

G. G. ANTONESCU  
PROFESOR LA UNIVERSITATEA DIN BUCUREȘTI

# PEDAGOGIA GENERALĂ

EDIȚIA V-a



EDITURA „SCRISUL ROMĂNESC“

1946

# CUPRINSUL

-

# CUPRINSUL

## INTRODUCERE

	<u>Pagina</u>
<b>Școala care ne trebuie: Școala formativ-organicistă</b>	<b>XV</b>

### I. PROBLEME INTRODUCTIVE

#### I. Educație și Pedagogie.

I. Determinarea locului, pe care-l ocupă educația în viața socială	3
II. Procesul de reînnoire a organismului social	5
III. Definierea pedagogiei	12

#### II. Problema educabilității.

I. Posibilitatea educației	15
II. Evoluția problemei educabilității	16
III. Concluzii asupra problemei educabilității	32
IV. Sugestia și imitația în favoarea educabilității	34

#### III. Raportul între teoria și practica pedagogică.

I. Importanța teoriei pentru practică	39
II. Rezerva unor oameni de școală față de pedagogie	44
III. Necesitatea pregătirii pedagogice teoretice	46

#### IV. Valoarea pedagogiei ca știință și metodele ei de cercetare.

I. Valoarea pedagogiei ca știință	51
II. Metoda inductivă și deductivă în pedagogie	53
III. Metoda psihanalitică	64
IV. Principiile fundamentale ale psihanalizei	66
V. Metode de cercetare a subconștientului	80

## II. IDEALUL EDUCAȚIEI

## V. Idealul educației.

	<u>Pagina</u>
I. Idealul educației și definiția pedagogiei . . . . .	85
II. Soluții parțiale ale idealului educației . . . . .	86
III. Elementele idealului integralist . . . . .	88
IV. Elementul individual și activ în idealul educațiv . . . . .	107
V. Valori morale și religioase în idealul educațiv și formularea idealului integral . . . . .	108
VI. Sinteza „individualului” cu „socialul”, prin educație . . . . .	110
VII. Aspecte ale educației integrale . . . . .	113

## III. EDUCAȚIA INTELCTUALA

## VI. Factorii educației intelectuale.

I. Factorii educației intelectuale . . . . .	117
II. Materialismul didactic . . . . .	118
III. Cultura formativă . . . . .	118
IV. Evoluția materialismului didactic . . . . .	122
V. Cultura formativă . . . . .	126
VI. Raportul între cultura formativă și materială . . . . .	131
VII. Raportul între cultura generală și profesională . . . . .	142
VIII. Condițiile educației intelectuale . . . . .	145

## A. CONDIȚIILE PSIHLOGICE ALE INVĂȚĂMANTULUI

## VII. Intuiția.

I. Percepția și intuiția, baza cunoștințelor . . . . .	149
II. Influența noțiunilor vechi asupra intuițiilor noi . . . . .	151
III. Importanța intuiției . . . . .	152
IV. Formele mai importante ale intuiției . . . . .	156
V. Evoluția principiului intuiției în pedagogia modernă . . . . .	157
VI. Studiul experimental al intuiției . . . . .	168
VII. Influența povestirilor e dăunătoare pentru intuiție . . . . .	176
VIII. Intuiția în domeniul științelor naturale, în domeniul literar și în cel psihologic . . . . .	177

## VIII. Atenția și oboseala.

I. Definirea atenției . . . . .	181
II. Proprietățile caracteristice ale atenției . . . . .	183
III. Formele mai importante ale atenției . . . . .	187

	<u>Pagina</u>
IV. Formele individuale ale atenției . . . . .	190
V. Fenomenele fiziologice ale atenției și raportul lor cu cele psihice	193
VI. Aplicările pedagogice ale atenției . . . . .	196
VII. Lacunele atenției voluntare și atenția bazată pe interes . . . . .	198
VIII. Condiții pentru stimularea și susținerea atenției . . . . .	205
IX. Influența oboseții asupra atenției . . . . .	212
X. Metodele pentru constatarea și măsurarea oboseții . . . . .	214
XI. Consecințe pedagogice . . . . .	225

### **IX. Memoria.**

I. Natura memoriei și fenomenele fundamentale ale ei . . . . .	239
II. Formele generale ale memoriei . . . . .	241
III. Formele individuale ale memoriei . . . . .	242
IV. Calitățile unei bune memorii . . . . .	248
V. Experimente asupra memoriei . . . . .	248
VI. Condițiile fixării impresiunilor în memorie . . . . .	257
VII. Metode de memorizare . . . . .	265
VIII. Condițiile de păstrare a materialului memorat . . . . .	274

## **B. CONDIȚIILE OBIECTIVE ALE ÎNVĂȚĂMANTULUI:**

### **MATERIA DE ÎNVĂȚĂMÂNT**

#### **X. Concentrarea materiei de învățământ.**

I. Organizarea programei de învățământ. . . . .	285
II. Motivele concentrării . . . . .	286
III. Formele concentrării . . . . .	292
IV. Evoluția principiului concentrării . . . . .	292
V. Concluzii cu privire la concentrarea materiei de învățământ	309
VI. Simplificarea programelor de învățământ . . . . .	315
VII. Avantajele simplificării programelor . . . . .	318
VIII. Cauzele potrivnice simplificării programelor . . . . .	319

## **C. MODUL DE TRANSMITERE A CUNOȘTIINȚELOR**

#### **XI. Metodele de învățământ.**

I. Metoda de predare în dobândirea cunoștințelor . . . . .	323
II. Metoda sau școala activă . . . . .	325
III. Concepțiile fundamentale despre școala activă . . . . .	326
IV. Originile școlii active . . . . .	328
V. Jocul și teoriile asupra lui . . . . .	338

	<u>Pagina</u>
VI. Transpunerea jocului în activitatea școlară . . .	340
VII. Legătura între joc și activitatea serioasă . . .	343
VIII. Formele jocului . . . . .	346
IX. Formele muncii . . . . .	349
X. Concluzii pentru metoda de învățământ . . . . .	353
XI. Motive de nerespectare a procesului trecerii dela concret la abstract . . . . .	355

## **XXII. Apercepția.**

I. Importanța cunoștințelor vechi în dobândirea celor noi . . .	359
II. Definiția apercepției . . . . .	362
III. Condițiile de realizare a apercepției . . . . .	365
IV. Cercețări privitoare la apercepție . . . . .	369
V. Experiențe asupra apercepției . . . . .	372
VI. Observări pedagogice cu privire la apercepție . . . . .	378

## **XIII. Momentele psihologice în procesul învățării.**

I. Justificarea momentelor psihologice . . . . .	383
II. Pregătirea aperceptivă . . . . .	385
III. Tratarea . . . . .	390
IV. Asocierea . . . . .	397
V. Generalizarea . . . . .	401
VI. Aplicarea . . . . .	404
VII. Planuri de lecții practice . . . . .	408

## **IV. EDUCAȚIA MORALĂ**

### **XIV. Exercițarea voinței ca organ executiv în actul moral.**

I. Psihologia voinței și elementele actului voluntar . . . . .	423
II. Necesitatea legăturii dintre formarea principiilor morale și formarea deprinderilor . . . . .	429

### **XV. Rolul activității practice în formarea caracterului.**

I. Rolul activității practice în formarea caracterului . . . . .	437
II. Activitatea practică subordonată scopului educației . . . . .	438
III. Diferite forme ale activității practice . . . . .	444
IV. Raportul între învățământ și activitatea practică în aplicarea principiului treptelor culturale . . . . .	449

**XVI. Indrumarea morală a voinței.**

	<u>Pagina</u>
I. Pregătirea elementului executiv în voință . . . . .	453
II. Supravegherea . . . . .	456
III. Pedepsa . . . . .	458
IV. Recompensa . . . . .	469
V. Exemplul . . . . .	471

**XVII. Curente contemporane în educația morală.**

I. Educația caracterului în pedagogia modernă . . . . .	481
II. Curentul individualist în educația morală . . . . .	488
III. Imprejurări favorabile individualismului . . . . .	491
IV. Curentul rigorist în educația morală . . . . .	494
V. Curentul försterian; disciplina liberă . . . . .	499
VI. Educația morală în școala românească . . . . .	504
VII. Religia creștină ca principiu educativ . . . . .	533
VIII. Educația cetățenească . . . . .	538

**XVIII. Educația estetică.**

I. Importanța artei în cultura timpului nostru . . . . .	543
II. Caracterizarea atitudinii estetice . . . . .	554
III. Raportul între educația estetică și cea morală . . . . .	563
IV. Importanța educativă a artei . . . . .	568
V. Raportul educației estetice cu cea intelectuală . . . . .	569
VI. Artă alături de știință, morală, religie, în idealul educativ . . . . .	570
VII. Mijloacele educației estetice . . . . .	571
VIII. Metoda desenului . . . . .	577

\* \* \*

<b>Indice alfabetic de autori</b> . . . . .	579
<b>Indice alfabetic de chestiuni</b> . . . . .	583

# INTRODUCERE



## ȘCOALA CARE NE TREBUE.

ȘCOALA FORMATIV — ORGANICISTA.

*Inainte de a intra în tratarea chestiunilor, care constituiesc obiectul lucrării de față, credem necesar să arătăm concepția fundamentală, în spiritul căreia am dezvoltat aceste chestiuni și care ne-a călăuzit în încercarea de a soluționa problemele pedagogice<sup>1)</sup>.*

*De câțeva vreme, în special la noi în țară, observăm din partea publicului cult o atitudine de spirit specială, când este vorba de a aprecia și soluționa problemele de învățământ. Atitudinea aceasta se caracterizează prin faptul că are pretenția de a cerceta o anumită problemă în mod izolat. Așa spre exemplu s'a pus chestiunea dacă ne trebuie bacalaureat sau nu ne trebuie, dacă ne trebuie an pregătitor sau nu ne trebuie și în cazul când ne trebuie, dacă el să fie la liceu sau la universitate, și multe probleme de felul acestora. Sunt probleme speciale, care nu trebuiesc considerate izolat, întrucât fac parte dintr'un tot unitar, care este organismul învățământului. Nu putem soluționa problemele speciale până nu vom stabili principiile fundamentale. Va trebui printr-o hotărâre, dacă vom să luăm o atitudine hotărâtă și corectă în orice problemă de învățământ, indiferent care ar fi ea, să fim mai întâiu lămurii asupra câtorva principii mari, care trebuiesc să stea la baza învățământului de toate gradele.*

*Să fim de asemenea bine avertizați că nu vom ajunge la o soluțiune fericită, decât dacă între aceste principii mari, care stau la baza învățământului, în loc să existe contradicție, cum se întâmplă adeseori, va exista armonie, astfel ca ele*

---

1) Unele probleme pedagogice, cu caracter special, care totuși ar putea intra în cuprinsul unei lucrări de pedagogie generală, au fost lăsate la o parte, cu speranța că le vom trata în alt volum.

să poată reprezenta un sistem de gândire pedagogic, să ne poată da un tot unitar.

Mai mult decât atât, avem convingerea că nu vom ajunge la o soluțiune fericită a problemelor școlare decât în ziua, când vom adopta un mare principiu, unul singur, care să fie pentru învățământul nostru, ceea ce este rădăcina pentru un arbore. Rădăcina susține, întărește și direcționează arborele dela trunchiu până la ramurile cele mari, dela ramurile cele mari până la ramurile cele mai mici și de aci până la frunze și flori. Ramurile mari sunt problemele mari ale școlii; ramurile mici sunt problemele școlare, care țin de fiecare fel de învățământ. Aceeaș rădăcină trebuie să dea directive tuturor acestor probleme speciale. Prinurmare toate principiile, care s'ar adăoga ulterior, toate măsurile pedagogice, care ar veni după stabilirea acestui principiu rădăcină al învățământului, toate acestea sau pot fi subordonate principiului fundamental, acestei rădăcini a învățământului, sau, dacă nu, trebuie să cadă. Așă credem că trebuie pusă problema.

Ne întrebăm deci care trebuie să fie acel principiu mare, care să stea la baza întregului învățământ, care prinurmare să fie chemat să inspire orice măsură de ordin principal sau secundar, adică de o importanță mai mare sau mai mică.

După părerea noastră principiul, care ar trebui să inspire întreaga conducere și direcționare a învățământului, ar fi ceea ce denumim școala formativ-organicistă. Să lămurim cele două noțiuni, de formativ și organicist.

Pentru a facilita înțelegerea noțiunii de formativ, vom pleca dela o constatare, pe care o facem cu toții asupra școlii noastre și care ne dă tocmai noțiunea opusă noțiunii de formativ. Anume, am putea zice că școala noastră, în special cea secundară, are un caracter mai mult informativ, în sensul că ea caută să transmită elevilor un quantum de material cultural de diferite categorii: științific, moral, estetic, religios ș. a. m. d. Acest material se transmite independent de efectul, pe care el îl va produce ulterior asupra spiritului elevului. Acestei școale informative, care se preocupă în primul rând de transmiterea unui material științific sau literar, i se opune o școală formativă, care

ar urmări cu totul altceva: ar urmări, după cum spune și termenul de formativ, să formeze spiritul elevului, cu alte cuvinte ar tinde să desăvârșească ceea ce el ne aduce dela natură, să actualizeze potențialul psihic, pe care îl găsește în natura individuală a elevului. O asemenea școală ar fi o școală formativă. Adăogăm însă, înainte de a trece mai departe și pentru a ajunge mai ușor la noțiunea de organicist, că aci nu este vorba numai de o operă formativă asemenea spre ex. cu aceea a unui sculptor, care impune anumite valori ideale estetice, aflătoare în conștiința lui, blocului de piatră sau de marmoră. Sculptorul poate să facă din blocul de piatră sau de marmoră ce vrea, dacă este un bun mănuiitor al instrumentelor de sculptură.

Prin educație este vorba de a forma o substanță vie, un organism viu. — Piatra este moartă și primește orice formă. Suflul omenesc, însă, este un organism viu, care se caracterizează prin aceea că nu acceptă condițiunile, pe cari le imprimăm noi, afară numai dacă aceste condițiuni externe se subordonează unor condițiuni interne, indicate de însuși organismul căruia ne adresăm. În sensul acesta, am putea compara opera educatorului, mai curând cu opera unui botanist sau a unui grădinar, care caută pământul cel mai bun pentru planta sa, se pricepe să o îngrijească și eventual, să o altoiască, dar știe că din planta aceasta nu poate face orice vrea el și că toate măsurile, pe care le ia, nu vor avea efectul dorit, decât dacă se vor subordona condițiunilor interne organice ale plantei respective.

În sensul acesta prinurmăre, când vorbim de școală formativă, avem în vedere o școală organicistă, care tinde a cunoaște și respecta condițiunile interne organice ale suflului individual al elevului. Această adaptare a operei de educație la individualitatea psihică a elevului este o condiție sine qua non pentru reușita operei de formare spirituală. În sensul acesta prinurmăre înțelegem noi o școală formativ-organicistă<sup>1)</sup>.

1) În sensul acesta nu se va mai putea spune, fără a comite o gravă eroare (cum au pretins unii, chiar la noi în țară) că educatorul este numai artist, deoarece nu putem să formăm spiritul elevului în mod organic, decât cunoscând condițiunile interne de dezvoltare ale acestui

Prin precizarea noțiunii de *formativ-organicist*, am ajuns la definirea principiului fundamental, care credem că trebuie să stea la baza învățământului. O școală *formativ-organicistă* ar fi prin urmare școala, care ar tinde să desăvârșească ceea ce suflul elevului aduce dela natură, făcând seamă de condițiunile interne ale organismului acestuia.

\*  
\* \*

Și acum, dacă suntem de acord asupra acestui principiu, să încercăm a arăta pe scurt cum s'ar putea aplica acest principiu mare (cărui i-am zice principiu rădăcină și care ar trebui să inspire întregul arbore al învățământului românesc), la diversele ramuri ale învățământului.

Vom începe cu educația intelectuală.

Am putea afirma că o primă încercare de a realiza în domeniul educației intelectuale o școală, în spiritul principiului nostru, *formativ-organicist*, a făcut la noi în țară marele pedagog Spiru Haret. Spiru Haret este cel, care a cerut o reducere a numărului de elevi în fiecare clasă, pentru ca profesorul să poată să-și cunoască elevii și, cunoscându-i, să le formeze sufletele. Haret este cel, care a desființat examenele animale, căci dacă un profesor are elevi puțini și îi cunoaște, îi va aprecia mai bine după calificativele din anul întreg, decât după câteva minute de examen. Și în fine tot Haret este cel, care a desființat examenul de bacalaureat. E știut că bacalaureatul de astăzi a existat înainte de legea lui Haret, care l-a desființat, deoarece apela aproape numai la memoria elevului și controla indirect activitatea profesorilor de liceu numai din punctul de vedere al executării conștiințioase a programelor analitice. În locul acestui sistem informativ, Haret este cel, care a cerut ca examenul ultim, dela sfârșitul liceului, să fie un

---

organism. Așa fiind, va trebui să vie mai întâiu omul de știință, care să poată cunoaște și pătrunde aceste condițiuni de dezvoltare ale sufletului individual și apoi să vină artistul, care, cunoscând condițiunile acestea, desăvârșește opera de educație.

examen de maturitate — așa cum sunt în Germania acele *Maturitätsprüfungen*, adică un examen, care să controleze maturitatea de judecată a elevului și mai ales puterea lui de sinteză. Haret a văzut bine, însă prin faptul că măsurile luate de el prin legea dela 1898 n'au fost bine aplicate, faimosul examen de absolvire a căzut; și acum, după războiu, ne găsim iarăși în fața bacalaureatului.

În legea cea nouă, care se aplică astăzi în învățământul nostru secundar, s'au păstrat în mod teoretic unele principii ale lui Haret. Așa spre ex. găsim în legea cea nouă principiul cercetării individualității elevului. Conform acestei dispoziții a legii, dirigintele de clasă trebuie să fie bine instruit în domeniul pedagogiei, pentru a ști cum să studieze individualitatea elevului și pentru a-i face căute o fișă individuală fiecărui elev din clasă. Deasemenea, dirigintele, fiind acela, care cunoaște bine sufletul elevului, tot el va căuta să-l îndrumeze în domeniul moral. Așa dar constatăm o manifestare în direcția concepției formativ-organice. Din nefericire însă, au intervenit alte elemente, care au venit în contradicție cu aceste bune intenții ale legiuitorului (și aci revenim la ceea ce spuneam la început, că între principiile, care stau la baza unei alcătuirii pedagogice nu trebuie să existe contradicții) și anume, între altele, s'au reînființat examenele de clasă și în special bacalaureatul. Bacalaureatul, cum spuneam mai sus, așa cum este organizat, face un control de cunoștințe și nu un control de maturitate intelectuală și de putere de sinteză.

