interesul pentru miraculos, fantastic și basm scade, rămânând, predominând, interesul pentru povestiri adevărate, povestiri eroice sau istorie propriu zisă. Au putere mai mare de atenție prelungită, mai mult simț de răspundere, și putere de memorizare, mai multă putere de percepere, de cât rațiune. Simțul moral este încă în strânsă legătură cu obiceiul. Conștiința morală se trezește, însă nu când își dă seama că a făcut o greșală,



a înfrânt o lege, ci mai mult când este dovedit că a făcut-o. Virtuțile, adică obiceiurile de a se purta bine, nu se datoresc convingerii, ci imitației. Cu cât crește școlarul, cu atât pune mai mult preț pe opinia camarazilor de cât pe cea a autorităților, fie școlare fie familiare.

Tendința spre independență se accentuează. Ideia de Dumnezeu evoluează dela concepția de „tată“, la cea de om a-tot-puternic. Fetele sunt mai accesibile, în această vârstă, la superstiții decât băieții.

### **Principiile care trebuie să călăuzească educația și instrucția, în această vârstă.**

De oarece sugestia și imitația joacă un rol atât de important, în această vârstă, exemplul și consecvența, în școală și în familie, trebuie să fie privite ca prima și cea mai indispensabilă condiție a educației morale și religioase. Pedeapsa și recompensa trebuie date astfel încât să prezinte o garanție că vor întări, în sufletul copilului, cunoștința despre bine și rău, pe care au căpătat-o până în prezent. Ascultarea, supunerea din obicei, să se transforme gradat în ascultare din convingere. Stăpânirea de sine trebuie să se capete în toate câmpurile

de activitate. Dacă această stăpânire de sine, acest control al acțiunilor, nu se capătă în vremea vârstei mijlocii, adică între șapte și zece ani, va fi o mare lipsă, o mare primejdie, în adolescență, pentru moralitatea copilului. Educatorii trebuie să vină în ajutorul copiilor, spre a-i călăuzi, cu o hotărîtă atitudine, ca să poată deosebi acțiunile în care au libertatea de a alege, de acelea în care nu mai e vorba de stat la îndoială. Acestea trebuiesc executate cu lealitate și promptitudine; ca de pildă o recomandare sau un ordin primit. Copilul trebuie să se deprindă a simți necesitatea de a se supune puterii legilor sociale și a se simți responsabil, în ceiace privește răul sau binele. Nu trebuie să încapă nici un fel de confuziune sau scuză față de sine însuși și de alții când e vorba de impulsii, din care ar putea urma nefericirea sau durerea altora. Ele trebuiesc inhibate din primele manifestări, încurajându-se, în schimb, cele generoase, binevoitoare și altruiste. Obiceiurile, din care va rezulta mai târziu puritatea socială, trebuiesc cultivate din timp și cu persistență. Dimpotrivă, apucăturile suspecte sau rele trebuiesc combătute cu energie.

În ceiace privește instrucțiunea morală și religioasă, trebuie să căutăm a o da copilului dela opt ani în sus, mai mult prin acțiune și simțire, decât prin idei și abstracțiune. E ușor de-

sigur a vorbi copiilor prin simboluri și abstracțiuni, dar să nu uităm că simbolul are efect numai după ce copilul a trăit experiența și lucrurile, pe care ele le reprezintă. Cea mai mare parte din copii nu înțeleg moralitatea decât din faptele reale și concrete, din realitatea imediată, din viața trăită zilnic. Discuția le este străină.

De aceea, pentru formarea lor, să se utilizeze practica, înaintea atitudinii pasive, teoretică sau intelectuală. Să formăm copilul, prin acțiuni și emoțiuni, înainte de a-i da concepte morale sau religioase.

Curiozitatea copilului, în materie de sexualitate, trebuie să fie satisfăcută în mod simplu, prin adevăruri absolut științifice, fără a ne sustrage dela răspunsuri sau a răspunde echivoc. Dacă nu vom răspunde noi cum trebuie, copilul va căuta să-și satisfacă altfel și din surse necurate curiozitatea. Informația falsă, în această chestiune, va paraliza încrederea în adult și va lipsi copilul de un confident înțelept, atunci când în adolescență va avea mai multă nevoie de el. Nu trebuie să ne închipuim că educația sexuală urmează să se predea într'un curs anume. E înțelept să o dăm ocazional, căutând întotdeauna să schimbăm atmosfera de taină și ideea de ceva scabros, dacă o constatăm la copil.

În America și Anglia, este tendința de a se



înlocui catechismul și predica, în școala primară, prin predarea cunoștințelor asupra virtuților și datorțiilor, pe care le putem cere copilului, sub formă de povestiri dramatice. Este o mare greșală, cred psihologii moderni, de a preda un învățământ religios incomprehensibil pentru copil, sau sub o formă de care trebuie să se lepede mai târziu. Profitând de marea putere de memorizare, din această vârstă, putem cel mult să-i dăm să învețe bucăți din ambele testamentele, anume alese, spre a fi la nivelul înțelegerii copilului, sau a căror frumusețe poetică și literară ar putea să o simtă. Ori ce greșală, în această privință, în epoca de formare despre care vorbim, poate face ca mai târziu copilul să fie lipsit de interes pentru lucrurile spirituale.

Aceleași măsuri trebuie să le observăm și la predarea istoriei, literaturii și poeziei sfinte, care sunt fără îndoială un izvor foarte prețios de instruire morală și religioasă, însă tot cu condiția de a fi date la timp, în forma și cuprinsul cerut de vârsta copilului.

Dela vârsta de 10 ani în sus, se face, pe nesimțite, trecerea la perioada prepubertății, perioadă *de tranziție*, care trebuie să se caracterizeze prin o personalizare mai completă a educației și instrucțiunii morale, printr'o infor-

mație mai conștientă în materie religioasă. Fetele se dezvoltă mai repede decât bărbatii și în această privință și tind mai mult spre introspecțiune și individualizarea adevărilor morale, ceea ce permite a le face o educație morală mai serioasă și a le forma simțul etic mai degrabă decât al băeților, înainte de 12 ani.

Băeții, în această epocă, arată o mare înclinare spre asociații, întovărășiri cu cei de vârsta lor, în diferite scopuri, gust pentru jocul de echipe, povestiri de aventuri și iubire, gustul de aventuri chiar în viața lor. Instinctul de întrecere în asociațiile copilărești poate fi întrebuințat pentru promovarea progresului moral.

Formarea lor cere mult prilej și libertate pentru activitate fizică, hotărîre și fapte în care să le fie angajată din ce în ce mai mult răspunderea, deciziunea, alegerea. Imaginația și instinctul dramatic pot fi utilizate pentru a interesa pe copiii de aceeaș vîrstă, la ceremonii religioase.

În ceea ce privește educația religioasă, observarea prescrierilor cultului în familie, și la școală și la biserică, trebuie provocată de dorința copiilor, dorință care se naște înainte de vârsta de tranșiune și care nu poate fi transformată de obicei, decât dacă, în mediul lor

familial sau școlar, ele se practică cu regularitate, simplitate și demnitate.

Dar și în vârsta de tranzițiune, adică între 10—12 ani și mai sus, atât instrucțiunea morală cât și cea religioasă, nu poate fi dată de cât pe baza caracterelor din Istorie și Literatură, sugerând mai mult, decât formulând, un ideal.

Perioada adolescenței depășește cadrul psihologiei copilului și, în afară de aceasta, ea cere o cercetare mai amănunțită.