Legiuitorul nostru a motivat această măsură a reînființării bacalaureatului pe bază de interese naționale. Astăzi, în România Mare, natural că populația este mai amestecată decât era în vechea Românie. Trebuie deci să controlăm în mod serios cunoștințele elevilor, cu privire la elementele de cultură națională: istoria națională, geografia patriei, limba națională, literatura națională ș. a. m. d. Acest argument fără îndoială că este convingător. Ceea ce am voi însă să imputăm legiuitorului este că a mai adăugat alte materii, care nu mai servesc pentru controlul culturii naționale și că între aceste elemente, care constituiesc examenul de bacalaureat, nu s'a stabilit o legătură, așa încât examenul să

nu se facă pe materii, ci să se facă în chip sintetic. — Atunci s'ar fi realizat în acelaș moment și controlul culturii naționale și al maturității de spirit a elevului și în special al puterii lui de sinteză. Unde este scris că trebuie să examineze un profesor istoria, un altul geografia, un altul literatura, instrucția civică ș. a. m. d.? Sunt chestiuni, care pot să privească în acelaș timp și istoria și geografia și literatura. Este foarte simplu de găsit asemenea întrebări sintetice. Și atunci evident că am fi exercitat, cel puțin în parte, un control asupra maturității de spirit a elevului.

Ambele legiuri amintite n'au reușit însă să realizeze două lucruri importante. Cel dintâiu, pe care-l vom menționa, legiuitorii au avut intenția să-l realizeze, dar nu l-au putut înfăptui și nu din vina lor: simplificarea programelor. Nu poți face cultură formativă cu programe prea încărcate. Spiru Haret a încercat o simplificare a programelor. D-l dr. Angelescu, — când a făcut legea învățământului secundar, — a încercat și D-sa să lupte pentru simplificarea programelor. Toată comisiunea era de acord că trebuie să se simplifice programele, mai ales când specialiștii în pedagogie insistau cu multă îndârjire, în direcția aceasta. Când însă s'au făcut sub-comisiuni de specialiști, simplificarea programelor a devenit absolut imposibilă, fiindcă fiecare specialist vedea toate detaliile specialității lui drept chestiuni de mare importanță.

A doua problemă, pe care n'au soluționat-o legiuitorii, și cu aceasta ajungem la punctul ultim și poate cel mai important, referitor la educația intelectuală, este chestiunea: cum trebuie să-l pregătim pe profesor în general și pe cel secundar în special, dacă voim să ajungem la o asemenea școală formativ-organicistă?

Afirmăm cu toată convingerea că oricât ne-am strădui noi astăzi să rezolvăm problema învățământului secundar, care este foarte gravă, n'o vom rezolva serios decât pe calea pregătirii profesorilor. Toate legile, regulamentele și programele nu vor servi la nimic atâta vreme cât nu vom avea profesori bine pregătiți.

Ce înțelegem prin această pregătire? Aceasta este o problemă specială, pe care încercăm s'o rezolvăm prin prisma

principiului fundamental de școală formativ-organicistă. La noi, până acum, s'a crezut, și se crede încă și astăzi, că profesorul este un fel de erudit în miniatură. El trebuie să-și cunoască bine specialitatea lui și atunci să facă un fel de negustorie științifică: adică materialul de erudiție, pe care l-a luat din universitate en-gros, când și-a făcut studiile, să vină să-l plaseze en-detail în fața elevilor.

Câtă vreme nu ne vom da seama că profesorul secundar, ca și dascălul primar, trebuie să fie mai întâiu educator și numai în al doilea rând erudit, nu vom avea o școală bună. Or, nu numai că nu ne gândim de loc la această problemă a formării educatorilor pentru învățământul secundar, dar în universitățile noastre, fiecare profesor — vorbesc de majoritatea lor — vrea să facă numai știință pentru știință. Dacă vrei însă să pregătești profesori secundari, trebuie să pregătești în primul rând educatori. Or, la examenele de capacitate — după cum am constatat cu ocazia tutuiilor examenelor de capacitate — nu controlăm decât erudiția candidaților. Candidații dau niște lucrări scrise, la care cad foarte mulți și la care se controlează numai erudiția; dau apoi examene orale tot de erudiție în specialitate, la care cad ceva mai puțini, dar tot destul de mulți. De obicei este admisă o treime sau o pătrime din numărul total, care este primită la proba practică pedagogică. Atunci comisiunea se sperie și zice: „destul, n'o să mai trântim și din aceștia“. În sfârșit, trebuie să fie cineva prea slab, aproape absolut incapabil ca să mai cadă și acum. Să presupunem însă că am fi foarte severi la această probă. Ei bine, după actualul regulament, opera de educator se reduce la tehnica unei lecții. Dar tehnica lecției o poate deprinde cineva, dacă are talent, în scurtă vreme. Problemele mari sunt altele: cum voi forma moralmente sufletul elevului meu; cum îi voi cunoaște individualitatea, etc.? Asupra acestui „amănunt“ nu este îngăduit să punem întrebări la examenul de capacitate, decât la specialitățile filozofie și pedagogie.

Iată cum, prin însăși organizarea examenului de capacitate, noi nu formăm educatori, ci numai erudiți — când sunt și erudiți.

*Încă odată, nu vom ajunge pe domeniul intelectual să realizăm o școală formativ-organicistă, decât în momentul când vom avea o instituție, care în afară de universitate, dar în legătură cu universitatea, să se ocupe de formarea educatorilor pentru școlile secundare. — Am numi această instituție școală normală superioară. Numai când se va înființa o școală normală superioară se va putea spera în leucirea boalei, de care suferă învățământul secundar<sup>1</sup>).*

\* \* \*

*Trecem la problema educației morale<sup>2</sup>). Vom pleca iarăși dela experiența noastră a tuturor. Cum se face în general, educația morală și disciplina în școala noastră? Am denumi sistemul aplicat astăzi, și care se aplică de multă vreme, nu zic absolut în toate școlile, dar în cele mai multe, un sistem de educație represiv, cu următoarele tendințe:*

*Sunt acte, pe care elevul nu trebuie să le facă — aceasta este latura negativă a sistemului. Contra aceloră, care comit asemenea acte, intervin mijloacele de reprimare. Reprimările le cunoaștem cu toții: notă rea la conduită, eliminare din școală pe un timp mai scurt sau mai lung ș. a. m. d.*

*Latura pozitivă a sistemului: când elevul trebuie să facă anumite acte și nu le face atunci îl constrângem să le facă. Prinurmare în domeniul negativ reprimare, iar în cel pozitiv — al faptelor, care trebuiesc executate — constrângere.*

*Rezultatele acestui sistem sunt cam următoarele: a) subjugăm sufletul elevului fără să-l transformăm; îl supunem fără să-l convingem; b) sistemul constrângerii provoacă, mai ales la naturile mai sensibile dintre elevi, anumite sentimente negative de revoltă, uneori de ură contra profesorilor, sentimente, care însă nu se manifestă pentrucă sunt refulate*

1) Asupra felului cum a fost organizată și cum s'a lucrat în Școala Normală Superioară, înființată în ultima vreme, vezi articolul nostru: „Pregătirea profesorilor secundari“ în „Revista generală a Învățământului“, anul 1941. Nr. 1—2. Vezi și „Educație și Cultură“.

2) Vezi G. G. Antonescu, Educația morală și religioasă în școala românească.



în subconștient. Elevul își stăpânește mânia sau ura, dar ea va izbucni cândva sub o formă oarecare; c) Și, în fine, se menționează faptul că chiar în cazurile când printr-o asemenea disciplină represivă, bazată negativ pe reprimare și pozitiv pe constrângere, am reușit să provocăm la elevi anumite deprinderi, prin urmare chiar dacă prin sistemul acesta represiv am ajunge să avem un minimum de școală formativă, ea n'ar fi însă și organicistă, pentru că deprinderile, care s'ar forma eventual în chipul acesta, ar fi impuse din afară și n'ar izvorî din conștiința elevului. Să facem o comparație, care va ilustra mai bine sistemul. Cine nu cunoaște corsetul? În trecut, corsetul se purta adeseori foarte strâns pe trup, reușind uneori să modifice forma corpului; prin urmare, împunea corpului, din afară, o anumită formă. Această formă era ea oare cerută de însuși organismul fizic al individului respectiv? De sigur că nu. Ceva mai mult: medicii se plângeau că organele interne suferă din cauza presiunii, pe care o exercită corsetul. Iată prin urmare un exemplu din domeniul fizic al unei formații impuse din afară înăuntru, dar care n'are un corespondent în organismul individual. O asemenea acțiune poate fi considerată ca formativă, dar nu ca formativ-organicistă.

Cu ce putem înlocui sistemul represiv? Propunem o metodă, pe care am experimentat-o și pe care o exprimăm și elevii ai mei din Seminarul de Pedagogie Teoretică și membri ai Institutului Pedagogic. Experimentele au dat roade foarte bune. Ceva mai mult: cu ocazia cursurilor ținute pentru directorii de școli secundare, am însărcinat pe o parte din acești directori să experimenteze și ei sistemul la școlile lor și la unele din ele rezultatul a fost mai mult decât satisfăcător.

Să caracterizăm metoda propusă în cadrul celui principiu fundamental de școală formativ-organicistă<sup>1)</sup>. Am zis că a căuta să impui deprinderi aplicate prin constrângere poate duce la o formațiune, dar la o formațiune artificială nu organică; adică se obține renunțarea la unele acte și realizarea altor acte, nu însă prin convingere, ci prin constrân-

1) Vezi pe larg capitolul asupra „Educației morale“.

gere. Ei bine, vom încerca să determinăm pe elev la executarea unor acte prin convingere.

Este vorba să conving pe elevul meu nu numai să voiască cutare lucru, dar să-l conving că poate să și înfăptuiască ceea ce a voit. Prinurmare, aci intervine nu numai convingerea de a voi, ci și convingerea de a înfăptui.

Aci intervine un element deosebit de important: trecerea dela convingerea de a voi la convingerea de a înfăptui — căci pot, să vreau un lucru, dar să mi se pară că nu-l pot executa. Prinurmare convingerea că vreau să execut. Trecerea dela convingerea de a voi la executarea acțiunii, se face apelând la ceea ce s'a numit în timpul din urmă elementul eroic al sufletului omenesc, la eroismul din sufletul fiecăruia; element eroic, care ridică pe om deasupra animalului și care consistă în puterea de a ne învinge pe noi înșine. Animalul nu se poate învinge pe sine; el este sclavul instinctului. Omul este cu adevărat om, numai dacă este capabil să învingă animalul din el. Această putere de a se învinge pe sine constituie eroismul oricărui om normal. Unii îl au într'o măsură mai mică, iar alții îl au într'o măsură mai mare, dar toți îl avem. La acest eroism să apelăm și vom obține rezultate bune. În cazul acesta lupta nu se va mai da între educator și elev — educatorul, care impune prin constrângere și elevul, care se supune de frică — lupta se va da între elevul om și elevul animal. Educatorul nu va mai apare ca un dușman al elevului, care în contra voinței lui îi impune anumite atitudini, ci va apare ca un aliat prețios, care îl ajută în această luptă, ce duce în contra tendințelor animalice din propria lui făptură.

Înainte de a trece mai departe, vom scoate în evidență două mari avantajii ale acestui sistem de disciplină prin convingere, sau cum a mai fost numit, de disciplină liberă, întrucât elevul acționează liber, din convingere. Un prim avantaj: îl deprindem pe elev să lupte el contra răului din societate și nu să fie apărat de alții; — „nu te duce la Teatrul Național pentru că acolo se joacă piese imorale; nu te duce la cutare cinematograful, fiindcă reprezintă filme imorale; nu citi cutare carte ș. a. m. d.“. Acestea toate sunt mijloace impuse din afară. Dar elevul va ieși din școală și

va intra în societate; atunci n'are să-l mai apere nimeni. Prin mijlocul acesta însă al disciplinei, bazată pe convingere, elevul, prin eroism, are să lupte el însuși contra răului. Să facem o mică comparație cu ceea ce întâmplă în domeniul vieții fiziologice. Medicina pune la dispoziție mijloace de aseptie și de antiseptie în contra microbilor. Dar întrebând pe un medic, care este cel mai bun mijloc de luptă în contra microbilor, el ar răspunde că este imposibil să evităm cu desăvârșire microbii. Ii luăm atingând un pahar, respirând ș. a. m. d. — Așa fiind, medicina nu poate recomanda decât întărirea organismului individual, pentru a putea astfel rezista atacului microbilor. Ei bine, acest lucru îl putem realiza pe domeniul vieții școlare, numai printr'o disciplină bazată pe convingere: înarmându-l pe elev să lupte el însuși contra răului moral din el, contra microbilor morali. Astfel pregătit, elevul ieșind în valtoarea socială, și întâlnind asemenea microbi, va fi deprins să dea lupta și să învingă.

Al doilea avantaj, pe care îl dă acest sistem de educație morală, constă în faptul, că în loc să-i împui elevului un anumit mod de a "se purta, prin mijloace de constrângere din afară, îl faci, pe cale de convingere proprie și apelând la elementul eroic, să execute după îndemnul propriei sale conștiințe, anumite acte, să-și formeze anumite deprinderi. În felul acesta ajungem la o școală, care este formativă, pentru că formează deprinderi, și organicistă, pentru că îndemnul la faptă nu vine din afară, ci este dictat de conștiința lui — izvorăște prinurmare din adâncul ființei lui individuale.

Înainte de a trece mai departe, menționăm că în momentul când am vorbit de educația morală, am avut în vedere în mare parte, și educația religioasă, întrucât pentru a forma o virtute morală sau o virtute religioasă, o deprindere morală sau una religioasă, procedeul este aproape acelaș.

\*  
\* \*

Odată acestea precizate, trecem la o treia ramură de educație, care pentru problema noastră, a unei educații for-

mativ-organiciste, prezintă o importanță deosebită. Este vorba de educația estetică.

*Cine nu știe că nici un alt domeniu al culturii omenești nu apelează mai mult decât arta la spiritul creator? Cu un cuvânt, artistul creează; — ceea ce înseamnă a te manifesta dinlăuntru în afară; înseamnă a realiza în afară anumite valori, pe care ți le dictează sufletul tău. Dar ceea ce are un deosebit interes pentru noi mai mult decât opera de creație a artistului este faptul că, chiar în contemplarea estetică, atunci când gustăm cu adevărat o operă de artă, suntem creatori. Ce ne oferă oare o pânză, o pictură? Forme și colori. Ce ne oferă o marmoră, o sculptură? Forme, un colorit vag — și totuși suntem mișcați. Iată o statuie, care reprezintă suferința, durerea. Ei bine, ce ne dă statuia aceea? O formă. Dar suferința și durerea? Poate marmora să suferă? De unde vine acest sentiment de suferință, de durere? Vine din conștiința mea. Eu, cel care am primit intuiția operei de artă, conexez în acel moment intuiția cu sentimentul produs de conștiința mea, și acest sentiment îl proiectez asupra operei de artă. Eu, care gust o operă de artă, însuflețesc această operă. De aceea se și vorbește, cu drept cuvânt, în atitudinea estetică de însuflețire și întrucât în această însuflețire predomină elementul afectiv, sentimental, eu i-aș zice insimțire. Atitudinea mea, care gust opera de artă, nu a celui nepăsător, consistă în această insimțire. Or, insimțirea, fără îndoială, este creație. Așa dar putem spune că acesta este primul grad de creație în domeniul estetic. Cu toate prilej sufletul nostru se manifestă dinlăuntru în afară.*

*Al doilea grad de creație este când elevul produce el ceva. Se știe că nu numai la elevul de curs secundar dar și la cel de curs primar găsim o imaginație creatoare foarte accentuată. Lasă-l pe elev să nascocoască ceea ce îi trece prin cap și dacă are talent la desen, lasă-l să deseneze. Va nascoci lucruri, la care uneori oamenii maturi nici nu se gândesc. Cu toate că aci nu este numai puterea imaginației creatoare, ci mai intervine și faptul că, din cauza vârstei, lipsește un control serios din partea judecății logice, totuși putem spune că copiii dovedesc în felul acesta că au puțină*

creației în domeniul estetic. Prin urmare, acesta este cel de al doilea fel de creație, în care se manifestă sufletul individual: producțiunea din imaginație, fie că este vorba de desen, de modelaj în plastilină ș. a. m. d.

Și acum, menționăm, pentru a încheia și cu educația estetică, un al treilea aspect al creației, care este cel mai înalt și care ne transpune din domeniul estetic în domeniul moral.

Creiez când contemp lu o operă de artă, creiez când produc eu ceva în domeniul artistic, dar pot să mai creiez încă ceva: pot să mă creiez sufletește pe mine însumi.

Artistul, care creiază o operă de artă, ce face? Ia anumite valori din conștiința lui și le realizează în afară în piatră, pe pânză, în muzică ș. a. m. d. Pot însă lua anumite valori, spre ex. valori de ordin moral sau religios, și în loc să le realizez asupra materiei din afară, le realizez asupra propriei mele individualități naturale; considerând propria individualitate ca un material, asupra căruia aplic aceste valori ideale, m'am creat pe mine însumi. Goethe are două formule splendide, pentru a exprima această creație de sine, săvârșită de valorile ideale, care se întorc asupra noastră înșine și ne transformă. Una din aceste formule este — „werde was du bist“ — devino ceea ce ești, transformă-ți ereditatea ta naturală prin prizma valorilor ideale din conștiință. O a doua formulă a lui Goethe, care o completează pe cea dintâiu, este: „stirb und werde“, mori ca să renaști.

Iată dar cea mai înaltă operă de creație, aceea care poate să netezească calea spre formarea personalității. Nu devenim o personalitate decât atunci când am reușit să facem din noi această operă de artă, care este transformarea individualității pe baza unor valori ideale dictate de propria noastră conștiință.

Ceva mai mult, opera de artă ne pregătește calea formării personalității și în alt sens. Sunt opere de artă, care provoacă în spiritul nostru, dacă le-am gustat cu adevărat, clipe de elevație morală. Acei, cari vor fi ascultat Simfonia IX-a de Beethoven și vor fi fost mișcați; acei, cari vor fi ascultat Parsifal, această lucrare cu fond profund religios: dacă vor fi fost mișcați de aceste mari opere artistice, n'a:

avut o clipă, în care s'au simțit că devin mai buni decât erau? Sunt atât de convins de lucrul acesta, pentrucă și eu însuși am trecut prin asemenea clipe. Cred că și un criminal, dacă are puțin simț estetic și dacă este capabil să guste o asemenea operă de artă, va avea o clipă, în care se va simți altul decât este în realitate; va avea o clipă de intuiție a lui însuși, în care va simți posibilitatea de a fi mai bun de cum este.

Și atunci, dacă avem pe de o parte ambiția aceasta să ne transformăm pe noi înșine și dacă avem clipe din acestea, în care ne-am simțit mai buni decât suntem, vedem ce orizonturi se deschid educației estetice pentru formarea personalității în domeniul moral.

Educația estetică, făcută așa cum am arătat mai sus, adică bazată, nu pe acele opere de artă, pe care le punem în fața elevilor, pentruca ei să le deseneze, sau pe solfegiile, pe care ei le execută în mod mecanic, ci bazată pe continua trezire a tendințelor latente de creație ale spiritului nostru, o astfel de educație estetică fără îndoială că se încadrează și se armonizează perfect principiului de bază, al unei școale formativ-organiciste.

Trecem acum la o nouă aplicare a principiului formativ-organicist, care prezintă pentru noi nu numai o importanță pedagogică dar și o importanță națională: educația națională. Aceasta, fiind o educație colectivă, intră în cadrul educației sociale. Deaceea punem dela început întrebarea: cum ar trebui făcută educația socială, ca ea să poată fi înglobată în principiul nostru de școală formativ-organicistă?

Nu mai o educație socială, a cărei direcție ar fi determinată de elemente psihologice datorite tradiției, rasei, obiceiurilor și limbii — elemente, care leagă pe indivizii aceleiași națiuni între ei în mod organic — ar merita titlul de formativ-organicistă. Alături de diferențele individuale, care fac să nu fie doi indivizi la fel, găsim în conștiința noastră, a acelor care suntem fiii aceleiași națiuni, elemente profund asemănătoare, care vor realiza și vor cimenta legăturile dintre noi în chip natural. E vorba tocmai de acele elemente, pe care ni le dă, am zice, sufletul ancestral, acel factor ce rezultă din tradițiile istorice, limbă; rasă ș. a. m. d. Prin-

urmare, o educație socială cu caracter național ar fi singura educație, care ar putea fi numită *formativ-organicistă*, *pen-trucă ea ar găsi un fundament psihic în sufletul tuturor. indivizilor aparținând aceleiași națiuni.*

*Și acum e momentul să ne întrebăm dacă o educație socială cu caracter internaționalist cosmopolit — susținută de unii oameni de școală — n'ar putea fi și ea considerată drept formativ-organicistă. Credem că o asemenea educație nu ar putea fi considerată ca fiind conformă principiului formativ-organicist, pentrucă s'ar baza pe elemente de umanitarism cosmopolit, care au caracter mai mult abstract. O apropiere pe baze naționale între indivizi, cuprinde și ea elemente de umanitate: îmi ajut pe semenii mei, îmi ajut patria, mă sacrific pentru patria mea. Acestea sunt elemente de umanitate, însă ele sunt concretizate în sufletul național; ele au o coloratură, un aspect etnic, al poporului, în care s'au produs; pe câtă vreme un umanitarism cosmopolit, care ar fi valabil pentru toate națiunile în general și pentru nici una în special, credem că este o născocire a minții noastre, sau o abstracție logică, pe care am obținut-o prin inducție, adică comparând diversele forme și diversele aspecte de umanitarism național și lăsând la o parte ceea ce este particular dar esențial fiecărui națiunii și luând numai ceea ce rămâne general.*

Nimeni nu contestă valoarea noțiunilor abstracte pentru știință. Cum se formează însă o noțiune abstractă? Dintr'o serie de percepții sau reprezentări referitoare la o anumită clasă de obiecte. Spre ex. noțiunea de masă. Am o masă dreptunghiulară, există apoi mese patrate, mese rotunde, mese cu patru picioare, cu trei picioare, cu un picior. Prin-urmare sunt foarte multe cazuri particulare. Lăsăm la o parte tot ce este particular și păstrăm numai ce este general; formăm astfel acea idee generală, acea noțiune abstractă.

Ne întrebăm însă: există undeva corespondentul real al ideii de masă, formată prin abstracție, lăsând la o parte tot ce este particular și luând numai ce este comun? Nu. Acelaș caz este și cu umanitarismul internațional. Dacă iau din cadrul fiecărui suflet național numai ceea ce, ca atitudine umană, este comun tuturor națiunilor și las la o parte ceea ce este specific, etnic, voi obține o abstracție, care s'ar

putea numi *umanitarism internațional*, dar acestei abstracții nu-i corespunde o realitate socială; și dacă voi căuta totuși să o realizez, ea va trebui să intre în structura *sufletească* a poporului, la care vreau să o aplic. Prin urmare ea va trebui să ia un colorit etnic.

Și acum, înainte de a încheia, — scriam în 1930, când publicam prima ediție a acestei lucrări, referindu-ne la situația de atunci — țineam să relevăm o contradicție, în care ne puneam noi și din care cred că va trebui să ieșim, dacă nu vrem să suferim de pe urma ei. Pe de o parte, oameni de seamă de ai noștri cer să dăm tot concursul armatei, procurându-i tot materialul necesar. Pe de altă parte, revizuiam manualele în spirit internaționalist și publicăm concursuri tot în spiritul internaționalist. Ne întrebăm atunci: cum se împacă aceste două pregătiri, pregătirea militară și tehnică pe de o parte și pregătirea sufletelor pe de altă parte? Ce vor face militarii cu toată tehnica lor modernă și cu toată bogăția instrumentelor, de care vor dispune, dacă sufletele tinerilor, cari vor pune mâna pe acele arme, vor fi dezarmate moralmente? Pot oare să stea alături aceste două măsuri? E imposibil de conceput. Orice militar va afirma cu mâna pe conștiință că victoriile se câștigă în primul rând cu sufletele și numai în al doilea rând cu pregătirea materială. Și atunci, cum stau alături cele două măsuri: pregătire strașnică pe de o parte în domeniul militar, dezarmare morală pe de altă parte?

Acestea fiind principiile, în cadrul cărora am încercat soluționarea problemelor tratate în lucrarea de față, ne exprimăm speranța, că, aceia, cari se vor călăuzi în activitatea lor pedagogică de aceste principii, ar putea ajunge la realizarea școlii, pe care am denumit-o școala *formativ-organicistă*.



I.

PROBLÈME INTRODUCTIVE

# I. Educație și Pedagogie.

I. *Determinarea locului, pe care-l ocupă în viața socială.* — II. *Procesul de reînnoire a organismului social: A. Procreerea și hereditatea; B. Creșterea; C. Influența neintenționată (mediul social, mediul natural); D. Influența intenționată (educația).* — III. *Raportul educației cu pedagogia. Definierea pedagogiei.*

## I. Determinarea locului pe care-l ocupă educația în viața socială.

Dat fiind că pedagogia este știința educației, prima noțiune, pe care trebuie să ne-o lămurim, este aceea de educație. Ce se înțelege prin educație?

Deoarece educația se face numai în societate, nu putem determina cu deplină claritate noțiunea educației, decât cercetând care este locul, pe care-l ocupă în viața socială.

S'ar putea însă obiecta că în istoria pedagogiei găsim pedagogi, cari afirmă posibilitatea educației în afară de societate; ca spre exemplu: J. J. Rousseau<sup>1)</sup>, care cere izolarea individului, izolarea lui Emil de mediul social. Este drept că Rousseau cerea această izolare de societatea mare, însă un mediu social cât de restrâns, compus cel puțin din câteva persoane, trebuie să existe, pentru că altfel nu vedem cum s'ar desfășura opera educativă: trebuie să fie cel puțin o ființă de educat, copilul, și aceea sau acela, care îl educă, educatorul. Prin urmare un mediu social cât de restrâns se impune.

---

1) Vezi G. G. Antonescu, *Istoria pedagogiei. Doctrinile fundamentale ale pedagogiei moderne.* 1939. Ed. III. Cultura Românească, București.

Tot așa, bunăoară, vom găsi la filosoful Fichte<sup>1)</sup> ideia de a creia un mediu social special pentru elevi, compus numai din oameni cu o educație și o cultură aleasă așa încât influența, pe care acest mediu ar putea s'o exercite asupra copilului, să-i fie în mod sigur favorabilă.

Prin urmare, chiar aci, unde avem două cazuri de încercare, de a reduce influența socială nefavorabilă la un minimum posibil, se produce totuși o influență socială.

Odată stabilit că educația se face numai în societate, să cercetăm locul, pe care educația îl ocupă în viața socială.

Se știe că de multe ori, când vrem să lămurim un proces social mai complicat, ne servim și de metoda analogiei, pornind dela un fenomen din viața naturii, din viața organismelor naturale, dela un proces cunoscut, asemănător cu acela, pe care voim să ni-l explicăm și procedăm prin comparație.

Metoda aceasta a comparației, între viața socială și viața din natură, nu este un procedeu nou; îl găsim la filosofii vechi, la Platon<sup>2)</sup>, Aristotel<sup>3)</sup>; îl găsim apoi în filosofia modernă la Hobbes<sup>4)</sup> și alții.

Faptul că s'a procedat prin asemenea analogii între viața socială și viața organică explică de altfel pentru ce avem o sumă de termeni referitori la instituțiile sociale, luați în mod neîndoios din domeniul naturii, spre ex.: „capul statului“, „membrii“ unei asociații, „corpul“ didactic, „corpurile“ legiuitoare, etc. Cum însă nu ne ocupăm aci de structura unei societăți într'un anumit moment, ci de viața socială în sens evolutiv, atunci este indicat să ne adresăm pentru asemenea analogii la știința, care se ocupă în mod special cu viața organismelor, nu cu structura lor, adică să ne referim la biologie.

1) *Fichte*, Cuvântări către națiunea germană. Trad. C. Lăzărescu. Ed. Casei Școalelor, București.

2) *Platon*, Republica.

3) *Aristotel*, Politică. Trad. Bezdechi.

4) *Hobbes*, Elementa philosophica de cive, cap. VI.

## II. Procesul de reînnoire a organismului social.

Referindu-ne la biologie, găsim că procesul biologic cel mai important, cu care putem stabili analogia, ce ne clarifică noțiunea urmărită de noi, noțiunea educației, este procesul reînnoirii organismelor. Se știe că organismele se reînnoesc continuu. Să vedem în ce consistă această reînnoire și apoi, în ce măsură putem face analogie între organismele naturale și organismul social.

A. *Procreerea și hereditatea.* Organismul elimină o sumă de celule uzate, înlocuindu-le cu altele noi. Acesta este procesul reînnoirii organismului. Dacă am considera societatea ca un tot unitar, deci ca un organism, găsim și în societate producându-se acest fenomen. Celulele, care constituiesc organismul social, sunt fără îndoială indivizii, cari alcătuiesc societatea. Organismul social se reînnoește prin faptul că o parte a indivizilor dispăre prin moarte în timp ce alții apar prin naștere. Prin urmare iată și în domeniul vieții sociale procesul de reînnoire a organismului.

Mai mult decât atât, există un al doilea punct de analogie, între organismul natural și societate. La organismul natural nu este suficient să se producă celulele cele noi, pentru ca să vorbim de o reînnoire propriu zisă a organismului. Mai intervine un al doilea element: celulele cele noi sunt asimilate de organism, pentru că numai astfel acesta își păstrează unitatea, identitatea, continuitatea.

Elementele, care n'ar putea să fie asimilate, nu ajută la reînnoirea reală a organismului. Dacă considerăm și din acest punct de vedere analogia cu organismul social, vom zice că acesta are nevoie ca indivizii noi, cari se nasc, să fie asimilați organismului social pentru același motiv, adică pentru ca societatea să-și păstreze unitatea ei și să-și asigure continuitatea. Nu putem merge însă prea departe cu analogia. Se știe că dintre metodele, pe care ni le oferă logica aplicată,

analogia este poate cea mai periculoasă pentru știință. Este foarte seducătoare, dar ne poate duce la erori grave, dacă ținem seama numai de importanța asemănarilor și trecem cu vederea pe aceea a deosebirilor.

De aceea, după ce am constatat cele două asemănări importante între procesul de reînnoire în natură și procesul de reînnoire a organismului social, să vedem dacă nu găsim și unele diferențe destul de importante.

Diferența între organismul natural și social este următoarea: procesul de reînnoire a organismelor naturale este supus numai naturii, numai evoluției naturale, nu ai legilor — am putea zice, — fiziologice, printr-o urmărire nu ai ordinii din natură; pe câtă vreme procesul de reînnoire a organismului social este și el supus ordinii naturale, legilor fiziologice, dar nu numai a celor legi, nu numai ordinii naturale, ci și ordinii morale; el este supus evoluției istorico-culturale. Oamenii, în raporturile lor din societate, respectă tradiția, țin seamă de o sumă de norme, pe care le dictează morala, legile civile, etc.

Influența acestui al doilea element, ordinea morală, alături de cea naturală, este atât de puternică în procesul de reînnoire a societății, încât o observăm chiar dela primii pași, pe care îi face organismul social pentru a se reînnoi. Primul act, pentru reînnoirea organismului social este procreerea, și în legătură strânsă cu aceasta, hereditatea. Procreerea, la organismul natural, animal, este determinată de legi fiziologice și în primul rând de instinctul conservării speței. Acest instinct determină nu numai procreerea, ci și selecțiunea în procreere. Dar la oameni, în societate, actul acesta e determinat nu numai de instinctul conservării speței, ci intervin și alte elemente de ordin moral și social. Acest act este reglementat chiar printr-o instituție specială familiei, căsătoria.

Dealtmăduri, în organismul social, însăși selecția între oameni nu se face numai pe baze fiziologice ci și pe baza unor afinități sufletești — de ordin cultural, moral,

religios, național, — și uneori avându-se în vedere chiar interese economice. Dacă trecem la hereditate, aci distingem printre însușirile transmise dela predecesori, două categorii: sunt mai întâiu însușirile hereditare primare sau primordiale, acelea pe care părinții înșiși le-au moștenit dela antecedenții lor și pe care nu fac decât să le transmită mai departe succesorilor. Apoi sunt însușiri — am putea zice secundare — acelea, pe care nu le-au moștenit dela antecedenți, ci le-au dobândit în timpul vieții prin contactul cu mediul, prin deprindere, prin diferite influențe; însușiri, pe care apoi le transmit mai departe urmașilor. Dacă ne referim în special la aceste însușiri secundare, constatăm că ele sunt determinate în cele mai multe cazuri de influența naturii. La cameni, găsim însă o sumă de însușiri dobândite — secundare, — care se datoresc influențelor superioare, psihice și morale. Spre ex.: calitățile intelectuale ale unui părinte, calitățile morale, care se transmit la copii, sunt calități de ordin sufletesc datorite nu unor influențe pur naturale, ci influențelor culturale, influențelor mediului social. Prinurmare, iată cum dela primele manifestări, pe care le face organismul social în procesul de reînnoire, găsim, alături de influența naturală, influența elementului moral-social.

Aceasta este prinurmare diferența mare, care există între un organism natural și viața socială, alături de asemănările menționate.

B. *Creșterea.* Am văzut că prin procreere individul apare în societate, iar datorită heredității, el începe să fie asimilat organismului social, din care va face parte chiar înainte de a se fi născut.

Imediat după naștere, procesul acesta de asimilare continuă și în mare parte e susținut tot de instinctul de conservare al speței. Atât la oameni cât și la animale, observăm preocuparea continuă a părinților de a ocroti pe copii, de a-i hrăni, de a-i îngriji. Toate acestea, într'un termen, le-am putea numai creșterea copiilor. Ea este prinurmare — atât la oameni cât și la animale —

îngrijirea pe care părinții o dau copiilor în prima epocă a vieții acestora.

În timpul acestei creșteri, fără îndoială că legătura dintre părinți, care reprezintă generația veche și copii, care reprezintă generația nouă, devine din ce în ce mai strânsă. Epoca aceasta a creșterii este cu atât mai lungă, cu cât organismul este mai complex și lucrul este explicabil. Cu cât un organism este mai complex, cu atât forțele în stare latentă, de care dispune acest organism, germeii puterii de activitate viitoare, sunt mai numeroși și printr-un termen necesar pentru punerea lor în valoare, pentru exercitarea, pentru dezvoltarea lor, trebuie să fie mai lung. Omul are printr-un termen perioada cea mai îndelungată de creștere.

*C. Influența neintenționată.* Această influență a generației vechi asupra celei noi, este o influență neintenționată. Părinții îngrijesc de copii în mod instinctiv, de iubirea pentru ei, dar nu cu intenția hotărâtă de a-i îndruma, de a le indica o anumită cale în viață. Această influență neintenționată se continuă apoi neîntrerupt până la desăvârșirea operei educative. Dacă am vrea să ne dăm seama de puterea mare a influenței neintenționate, nu avem decât să ne referim la două cazuri, poate cele mai importante în cadrul acestei influențe. Primul este acela al transmiterii limbajului. Limba este mijlocul, prin care generația veche transmite generației noi ideile, sentimentele, opiniile, credințele, superstițiile, etc. Dacă avem în vedere influența considerabilă ce o exercită generația veche asupra celei noi la învățarea limbii materne, vom vedea cât de mare este influența neintenționată. De ex.: într-o familie, vom găsi la copii o limbă săracă, stricată, aspră; în altă familie din contră, vom găsi o limbă bogată în termeni, corectă, distinsă și aceasta datorită influenței neintenționate, datorită exemplului, pe care copiii îl primesc dela părinți. Al doilea exemplu îl găsim dacă trecem în domeniul vieții morale. Aci, vom vedea imediat cât de puternic este exemplul, pe care îl primesc

copiii dela actele și atitudinile părinților, datorită puterii de sugestie, pe care o exercită omul matur asupra copilului și datorită faptului că instinctul de imitație este foarte accentuat la copii. Influența aceasta neintenționată la copii este atât de puternică, încât am putea considera că atmosfera sufletească, în care se desvoltă copilul, are o putere tot atât de mare asupra vieții lui psihice ca și aerul, pe care-l respiră pentru fizic.