---

*Exerciții.* 1. La ce vârstă ați putea utiliza următorul material în educația religioasă:

Viețile eroilor, ale sfinților, Istoria Religiei, miturile și minunile, memorizarea Psalmilor 19, 1; Istoria sub formă de Istorie în adevăratul înțeles; memorizarea unor rugăciuni din leturghie, memorizarea imnurilor religioase, învățătura Noului Testament; biografii inspiratoare; studii literare din anumite cărți, deseme și tablouri religioase, piese de teatru cu conținut dramatic.

2. Ce valoare au tovarășii, asociațiile, jocul pe echipe în educația morală.

3. Ce înțeles au neconținutele certuri, tachinării ale copiilor, între 9 și 13 ani?

4. Care ar fi lipsurile unei educații făcută toată într-o școală confesională?

*Discuții.* Cum ați proceda cu un copil mic dar foarte încăpățânat.



Cum ați proceda cu un copil de 15 ani foarte egoist?

Cum ați proceda cu un copil de 10 ani exagerat în diferitele sale manifestări?

Cum ați proceda cu un copil prea sugestibil?

*Cărți de consultat:*

G. A. Coe. Education in Religion and Morals.

G. Hodge: The Training of Children in Religion.

## Dezvoltarea fizică a copilului.

În țările anglo-Saxone, s'a stabilit ca o axiomă, ideea că școala trebuie să răspundă de sănătatea copilului. În teorie, toți și mai ales în învățătorii și profesorii noștri, sunt de aceeaș părere. În practică însă, nici școala nici familia nu cunosc legile dezvoltării fizice a copilului și cât cunosc nu aplică. Aceasta din mai multe cauze.

În primul rând este convingerea că, în afară de boalele infecțioase, contagioase, sănătatea copilului privește numai familia. Școala nu are a se ocupa decât de aplicarea programei și ținerea disciplinei în orele de clasă. Deci învățătorii și profesorii pot hotărî în ce clasă să treacă un copil, după puterea lui de învățatură și gradul de silință. Tot așa îl poate

pedepsi cu eliminare temporară sau definitivă, pentru purtare rea. Când însă e vorba de adenoizi și vegetății, de rahitism, de ganglioni inflamați, de anemie profundă, chiar medicul nu face altceva decât să pună în vedere părinților și să *recomande* copiii, pentru colonii școlare.

În al doilea rând, presiunea aplicării programei analitice, este tot atât de mare, încât numai îngăduie învățătorilor și profesorilor preocupări în alte direcții.

În al treilea rând, chiar dacă învățătorul, școala sau familia ar căuta să se îngrijească de sănătatea copilului, nu există puțința de a o face, din pricina lipsei de instituții sanitare, create în acest scop. Aceasta chiar în orașe, necum în sate, unde nici n-ū putem să mai vorbim de asemenea lucruri.

Totuși, în interesul învățământului însuși, de care pare că școala se preocupă aproape exclusiv, ar trebui să nu se uite strânsa legătură dintre corp și suflet. Și deși, după obiceiul nostru, de a vorbi mereu și a ne mărgini numai la atâta, avem pe buze la orice ocazii maxima Greciei antice: „Minte sănătoasă, în corp sănătos“, totuși nicăiri nu se arată că lumea noastră școlară ar fi pătrunsă de acest adevăr. Necesitatea de a cunoaște și îngriji dezvoltarea



fizică a copilului, trebuie să se arate în mod evident educatorilor, pentru că:

1. La copiii înapoiți, sănătatea șubredă este, fără îndoială, una din cauzele stării lor.

2. Deficiențele sau lipsurile mintale ale adulților, bărbați și femei, vin în mare parte, din felul și condițiile în care s'a făcut dezvoltarea lor fizică și din cauza stării sanitare a copiilor lor.

Din cercetările de laborator (Warner, Ayers) s'a constatat un mare proces, în media imbecililor, a înapoiților și a copiilor nervoși, din cauza hranei insuficiente, sau nepotrivite sau a defectelor fizice, care nu s'au îngrijit din timp.

3. În viața și dezvoltarea copiilor normali, dacă se întâmplă o boală sau schimbări mari, se petrec și în sufletul lor aceleași mari și surprinzătoare schimbări. Mai mult, din cercetările ce s'au făcut asupra copiilor bine înzestrați (Ștefănescu-Goangă) s'a constatat că, în genere, copiii aceștia au dezvoltare fizică bună sau chiar excepțională.

Ar trebui deci, ca școala să nu se îngrijească numai de educația intelectuală și să nu se mărginească a lua numai măsuri împotriva contagiunii, ci să organizeze o supraveghere minuțioasă a creșterii fizice și un sistem de măsuri,

cât mai complet, pentru prevenirea bolilor și tratarea pozitivă a sănătății copilului.

Educatorul trebuie deci să cunoască neapărat legile creșterii și dezvoltării fizice ale copilăriei, ca să formeze, în legătură cu ele, unele obiceiuri; să se folosească pentru ocrotirea lor, de unele împrejurări; să impună copiilor anumite interziceri.

El trebuie să cunoască defectele simțurilor copilului, defectele ținutei în pupitru sau în bancă, la scris, sau la lucru, manual și să le corecteze. Să-și dea seama de puterea de activitate a copilului spre a nu-i da prea mult de făcut, în afară de orele de școală și să-l surmena. Munca pe care o impune școlarilor să fie o muncă potrivită, atât cantitativ cât și metodic, cu puterile organismului lor în creștere și cu cerințele sănătății lor.

Aci, mai ales, trebuie accentuată răspunderea școlii pentru sănătatea și dezvoltarea psiho-fizică a copilului. Să se considere îngrijirea sănătății și ocrotirea creșterii lui, în școală, ca o *datorie* și nu ca o *binefacere*.

Nu se pune îndeostul accentul în formarea corpului didactic, asupra problemei dezvoltării fizice și de aci rezultatele care ar fi și mai dure-roase, dacă nu s'ar apăra copilul însuși, prin joc și prin sport. Dar și acestea pot deveni

primejdii și daune, dacă nu sunt călăuzite de adulți informați și prevăzători.

### Deosebiri fizice între adulți și copii.

A ajuns un adevăr curent maxima: *Copilul nu este un adult mic ci o ființă ome- nească în dezvoltare*, atât în ce privește psi- hicul, cât și în ce privește fizicul.

Trebuie deci să existe o știință a sănătății și creșterii fizice, după cum există o psihologie a copilului.

Thermann zice: „*Copilul e diferit de adult în fiecare fibră, în fiecare corpuscul din sânge, în fiecare celulă din oase și în proporțiile pri- viitoare la diferite părți ale corpului. Rezistența lui la boală, puterea lui de restaurare, hrana și somnul său, toate sunt deosebite de ale adultului. Fiecare din acestea suferă modificări diferite, din partea fiecărui element din mediu și din regimul ce i se aplică.*”

„*Aproximativ, dela naștere la maturitate, mu- șchii cresc în greutate de 37 ori, plămânii de 18 ori, ficatul, inima și rinichii de 12–13 ori. Copilul cere mai multă hrană și oxigen și pro- duce mai mult bioxid de carbon, cheltuiește mai multă energie, pentru fiecare kgr., din greutate,*



decât adultul... Dacă copilul, la diferite vârste, și adultul, au altă medie de morbiditate și mortalitate, un alt echilibru în dezvoltarea organelor, diferite moduri de a-și mări sau a-și cheltui energia, dacă au într'un cuvânt un metabolism și obiceiuri deferite, desigur trebuie să admitem că au constituții diferite, deci au nevoie de feluri de viață diferite. Consecințele pentru viață, obiceiurile, aspirațiile, vor fi cu totul altele la unul și la altul. Ceiace prieste adultului, va fi dăunător copilului și invers". Care sunt factorii dezvoltării fizice? În primul rând, factorii care acționează în producerea naturii fizice: *hereditatea și mediul*. Care este partea fiecăruia, e greu de determinat. Ceiace s'a obținut până în prezent ca sigur, din științele antropologice și medicale, este:

a) Hereditatea influențează mai mult în determinarea staturii, timpului pubertății, a greutateii și a altor dimensiuni, precum și în rezistența la maladii.

b) Pe de altă parte, nu trebuie să neglijăm importanța mediului și a condițiilor de viață, în ușurința contagiunii copilului, în bolile infecțioase, precum și influența în bine și în rău, asupra creșterii, a lipsei și nepotrivirei hranei, a aerului, exercițiului, jocului, etc.