Natura, că, alături de familie, în cadrul influențelor neintenționate, trebuie să mai menționăm mediul social imediat al copilului, format din persoanele, care se mai găsesc în casă, camarazii de joc etc.; și alături de mediul social, trebuie să mai acordăm o importanță și mediului natural, în care trăește copilul și care exercită o influență, nu numai asupra fizicului, dar și asupra psihicului. Este cunoscut faptul că dacă cineva și-a petrecut copilăria la Nord sau la Sud, dacă este de origină dela munte, dela mare, sau dela câmpie, etc., are o deosebită importanță, nu numai pentru dezvoltarea lui fizică, dar și pentru unele aptitudini de ordin sufletec.

Odată lămurii asupra rolului influenței neintenționate, trece la o ultimă fază importantă în această operă de asimilare a individului la mediul social și anume la influența intenționată.

D. *Influența intenționată.* La un moment dat, părinții își propun să conducă pe copii după anumite norme, să urmărească un anumit scop, să le dea o anumită îndrumare. Aceasta este o influență intenționată, care urmărește, fie dezvoltarea însușirilor naturale ale copilului, fie să transmită bunurile culturale ale generației vechi. Această influență intenționată este ceea ce numim *educație*. Prin urmare, nu orice influență a generației vechi asupra celei noi, o considerăm drept educație, ci numai influența intenționată, pe care generația veche o exercită asupra celei noi. Natural că din momentul, în care începe această influență intenționată, prin urmare educația propriu zisă, nu însem-



nează că influența neintenționată își perde valoarea; din contră, putem afirma că educația, adică influența intenționată, nu dă roade favorabile, decât în măsura, în care este sprijinită de influența neintenționată. Dacă influența neintenționată dă o directivă opusă intenționilor, pe care le urmărește educatorul, acestea nu se vor putea realiza.

Este atât de sigur acest lucru, încât nici până astăzi nu s'a putut rezolva în mod satisfăcător faimoasa problemă a raporturilor dintre școală și familie. Poți să ai într'o școală pedagogi distinși, cari să dovedească, prin măsurile pe care le iau față de elevi, că dau cea mai bună îndrumare, cea mai bună educație, că exercită prinurmare cea mai favorabilă influență intenționată asupra elevilor, și totuși, dacă te întrebi de ce rezultatele nu sunt cele dorite, vei constata că adevărata cauză hotărâtoare se găsește în influența familiei. În cazul când influența neintenționată a familiei sau mediul familiar se opun tendințelor, pe care le manifestă școala, influența intenționată a acesteia se reduce considerabil. Între factorii de reînnoire a organismului social există deci o strânsă corelație.

Și acum câteva lămuriri asupra acestei conlucrări, între factorii, cari contribue la dezvoltarea omului.

Fenomenele sau procesele acestea *parțiale*, care constituiesc împreună procesul sufletesc al reînnoirii organismului social, luate fiecare în parte, nu sunt toate *specifice* procesului de reînnoire. Procreerea și hereditatea fără îndoială că sunt specifice reînnoirii organismului social. Celelalte însă, creșterea, influența neintenționată și influența intenționată nu mai sunt specifice. Dacă le luăm în parte, spre ex.: creșterea, îngrijirile, pe care le dăm unui individ, nu le dăm numai copilului, ci, după împrejurări, și omului matur. Influența neintenționată de asemenea se manifestă și între oamenii adulți. Spre ex.: un mediu mai cult influențează un mediu mai puțin cult. Tot astfel influența unei mulțimi asupra individului este iarăși o dovadă de influență neintenționată la adulți. Și în fine, dacă

luăm influența intenționată, faptul apare și mai clar: conferințele populare, scrierile de popularizare, revistele, presa, în general, sunt mijloace de influență intenționată asupra adulților, asupra maselor populare. Prin urmare procesele acestea, creșterea, influența neintenționată și influența intenționată, *luate separat*, nu sunt specifice reînnoirii organismului social. Dacă însă luăm aceste patru puncte *împreună*, ca reprezentând un tot unitar, atunci procesul acesta de reînnoire este un proces specific.

Până acum am vorbit mereu de rolul social al educației. Urmează de aci că reprezentăm punctul de vedere anti-individualist? Adică contestăm educației dreptul de a forma individualități și îi acordăm numai rolul de a asinila pe indivizi, de a-i adapta la societate? Negreșit că nu! Aceasta ar fi o eroare, care ar rezulta dintr'o interpretare greșită a celor spuse până aci. Faptul că prin procesul de reînnoire trebuie să se asimileze indivizii noi la organismul social, nu însemnează că acești indivizi trebuie să fie la fel cu toți ceilalți, cari alcătuiesc organismul social, nu însemnează că nu este admisibilă o varietate cât mai mare între unii și alții; indivizii cei noi, pentru a fi asimilați, nu trebuie să fie în mod necesar *la fel* cu ceilalți și nici nu este bine să fie la fel, pentru că atunci societatea, în loc să progreseze, ar stagna. Indivizii noi sunt elementele progresiste ale societății, spre deosebire de elementul tradițional, care este elementul conservativ, reprezentat, de obicei, prin instituții. În această privință găsim la Goethe<sup>1)</sup>, o interpretare foarte frumoasă a raporturilor, care trebuie să existe între indivizii distinși, pe care trebuie să-i respectăm, și ordinea socială, căreia trebuie să se integreze. Dealtminteri ne vom referi la două exemple ca să lămurim mai bine chestiunea aceasta. Să ne gândim la sufletul individual. În el se produc continue transformări, din copilărie până la maturitate.

---

1) G. G. Antonescu, Istoria pedagogiei: Doctrinile fundamentale ale pedagogiei moderne cap. VII.

O varietate de stări și cu toate acestea individul își păstrează unitatea, identitatea și continuitatea. De ce n'am admite atunci același lucru și pentru organismul social?

Mai mult decât atât, dacă privim natura, fără îndoială că ea ne reprezintă un tot unitar, armonic, ne reprezintă și o continuitate și cu toate acestea în natură vom observa o varietate imensă de elemente și de fenomene și vom constata că această varietate crește cu cât ne ridicăm din domeniul naturii anorganice, la cea organică și cu cât în domeniul naturii organice ne ridicăm dela elementele inferioare la cele superioare. Dela plante, la animalele inferioare, dela animalele inferioare la cele superioare, dela acestea la om, pe măsură ce ne ridicăm pe scara aceasta, varietatea crește și totuși natura își păstrează unitatea, își păstrează continuitatea. Prin urmare, dacă am vorbit până acum, de rolul social al educației nu înseamnă că tăgăduim însemnătatea rolului individului<sup>1)</sup>.

### III. Definirea pedagogiei.

După ce ne-am lămurit astfel ce este educația, rămâne să vedem în ce raport stă ea cu pedagogia, să vedem dacă putem ajunge de aci la o definire a pedagogiei. Am zis că prin educație înțelegem o influență intenționată. Influența aceasta intenționată, trebuie să aibă un caracter „empiric“, neștiințific, sau trebuie să fie îndrumată de norme bine chibzuite, bine studiate? Natural, că de foarte multe ori educatorii se conduc fie de niște norme, pe care le au din tradiție, fie de o experiență proprie puțin controlată, puțin serioasă, fie poate chiar de inspirația momentului. Cine vrea să procedeze sigur în educație, trebuie să admită stabilirea unor norme bine chibzuite și științific întemeiate. Spre a putea ajunge la stabilirea unor asemenea norme se impune împlinirea a două condițiuni. O primă condițiune: trebuie să cunoaștem sufletul ace-

1) Vezi Capitolul asupra idealului.

lua, pe care voim să-l influențăm, asupra căruia voim să exercităm această influență intenționată și nu numai sufletul dar și trupul lui, pentrucă în definitiv facem și educație fizică. Prin urmare o primă condițiune în efectuarea conștiințioasă a educației: va trebui să cunoaștem condițiunile psihologice și fiziologice, să fim stăpâni pe psihologia și fiziologia copilului. Dar nu e suficient numai atât. După ce cunoaștem elementul, pe care voim să-l determinăm, să-l îndrumăm, mai trebuie să ne dăm seama de *direcția*, în care îl vom îndruma. Prin urmare, trebuie să fim fixați asupra menirii superioare a omului, asupra unui *ideal*, către care trebuie să tindă. Acest ideal ni-l dă în esență morala, *etica*.

Odată împlinită și această condiție, vom putea să determinăm îndrumarea elevului nostru. Evident că în efectuarea educației mai intervin și considerațiuni de altă natură, de ex.: sociologice, estetice, politice, etc. Dar condițiunile esențiale pentru ca opera educativă să se poată desfășura, sunt acestea: cunoașterea psihologiei, a sufletului copilului și stabilirea unui ideal moral, către care trebuie să tindem.

Dacă prin urmare trebuie să cunoaștem sufletul elevului și menirea lui, putem să ajungem la o definiție a pedagogiei, care este chemată să stabilească normele educației.

O primă definiție a pedagogiei ar fi cea următoare: Pedagogia este știința, care, ținând seama de cunoștințele ce le are despre sufletul omenesc și de idealul ce și-a fixat asupra menirii omului în viață, va indica mijloacele necesare pentru determinarea dezvoltării sufletului spre menirea sa, sau, — dacă vorbim de natura copilului în genere inclusiv și elementul fizic, — pedagogia e știința, care, bazându-se pe cunoștințele, ce le are despre natura copilului și ținând seama de idealul, pe care-l impune menirea omului, va căuta

să dea mijloacele, prin care putem apropia natura de ideal.

O a doua definiție, care în fond ar cuprinde acelaș lucru, ar fi cea următoare: *Pedagogia este știința, care, bazându-se pe cunoașterea naturii omenești și ținând seama de idealul, către care trebuie să tindă omenirea, stabilește un sistem de principii, după care se va îndruga influența intenționată a educatorului asupra celui de educat.*

---

## II. Problema educabilității.

I. Posibilitatea educației. — II. Evoluția problemei educabilității în pedagogie: A. Atotputernicia educației: Socrate, Platon, Erasmus, Comenius, Locke, Leibniz, Kant; Curentul luminării poporului. B. Ipoteza predominării heredității și a individualității. Rousseau, Neo-umanistii (Concepția organicistă și mecanicistă în educație). C. Negarea eficacității educației. Voluntarismul lui Schopenhauer. Darwinism și Lamarckism. — III. Concluzii asupra problemei educabilității. — IV. Sugestia și imitația în favoarea educabilității.

### I. Posibilitatea educației.

După ce am definit noțiunea de „educație“ și am precizat rolul științei pedagogice, ar urma să ne ocupăm de principiile, care trebuie să călăuzească acțiunea educatorului. Înainte însă de a intra în studiul principiilor pedagogice propriu zise, se impune lămurirea câtorva probleme prealabile și în primul rând a chestiunii, dacă educația poate transforma caracterul omenească. Nu ne este permis să vorbim de principiile directive ale educației, înainte de a ști dacă ea poate sau nu să transforme caracterul omenească. Prin urmare se pune problema eficacității educației; dacă și întrucât ea poate să modifice natura omenească. Această problemă a eficacității educației o numim cu un singur termen: *problema educabilității*.

Ca să vedem soluțiile posibile ale acestei probleme, vom porni dela ceea ce știm despre factorii, cari determină caracterul unui individ. Acești factori sunt: 1) „*natura omului*“ reprezentată prin hereditate, 2) „*mediul*“, adică influența neintenționată exercitată de mediul social și natural, și în fine, al treilea factor determinant, *educația*, adică influența intenționată.

Soluția, la care vom ajunge în deslegarea problemei va depinde de raportul, pe care îl găsim că există între acești trei factori: natura omului, mediul și educația sau influența intenționată a educatorului. Dacă admitem că mediul, prin influența neintenționată, sprijinită de educație poate modifica natura omenească, ajungem la concluzia că educația este în totul posibilă, că ea poate transforma în întregime caracterul omenesc.

A doua posibilitate: dacă natura hereditară a omului este hotărâtoare și nu suferă modificări din partea unor influențe din afară, atunci înseamnă că influența intenționată a educatorului și cea neintenționată a mediului, nu pot aduce nicio transformare și prin urmare eficacitatea educației este nulă.

În fine, o a treia posibilitate: dacă admitem că cei doi factori, educația sprijinită de influența neintenționată a mediului, poate transforma caracterul omenesc, însă numai în anumite limite, determinate de natura hereditară, atunci ajungem la a treia soluțiune, că educația poate transforma numai în parte natura omului, nu însă în totul și limitele acestei eficacități, exercitată de factorii: educație și mediu, sunt determinate de celălalt factor, de natura individuală.

Vom vedea din expunerea pe care o vom face mai departe, că această din urmă teorie este cea valabilă.

## II. Evoluția problemei educabilității.

Pentru a avea toate elementele necesare unei pătrunderi clare a problemei educabilității, să urmărim în câteva cuvinte evoluția ei în pedagogia modernă.

A. *Atotputernicia educației.* Soluția, care a fost mai mult adoptată în domeniul pedagogiei, chiar dacă ne referim și la pedagogia antică și medievală, este prima soluție, că educația sprijinită de mediu poate să transforme în totul caracterul omenesc.

În adevăr, concepția aceasta durează până spre sfârșitul veacului al XVIII-lea.

Astfel, dacă ne-am referi numai la câțiva dintre filosofii antici, cari s'au ocupat de problemele educației, am găsi foarte accentuată teoria aceasta. Spre exemplu: Socrate împreună cu Platon, consideră că omul, care face răul, îl face pentru că nu cunoaște binele. Dacă i-am da prilejul să cunoască binele, deci dacă i-am forma convingerea morală, el ar deveni bun. Prin urmare, acești filosofi nu numai că acordă absolută eficacitate educației, dar cred că nu o pot determina decât prin elementul intelectual, prin convingere. Aceasta negreșit că nu este totul, căci numai prin convingere nu putem ajunge până la elementul voluntar, până la formarea deprinderii, singura care poate face trecerea dela convingere la fapte.

Este curios faptul că Platon, deși adeptul teoriei că educația e atotputernică, în scrierea sa „Republica”<sup>1)</sup> (Statul) — în care consideră că factorul cel mai important pentru prosperitatea statului este educația, se referă la problema heredității. Astfel Platon, în statul ideal, pe care-l imaginează, vorbind despre uniunea liberă dintre sexe, o limitează prin introducerea unei selecții, care să garanteze indivizi bine dotați dela natură. S'ar părea că Platon se contrazice dacă, pe deoparte acordă atotputernicie educației, iar pe de altă parte introduce în determinarea efectelor și factorul heredității. De fapt, el înlătură contradicția, întrucât consideră hereditatea bună drept un sprijin al operii educative; hereditatea rea însă nu devine o piedică de neînlăturat pentru educație, deoarece aceasta poate să înlătore însușirile hereditare rele, dacă s'au produs; natural însă că este mai bine să nu se producă prea multe însușiri hereditare rele, pentru ca opera educativă să se poată desfășura mai ușor.

---

1) *Platon, La République ou l'État.*



Dacă trecem la urmașul lui Platon, la Aristotel<sup>1)</sup> vom găsi iarăși afirmată puterea deplină a educației de a transforma caracterul și anume este interesant că la el, pe lângă elementul intelectual, acela al educației prin convingere, găsim introdus și elementul celălalt, al deprinderii morale, al obiceiului, ceea ce în deobște este considerat ca o cucerire a pedagogiei moderne<sup>2)</sup>. Aristotel prin urmare nu se mulțumește cu formarea convingerii, ci cere ca la aceasta să se adauge deprinderea. În ceea ce privește hereditatea, el îi acordă o importanță mult mai redusă și aproape că o limitează numai la însușirile fizice. Pentru tot restul, are în vedere influența educației. Atât despre atotputernicia educației în ce privește antichitatea.

Dacă trecem în Evul mediu, vedem că pedagogia medievală teoretică și practică din această epocă — cu toate că nu posedă fundamentarea filosofică, pe care o găsim la Platon sau Aristotel — este pătrunsă de aceeași convingere cu privire la eficacitatea educației.

Diferența între cele două concepții — cea antică și cea medievală — consistă mai mult în mijloacele, de care înțelegeau unii și ceilalți să se servească în educație, pentru a transforma caracterul. La Platon, găsim convingerea morală, la Aristotel convingerea unită cu deprinderea. Ei bine, la medievali, găsim în locul convingerii, constrângerea (bătaia) ca mijloc esențial pentru formarea caracterului. Faptul că în școala medievală mijloacele violente pentru îndrumarea caracterului aveau înfățișate își are explicația între altele în coloratura teologică a pedagogiei medievale. Omul era pentru teologi încărcat cu păcate originare. Prin urmare, avea o sumă de elemente rele în firea lui, care trebuiau extirpate. Dacă ne gândim și la faptul, că teologii disprețuiau mult trupul în favoarea sufletului și considerau că pentru liberarea sufletului, trebuie să se

1) *Aristotel*, Politica, trad. de Bezdechi.

2) Vezi capitolul asupra educației morale și lucrarea „Educația morală și religioasă în școala românească”.

încătușeze și să se tiranizeze trupul (de aci și obiceiul flagelațiunii); și dacă la aceasta am mai adăugat faptul că în școala medievală metodele de învățământ era atât de rele, încât fără bătaie elevii greu ar fi putut fi convingiți să memoreze lecțiile neînțelese, ne vom explica practicarea acestor mijloace de educație.

Trecând la pedagogia modernă, care ne interesează mai deaproape, constatăm că în prima epocă a culturii moderne, epoca Renașterii și a Umanismului, teoria atotputerniciei educației rămâne dominantă.

Pentru aceasta, este suficient să menționăm pe Erasmus<sup>1)</sup>, care duce credința în atotputernicia educației la extrem, când consideră copilul înainte de a fi suferit influența educativă, ca pe o materie brută, însă elastică, al cărei destin depinde de forma, ce-i vom da.