Nu avem date științifice precise, asupra fie-

cărei din aceste influențe. Se pare că hrana ar fi cea mai dăunătoare din toate. S'au făcut cercetări nenumărate și comparații între copiii bogați și săraci, dela țară și dela orașe, din fabrici și din internate școlare. Dar nu s'a experimentat numai asupra unui singur factor izolat de ceilalți cum ar fi, de pildă, nutrițiunea. Două constatări sigure s'au făcut. Oprirea în creștere sau încetinirea creșterii, datorită subalimentării, durează mai mult decât atunci când e vorba de alți factori. Felul de hrană și cantitatea ei, au apoi o influență extraordinară în creșterea unui copil în genere și mai ales în vârsta dintre 1—1<sup>1</sup>/<sub>2</sub>.

*Creșterea în greutate și înălțime.* Se știe că limita creșterii individuale în înălțime și în greutate, este fixată prin hereditate, căci sexul determină, într'o măsură oarecare, creșterea și variațiile ei, la diferite vârste: apoi, din statistice făcute cu îngrijire, s'a fixat media creșterii după vârstă la diferite naționalități și în diferite regiuni, așa că nu ne vom servi, de pildă, de media creșterii la băieții englezi, spre a o aplica la fetițele japoneze. Și chiar dacă ne servim de media creșterii copiilor francezi, spre a stabili normele creșterii unui copil român, va trebui să facem oarecare rezerve mintale, până ce vom

face și alcătui și noi, în fine, media copiilor români.

Ca să ne facem o idee de mersul creșterii, din primul an până la vârsta adultă, vom lua media înălțimii sau taliei copilului la naștere care este aproximativ 48 cm., și o vom compara cu a adultului (1,65 la bărbați, 1,62 la femei).

Deci omul capătă, prin creștere, în lungime, cam 1 m. și 1 sau 2 decimetri. Din această medie, el câștigă o pătrime din total, în primele luni ale vieții, adică până pela a 14-a lună. Până la 6 ani însă, el câștigă cam cât a câștigat în cele 14 luni dela început. A treia pătrime din creșterea totală, este căpătată la  $12\frac{1}{2}$  ani. Cea din urmă pătrime poate fi câștigată până la 18 sau până la 23 ani.

Aceiaș curbă se observă și în creșterea fetelor, cu excepția că a treia pătrime, din creșterea totală, se efectuează la  $10\frac{1}{2}$  ani, în loc de  $12\frac{1}{2}$  ani, cum este la băeți.

În greutate, creșterea totală, dela naștere la adolescență este de 56–60 kgr., din care prima pătrime se câștigă înainte de 5 ani pentru ambele sexe, a doua la  $10\frac{1}{2}$  ani fetele și la  $11\frac{1}{2}$  ani băeții. A treia pătrime la  $15\frac{1}{2}$  ani, băeții, la  $13\frac{1}{4}$  fetele.

Alte constatări mai însemnate sunt în curba creșterii, când la 5 ani, copilul atinge jumătate



din greutatea sa totală din vârsta matură, s'au ceva mai puțin de jumătate. Intre 5 și 10 ani, copilul crește în înălțime cam 5 cm. pe an, iar în greutate cam 6—6<sup>1</sup>/<sub>2</sub> kgr., pentru fiecare 2<sup>1</sup>/<sub>2</sub> cm., de înălțime căpătată.

Ca concluzie generală, constatăm că puterea creșterii în talie și greutate se micșorează treptat dela naștere, până ce încetează cu totul.

Din curba creșterii mai observăm o întârziere în creștere dela 6—7 ani, o accelerare la 8 ani la băieți, la 7 ani la fete, o cădere a curbei la maximul la 11 ani pentru băieți și la 9 ani pentru fete. După această cădere urmează o urcare remarcabilă, cu maxima la 15 ani pentru băieți și de la 12<sup>1</sup>/<sub>2</sub> la 13 ani pentru fete.

Creșterea în greutate înaintea termenului pentru maximul înălțimei, se datorează creșterii picioarelor în lungime. După această dată trunchiul se dezvoltă mai mult în volum. O accelerare a creșterii în înălțime este urmată de o repede creștere în greutate. Timpul creșterii fizice este în aceeaș măsură timpul creșterii în vigoare și energie, precum și al dezvoltării calitative nu numai cantitative a celulei nervoase. Deci perioadele de creștere repede, sunt favorabile și educațiunei. Trebuie însă să se aibe în vedere că o mașină, care merge prea repede,

este mai supusă la uzură și la accidente, decât una care merge mai încet.

Intre glandele, care influențează creșterea afară de cele sexuale, este glanda tiroidă. Lipsa sau boala tiroidei are un mare efect în creștere și provoacă anume lipsuri în mentalitate, care se pot remedia însă, dacă le tratăm în vârsta cea mai fragedă, înlocuind prin dietă sau regim, aportul acestei glande adus prin secrețiunea ei normală.

Clima și anotimpul influențează până la un punct creșterea. Aceasta se poate constata prin faptul că rasele cele mai puternice sunt cele din climatele temperate. Copiii cresc mai mult în lunile August—Decembrie. Ar trebui însă făcute mai multe statistici în diferite regiuni și la diferite națiuni, spre a avea ceva precis.

Creșterea nu se face global ci în diferite părți și succesiv. Organele par a crește după un ritm și în perioade diferite, separat unele de altele. Astfel o perioadă de maximă creștere într'un organ, poate coincide cu un maximum de dezvoltare în altul. De pildă, creierul crește în volum de două sau trei ori în primul an și numai cu un procent de 10% în al doilea. Continuă a crește încet până la vârsta de 6 ani, când are aproape greutatea cerută de vârsta de 16

ani. Intre 12–14 ani, creșterea încetează afară de o foarte ușoară creștere către 30 ani.

La 15 ani, picioarele băeților sunt mai lungi în proporție cu restul corpului, decât erau la 11 ani, și mai lungi tot în proporție cu restul, decât la adulți. Raportul între volumul arteriilor mari și inimă, la naștere, este ca 25 la 20, la pubertate ca 140 la 50 iar în vârsta matură ca 290 la 61. Acest detaliu va face atent pe educator asupra eforturilor prea mari și exercițiilor prea violente cu un copil de 8–9 ani, al cărui cord este atunci mai mic, în proporție, cu arteriile. Asemenea nu va trebui să uite că unui copil de 6 ani, îi trebuie de două ori mai mult oxigen decât unui adult. Tot așa va trebui să-și amintească de marea plasticitate a oaselor. Copiii sunt mult mai expuși la deformări. Să nu se uite că băeții la toate vârstele, au capacitatea plămânilor și puterea mâinilor superioare fetelor. Trebuie să se mai știe că un copil de 3 ani, are nevoie de 40% mai multă hrană decât un adult, deci este întotdeauna primejdie ca el să fie subalimentat sau nepotrivit alimentat.

Soluția celor mai multe probleme și principiile disciplinei școlare trebuiesc găsite, de cele mai multe ori, în studiul atent al creșterii și dezvoltării copiilor.

*Vârsta cronologică și vârsta fiziologică.* Nu-



mărul anilor unui copil adică vârsta cronologică, nu corespunde întotdeauna cu vârsta fiziologică. De pildă, într'un grup de 15—20 copii de 14 ani, unii pot fi în perioada prepubertară, alții în perioada pubertară, alții în perioada de tranziție, iar alții să o fi trecut deja. Desigur, a cunoaște în general diferența între o perioadă a vârstei și alta, este foarte important. Dar atunci când urmărim curba dezvoltării individuale a copilului, este și mai important să cunoaștem variațiile dela un om la altul, în jurul mediei stabilită pentru vârsta în care se află. În cercetările sale (*Influence of Physiological age upon Scholarship*) asupra băeților din New-York City, Cramton a găsit în grupul celor de 13<sup>1</sup>/<sub>2</sub> ani, numărul celor din vârsta prepubertară, egal cu al celor din vârsta pubertară. Se poate asemenea ca o fată de 5 ani să fie în destul de formată, spre a merge la școală, pe când fratele său să nu fie gata până la 6 ani. Este însă foarte greu de decis în această privință, pentru că relația între gradul de maturitate fiziologică și gradul de capacitate mentală, nu a fost încă determinat prin experiență științifică și apoi nu s'a stabilit încă cea mai bună măsură a maturității fiziologice, care să fie primită ca atare, de majoritatea cercetărilor. Este toată probabilitatea ca să existe o co-

relație între maturitatea fiziologică și capacitatea mintală, dar nu avem încă destule rezultate ca să avem o certitudine. Concluzia, pe care trebuie să o tragă educatorul este că nu e destul ca un grup să cuprindă copii de 9 ani, de pildă, pentru ca ei să fie toți de aceeași înălțime și aceeași greutate, sau pentru ca să le cerem aceeași cantitate și calitate de muncă școlară, sau ca să ne îndreptățescă a le cere aceeași îndemănare la dexterități, îndemănare care presupune aceeași coordonare fină a mușchilor. Unui copil de minoritari, de pildă, care nu cunoaște limba română, nu-i putem cere să fie numai decât în clasa pe care o presupune vârsta lui. Un înăpoi de 18 ani, chiar dacă are mentalitatea unui copil de 10 ani, încă nu ne dă o garanție că va avea aceeași vârstă în alte direcții.

Din toată discuția, asupra problemei raportului dintre vârsta cronologică și vârsta fiziologică sau psihologică, reese că nu sunt încă destule fapte științifice, care să ne dea rezultate pozitive și reguli de igienă infantilă destul de amănunțite. Totuși sunt unele lucruri, în general, sigur stabilite, de pildă, dezvoltarea motorie a copilului, precede pe cea sensorială, iar cea intelectuală este în urma amândorora. Dezvoltarea plămânilor este în urmă la fete, în

vârsta prepubertății. Desvoltarea organelor de reproducție și faptele în legătură cu ele, constituie adevărata și cea mai mare însemnătate a epocii pubertății.

Tocmai din cauză că avem a face mai mult cu observații decât cu fapte științifice, luăm unele măsuri de igienă fizică sau psihică inutile sau nepotrivite. De pildă, știindu-se că organismul fetelor este supus la perturbații, în epoca pubertății, se iau unele măsuri de ocrotire, dar numai în timpul pubertății. Ori, această epocă este o maturare lentă a organismului. Epoca de câteva luni, pe care noi o ocrotim, este maxima acestui îndelung proces. Unii medici fiziologi îi pun începutul la 6 ani, așa că multe din fetițe, la 12 ani au ajuns la plină maturare sexuală. Ar trebui să ne gândim deci la menajarea sănătății fetelor, în vederea acestui mare act al vieții lor, cam depe la 9 ani. Acelaș lucru e de luat în seamă și cu băieții. La ei însă începutul e cu un an sau doi în urma fetelor.

### **Câteva măsuri pentru ocrotirea sănătății fizice a copilului.**

*Inspecții medicale, igienă, studii speciale.* Inițierea inspecțiilor medicale la școli a fost un mare pas spre propășirea lor. Ea a adus o mare



ameliorare a mijloacelor de luptă împotriva propagării contagiunii boalelor infecțioase și a îngăduit depistarea multor lipsuri, defecte mari ale sănătății școlarelor. S'au înlăturat multe defecte în scriere și cetire, s'a provocat schimbarea mobilierului, s'au impus unele reguli igienice, în ce privește tipărirea cărților, s'au combătut deformările corpului, din cauza relei ținute a elevilor, s'a prevenit scolioza, boalele de ochi, etc. Combaterea surmenajului a adus modificarea lungimei lecțiilor și ordonarea recreațiilor. Cantinele școlare, clasele în aer liber, dispensariile și clinicile de tot felul, au contribuit mult la ameliorarea sănătății copiilor și la buna lor stare fizică. Dar efecte reale nu se vor căpăta decât atunci când se va face responsabil fiecare învățător în parte, de sănătatea copiilor din clasa lui. Numai educatorul, învățătorul, este responsabil, căci numai el poate urmări pas cu pas sănătatea școlarului și este capabil să depisteze răul și să facă cel puțin primul pas în combaterea sa, prin sugestiile asupra remediilor, prin persistența sa în îndemnul familiei, prin găsirea mijloacelor de a ajuta pe cei lipsiți.

Despre felul cum trebuie să se ocupe de organele simțurilor s'a mai vorbit în altă parte. Altă preocupare, pe care trebuie să o aibă profesorii și învățătorii este *îngrijirea dinților șco-*

larilor. Dinții stricați au influență rea asupra întregii stări de sănătate a copilului, prin reaua masticatie, prin intoxicarea directă a sângelui din puroiul abceselor, prin împrăștierea microbilor pe căile respiratorii, prin alcătuirea unor adevărate cuiburi de infecție, cauza atâtor boli infecțioase.

Din cercetările făcute s'au găsit de la 61% la 96% copii cu dantura stricată. Dinții de lapte se strică mai mult decât cei permanenți. Deaceia, printre primele griji ale învățătorului trebuie să fie și aceia de a conlucra cu familia, acolo unde se poate, sau a căuta să-și învețe școlarii direct, câte ceva din regulile de igienă și curățirea gurei și a dinților. Clinicile dentare școlare, sau găsirea unui alt mijloc pentru a trata caria dinților, trebuie să fie printre preocupările de primul plan al școlii.

*Defectele vorbirii* sunt deasemenea foarte numeroase printre copii și trebuiesc corectate din timp. Ele au grave urmări pentru situația viitoare a copilului în viață. De cele mai multe ori aceste defecte sunt un indiciu de înapoiere. Ca dovadă, o ameliorare în puterea intelectuală aduce adesea ameliorarea și dispariția defectului în vorbire și vice-versa. Nici părinții, nici educatorii nu trebuie să neglijeze aceste defecte. Cauzele lor sunt numeroase: rea conformare a

organelor, nervozitate, defecte de auz sau a sistemelor motorii, obiceiul căpătat din neglijență. Tratamentul trebuie să fie în legătură cu cauza și mulți psihologi cred că este aci mai mult o problemă de educație, decât una medicală.