Acest optimism pedagogic merge crescând în secolul al XVII-lea. Astfel Ratke are o încredere oarbă în eficacitatea metodei sale. Exagerarea aceasta, determinându-l să considere metoda ca pe elementul esențial, de care depinde întreg succesul educației, îl face să desconsidere importanța personalității profesorului și individualității elevului.

În secolul al XVII-lea, apare un prim sistem pedagogic de mare importanță, acela al lui Comenius<sup>2)</sup>.

Și la Comenius găsim dusă la extrem importanța metodelor în învățământ, ceea ce implicit înseamnă atotputernicia educației. Comenius a mers atât de departe cu exagerarea metodismului, încât afirmă că o metodă bună poate să dea roade în învățământ chiar cu profesori slabi și cu elevi rău dotați dela natură. Prin urmare Comenius, în entuziasmul lui pentru metodă, nesocotește pe deoparte importanța personalității profesorului în educație, pe de altă parte individualitatea elevilor. Excesul de metodism la Comenius trebuie să căutăm a-l

---

1) Erasmus, *Declaratio de pueris ad virtutem*, 1529.

2) I. A. Comenius, *Didactica Magna*, trad. P. Cârboviceanu.

explica numai prin împrejurările, în care s'a produs: în secolul al XVII-lea, elemente noi de cultură încep să intervină în programul școalelor. Până în veacul al XV-lea și al XVI-lea, școala era dominată de clasicismul antic: putem zice că toată cultura se rezema în fond pe cultura clasică. În secolul al XVII-lea, datorită pe deoparte avântului, pe care l-au luat științele pozitive, pe de altă parte avântului, pe care au început să-l ia literaturile naționale: franceză, italiană, etc. — în special cele romanice, la început, și cele germanice mai târziu — programul era încărcat cu elemente noi de cultură.

Științele pozitive și literaturile naționale își cereau locul lor în program alături de cultura clasică și atunci materialul, pe care trebuia să-l stăpânească școlarul, fiind mult mai vast decât fusese în timpul umanismului, era nevoie de o metodă serioasă ca să se poată stăpâni acest material. Deci importanța mare, care se da metodei, era în raport direct cu încărcarea programelor de învățământ<sup>1)</sup>.

În afară de aceasta, menționăm, ca o a doua condiție importantă, tendința accentuată la Comenius de a face educația maselor populare, ceea ce — dacă avem în vedere numărul restrâns al forțelor didactice disponibile în vremea aceea — duce în mod necesar la principiul educației colective, aplicat la un număr cât mai mare de elevi, deci la supremația metodismului și la nesocotirea individualităților.

Tot în secolul al XVII-lea găsim și pe filosoful și pedagogul Locke<sup>2)</sup>, care, după ce ezită în atitudinea sa față de cele două teorii — cea care acordă educației atotputernicie și cea, care-i acordă o putere limitată — pare că înclină și el mai mult pentru prima; ceea ce e în armonie cu empirismul său filosofic. Câteva citate vor sprijini părerea noastră: „Se poate spune că din

1) A se vedea cap. Factorii determinanți ai pedagogiei moderne și I. A. Comenius din lucrarea: Istoria pedagogiei. Doctrinile fundamentale ale pedagogiei moderne.

2) J. Locke, Câteva idei asupra educației.

zece oameni, pe care îi întâlnim, nouă sunt ceea ce sunt, buni sau răi, folositori sau dăunători societății, prin educația, pe care au primit-o“. Și mai departe: „Obiceiul este o forță mai mare ca natura“<sup>1)</sup>.

Interesant este, după ce am văzut părerea unui filosof empirist, cum era Locke, să cităm părerea unui filosof cam din aceeași epocă, însă raționalist, anume părerea lui Leibniz.

Ne-am aștepta ca Leibniz să susțină că educația nu poate să transforme sufletul omului, din cauza calităților înnăscute și totuși el spune: „Educația învinge totul“.

În fine, alături de empiriști și raționaliști, menționăm și pe marele filosof criticist Kant, care la finele secolului al XVIII-lea și începutul secolului al XIX-lea, exprima aceeași părere, când spune: „Omul poate deveni om numai prin educație“.

Prin urmare, întâlnim empiriști, raționaliști, criticiști, deci reprezentanții unor curente filosofice opuse, care dau aceeași soluțiune pentru problema educabilității.

În secolul al XVIII-lea, secolul raționalismului, găsim atât în Franța cât și în Germania, poate mai accentuată decât oricând teoria atotputerniciei educației. Dacă ne-am referi, spre exemplu, la Franța, găsim pe cunoscutul filosof francez din secolul al XVIII-lea, Helvetius, care, pornind dela convingerea generală a lumii culte din acel secol, admite că oamenii sunt egali dela natură, sau cum zice el: „Diferențele dintre oameni sunt dobândite, nu moștenite“. Prin urmare, este clar că diferențele dintre oameni rezultă din influența mediului și a educației. Alături de Helvetius, găsim pe La Chalotais, care are păreri asemănătoare și pe Turgot, care a mers atât de departe cu entuziasmul lui pentru opera, pe care ar putea-o realiza educația, încât afirmă că printr'un sistem bun de educație ar face ca în zece ani Francezii să devie primul popor din lume.

---

1) J. Locke, Câteva idei asupra educației trad. Coșbuc.

Iată prin urmare atâtea teorii, cari mărturisesc o încredere nesfârșită în atotputernicia educației.

Această încredere o găsim de altfel la un întreg curent cultural al secolului XVIII-lea, la curentul luminării poporului.

Acesta are drept scop liberarea rațiunii de sub tutela factorilor iraționali: tradiția și prejudecățile. Ura și discordia socială sunt datorite în mare parte diferenței de confesiune religioasă sau de clasă socială, dar acestea din urmă sunt niște forme tradiționale ale vieții istorice, care din punct de vedere al rațiunii, nu se impun în mod necesar, ci sunt respectate în baza obiceiului.

În fața naturii și a lui Dumnezeu, toți suntem egali. Omul de sus ca și cel de jos, stăpânul și sclavul, au aceleași drepturi: diferențele de clasă sunt niște produse artificiale, cari trebuiesc nimicite în vederea realizării scopului rațional. Pentru a le nimici, va trebui să secăm izvorul, care le produce; va trebui să învingem elementele iraționale. Numai luminând mintea omului, făcând rațiunea de sine stătătoare, întărind judecata, vom înlătura tradiția și prejudecățile. Îndemnând pe oameni să facă uz de propria lor rațiune și să se încreadă în judecata lor, vom începe să învingem ignoranța și imoralitatea, vom restabili armonia între oameni, vom îndrepta deci omenirea pe calea cea bună.

Idealul culturii raționale e general; scopul educației, din acest punct de vedere, e accesibil și se impune tuturor indivizilor. Nimic nu poate stăvili acțiunea forței raționale: caracterele speciale ale indivizilor, micile diferențe dintre aceștia, dispar pentru rațiune, în fața căreia suntem egali. Educația considerată ca atotputernică și generală atinge aci, la curentul raționalist, punctul culminant; însă un punct puțin sigur, care o silește să descindă, pentru a face apoi o nouă ascensiune către un platou sigur și luminos, unde drepturile individualității sunt respectate. Acest punct sigur va putea fi atins numai de aceia, cari în descinderea lor de pe prima

culme, nu vor fi căzut în prăpastia scepticismului pedagogic.

B. *Ipoteza predominării heredității și a individualității.* Cu aceasta trecem la o altă teorie din secolul al XVIII-lea, care dă o deosebită importanță individualității. Primul susținător mai de seamă al drepturilor individualității este *Jean Jacques Rousseau*.

Aceasta, în cunoscuta sa operă pedagogică „Emil”<sup>1)</sup>, își pune întrebarea: cari sunt factorii, cari determină caracterul omului? și răspunde că sunt în număr de trei: 1) natura individuală; 2) lucrurile și 3) oamenii. Dar lucrurile reprezintă mediul natural, iar oamenii reprezintă mediul social și pe educatori. Pentruca acești trei factori să dea rezultatele dorite, trebuie mai întâiu ca ei să se armonizeze, și deoarece nu putem supune natura individuală oamenilor și lucrurilor, trebuie ca aceștia să se subordoneze naturii individului. Rousseau începe deci să dea preponderență naturii hereditare și în consecință să ceară respectarea individualității.

În direcția aceasta, se face un pas mai departe în secolul al XIX-lea de către curentul neoclasicist sau neo-umanist<sup>2)</sup>.

Reprezentanții acestui nou curent, în frunte cu Goethe, scot în evidență faptul că natura nu ne-a făcut pe toți egali.

Dacă natura ne-a făcut neegali, nu e permis educației să nesocotească individualitățile. Goethe afirmă că o viață rodnică nu e posibilă decât dacă se respectă individualitatea și e chiar în interesul societății ca natura individuală să fie respectată.

Pentru neo-umanști, caracterele speciale ale indivizilor nu sunt niște simple accidente în viața lor, ci

1) *J. J. Rousseau*, Emil, trad. de G. Adamescu. Ed. Casei Școalelor.

2) Vezi *G. G. Antonescu*, Istoria Pedagogiei: Doctrinile pedagogiei moderne.

reprezintă baza cea mai solidă pentru o activitate rodnică. Prin urmare, dacă nesocotim elementul caracteristic individual și nu ținem seamă decât de tipul uman general, atunci îi răpim individului posibilitatea unei vieți desăvârșite și a unei activități rodnice.

Pe baza acestei teorii, a respectării individualității, ajung neoclasiștii să înlocuiască sistemul de educație generală, identică pentru toți indivizii, printr-o educație individualistă, sau cu alte cuvinte, neoclasicismul înlocuiește concepția mecanicistă despre educație prin concepția organicistă.

Să ne explicăm: concepția lui Erasmus, bunăoară, comparând sufletul omenesc cu o pastă moale, din care putem forma orice, este o concepție mecanicistă, în sensul că admite puțința de a transforma caracterul omenesc prin influențe din afară și aplicarea unor norme generale de educație în mod identic la toți indivizii, independent de caracterul lor special individual.

Concepția organicistă, din contră admite norme generale în educație, însă nu le aplică în mod identic la toți indivizii, ci le adaptează la firea fiecăruia. Acestei concepții i se zice organicistă, pentru că ține seama de evoluția psiho-fizică a organismului omenesc, dă-lăuntru în afară, ține seama prin urmare de germeii, pe care natura i-a sădit în fiecare individ. Ca să înțelegem mai bine lucrul acesta, să facem analogia cu trecerea dela sămânță la plantă în domeniul ființelor vegetale. Sămânța cuprinde în sine ceea ce planta va deveni mai târziu printr-o evoluție naturală. Aceasta înseamnă că noi nu putem să dăm sămânței o dezvoltare cu totul diferită de cea indicată de natură, totuși, știm că grădinarul poate să modifice *întrucâtva* evoluția naturală a plantei, spre exemplu: prin altoire. Prin altoire, i se pot aduce transformări importante. Prin urmare, grădinarul poate să transforme *ceva* din organismul plantei, dar nu poate să facă *orice* din planta aceea; nu poate să facă prin altoire dintr'un cais un cireș, sau dintr'un cireș un cais.

În concepția organicistă se vede clar, că influența

intenționată a educatorului, sprijinită de influența neintenționată a mediului, poate transforma *in parte*, caracterul omenesc, dar în limitele, pe care le impune factorul „*natură*”. Această teorie condiționează dezvoltarea caracterului individual *dinnăuntru în afară*, spre deosebire de teoria opusă — cea mecanicistă — care, subordonând evoluția individului unor condițiuni externe, o determină *din afară înăuntru*.

Concepția organicistă este drept că răpește educației gloria falsă de atotputernicie, dar în schimb îi acordă o glorie calitativ superioară, aceea, că educația nu mai este chemată ca în concepția mecanicistă, să formeze produse de fabrică, indivizi educați toți la fel, ci este chemată să creeze opere de artă, tocmai prin adaptarea normelor educative la individualitatea fiecăruia. Faptul că pedagogia se convinge de necesitatea de a cunoaște natura individuală și a se conforma acesteia în măsurile, pe cari le ia, are drept consecință salutară că educația nu mai tinde să producă *atomi sociali* — cari, pe lângă că nu sunt posibili din cauza opoziției reale a caracterului individual, ar fi și dăunători, căci ar duce la coborârea nivelului sufletesc al întregii societăți — ci *caractere individuale*, cari, reprezentând sinteza însușirilor bune ale individului, ridică nivelul cultural al societății. Educația nu mai tinde să niveleze individualitățile, ci să le specifice; adevărata ei glorie constă în faptul, după cum am mai spus, că nu ne dă produse de fabrică, rezultatul unei aplicări identice a aceluiași norme asupra tuturilor indivizilor, ci opere de artă, cari rezultă dintr-o aplicare variată — conformă diferitelor firi individuale — a normelor generale.

Vedem dar că, recunoscându-se oarecari drepturi naturii, prestigiul pedagogiei se ridică; ea devine o știință foarte subtilă, iar reprezentanții ei nu mai pot fi niște lucrători mecanici, cari aplică aceleași forme asupra aceluiaș material, ci niște personalități.

C. *Negarea eficacității educației.* Această concluzie, cea mai naturală atât din punct de vedere pur logic,



cât și din punct de vedere empiric — deoarece experiența a dovedit adesea că o bună educație, potrivită individului, poate influența mult evoluția caracterului și a intelectului — nu e și cea *generală*. Faptul că natura individuală impune anume limite acțiunii educative, a dus pe unii la convingerea contrară că *educația nu poate avea nici o influență asupra caracterului omnesc*. Dispozițiile bune sau rele, cu cari individul a venit pe lume, se vor realiza, cu sau fără voia noastră și fără ca noi să le putem întări, slăbi sau chiar schimba direcția. Acest scepticism pedagogic, care a apărut și apare sub diferite forme și în diferite grade, a fost favorizat în secolul al XIX-lea de două doctrine: *filosofia lui Schopenhauer și teoria heredității*.

Nu vom expune tot sistemul filosofic a lui Schopenhauer, ci numai atât cât trebuie ca să înțelegem soluția la care ajunge el<sup>1)</sup>.

Filosofia lui Schopenhauer e influențată de filosofia lui Kant. Kant susține că nu putem cunoaște în ce consistă lumea din afară de conștiința noastră, adică „lucrul în sine“, din cauza faptului că, între noi și lumea din afară, lucrul în sine, se interpun formele apriorice ale cunoștinței, cum ar fi timpul, spațiul, cauzalitatea, etc. Acestea nu există după Kant, în mod obiectiv, ci sunt niște forme generale, apriorice de percepere ale cunoștinței noastre.

Dacă impresiile, pe care le primim din afară, sunt trecute prin acest purgatoriu al formelor din conștiința noastră, evident că nu mai putem să cunoaștem lumea așa cum este, ci așa cum o transformă spiritul nostru.

Schopenhauer este și el de aceeași părere numai că reduce cele 14 forme apriorice kantiene la trei și anume: spațiul, timpul și cauzalitatea.

Aceste trei forme am putea zice că reprezintă un triplu văl, care se interpune între conștiință și lumea din afară, pe care voim să o cunoaștem.

1) *Schopenhauer*, Die Welt als Wille und Vorstellung. Vezi și G. G. Antonescu. Ibidem. pp. 80, 399 și 492. Vezi și Antologie pedagogică. Vol. II. Cap. Schopenhauer.

Schopenhauer face un pas și mai departe în tendința lui de a se apropia totuși de lucrul în sine. El zice că există un caz în domeniul cunoașterii, în care am putea înlătura două din acele văluri, rămânând deci numai unul singur între noi și realitate: ne-am putea scăpa de spațiu și de cauzalitate, rămânând numai timpul. Acel caz este cunoașterea de sine, cecece în psihologie numim intuiție internă. Când iau contact cu propria mea conștiință, contactul acesta fiind imediat, nu poate fi vorba de cauzalitate; și întrucât este vorba de fenomene sufletești, dispore și forma spațiului și astfel rămâne numai timpul, fiindcă fenomenele psihice se petrec în timp. Așa dar în cazul acesta vălul, care ne separă de realitate, este mult mai redus decât atunci când percepem lumea din afară.

Prin intuiția internă, constatăm — zice Schopenhauer, — că sufletul omenesc în esență este voință, și că inteligența este subordonată voinței; ea este instrumentul acesteia; iar cecece numim trup, nu există realmente; trupul nefiind decât obiectivarea în afară a voinței noastre.

Cu alte cuvinte — cecece în intuiția internă adică atunci când nu mă separă de realitate decât timpul, constat că este voință, în intuiția externă, când mai intervine spațiul și cauzalitatea, îmi apare ca trup, ca un corp organic.

Prin urmare, corpul organic este aparența ființei mele, iar realitatea ființei mele este *voința*.

Prin analogie cu cecece constat la mine însumi, că sunt prin urmare în esență o ființă voitoare și că trupul, materia, nu este decât aparența acestei voințe, consideră Schopenhauer întregul univers ca având la bază voința, iar natura — cecece considerăm noi ca natură înconjurătoare, — reprezentând numai obiectivarea acelei voințe.

Se pune acum întrebarea — făcând aplicarea la problema educabilității — dacă, fiind în esența sa voință, caracterul nostru poate fi transformat sau nu. Schopenhauer răspunde foarte concis și fără îndoială

în mod logic față de teoria lui metafizică, că transformarea acestuia ar fi o absurditate, căci ar însemna ca voința să voiască a fi altceva decât ceea ce este.

Schopenhauer susține deci că fiecare om posedă caracterul său *innăscut*, din care acțiunile izvoresc în mod necesar. Acțiunile omului ne descopăr caracterul empiric, iar acesta nu e decât reprezentantul caracterului *innăscut*. Acesta determină întreg conținutul etic al vieții noastre. Baza ființei noastre e *voința*. Ea este elementul esențial și primordial; cunoștința e element secundar, e instrumentul voinței. Orice om „este aceea ce este”, prin voința sa, prin caracterul său *innăscut*. Cunoștința dobândită în decursul experienței îl face să vadă ce este el, să-și cunoască propriul caracter, nu-l va putea face însă niciodată să-și *schimbe* caracterul.

Noi nu putem să ne impunem nouă sau altora un ideal moral făurit de rațiune. Lumina rațiunii nu-i dă omului puțința de a-și modifica ființa, căci aceasta există sub forma sa definitivă înainte de a apare cunoștința, care are numai rolul de a lumina, de a clarifica aceea ce există în mod necesar. Omul nu poate voi aceea ce cunoaște, ci poate numai cunoaște aceea ce voește.