*Adenoizii și vegetațiile nazale* sunt alte defecte fizice de care trebuie să se îngrijească serios părinții și educatorii, căci au rele urmări asupra stării generale a copiilor: respirație insuficientă și neregulată, respirația pe gură cu toate consecințele ei, frecvența boalelor infecțioase, defecte în auz și vorbire, lipsă de atenție sau nestabilitate și turburări în dezvoltarea mintală și morală. Dar partea cea mai grea, pentru educatori, este reeducarea copiilor după operație, pentru a-i desvâța de obiceiurile rele, căpătate din cauza adenoizilor și vegetațiilor și a le înlocui cu obiceiuri bune.

Problema centrală însă, în sănătatea copilului, este *subalimentarea sau o alimentare rea*. Din cauza acestei lipse și greșeli, în viața copilului, vitalitatea generală este la un nivel scăzut și rezistența lui la contagiune minimă. Subalimentarea poate fi considerată ca o stare de pretuberculoză. La copilul mic provoacă rachitismul, oasele moi, capul prea mare, genunchi neduroși. Două din trei cazuri sunt însoțite de stare înapoiată a minții.



Reaua alimentare este nu numai rezultatul unei hrane insuficiente din cauza sărăciei. Ea poate surveni și la copiii bogați din cauza unei alimentări nepotrivite. Mâncarea rău gătită și mesele neregulate, mâncarea grăbită, prea mult zahăr și dulciuri sunt cauze evidente ale acestei stări fizice. Ea poate fi însă și agravată de: dinți cariati, rea digestie, nervozitate, ochi încrucișați (strabism), lipsă de somn și exerciții, supra excitare și frică sau chinuire.

Copilul subalimentat e slab, puțintel la trup, palid, buhăit la față, cu cearcăne în jurul ochilor. În clasă e distrat, supraexcitat, sau prea supus, pasiv, fără reacții. Indată ce se prezintă un astfel de caz, trebuie neapărat consultat medicul.

Despre *tuberculoză* trebuie să se știe că ea se capătă mai ales în copilărie. Sediul tuberculozei la copil se află în glande și oase.

Depistarea și tratarea de la primele începuturi este de mare importanță. La șase ani ar putea fi prea târziu.

Dar atât tuberculoza cât și boalele infecțioase alcătuiesc capitole pe larg tratate în manualele de igienă.

Ne mai rămâne de examinat o singură problemă, anume aceia dacă nu cumva școala este vinovată de toate defectele, boalele și mortali-

tatea însemnată a școlarilor. Iată ce zice Therman în cartea sa „*The Hygiene of the School*“ după numeroasele investigații ce s’au făcut în școlile din Statele Unite:

*„Strânsa corelație între morbiditatea copiilor și intrarea lor în școală, lungimea programelor și prelungirea termenului școlarității, deteriorarea atenției, îndreptată numai asupra finelui anului școlar, dăunarea, prin munca școlară silită, a apetitului, digestiei și metabolismului constituției sângelui, boală provocată de lipsa aerului curat și a exercițiului fizic sănătos, alterarea și diminuarea coordonărilor nervoase și perturbarea profundă a reflexelor, produsă prin disciplina apăsătoare a școlii, toate aceste și încă alte rele, sunt destul de eloquente spre a justifica cele mai radicale reforme în materie de igienă educațională“.*

Au fost multe discuții, pe această temă, în Statele Unite și urmarea a fost că fiecare dintre educatori s’au simțit siliți să-și ia din ce în ce mai mult răspunderea sănătății școlarilor și să se preocupe în primul rând de starea sanitară a școlii.

---

*Exercițiul. 1.* Construiți o curbă, după schema aci alăturată, din care să se constate diferența de creștere între

băeți și fete, însemnând curbele cu cerneală deosebită: roșie și albastră:

T A L I A  (in m. și cm.)								
	4 ani	5 ani	6 ani	7 ani	8 ani	9 ani	10 ani	
1.70								
...								
1.17								
1.16								
1.15								
1.14								
1.13								
1.12								
1.11								
1.10								
1.09								
1.08								
1.07								
1.06								
1.05								
1.04								
1.03								
1.02								
1.01								
1.00								
0.99								
0.98								
0.97								
0.96								
0.95								
0.94								
0.93								
0.92								
0.91								
0.90								
VÂRSTA	4 ani	5 ani	6 ani	7 ani	8 ani	9 ani	10 ani	18 ani

Cum ați putea arăta printr'o curbă, în aceeași schemă,



diferența între fete și băieți. Curba o veți construi după ce veți examina un grup mai numeros de fete și băieți. \*)

2. Observați în cât mai multe școli, timp de jumătate oră sau o oră și notați:

a) Câți și care copii au o postură încercată?

b) Câți și care copii au aparență de subalimentați?

c) Câți și care copii au defecte de vedere?

d) Câți și care copii au defecte de vorbire, din cauza unor rele obiceiuri contractate?

e) Câți și care copii au asimetria ochilor sau a urechilor?

3. Ce clinici, dispensarii, consultații de copii, mai apropiate de școală, cunoașteți?

4. După ce semne ați putea ști că un copil are adenoidi sau vegetație?

5. Cum vă explicați variațiile curbei de creștere în înălțime, după cum ați luat măsura copilului, în picioare sau stând jos?

6. Ați înființat și a funcționat vre-o cantină la școala unde sunteți? Ați consultat medicul asupra cantității și a felurilor de alimente necesare creșterii, după vârsta copiilor?

7. Ați încercat să cooperați cu familia, pentru alimentarea necesară copiilor?

*Cărți de consultat:*

Dr. Paul Godin: Creșterea copilului

în epoca școlară. (Traducere în românește de d-na E. Alexandrescu și Filofteia Diaconescu).

Therman: „the Hygiene of the School Child“ (englezește).

Hoog: „The Health index of Children“.

---

\*) Vezi și I. C. Petrescu: Metode pentru studiul individualității. (pag. 181-232).

## Copiii excepționali.

Cu cât măsurăm mai mult capacitatea sau activitățile copilului, cu atât ne dăm seamă mai bine cât de lungă este scara, pe care se distribuiesc diferențele individuale și cât este de greu a determina unde este normalul, de unde începe supra-normalul și sub-normalul. Deaceia, când vorbim de copii excepționali, trebuie să ne dăm bine seama că e vorba de diferențe fine și nuanțate, iar nu de o sistematizare tranșantă, în grupe bine definite. După cum între pitic și uriaș, geniu și idiot, prindem diferența, contrastul izbitor, numai fiindcă dispar nuanțele infinite intermediare, tot așa și cu copiii excepționali, uităm aceste nuanțe, spre a nu lua în considerație de cât variațiile extreme. Ceia ce trebuie să reținem este faptul că e greu de

stabilit o linie puternică și clară de demarcațiune, în scările de măsură, obținute din cercetările asupra fizicului, intelectului și moralului individual și că ori ce clasificație a derivațiilor de la normal, în plus sau în minus, este sumară și mai mult sau mai puțin artificială.

Astfel, printre *sub normali*, *anormali* și *amoral* clasificăm criminalii, degenerații, imbecilii morali, egoiștii exagerați, cazuri mai mult sau mai puțin accentuate de turburări morale. Printre supranormalii morali: caracterele de o moralitate superioară, reformatorii, sfinții. Avem apoi *deficienții* fizici, printre care numărăm pe orbi, surzi, paraliticii din naștere, bolnăvicioșii, anemicii și supra-energeticii, acei cu o sănătate desăvârșită, cu simțuri de o acuitate și o putere de discriminație superioară. În sfârșit, în privința inteligenței, putem grupa copiii excepționali pe deoparte în idioți, slabi de minte, iar pe de alta în copii precoci, geniile și deosebit de talentați, într'o direcție sau alta. Deoarece sunt mult mai multe cauze, care determină clasificarea indivizilor în grupul sub și anormal, atențiunea educatorilor s'a fixat mai mult asupra celor ce sunt deasupra normalilor, iar când se vorbește de copii excepționali, ne gândim numai la copiii înapoiți, sub normali și anormali.

*Copiii cu moralitate excepțională.* Sunt copii



la care lipsește cu totul simțul datoriei sau rușinea, aversiunea pentru faptele imorale. Copiii, în care aceste porniri nu vor putea fi cultivate prin educație, vor avea probabilitatea de a deveni criminali, pentru că nivelul lor sufletesc nu se poate ridica singur atât cât trebuie, pentru ca să înțeleagă ce va să zică o înfrângere a codului penal. Alții știu prea bine ce este rău sau bine, își dau seama de rezultatele purtării lor, dar nu-și pot înfrânge pornirile către rău. La alții unele instincte ca instinctul sexual, al proprietății, brutalitatea, gelozia pot fi pervertite fiecare în parte sau unele în combinații cu altele.

Alții n'au putere și stabilitate în controlul asupra lor înșiși, sunt prea sugestibili sau prezintă alte turburări în viață.

Sunt apoi multe cazuri în care copiii din cea mai fragedă vârstă sunt nesociabili, tirani, au tendința la sinucidere, sau prezintă derivări de la tipul normal, în mai multe direcții în acelaș timp. Unii din acești deficienți morali, dar foarte puțini la număr, sunt inteligenți în gradul cel mai înalt. Cei mai mulți sunt însă deficienți și slabi la minte. Nu s'au făcut însă destul de multe măsurători, ca să ne putem pronunța științific și precis. Pearson și Wood au stabilit o corelație de +4 la +5 între ca-

racter și capacitatea intelectuală. Ei au descris pe acei ale căror defecte morale sunt combinate cu un nivel intelectual mai prejos de normal, ca pe niște imbecili morali, cu propensiune la vicii și criminalitate atât de puternice, în cât nici pedeapsa nici vre-o altă influență educativă nu au nici o putere asupra lor.

Dacă sunt și imbecili mintali, atunci au porniri bestiale. Dacă posedă un oarecare grad de capacitate mintală apar ca neresponsabili și vițioși; iar dacă au o inteligență mai mare, devin adevărate „genii ale răului”.

*Cauzele sunt variate și multiple.* Statisticile dovedesc un procent de 23% până la 77% criminali și delicvenți cu moștenire morbidă. O educație adecvată poate reduce puterea moștenirii. O influență rea a mediului poate dimpotrivă accentua pornirile rele. Lipsa educației, lăsând liberă dezvoltarea pornirilor rele, fără a favoriza pe cele bune, le poate da un deosebit impuls în dezvoltare.

Diagnosticul nu este ușor de pus în cazurile de deficiență sau degenerare morală. De multe ori o mare nestabilitate, în fluctuația emoțiilor în jurul stării normale, cu nestabilitate sufletească, e datorită unei lungi opresiuni asupra instinctelor primitive sau unei faze a dezvoltării în adolescență, sau este un simptom a

unei boale nervoase: histerie, demență, precoce, subalimentare, creștere prea repede. O cauză ar mai fi lipsa de simpatie în jurul copilului, sau o dragoste precoce, etc. Cauză de perversitate morală poate fi o perversiune înăscută a instinctelor, sau un defect în dezvoltarea craniană, un reflex al unui control peste măsură de sever și represiv.

Moralitatea excepțională a fost foarte puțin studiată, probabil fiindcă copiii, cu o astfel de pornire morală, adaptându-se ușor la mediul social, nu s'a simțit nevoia să se facă un asemenea studiu.

*Cum se tratează deficienții morali?* Societatea modernă a creat instituții pentru îngrijirea copiilor în care tendințele vicioase, morbide sau criminale să fie tratate în mod științific de specialiști. Când asemenea instituții nu există, părinții și învățătorii trebuie să colaboreze, dar sub supravegherea unui medic.

Să li se facă măsurarea inteligenței sub controlul unui psiholog și conform cu rezultatele acestor două examene, medical și psihologic, să li se aplice sisteme de educație potrivite. Trebuie să se facă cercetări și asupra relațiilor sociale și tovarășilor copilului. Părinții prea slabi, cari „răsfață” copiii, părinții violenți în mod bolnă-



vicios, acei prea fricoși, care-i urmăresc la fiecare pas, părinții prea aspri, acei prea ignoranți pentru a putea ști cum se previn acțiunile rele și cum se uzează de consecințele purtării copilului în mod drept și potrivit, părinții prea egoiști, spre a se devota în interesul copilului, sunt părinți cu care nu putem conlucra, spre a creia un program de educație, așa cum ar cere natura copilului.

Pentru a trata moralitatea precoce, trebuie să dăm o nouă direcție instinctelor, să reeducăm obiceiuri deja înrădăcinate, să dăm o hrană sănătoasă imaginației lor, să-i deprindem să judece și să facă critica problemelor morale din viața lor și din viața altora. Două regimuri diferite se aplică în asemenea cazuri: un regim de regularitate autocratică asemenea regimului de cazarmă, cu fiecare detaliu al vieții reglementat, sau un regim de auto conducere ca în instituțiile democratice.

În Belgia, unde este un sistem de școli de re-educație, în care copilul trece succesiv dela una la alta, se întrebuintează ambele sisteme, după gradul de inferioritate mintală, sau al perversiunii arătată de copii și în corelație cu progresul realizat în reeducațiune.

*Copii excepționali din punct de vedere fizic,* sunt acei ce prezintă mari deviațiuni dela înăl-

țimea sau greutatea normală, în perioadele de creștere, în maturare, datorite vre-unei auto-intoxicări, unei dezordini nervoase, unei leziuni grave.

Printre dezordinele nervoase, pe care am putea să le tratăm, numărăm epilepsia, hysteria, chorea, spasmurile, neurastenia, demența precoce, toate de domeniul medicinei.

*Copiii excepționali, din punct de vedere mental*, sunt acei care deviază sub tipul normal intelectual, ca cei proști, înapoiți, deficienți în activitatea vreunui organ al simțurilor, sau acei supranormali, cu inteligența strălucită, genii și talente precoce.

*Mentalitatea subnormală* se observă la copiii înapoiți, imbecili și idioți.

Înapoiat este copilul a cărui inteligență nu corespunde cu media copiilor de aceeași vârstă, din cauza condițiilor nefavorabile ale mediului sau a lipsei de sănătate, a boalelor contagioase de care a suferit. El se poate ridica la nivelul intelectual al vârstei sale cronologice și poate deveni normal prin schimbarea mediului și aplicarea unui anumit sistem de educație.

Imbecilul, subnormalul este lipsit de mijloace mintale prin naștere, dar este capabil de a atinge un nivel oare care, în dezvoltarea sa, numai în circumstanțe favorabile și cu un sistem

special de educație. El poate ajunge normal, media, sau dacă nu aceasta, cel puțin un grad de dezvoltare, care să-i îngăduie a-și câștiga existența, într'un fel oare care, spre a nu cădea în sarcina societății.

Idiotul este complet oprit în dezvoltare, prin constituirea sa înăscută și aceasta se manifestă încă din primele timpuri ale vieții unui minor. El este incapabil de a se susține prin sine însuși.