Dacă ajungem a cunoaște aceea ce voim și aceea ce putem, realizăm *caracterul dobândit* (der erworbene Charakter), spre deosebire de cel inteligibil și cel empiric. Numai după ce am pătruns, prin experiență, însușirile propriei noastre naturi și ne-am convins de invariabilitatea caracterului, ne dăm seama de rostul nostru în lume, de activitatea, care ne convine, de calea cea mai adecuată ființei noastre. Cunoașterea cât mai completă a propriei individualități este tot ce putem face pentru a ne îndruma pe calea cea mai bună posibilă, sau mai bine zis, cea mai puțin rea, Cunoșcându-ne bine forțele și slăbiciunile, vom evita multe neplăceri în viață, căci cea mai mare plăcere e conștiința forțelor de care dispunem, cea mai mare neplăcere conștiința lipsei forțelor, de cari avem nevoie. Odată însă ce am cunoscut forțele, de cari dispunem, ar fi absurd și

nedemn să voim a avea, sau să arătăm că avem forțe, pe cari de fapt nu le posedăm. Ar fi absurd și nedemn, deoarece voința fiind baza ființei noastre, a voi — prin reflexiune — să fim altceva decât aceea ce suntem, ar însemna, după cum am arătat mai sus, o evidentă contradicție a voinței cu sine însăși; ar fi nedemn, căci am desconsidera noi înșine propria noastră personalitate, voind s'o înlocuim prin altceva. „A imita calități și particularități străine e mult mai rușinos, decât a purta hainele altuia“<sup>1)</sup>.

De altfel, nici nu putem să menținem aparența unor însușiri sau forțe, pe cari nu le posedăm, căci caracterul înăscut se impune cu absolută necesitate și aceasta nu e un rău, ci un bine.

Nimic nu ne poate consola mai mult, decât convingerea ce avem despre necesitatea unui lucru neplăcut. Dacă, privind cele petrecute din punct de vedere al necesității absolute, le vom considera ca fiind produsul fatal al soartei neschimbătoare, nu ne va mai chinui ideea că am fi putut eventual găsi mijloace pentru evitarea răului. Așa se explică de ce oamenii supuși unei soarte neînălăturabile ca invaliditatea, urîțenia, etc., devin cu timpul indiferenți față de răul necesar, deci inevitabil; iar oamenii mai favorizați de soartă nu pot pricepe cum cei dintâi sunt în stare a suporta răul.

Prin urmare, cel mai bun ajutor posibil, pe care îl putem da omului, pentru a ști să se conducă în viața și activitatea sa, e cunoașterea de sine, aprecierea justă a propriilor sale calități și forțe. Astfel se va sustrage individul nemulțumirii de sine, care rezultă din faptul că își impune scopuri în viață, pentru a căror realizare nu posedă forțele necesare. Nu e însă în nici un caz admisibil, după Schopenhauer, că am putea modifica ceva din caracterul înăscut al individului.

Iată-ne deci la o altă extremă: negarea completă a eficacității educației. De unde rașionaliștii ne spu-

1) Schopenhauer, op. cit.

neau că educația poate totul, Schopenhauer ne spune că ea nu poate nimic, sau aproape nimic, căci a face pe individ să se cunoască pe sine nu înseamnă a produce ceva nou, ei a pune în evidență aceeace există. Mai constatăm de asemenea că, de unde individualismul pedagogic moderat, așa cum îl găsim la neo-umaniști, ridică prestigiul și valoarea educației, individualismul exagerat al lui Schopenhauer o distruge aproape cu desăvârșire.

Dar pe lângă teoria metafizică a lui Schopenhauer, intervine un nou factor, o altă concepție, care duce cam la aceeași concluzie în pedagogie ca și filosofia lui Schopenhauer, este teoria lui Darwin asupra nașterii și evoluției spețelor de viețuitoare. Asupra acestei chestiuni Darwin<sup>1)</sup> formulează trei principii.

Primul: indivizii noi vin pe lume cu mici diferențe față de părinții lor. Deasemeni, ei manifestă, datorită condițiilor, în cari trăesc, o înclinație către anumite modificări. Această înclinație poate duce uneori și în mod incidental la modificări reale. Acesta e *principiul variabilității ființelor organice*.

Al doilea: se constată că indivizii se înmulțesc foarte repede; așa de repede încât mijloacele de existență nu mai sunt suficiente pentru traiu. Din această cauză se produce între ei o luptă pentru existență, din care vor ieși învingători indivizii superiori, adică aceia, la cari variațiile, față de ascendenți, le-au fost mai favorabile. Acesta e principiul *selecțiunii naturale*.

Al treilea: indivizii ieșiți triumfători în lupta pentru existență transmit, prin procreere și hereditate, însușirile lor generațiilor următoare, care devin astfel mai capabile în lupta pentru existență. Aceste e *principiul heredității caracterelor câștigate*.

Aceste trei principii: 1) al variabilității ființelor organice; 2) al selecțiunii naturale și 3) al heredității caracterelor câștigate formează sinteza concepției lui Darwin asupra originii spețelor. În această concepție,

1) Darwin, Die Entstehung der Arten durch natürliche Zuchtwahl. Berlin.

Darwin n'a dat atenția cuvenită adaptării la mediu și astfel n'a explicat suficient, cum se produce variația însușirilor la indivizii noi față de cei vechi. Sgomotul provocat în jurul acestei teorii în lumea cultă a făcut ca darwinismul, să influențeze puternic întreaga cultură a secolului al XIX-lea și, ceva mai mult, această influență se menține încă până în prezent.

Dându-se preponderență principiului heredității, nu s'a ținut seama suficient de un alt factor determinant în evoluția spețelor: de factorul adaptării la mediu, elementului variabil, progresist, am putea zice creator, căci numai grație lui se pot produce calități noi fizice și psihice. Cu acesta s'a ocupat Lamarck<sup>1)</sup>, un cugetător anterior: lui Darwin, care e adevăratul inițiator al teoriei descendenței spețelor, explicată prin adaptarea la mediu și prin hereditate. Lamarck insistă în explicarea nașterii spețelor asupra unui element nou, care a fost accentuat de biologie și care ne va duce la soluționarea problemei educabilității. El face următoarea argumentare: când se schimbă condițiile de existență, atunci ființele viețuitoare încep să se adapteze la noile condiții, prin anumite acte, care, repetându-se mereu, devin deprinderi, obiceiuri.

Ființele se transformă astfel în vederea necesităților noi; ceea ce însemnează că aceste necesități noi crează puțințe noi de satisfacere, adică organele noi. Se provoacă printr-o transformare a organismului, după necesitățile funcționale cerute de adaptare: funcția crează astfel organul.

Iată cum prin intervenția principiului adaptării se lămurește ivirea variațiilor noi. Și teoria lui Lamarck și-a găsit numeroși adepți, formând curentul numit Lamarckism.

Darwinismul a influențat însă mai mult cultura umană. Principiul heredității a rămas încă un leit-motiv al culturii moderne, pe când acela al adaptării

1) Lamarck, Philosophie zoologique, 1809.

la mediu, — care ne explică ivirea nouilor variații — este dat uneori uitării.

Teoria heredității, după ce se impune în medicină, începe a influența și pedagogia. Nu numai calitățile și defectele fizice se moștenesc din tată în fiu, ci și însușirile sufletești: viziunile și virtuțile. Predispozițiile intelectuale și morale trec dela o generație la alta; deasemeni și boalele fizice și sufletești se moștenesc, fie sub aceeași formă, fie modificate. Această teorie devine atotputernică, ea își exercită influența sa, nu numai asupra științei, ci și asupra literaturii. (Spre ex.: Strigoii, Nora, de Ibsen).

Ce atitudine poate lua pedagogia în fața acestei teorii? Dacă soarta omului e dela început decisă de influențe părintești și strămoșești, dacă deci acțiunii educative se opun acei „strigoii” fatali, ce menire, ce rol mai are educația?

Nici unul, sau cel mult unul utilitarist. Ea va putea să dea elevilor cunoștințele și dexteritățile practice, necesare pentru a-și câștiga existența și a trăi în societate. În cazul acesta, nu mai poate fi vorba de idealuri înalte, de acea educație organică asemănătoare unei opere de artă.

Știința pare a favoriza distrugerea tendințelor ideale de înobilare a neamului omenesc prin educație; scepticismul pedagogic absolut ar părea că amenință să ia locul idealismului înălțător al unui Pestalozzi. Din fericire însă, tot pe cale științifică s'a dovedit că educația poate influența mult asupra caracterului și că una din datoriile ei este tocmai aceea de a tempera și îndrepta, în mare parte, răul propriu individual, sau pe cel moștenit.

### III. Concluzii asupra problemei educabilității.

Acestea fiind soluțiile, ce s'au dat problemei educabilității, să vedem la ce concluzii putem ajunge. Pentru aceasta, vom reveni la teoria descendenței speciilor.

În teoria lui Lamarck, găsim mai accentuat elementul adaptării la mediu, decât pe acela al heredității. El susține, după cum am văzut, că dacă se schimbă condițiile de existență, individul trebuie să se adapteze lor, ca să poată trăi. Adaptarea produce anumite deprinderi, și acestea provoacă de multe ori modificări importante în organism. Iată deci cum adaptarea provoacă modificări în natura hereditară și atunci s'ar putea zice că influența neintenționată și cu atât mai mult cea intenționată care mijlocesc adaptarea, provoacă deasemeni modificări în natura hereditară. Aceste modificări susține Lamarckismul, sunt transmise apoi urmașilor.

La Darwin, din contră, elementul heredității este dominant, iar acela al adaptării trece pe planul al doilea. Așa încât, după concepția lui Darwin, hereditatea ar constitui o piedică în educație.

Interpretând însă la un loc — Lamarckismul și Darwinismul — constatăm nu numai că nu se contrazic, dar chiar că se sprijină reciproc în sensul că după teoria Lamarckismului, se pot împrina individului anumite caractere, prin influența din afară, iar după teoria Darwinismului, acele caractere se pot transmite urmașilor.

În modul acesta, am făcut un progres în soluționarea problemei educabilității.

Dacă *hereditatea* este factorul conservativ în evoluția organismelor, acela, care conservă tipurile de viață și prin urmare păstrează continuitatea vieții în natură, *adaptarea* este principiul progresist în viața organismelor, acela care face posibilă producerea de însușiri noi. Cu alte cuvinte, produce variațiuni în viața naturii. De altfel nu era greu ca să ajungă la această concluzie, deoarece faptele ne-o dovedesc.

Dacă putem dovedi că nu numai însușiri de mică importanță în viața unui individ, dar și însușiri fundamentale, pot fi modificate prin adaptare, atunci fără îndoială că adaptarea este un element esențial în viața organismelor.



Să luăm un exemplu tipic: animalele domestice, care la origină erau sălbatice, prin adaptarea la mediu și în special prin contactul cu omul își pierd în parte însușirile lor sălbatice și se domesticesc. Mai interesant e faptul constatat că această transformare, sau îmblânzire a instinctelor sălbatice, în curs de câteva generații devine chiar hereditară.

De altminteri se știe că puii animalelor domestice sunt încă dela naștere domestici. Dacă prinurmarea elementele instinctive, atât de importante în viața animalelor, pot fi modificate prin contactul cu mediul și cu omul, atunci ajungem la următoarele concluzii de primă importanță pentru problema noastră: 1) că însușirile esențiale — cum ar fi instinctele — pot fi modificate; 2) că omul poate interveni cu succes pentru a provoca schimbări; 3) că modificările — negative sau pozitive — realizate la o generație, devin cu timpul hereditare; e posibilă, prinurmarea, dîstrugerea unor vicii vechi și provocarea unor virtuți noi, nu numai la indivizi, ci și la speșă. Dacă la toate acestea adăugăm faptul că influența modificatoare a omului, întrucât e mai conștientă și mai sistematică decît aceea a naturii, poate produce într'un timp mai scurt — eventual într'o singură generație — efectele dorite, vedem că armele scepticilor erau prea slabe pentru a duce la negarea eficacității educației în formarea caracterului omenesc.

Pe lângă principiul adaptării, mai avem de luat în considerație, în favoarea educabilității următoarele: aceeace moștenește individul nu sunt forțe, ci germeni; nu sunt calități, ci predispoziții; nu sunt niște elemente în stare de actualitate, ci de potențialitate. Așa dar, nu ne găsim în fața unui fapt îndeplinit, ci în fața unor *tendențe*, cari, în mare parte, pot fi reprimare sau stimulate, slăbite sau întărite.

#### IV. Sugestia și imitația în favoarea educabilității.

Ultimul argument, pe care-l mai aducem în favoarea educabilității, e fenomenul cunoscut sub numele de sugestie.

Sugestia hipnotică este din punct de vedere psihologic — după unele concepții — o reducere, o îngustare a conștiinței, în sensul că ideile, pe care hipnotizatorul vrea să le sugereze hipnotizatului, ocupă aproape tot câmpul luminos al conștiinței și toate celelalte elemente sufletești, care se mai află în conștiință, cad la minimum posibil de conștiință. Și atunci, evident că ideile hipnotizatorului, fiind deplin stăpânitoare pe conștiința celui hipnotizat, acesta este stăpânit de hipnotizator. Natural că sugestia hipnotică nu decurge așa de ușor, întrucât printre elementele, pe care hipnotizatorul caută să le scoată din lumina vie a conștiinței, se găsesc unele foarte puternice, fie prin faptul că fac parte din principiile conducătoare ale vieții individului hipnotizat, fie din cauza obiceiului. Aceste elemente sunt foarte greu de expulzat din centrul luminos al conștiinței. Ele reprezintă în acest caz factorii inhibitori ai sugestiei.

Prin mijlocul sugestiei hipnotice, s'au putut realiza modificări destul de importante în diverse cazuri de manifestări psiho-patologice. Natural că ceace nu preocupă pe noi, nu este sugestia, pe care o putem exercita în stări patologice prin hipnotism, ci sugestia, pe care o putem exercita în mod normal.

Și ca dovadă că sugestia se poate exercita în stare normală, nu numai hipnotică, este faptul că de multe ori sugestionăm pe indivizii din jurul nostru *fără* intenția de a-i sugestiona.

Prin urmare, dacă sugestia influențează asupra celor din jurul nostru, chiar când nu voim, cu atât mai puternică va fi sugestia atunci când intenționăm ca ea să-și producă efectele.

În privința aceasta se cunosc destule exemple. Așa de ex., s'a putut dovedi că sugestia normală este foarte puternică la animale și copii.

Copilul se găsește într'o perioadă, în care este fără îndoială mai influențabil decât omul mare, care, având caracterul mai bine consolidat, posedă mai multă energie inhibitoare față de influențele, care vin din afară. În-

fluența, pe care vom s'o exercităm prin sugestia normală, asupra altora, e puternic sprijinită, în sufletul acestora de instinctul imitației.

Orice om, ca și animalele celelalte, posedă instinctul imitației; însă acest instinct este mai accentuat la copil, decât la omul adult.

În cazurile de sugestie normală, se poate observa fenomenul foarte interesant, că influența, pe care o exercită sugestia asupra unui individ crește în proporție cu numărul masei acelora, care au determinat sugestia și se influențează mai puțin un singur individ decât se influențează o masă de indivizi.

Așa se explică influența, pe care o exercită masele în caz de revoluție, de întruniri publice, etc.

Dacă ne-am referi acum la influența sugestiei dela individ la individ, putem cita contagiunea sinuciderii. Ceeace ne interesează pe noi este faptul, că, constatând această influență puternică a sugestiei în stare normală, ne dăm seama de influența enormă, pe care o au asupra copiilor lecturile, filmele de cinematograf, exemplul, pe care-l dau camarazii de joc, etc.

Aceasta este influența negativă puternică, pe care, prin sugestie și datorită instinctului de imitație, o exercită mediul asupra copilului. Sunt și cazuri de influențe pozitive foarte importante și de aceea se pune atâta greutate pe personalitatea educatorului.

Un caz din domeniul medicinei, foarte adeseori citat, este acela al copiilor, cari au anumite *tare* nervoase și cari din cauza aceasta sunt foarte capricioși. Acestora le lipsește ceea ce numim consecvență în acțiune sau dacă am întrebuița un termen herbartian, memoria voinței; ei voesc azi un lucru, mâine contrariul, încât educatorul se găsește aproape în imposibilitate de a le forma deprinderea într'o anumită direcție.

Ei bine, s'a constatat, că dacă acești copii, în loc să fie lăsați în casa părintească, unde ei nu suferă decât influența foarte blândă și adeseori nesistematică a părinților, sunt duși în institute speciale, în internate,

unde suferă influența ordonată și disciplinată, impusă tuturor elevilor de internat, ei încep să se supună cu timpul și capătă deprinderile, pe care voim să le formăm.

S'ar putea continua cu o sumă de exemple din domeniul acesta al sugestiei.

Din cecece s'a spus până aci reiese: a) importanța adaptării în teoria descendenții; b) faptul că însușirile se produc sub formă de germene nu de forțe, și c) influența mare, pe care o exercită sugestia pe baza instinctului de imitație. Toate acestea sunt de natură să ne dovedească fără ezitare, că educația este posibilă, însă ajungem la concluzia că educația este posibilă numai în limitele impuse de factorii naturali.

Vedem dar, că toate încercările de a nega educabilitatea au rămas zadarnice. Ele au avut însă meritul de a fi întărit în noi convingerea că educația mecanică, constând în aplicarea unor norme fixe asupra tuturor indivizilor, trebuie înlocuită cu *educația organică*, aceea care, după ce a stabilit oarecare norme generale conforme constituției sufletești a omului în genere, caută să armonizeze aceste norme cu cerințele naturii individuale. Respectarea caracterului special-individual se impune din două puncte de vedere: 1) pentru a garanta eficacitatea măsurilor pedagogice și 2) pentru a forma din individ o personalitate — nu un atom social — cecece e atât în interesul individului, cât și al societății.

Astfel terenul câștigat pedagogiei de către neoumaniști și întărit de pedagogi ca Pestalozzi, rămâne neatins: educația, întrucât ține seamă de individualități și se efectuează în mod organic — dezvoltarea dinnăuntru în afară — este *factorul cel mai important în evoluția individului și a societății către umanitate*.