Totuși și între acești complet anormalei, putem deosebi trei trepte. Cei dintâi, care s'au ocupat cu deficienții și anormalii stabilind o clasificare, au fost membrii „Comisiei Regale pentru controlul și îngrijirea celor slabi de minte, după avizul medicilor din Londra“, în 1908. Termenii obișnuiți azi sunt: subdeficienți, subnormali și anormali.

Anormali se numesc, în termenul actual, acei cu o stare mintală deficitară din naștere, sau din prima copilărie, datorită unei dezvoltări necomplete a creierului. Din această cauză persoana care o are, este incapabilă de a-și face datoria, ca membru al colectivității în care s'a născut.

Deosebirea între anormali și cei atinși de demența precoce sau nebunie, este că la cei dintâi creierul s'a oprit în dezvoltare, iar la



cei din urmă e vorba de o degenerare, sau de o funcționare anormală a creierului. Ca o caracteristică, din punct de vedere fizic, a anormalului, este precumpănirea așa numitelor *stigmatе de degenerescență*, pe care le aflăm în multe cazuri

Dar prezența acestora nu implică, întotdeauna, cu necesitate, existența unei minți anormale și nici lipsa lor nu condiționează starea normală. Aceste stigmatе sunt: lipsa cerului gurei, dinți lipsă sau cariați, urechi dezarticulate, nas sau buză despicate, o limbă specială, craniul deformat, anomalii în organele genitale, unele secrețiuni ale pielii, circulație proastă, gigantism sau piticism, microcefalie sau hidrocefalie. Sunt două tipuri fizice de anormali.

*Tipul mongolic* se prezintă mic de statură, craniul mic, fața turtită, ochii oblici (de aci și numele), limba lată și crăpată, picioare neîndemânatece, mâini cu degetele mici și mai întotdeauna curbate.

*Cretinul sau idiotul* e în genere pitic, cu picioarele scurte și încovoiate, extremitățile rău conformate, cu pântecul proeminent, ceafa scurtă și groasă, capul mare, ochii depărtați, nas turtit, limba aspră, pleoapele ochilor umflate, păr aspru, piele zgrumturoasă.

Reamintim că 80-90 la sută, dintre anormali,

nu posedă un tip special, ca cele descrise mai sus și de multe ori nu se trădează, prin nici un fel de semn exterior.

*Caracterele mintale ale anormalului* pot fi unele defecte ale simțurilor, sau ale simțului lor de discriminare, care e slab. Apoi puține coordonări motorii, puțină stăpânire pe vezica uriculară și intestine, viscere în genere, instabilitatea emoțiilor, unele obiceiuri perverse ca masturbarea și mâncarea excrementelor. Vorbirea se dezvoltă târziu. De obicei, ea e defectuoasă. În special ei gângăvesc și nu pot să pronunțe unele consoane: r, s, g, n, ș, k, v, l.

În ce privește procesele mintale superioare, gândirea lor e lenșă, supusă sugestiunii. Au memorie puțin durabilă și puțină imaginație creatoare. Procesul asociativ e foarte slab, din care cauză își formează greu obiceiuri și nu pot învăța decât foarte puțin. Raționamentul nu există, totuși pot face unele analize, pot forma și reacționa la unele abstracțiuni. Puterea de atențiune slabă, nestabilă.

Cauzele anormalității sunt 90% hereditare. Între acestea cele mai multe sunt anume boli nervoase, apoi alcoolismul și sifilisul. Celelalte 10% sunt influențele mediului, unele boli, alcoolismul mamei sau al tatălui, în momentul concepției, lovituri la cap în timpul sarcinii sau

după naștere, unele toxice din boale infecțioase, acțiunea defectuoasă a glandelor, în legătură cu nutriția. Microcefalia cu tipul mongolic, este datorită în mare parte sifilisului hereditar. Acest fel de anormalitate se numește anormalitate primară.

Anormalitatea secundară este datorită condițiilor extrinseci: paraliziiilor infantile, chisturilor sau tumorilor.

Cretinismul este datorit lipsei de secrețiune tyroidiană. Alte condiții mai pot fi rachitismul, tuberculoza părinților, prea mare distanță de vârstă între mamă și tată, înrudire prea apropiată între părinți.

*Cum se pune diagnoza?* Diagnoza este rezultatul cooperării între medic, părinți, educatori, anchetatorul social și specialistul psiholog. Învățătorul însă are mai mult de-a face cu copiii înapoiați și sub normali. Datoria sa este însă a descoperi și pe anormali de orice grad și a-și selecționa pe subnormali de cei normali. Ori ce copil, care are vârsta psihologică corespunzând cu o vârstă cronologică cu doi sau trei ani mai mică decât a sa, trebuie neapărat examinat și de medic. Acest examen se face foarte repede aplicând scara Binet-Simon. Ancheta socială dă lămuririle asupra mediului familial și social al copilului, medicul stabilește diagnoza fizică. Iar



dacă ar fi și la noi în țară clase speciale, dacă nu școli pentru anormali, psihologul specialist, dimpreună cu învățătorul, ar putea hotărî metoda de educație ce trebuie aplicată.

*Copiii întârziați în dezvoltare.* Cam 30—35 la sută dintre școlari sunt întârziați, din diferite cauze. Fie din cauză că au fost bolnavi, fie din cauza diferitelor împrejurări ale familiei, copiii nu sunt în curent cu studiile prevăzute pentru vârsta lor. Posibilitatea de a câștiga timpul pierdut este educarea lor în grupe mici, în clase speciale și cu metode cât se poate de individualizate. Cu cei ce sunt permanent înapoiați, repetenții claselor, e necesar să se procedeze la un examen psihologic, care să stabilească ce deficiențe speciale au și să știm astfel ce metode să aplicăm, spre a-i aduce la normal. De obicei, slaba lor putere de abstracție și lipsa de imaginație creatoare impune un program special. Pentru aceștia, ar trebui scoasă Aritmetica și Gramatica din program și înlocuită cu experimentarea lucrurilor concrete a exercițiului simțurilor și cu o muncă industrială oarecare.

Sugestia și imitația sunt metodele cele mai bune pentru ei, cu veșnica revenire asupra celor învățate, cu preînnoirea efortului și cu lucrul realizat de ei. În alte țări, comitetele patronale de

pe lângă diferite școli, se ocupă cu ocrotirea și supravegherea simpatică a acestor copii și după ce părăsesc școala.

*Mentalitatea supranormală* se manifestă prin diferite grade de superioritate asupra normului, până la talent și geniu. Unii dintre acești copii manifestă o predispoziție superioară într-o specialitate (aritmetică, desen, muzică, îndemânare mecanică), dar pot fi în același timp, mediocri, superiori sau chiar inferior ca inteligență generală. În special, predispoziția la muzică se arată înainte de 6 ani și în genere predispoziția la o artă oarecare în prima decadă a vieții. Superioritatea mintală a copiilor se manifestă de obicei în studiul obiectelor, din programul școlar.

Totuși, de obicei școala nu determină decât 4<sup>0</sup>/<sub>0</sub> ca școlari avansați, din cei ce mai târziu se manifestă ca oameni superiori mediei. Aceasta se explică, după unii psihologi, prin faptul că ei nu-și dau tot efortul în munca școlară fiind preocupați de liniile pe care se dezvoltă propria lor gândire.

Ei se deosebesc doar printr-o extraordinară fizicalitate copilărească. S'a constatat că marea majoritate a copiilor superiori mintal sunt și foarte bine dezvoltați ca fizic.

Precocitatea, repede creșterea mintală, nu a-

duce după sine, cum greșit se crede în vulg, sănătate fizică fragedă sau zdruncinare nervoasă ori degenerare. Dacă se observă vre-o turburare, în dezvoltarea lor, aceasta este datorită altor cauze decât a celor ce rezultă din superioritatea lor și ele trebuie depistate, spre a fi combătute la timp. Nu există statistici, care să dovedească științific ce au devenit în viață copiii superiori.

Cauza supranormalității este 90% datorită heredității. Educația poate să ajute desăvârșirea, dar nu poate crea originalitatea.

Descoperirea copiilor supranormali e în genere o chestiune de întâmplare. De câțiva timp însă, se studiază cu multă atențiune metoda cea mai bună pentru a pune diagnoza copiilor superiori înzestrați și a le da o educație în care forțele lor să fie puse în măsura de a ajunge, în minimum de timp și cu minimum de energie, la maximum de randament. Acolo unde s'au aplicat teste, pentru măsurarea inteligenței, s'a dovedit ce necesară este cercetarea copiilor pentru a descoperi pe supranormali. În America Therman, în Europa V. Stern, s'au ocupat în special de problema educației copiilor supranormali.

S'a ajuns la încheerea că ei nu trebuie grăbiți, prin scurtarea perioadei școlare, ci trebuie nu-



mai intensificată formarea lor intelectuală, prin provocarea unei atențiuni mai intense și mai vaste, a unei gândiri mai abstracte, prin stimularea imaginației creatoare, prin ocazionarea unor multe și variate forme de asociații. Copilul suprnaormal trebuie însă, să rămână printre copiii de vârsta sa. Nu e de recomandat ca ei să se amestece cu copii normali de vârstă mai înaintată sau adolescenți.

În alte țări, există de multă vreme, pe lângă școli de orbi, de surdomuți și clase speciale sau școli întregi de „*educație specială*“, pentru toate „categoriile de subnormali. La noi în țară, există numai încercări și începuturi. Credem însă că s'ar putea forma pe lângă fiecare școală, cu un local mai încăpător, o clasă specială pentru cei înapoiați sau slabi de minte, adică subnormali. Anormalii nu pot fi educați decât în asemenea instituții. Subnormalii aceștia, educați în grupe mai mici, cu metode și cu programe anume pentru ei, ar ușura munca învățătorilor dela clasele normalilor, adesea supra populate și ar forma și din acești prost înzestrați dela naștere, atât cât e cu putință, oameni în stare de a trăi prin munca loc, în loc de a-i lăsa să umple maidanele și să fie gata a înmulți numărul în bandele pungașilor, sau a popula casele de toleranță.

Școli, ca cea dela Manheim sau dela Cambridge îngăduesc, prin mobilitatea organizării lor, circulația valorilor școlare în clase. De asemenea permit și sisteme de educație potrivite cu cerințele copiilor excepționali, de toate felurile și de toate gradele.

---

*Exerciții:*

1. Să se cerceteze școala de reeducare a soc. „Patronagiul“ din București sau oricare altă instituție de reeducare a copiilor delicvenți, abandonați de grija părintească sau închiși pentru crime și să se descrie metoda întrebuințată pentru ameliorarea lor.

2. Să se aplice o serie de teste mintale, Binet-Simon, revăzute de Goddard în 1908, Binet în 1911 și Therman în 1916, (se găsesc în cartea D-rei A. Descoendres „*Education des anormaux*“) în câteva clase de copii, spre a-i grupa în normali, supra normali și subnormali, după coeficientul intelectual.

*Discuții:*

Ce ați face, dacă ați avea bănueli că unul din școlari este excepțional? Discutați această problemă din mai multe puncte de vedere!

---

---

# PSIHOLOGIA COPILULUI

## CUPRINSUL

	Pag.
CAP. I.	
Scopul și dezvoltarea studiului psihologic al copilului . . . . .	3
CAP. II.	
Metodele în psihologia copilului . . . . .	6
CAP. III.	
Natura înăscută a copilului:	
Influența mediului și a educației . . . . .	12
Caracteristicile activității înăscute.	
Dependența activității înăscute de natura fiziologică	18
Diferite tipuri de tendințe înăscute . . . . .	21
Caracteristicile tendințelor înăscute . . . . .	22
Tendințele înăscute apar pe rând . . . . .	22
Modificarea instinctelor . . . . .	26
CAP. IV.	
Teorii pentru a explica apariția gradată și înlăturarea instinctelor cu vârsta . . . . .	29



**Instinctele pe care trebuie să le cunoască educatorul.**

a) <i>Instincte nesociale</i> . . . . .	35
Desvoltarea vorbirii . . . . .	39
Instinctul care stă la baza lucrului de mână . . . . .	41
Apariția și manifestarea instinctului căutării hranei și al vânătorii . . . . .	43
Instinctele de proprietate și colecționare . . . . .	46
Schimbări cu vârsta . . . . .	48
Instinctele colectivității . . . . .	50
b) <i>Instinctele sociale</i> . . . . .	55
Intrecerea, rivalitatea . . . . .	65
Imitația . . . . .	67
Instinctul sexual . . . . .	70

## CAP. VI.

<b>Stările efective, care întovărășesc tendințele</b> . . . . .	79
Emoțiuni instinctive sau primitive . . . . .	80

## CAP. VII.

<b>Atenția</b> . . . . .	96
Tipul atenționii la copil . . . . .	105

## CAP. VIII.

**Percepțiunea.**

Rădăcinile înăscute ale percepțiunii . . . . .	113
Evoluția percepțiunii la copil . . . . .	114
Trezirea și formarea percepției din senzațiuni nedefinite . . . . .	115
Diferențele între perceperea copilului și a adultului . . . . .	117
Formarea percepției copilului, prin educație . . . . .	127
Puterea de observație crește treptat, în copilărie . . . . .	131

## CAP. IX.

Pag.

**Memoria.**

Memoria imediată și retențiunea . . . . .	137
Diferența între memoria adultului și memoria copilului . . . . .	138
Sugestii pentru învățământ . . . . .	140
Memorizarea . . . . .	145
Repetirea, concentrarea, reproducerea . . . . .	148
Participarea simțurilor la memorizare . . . . .	151
Memorizarea în școală . . . . .	154

## CAP. X.

<b>Imaginația</b> . . . . .	157
Felul imaginilor la copii și la adulți . . . . .	159
Modificarea imaginației cu vârsta . . . . .	163
* Valoarea imaginației productive sau creatoare.	
* Direcția în care se poate cultiva ea . . . . .	165
Minciuna la copii . . . . .	169
Frica de întuneric . . . . .	
Personificarea, dramatizarea . . . . .	172

## CAP. XI.

<b>Gândirea.</b> . . . . .	176
* Diferența între gândirea adultului și a copilului. . . . .	179

## CAP. XII.

<b>Obiceiul și învățătura.</b> . . . . .	191
Legile formării obiceiurilor . . . . .	196
Perfecționarea obiceiurilor . . . . .	201

## CAP. XIII.

<b>Jocul</b> . . . . .	208
Jocul după vârstă . . . . .	222
Jocuri supravegiate . . . . .	225

CAP. XIV.

Pag.

<b>Tendențele morale. Desvoltarea lor . . . . .</b>	226
Tendențele religioase . . . . .	235
Educația și instrucțiunea morală și religioasă după vârstă . . . . .	245
Principiile care trebuie să călăuzească educația și instrucția, în această vârstă . . . . .	240

CAP. XV.

<b>Desvoltarea fizică a copilului . . . . .</b>	257
Deosebiri fizice între adulți și copii . . . . .	261
Câteva măsuri pentru ocrotirea sănătății fizice a copilului . . . . .	270

CAP. XVI.

<b>Copiii excepționali . . . . .</b>	276
--------------------------------------	-----