---

### III. Raportul între teoria și practica pedagogică.

*I. Importanța teoriei pentru practică. Argumente din starea de fapt: a) principiul intuiției; b) școala activă; c) didactica limbilor moderne; d) cunoașterea individualității; e) educația morală. — II. Atitudinea de rezervă a unor oameni de școală față de pedagogia teoretică. — III. Necesitatea pregătirii pedagogice teoretice și raportul între teoria și practica pedagogică.*

#### I. Importanța teoriei pentru practică.

Cunoscând, pe deoparte rolul pedagogiei ca disciplină teoretică, iar pe de altă parte dobândind convingerea că educația, deși n'are o putere absolută, are însă una foarte mare, este firesc să ne punem întrebarea: în ce raport stă știința educației, pedagogia, — ca disciplină teoretică — cu practica pedagogică?

Constatăm adeseori opoziție între metodele, ce se aplică în școală, sau măsurile, pe care le iau organele școlare și principiile științifice. Într'un cuvânt, constatăm o disarmonie între teoria și practica pedagogică prin nesocotirea științei pedagogice.

De altfel această disarmonie se observă și în alte ramuri, cu deosebirea însă că, pe domeniul activității școlare, rezultatele se produc foarte târziu, ceea ce nu e cazul în alte domenii.

În unele ramuri de activitate, nesocotirea științei are consecințe imediate, grave și impresionante pentru publicul mare. La ce dezastru ne-ar duce, spre exemplu, nerespectarea legilor tehnice în administrația căilor ferate?

În domeniul educației și al culturii însă, consecințele erorilor se manifestă târziu, iar atunci când

se manifestă, — oricât de grave ar fi ele pentru existența și viitorul întregului neam, — legătura dintre fenomenul efect și cauzele atât de îndepărtate, care l-au produs, e greu de stabilit, mai ales pentru cei, cari nu au pregătire specială.

Așa fiind, chestiunea raportului dintre știința educației — pedagogia, ca disciplină teoretică — cu practica pedagogică, are o deosebită însemnătate.

Dacă considerăm pedagogia ca știința, care, bazându-se pe cunoașterea naturii omenești și ținând seama de idealul, către care trebuie să tindă omenirea, stabilește un sistem de principii, ce vor îndruma influența intenționată a educatorului asupra celui de educat, — această chestiune ar părea inutilă.

În adevăr, dacă pedagogia ne dă principiile directive ale educației, fără îndoială că practica educatorului ar trebui să fie influențată de aceste principii.

Iar al doilea motiv, care ne-ar face să considerăm de prisos punerea acestei probleme, este o stare de fapt.

Dacă am considera școala de astăzi în comparație cu școala de acum 20—30 ani, am vedea ce progrese imense s'au făcut pe baza principiilor pedagogice, care de cele mai multe ori anticipează cursul realității.

Vom cita numai câteva exemple, care fără îndoială, sunt convingătoare.

a) Astfel menționăm *principiul intuiției*. Se știe că în predarea lecțiilor, trebuie să procedăm intuitiv, adică să prezentăm lucrurile sau fenomenele în natură, nu să le descriem numai cu vorbe.

Deși principiul e de câteva secole adoptat de pedagogia modernă, la noi a pătruns foarte târziu. Nu de mult, se studiau științele fizico-chimice, științele naturale — în școala noastră — fără material intuitiv, fără ajutorul experimentelor de laborator, singurul material fiind creta, cu care profesorul desemna la tablă ceea ce trebuia să explice.

Azi nu mai sunt școale fără laborator și dacă ar mai exista vre-una, ea ar constitui un blam din punct

de vedere pedagogic, pentru directorul și profesorii respectivi. Ceva mai mult încă, datorită Casei Școalelor, avem material de intuiție și pentru istorie, geografie, religie, limbi moderne, etc.

b) Un alt exemplu este *realizarea școlii active*. Se știe, după cum am arătat și altă dată<sup>1)</sup>, că *teoretic* școala activă nu este un produs nou al vremii noastre. Din contră, are rădăcini puternice în trecutul pedagogic. *Realizarea practică și integrală* a ei este însă nouă.

La noi, — dacă lăsăm deoparte manifestările incidentale și confuze — problema realizării școlii active s'a pus la 1898, cu ocazia reformei școlare a lui Haret, în care găsim reprezentată atât concepția materialistă a școlii active, cât și pe cea integralistă, cu tendința vădită a celei din urmă de a ieși triumfătoare; și cu ocazia înființării fostului Seminar Pedagogic Universitar, pus sub conducerea lui C. Dimitrescu-Iași, care era un reprezentant convins al curentului activist integralist.

El a introdus în predarea lecțiilor metoda activă, socratică, adică norma, ca studenții să facă lecții prin întrebări și răspunsuri, provocând pe elevi să găsească ei înșiși adevăruri noi, atunci când este posibil.

c) Un alt exemplu — luat din domeniul didacticei speciale — referitor la *studiul limbilor moderne*.

În trecut, studiul limbilor moderne se făcea pe cale pur gramaticală, tot studiul reducându-se la gramatică și traducere. Există însă în pedagogie procedeul direct, bine motivat psihologic, care constă în a da elevului cât mai mult puțință să lege cuvântul din limba străină direct cu obiectul, la care se raportă, fără ca între obiect și acel cuvânt să intervină termenul din limba maternă.

În felul acesta, făcându-se legătura *directă* între lucrurile reale și cuvintele, care le exprimă, deprindem pe elev să gândească în acea limbă, nu în limba maternă.

1) G. G. Antonescu, Din problemele pedagogiei moderne. Ed. II-a.

Cel, care a introdus la noi această metodă în practica școlară după 1898, este tot C. Dimitrescu-Iași. În pedagogia teoretică, acest principiu fusese mai de mult menționat.

d) Un exemplu mai izbitor de puterea, pe care o poate exercita teoria asupra practicei pedagogice îl formează *problema cunoașterii individualității elevilor*. Teoretic, problema e destul de veche. Au pus-o Pitagora, Quintilian, Vives, Rousseau, Pestalozzi, etc.

La noi, prima încercare serioasă de aplicare practică a principiului individualizării învățământului s'a făcut tot la 1898, când prin legea Spiru Haret asupra învățământului secundar, s'a cerut reducerea numărului de elevi pe clase, desființarea examenului de clasă și un examen de absolvire, care să nu mai facă apel la memorie, ci mai mult la puterea de judecată și de sinteză a elevului.

„Scopul examenului de absolvire nu este de a dovedi gradul cunoștințelor candidatului, ceea ce l-ar fi identificat cu fostul examen de bacalaureat, ci de a dovedi mai ales influența studiilor făcute asupra formării cugetării“<sup>1)</sup>, zicea Sp. Haret.

Tot pe atunci s'au făcut încercări de a se studia individualitatea școlărilor, încercări, care n'au reușit, din cauză că profesorii, chemați să aplice principiul individualizării, le lipsia convingerea teoretică și cunoștința metodelor.

Azi, sub influența teoriei despre însemnătatea cunoașterii individualității, s'a trecut la practică cu toți sorții de izbândă. Chiar Ministerul Instrucției a introdus, la propunerea Institutului Pedagogic Român, încă din 1926 fișa pentru studiul individualității — alcătuită de către Institut — în toate școlile de aplicație ale învățământului normal din țară.

E îmbucurător faptul că în toate legăturile școlare ce s'au succedat, după legea Dr. Angelescu, s'au luat măsuri speciale privitoare atât la normele de îndru-

1) *Sp. Haret*, Răport adresat M. S. Regelui, București 1903 pag. 221.



mare a individualizării, cât și la personalul însărcinat cu realizarea acestui principiu. Cunoașterea individualității elevilor este o lucrare de cea mai mare importanță pentru opera de educație în genere și în special pentru educația morală.

Îndeplinirea ei efectivă necesită o îndelungată și continuă observație a elevilor în diferitele lor momente de manifestare și, pe cât posibil, în desfășurarea evoluției lor din an în an, din clasă în clasă.

O consecință a acestei necesități este măsura, ca un diriginte să urmărească aceeași serie de elevi din clasă în clasă, până la sfârșitul școlii.

e) Și în fine, ca să cităm un alt exemplu: dacă ne-am referi la *educația morală*, constatăm că azi nu ne mărginim numai să dăm principii morale, ci căutăm continuu să determinăm trecerea dela ideie la acțiune, dela convingerea morală, la fapta morală. Deasemenea căutăm ca educația morală să servească drept bază pentru educația socială.

În legătură cu aceasta, menționez faptul că atunci, când mi-am început cariera de profesor, teoria försteriană asupra disciplinei prin libertate era aproape necunoscută la noi.

Prin insistența, pe care am pus-o în clarificarea și răspândirea acestei metode de educație, s'a ajuns azi la un adevărat curent pentru educație pe baza disciplinei libere în învățământul românesc.

Încă din 1928, chiar și autoritățile noastre școlare au început să se intereseze de educația morală a tinerilor din învățământul secundar.

E destul să amintim că într'unul din articole se spunea:

„Educația morală constituie una din preocupările de competență ale liceului. În afară de tendința educativă generală a materiilor de învățământ, ce se predau în liceu, educația morală se va urmări, prin lecții și exerciții speciale, cu scopul de a cultiva însușirile sufletești ale elevilor, formându-le deprinderi de viață

cinstită, ordonată și disciplinată, necesare omului și cetățeanului<sup>1)</sup>).

În prezent, problema îndrumării morale a tineretului este chestiunea de căpetenie ce preocupă pe conducătorii acestuia.

## II. Rezerva unor oameni de școală față de pedagogie.

Cu toate că teoria trebuie să lumineze calea practicei, cu toate că faptele din învățământul nostru dovedesc că așa se petrec lucrurile, totuși s'au găsit și se mai găsesc unii, care să arate oarecare rezervă față de principiile pedagogice și chiar să ceară nesocotirea lor și separația între principiile teoretice și realitățile practice.

Printre aceștia, sunt fără îndoială unii sinceri și atitudinea lor rezervată e scuzabilă.

Atitudinea lor de rezervă este explicabilă, dacă o privim ca un fel de reacțiune, față de unele abuzuri, care s'au produs cu metodele de învățământ. Putem observa o asemenea reacțiune chiar în trecutul pedagogiei moderne. Așa, spre ex., Comenius, un pedagog din secolul XVII-lea, nesocotia personalitatea profesorului și individualitatea elevului, întrucât credea că o metodă bună este suficientă pentru educația tineretului, chiar dacă personalitatea profesorului ar fi slabă și n'am ține seama de individualitatea elevului.

O reacțiune puternică față de această exagerare a metodismului lui Comenius și de nesocotirea individualității elevului o găsim în sec. XVIII-lea la J. J. Rousseau, care pune accentul pe respectarea individualității elevului și personalității profesorului și întronează — cel puțin în teorie, dacă nu de fapt — principiul educației negative și al pedepsei naturale.

În timpul nostru, s'au produs o serie de exagerări de acestea și în consecință, o serie de reacțiuni, care

1) Legea pentru învățământul secundar. Art. 31.

tindeau la suprimarea totală a metodelor exagerate. Așa, de ex., din cauza exagerării absurde, la care au ajuns unii pedagogi practici în aplicarea metodei treptelor psihologice, (unii au ajuns până la 14—15 trepte) și din cauza acrobației logice, la care a dus pe unii abuzul metodei socratice — atât de prețioasă din punct de vedere al valorii educative, dacă e aplicată cu tact și măsură — s'a ajuns tot prin reacțiune, pedeaparte la o metodă sentimentalistă, dulceagă, care moleșește caracterele, în loc să le oțelească, și formează individualități capricioase, în loc de personalități energice și consecvente; pe de altă parte, la tendința către *libertinajul pedagogic*, care ne cere să lăsăm toată libertatea învățătorului, spre a-și manifesta individualitatea.

Câte odată, oficialitatea însăși face să se discrediteze teoria pedagogică.

Pentru aceasta să ne referim, spre exemplu, la programele oficiale.

Un exemplu: la studiul filosofiei, în vechiul program analitic de liceu, era prevăzut studiul logicii înaintea psihologiei. Or, la logică, trebuie să se trateze despre noțiuni. Și cum noțiunile se formează din reprezentări, reprezentările rezultă din percepțiuni și percepțiile rezultă din senzații, urmează că tot capitolul senzațiilor, percepțiilor, reprezentărilor, care stă la baza studiului noțiunilor, trebuie să fie cunoscut.

Deci firesc este să se facă întâiu psihologia inteligenței și după aceea să se treacă la logică, rămânând ca sentimentele și voința să se facă mai târziu.

Natural, s'au găsit profesori, care să schimbe ordinea chestiunilor, însă programul prevedea ordinea amintită. Contrar unor asemenea abuzuri, evident că s'au produs reacțiuni, care aduc un serviciu real pedagogiei.

Cu toate că necesitatea fundamentării practicei pedagogice pe principiile științifice e evident, se mai găsesc oameni de școală, cari, ignorând cunoașterea

științifică a metodelor, au luat aceste abuzuri drept un pretext ca să renunțe la metodă și la îndrumările date de pedagogia teoretică.

Adversarii teoriei în pedagogie fac următorul raționament: sau educatorul e o personalitate și posedă aptitudini pedagogice și atunci nu mai are nevoie de principii pedagogice; sau nu posedă aceste însușiri, și atunci el devine sclavul metodei, un lucrător mecanic, care aplică litera moartă a cărții. Această ură contra metodei nu ar putea fi explicabilă — dacă e sinceră — decât ca o reacțiune contra tendinței unor pedagogi de a limita cât mai mult independența profesională a profesorului, impunându-i *până în cele mai mici amănunte* calea, ce are de urmat.

Conflictul dintre personalitate și metodă a dus la două soluții unilaterale: unii consideră personalitatea ca element esențial, iar metoda ca o funcțiune a personalității; alții acordă metodei suveranitatea absolută asupra persoanei profesorului. Și unii și alții exagerează și ajung la soluții periculoase pentru învățământ. Vom vedea că pregătirea teoretică se impune și într'un caz și în altul.

### III. Necesitatea pregătirii teoretice.

Dacă eliminăm metoda, ajungem la un fel de practică empirică, lipsită de norme conducătoare. Profesorul se lasă a fi călăuzit de aptitudinile sale pedagogice — când le are — pentru a *găsi metoda*, ce-i convine. Până s'o găsească, rătăcește mult, iar după ce a găsit-o, nu-și dă seama de rațiunea ei; sau dacă ajunge să o înțeleagă s'o explice științificește, face el însuși teorie.

Să ne închipuim un om, care ar căuta un obiect într'o cameră întunecoasă. Se va izbi de scaune, de mese, va trebui să pipăie diverse lucruri până ce — după o mulțime de accidente — va ajunge la obiectul dorit. Pe acesta îl cunoaște, dar calea, pe care a ajuns la el, n'a văzut-o. Obiectul ar reprezenta scopul didactic,

calea întunecoasă, mijlocul de a-l realiza — adică metoda empirică, — iar loviturile de scaune și mese ar reprezenta erorile, ce s'ar comite, neavând un principiu conducător.

Dacă însă camera aceea ar fi luminată, profesorul ar găsi calea cea mai bună, fără a-și pierde independența, căci nimeni nu l-ar obliga să meargă la dreapta sau la stânga și nimeni nu l-ar purta de mână. Lumina ar reprezenta numai legile naturale; acestea ne arată cari sunt căile posibile, către un anume scop. Legilor naturale nu se poate nimeni opune; numai că unii se supun de voie, alții de nevoie. Cei dintâiu caută să le cunoască, pe cât posibil, înainte de a începe acțiunea, pentru că găsesc în ele un sprijin puternic: siguranța acțiunii lor; ceilalți le ignorează înaintea acțiunii, uneori și după săvârșirea ei.

Dar poate că adversarii teoriei voesc să găsească metoda prin cercetări proprii. Nu trebuie însă să uităm că geniile pedagogice sunt cam rare și apoi am risca să muncim foarte mult, pentru a afla lucruri de mult cunoscute în didactică. Natural că nu tindem a restabili puterea tradiției și autorității, căci printre principiile pedagogice existente pot fi multe eronate, unele în parte, altele în totul; dar pentru a putea deosebi pe cele bune de cele rele și pentru a putea ameliora sau înlocui unde e nevoie, trebuie să le cunoaștem. Și apoi chiar dacă am crea metode noi: sau ele sunt rele și atunci cad, sau sunt bine fondate și în conformitate cu legile psihice și atunci devin generale, și în acest din urmă caz, impunem altora aceea ce la început respingeam pentru noi: *metoda, teoria*.

Dacă am compara pe medicul om de știință cu un medic empirist, lipsit de pregătire științifică, s'ar părea că cel dintâiu, care cunoaște anatomia, fiziologia, patologia, etc., e mai încâtușat în practica medicală, având a se conduce de norme, ce-i dictează știința. Adevărul e cu totul opus: omul de știință e mai liber, căci cultura medicală îi ascute privirea și-i lărgeste orizontul, îl face să vadă până la adâncimi, la care nu

poate pătrunde ochiul liber al empiristului; iar în prelucrarea datelor observației dispune de un material de asociație mult mai bogat și de o metodă sigură.

Acelaș lucru se întâmplă și cu educatorul, care are o serioasă pregătire pedagogică.

Accentuând importanța teoriei, nu voim să eliminăm, sau să reducem valoarea celui alt element: *personalitatea*. Educatorul practic trebuie să posede, pe lângă principii științifice, anumite însușiri individuale și oarecare practică.

Teoria științifică e generală, ea are o sferă prea întinsă, din care educatorul nu utilizează, în cazurile concrete, decât o parte. Tot generalitatea face să neglijeze detaliul: diversele circumstanțe speciale, în care se va găsi pedagogul practic, precum și măsurile, ce se impun în asemenea cazuri particulare. De aceea cu drept cuvânt zicea Herbart, că știința pedagogiei ne învață *prea mult și prea puțin* pentru practică. Principiile generale nu pot fi aplicate *identic* tuturilor indivizilor și în toate împrejurările. Adaptarea principiilor la firea individuală și la împrejurări, constituie *opera personală* a educatorului.

Prin cultura pedagogică nu determinăm cu deamănuntul actele viitoare ale practicei noastre pedagogice în diferitele cazuri particulare, ci ne preparăm spiritul așa încât să poată pricepe și aprecia exact situațiile de fapt, în care se va găsi. Există o *pregătire a artei prin știință*, zicea Herbart, o pregătire a inteligenței și inimii, care precedează practica educativă. Și numai grație acestei pregătiri *experiența* — ce n'o putem dobândi decât în *cursul activității practice* — devine instructivă pentru noi. Numai prin *acțiune*, prin *practică*, învățăm *arta* și dobândim *tactul*, *talentul*, adresa, abilitatea; dar în practică, învață *arta* numai acela, care a pătruns mai înainte *știința*, care și-a asimilat-o și care astfel a determinat dinainte impresiile viitoare, pe care experiența le va face asupra lui<sup>1)</sup>.

1) Herbart. Erste Vorlesungen über Pädagogik.

În cazul acesta, când arta a fost bine pregătită de știință, educatorul posedă *tactul* necesar, pentru a nu mai avea nevoie să se supue la *fiecare pas* controlului principiilor științifice. Dacă și întrucât principiile pedagogice sunt asimilate ființei noastre, dacă ele sunt în raport de conexiune cu individualitatea noastră produc adevărata *forță pedagogică*.

Și atunci activitatea didactică e *efectul natural și nesilit al întregii noastre ființe*.

---

## IV. Valoarea pedagogiei ca știință și metodele ei de cercetare.

I. Valoarea pedagogiei ca știință. — II. Metoda inductivă și deductivă în pedagogie. — III. Metoda psihanalitică. — IV. Principiile fundamentale ale psihanalizei. — V. Metode de cercetare a subconștientului.

### I. Valoarea pedagogiei ca știință.

Soluționarea problemei, referitoare la valoarea pedagogiei ca știință, depinde de înțelesul, pe care-l acordăm noțiunii de știință.

Știința e un sistem de adevăruri *generale* și *necesare*. Deci adevăruri expuse într'o ordine logică și având acelaș obiect (sistem); și adevăruri cu *valoare de legi*, în sensul că se aplică la toate cazurile de acelaș fel (generalitate) și rezultă din natura lucrurilor (necesitate).

Dacă admitem această definiție ca absolut obligatorie *cantitativ* — adică pentru întregul obiect, deci pentru toate problemele, care intră în cadrul unei științe — și *calitativ* — adică eliminând tot ce nu are valoare de lege (adevăr general și necesar) — atunci nu ar exista decât o singură știință: matematica. În toate celelalte discipline — fizică, chimie, biologie, medicină, psihologie, etc. — găsim pe lângă legi, un întreg sistem de observații, cercetări, teorii, care, oricât de aproape ar fi unele de adevăr, nu au dobândit caracterul de legi. De asemenea, multe din principiile acestor științe, care azi au devenit legi, erau supuse în trecut dubiului, aveau deci o valoare ipotetică.

Știința poate și trebuie — pentru a putea progresa — să accepte în mod provizoriu probabilități, ipoteze, cu



condiția ca omul de știință să fie deplin conștient de valoarea lor ipotetică, adică să le primească cu toată rezerva necesară și să nu confunde ceea ce e definitiv demonstrat cu ceea ce e probabil.

În adevăr, găsim și în pedagogie o serie de principii, care au devenit legi, care au deci caracterul de generalitate și necesitate. Așa, de exemplu, principiul trecerii dela concret la abstract, dela intuiții la noțiuni abstracte. Aceasta este o lege, care a fost stabilită în pedagogie de atâtea secole și pe care nu o va putea înlătura nimeni. Tot așa principiul că asimilarea cunoștințelor noi în conștiința elevului trebuie să se facă prin intermediul cunoștințelor vechi, căci numai astfel este posibilă înțelegerea, este iarăși o lege, pe care nu o poate nimeni înlătura. Dacă am înlătura apercepția, am înlătura în acelaș timp și înțelegerea, căci aceasta nu însemnează altceva decât îmbinarea organică a cunoștințelor noi cu cele vechi. S'ar mai putea cita și alte asemenea legi în pedagogie. Cele menționate sunt însă suficiente, pentru a înțelege caracterul de știință al pedagogiei. Mai găsim în pedagogie și unele teorii, care au un caracter de probabilitate atât de accentuat, încât *sunt pe cale* de a deveni legi. Spre ex., în educația voinței, dacă pornim dela teoria psihologică asupra imaginilor kinestetice, care condiționează trecerea dela ideie la fapt, dela principii la acțiuni, putem afirma că la baza educației voinței trebuie să stea *deprinderea*. Astfel deprinderea, care e strâns legată de imaginile kinestetice, devine un element esențial în educația voinței. Iată dar un principiu, care este pe cale de a deveni lege.

În fine, găsim o sumă de probabilități și în didactica specială, deși în domeniul acesta ezitățile metodice sunt mai numeroase.

Nu vrem să afirmăm prin aceasta, că în didactica specială nu găsim unele principii definitive, ci numai că numărul probabilităților, deci al ipotezelor, este mai mare în domeniul didacticei speciale decât în domeniul didacticei generale.

Prin urmare, câtă vreme omul de știință rămâne perfect conștient de diferența, pe care trebuie să o facă între principiile, care au dobândit caracterul de legi și între acelea, care au caracterul de probabilități, trebuie să admitem în știință și probabilitățile și teoriile și ipotezele fără caracter de legi și, în cazul acesta, considerăm discuția asupra caracterului de știință al pedagogiei ca închisă.

## II. Metoda inductivă și deductivă în pedagogie.

Dat fiind că pedagogia este o știință, care depinde de psihologie, sociologie, fiziologie, etc., și având în vedere că aceste științe au un caracter pronunțat inductiv, am fi tentați să credem că și pedagogia este o știință eminamente inductivă, adică în aflarea principiilor ei, ar pleca numai dela particular la general, și nu și o știință deductivă, care să plece dela general la particular.

Dacă am considera pedagogia numai ca o știință inductivă, am comite o mare greșeală, deoarece și metoda deductivă are o importanță deosebită, mai ales în fixarea idealului educației, pentru care rolul hotărâtor îl are concepția noastră despre lume și viață.

Nici la stabilirea metodelor de educație — adică a mijloacelor, prin care realizăm idealul — nu putem exclude cu totul procedeul deductiv, deși în acest domeniu al pedagogiei primează inducția. Vom da câteva exemple pentru a lămurii mai bine cele de mai sus. Astfel, în domeniul istoriei pedagogiei, avem un exemplu tipic în pedagogia lui Herbart. Acesta derivă idealul educației — în mod evident deductiv — din concepția lui morală, deoarece omul ideal, spune Herbart, e acela, care se supune ideilor morale în toată activitatea sa. Trei sunt după Herbart elementele constitutive ale idealului educației: *caracterul* (consecvența), *energia* și *moralitatea*.

Numai caracterul și energia nu sunt suficiente, de-

oarece energic și consecvent poate fi și un criminal; iar moralitatea nu poate fi pusă în valoare fără ajutorul caracterului și energiei.

Acest ideal al educației îl exprimă Herbart prin formula: *tăria de caracter a moralității* sau *caracter energic și moral*.

Interesant e că toate aceste trei elemente ale idealului educativ se cuprind în cele cinci idei morale, stabilite de el: *caracterul* e cuprins în ideia libertății interne, *energia* în ideia de perfecțiune, și *moralitatea* în ideia de bunătațe, dreptate și răsplată.

Tot Herbart derivă noțiunea de învățământ educativ<sup>1)</sup> în mod deductiv din psihologia și etica sa. Dacă idealul sau scopul educației ni-l fixează morala, mijloacele ni le dă psihologia. După psihologia herbartiană sentimentele și voința depind tot de reprezentări. De aceea caracterul individului va depinde de cercul de idei predominant în conștiința lui; iar acest cerc va depinde de instrucția primită în școală, pe baza experienței, cu care elevul a intrat aci. Iată de ce, pentru Herbart, mijlocul esențial de educație e învățământul și iată de ce la el găsim pentru prima oară bine precizată, noțiunea de învățământ educativ.

Să luăm câteva exemple și din mișcarea pedagogică a timpului nostru.

Viața socială contemporană dela noi este sdruncinată, este adânc turburată de multe curente ce vin în opoziție unele cu altele ca: umanitarism, cosmopolitism, naționalism, etc.<sup>2)</sup>. Ele au repercursiuni importante și asupra vieții școlare. Toate aceste curente sociale le constatăm pe cale de observație a stării de fapt, și de aci am putea fi tentați să procedăm inductiv, plecând dela această stare de fapt, la stabilirea de principii sau de legi pedagogice, cu ajutorul cărora să influențăm societatea. Când însă ne întrebăm, pe care din aceste patru curente le vom urma, în ce di-

1) A se vedea G. G. Antonescu. *Istoria Pedagogiei, Doctrinile fundamentale ale pedagogiei moderne*. Ed. III București, 1939.

2) A se vedea G. G. Antonescu, *Educație și Cultură*, cap. VI pag. 217.

recție trebuie să îndreptăm tineretul, atunci nu mai este vorba de starea de fapt, dela care trebuie să plecăm, ci de ținta, la care vrem să ajungem, și soluția acestei chestiuni va depinde de concepția filosofică a fiecăruia.

Așa dar procedăm prin deducție.

Tot astfel, spre exemplu, *Fascismul*.

Învățământul italian, rezultatul importantei reforme a filosofului *Gentile*, corespunde idealului fascist.

Un alt exemplu interesant ni-l oferă *reforma educației în Rusia sovietică*: Consolidarea spirituală a regimului bolșevic impunea recrutarea unui număr cât mai mare de adepți, cărora însă urma să li se formeze o structură sufletească nouă, dată fiind diferența enormă dintre ideologia regimului marxist și aceea a regimului anterior.

O asemenea transformare radicală era greu de realizat la generația veche. Acesteia, noua concepție îi era *mai mult impusă prin constrângere*. *Adoptarea prin convingere* a noului crez, putea fi așteptată însă *dela noua generație*, dacă, bine înțeles, prin *educație*, spiritul ei va fi fost pregătit în sensul idealului urmărit. Și atunci ne explicăm hotărârea fermă a noului regim de a modifica sistemul de educație a tineretului, dela școala primară până la Universitate. Modificările s'au efectuat în deplină armonie cu concepția conducătorilor asupra lumii și a vieții. Deci, procesul metodic a fost tot deductiv.

Dacă este adevărat că pentru a caracteriza viața socială dintr'un anumit moment și dintr'un anumit loc vom proceda inductiv, adică pornind dela starea de fapt, e tot atât de adevărat că pentru a utiliza în educație concluziile, la care vom fi ajuns cu privire la diversele curente sociale, va trebui să procedăm deductiv, deoarece alegerea curentului determinant în opera educativă va depinde de criteriul celui care alege,

iar criteriul e condiționat de concepția lui despre lume și viață.

Din toate cele spuse până aci se poate vedea clar că în pedagogie nu putem renunța la metoda deductivă.

*Metoda inductivă.* În pedagogie ca și în domeniul altor științe, care au de studiat și o realitate concretă, nu ne e permis să neglijăm cercetarea directă a acesteia.

Cercetarea faptului concret se face pe două căi: prin observație și experiment. Înainte însă de a vedea cum aplicăm această metodă în pedagogie, e nevoie să precizăm termenii, de care ne servim. În acest scop e nevoie să facem o deosebire între raționamentul inductiv de o parte și între observație și experiment de altă parte, căci între ele nu există o legătură absolut necesară. Pot face observație și experiment, fără să prelucrez materialul adunat, fără să mă înalț, cu alte cuvinte, pe calea inducției, la principii, reguli sau legi, și invers: pot să fac raționament inductiv, fără să fac observații și experimente, ci să mă servesc numai de materialul cules de altcineva și altcândva, pe baza căruia să trec la elaborarea legilor.

În ce privește deosebirea între observare și experiment, putem spune că, pe câtă vreme în observarea directă se ia fenomenul așa cum se produce el, fără a-i aduce vreo schimbare, experimentul provoacă fenomenul, îl modifică în parte sau în totul și-l izolează.

Odată lămurite noțiunile de observație și experiment, să vedem când ne servim în pedagogie numai de observație, când numai de experiment, când de ambele și în ce măsură.

În chestia aceasta în timpul din urmă, s'a produs o mișcare pedagogică accentuată în favoarea experimentului<sup>1)</sup>.

1) Menționăm numai câteva lucrări: *Deuchler*, *Möglichkeit und Grenzen der experimentellen Pädagogik*, 1926; *W. A. Lay*, *Experimentelle Didaktik*, ed. IV, 1920; *W. A. Lay*, *Experimentelle Pädagogik*,

Faptul este explicabil, întrucât pedagogia are raporturi strânse și cu psihologia și în oarecare măsură cu biologia și fiziologia, științe, care au un caracter emnamente experimental.

Ca să ne putem lămuri asupra atitudinii, ce trebuie să luăm în această chestiune, să cercetăm mai întâiu, care sunt formele mai importante ale experimentului pedagogic și după aceea să arătăm critica, pe care o putem aduce metodei experimentale în pedagogie.

Formele mai importante sunt următoarele: *experimentul indirect* și *experimentul direct*.

Prin experiment indirect, înțelegem experimentul, care studiază fenomenele psihice prin intermediul funcțiilor fizice corespunzătoare sau paralele.

Experimentul direct este acela, care studiază în mod nemijlocit, imediat, fenomenul psihic însuși. Câteva exemple ne vor lămuri mai bine.

De câte ori întrebuițăm aparate, pentruca prin cercetarea unor manifestări fizice să tragem concluzii asupra fenomenelor psihice corespunzătoare sau paralele, facem experiment indirect. Pentru a se studia atenția și oboseala intelectuală, de exemplu, se face uz de un aparat numit dinamometru, cu care măsurăm forța mușculară a elevului, pentru ca *indirect* să conchidem asupra energiei psihice disponibile și deci asupra gradului de oboseală intelectuală.

În ce privește *experimentul direct* vom da un exemplu cunoscut în psihologie.

Ca să constatăm puterea de memorizare și de reținere a unui individ, îi dăm un număr de silabe fără

---

1908; *Lobsien—Mönkemüller*, Experimentelle praktische Schülerkunde, 1818; *H. Rupp*, Probleme und Apparate zur experimentellen Pädagogik und Jugendkunde 1919; *Schneider*, Schulpraktische Psychologie 1924; *W. Stern*, Die Jugendkunde als Kulturforderung, 1916; *Thorndike*, Psychologie der Erziehung, trad. de Bobertag 1922.

În limba franceză; *Binet*, Les idées modernes sur les enfants. Paris; *Claparède*, Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale, Genève; *Claparède*, Comment diagnostiquer les aptitudes chez les écoliers 1924. *Biervliet*, Premiers éléments de pédagogie expérimentale 1911.

sens după vârsta individului, și după încercarea, pe care vrem să o facem, și îl punem să repete de atâtea ori aceste silabe până când a reușit să le memorizeze, adică până când reușește să le reproducă fără eroare. Notăm numărul de repetiții, care a fost necesar pentru a realiza acest rezultat și apoi a doua zi, a treia zi, sau după mai multe zile, îl punem să memorizeze din nou același text cu silabe fără sens. Notăm și de data aceasta numărul de repetiții necesare pentru a putea reproduce silabele exact și dacă numărul de repetiții este mai mic decât a fost prima dată, ceea ce este foarte probabil, constatăm care este diferența între numărul de repetiții necesare prima dată și a doua oară. Diferența aceasta ne arată o economie de timp și energie, datorită puterii de memorizare și de reținere a elevului asupra căruia am experimentat. Iată dar că în cazul acesta avem un experiment, care se adresează în mod direct funcțiunii sufletești, fără intermediul funcțiunii fizice.

Trecem la a doua categorie de experimente, experimentul individual și cel colectiv.

Experimentul individual cercetează un anumit fenomen sufleteș asupra fiecărui elev în parte. Experimentul colectiv cercetează fenomene psihice asupra unei clasei întregi sau eventual asupra unui număr foarte mare de elevi. Se pot face experimente colective la 10—20 de școli în același timp și atunci rezultatul este extras din experimentul făcut asupra a sute și mii de elevi. Să luăm un exemplu de experiment individual. Dacă am vrea să experimentăm asupra puterii, pe care imaginația și sugestia o exercită în domeniul intuiției, atunci arătăm elevului un tablou, și îl îndemnăm să intuiască acest tablou cât de corect posibil, să fie printr-o mare atenție. După câteva secunde, tabloul este luat din fața elevului și acesta este chemat să descrie ceea ce a observat pe tablou. De obicei, se pun chiar întrebări, ca de exemplu, dacă erau numai ființe, sau erau ființe și lucruri, sau câte ființe erau, dacă erau

și oameni și animale sau numai oameni, sau numai animale, ce fel de lucruri erau, ce acțiuni făceau oamenii și animalele zugrăvite acolo, etc.

Atunci constatăm cum la un elev, spre exemplu, imaginația a influențat foarte mult și l-a făcut să denatureze complet ceea ce a intuit pe tablou; la altul imaginația a intervenit mai puțin și atunci relatarea, pe care ne-o face, este mai apropiată de realitatea concretă.

Prin întrebări, putem încerca să abatem pe copil dela calea corectă, punându-i întrebări sugestive, care l-ar determina să răspundă fals, dacă nu este destul de sigur de ceea ce a observat. Se cunoaște un caz, care a rămas tipic: un experimentator prezintă elevilor un tablou. Pe tablou se găsea, printre altele, un chip de om cu capul descoperit, și experimentatorul întrebă pe un elev ce avea omul din tablou, pălărie sau căciulă; și elevul răspunde: căciulă. De fapt nu avea nici pălărie nici căciulă. Întrebarea a fost pusă în mod sugestiv, cu tendința de a descoperi gradul de siguranță al elevului în intuire.

Iată acum și un exemplu de experimentat colectiv. Dacă am vrea să controlăm, care este gradul de oboseală, pe care-l provoacă două ore de curs elevilor unei clase, unul din mijloace ar fi acesta: înainte de prima oră să se dea elevilor un dicteu și să se socotească numărul și gravitatea greșelilor, pe care le-au făcut, în total. După cele două ore de curs, li se dă un dicteu de aceeași greutate ca primul și li se socotește din nou numărul și gravitatea erorilor. Numărul și gravitatea erorilor vor fi mai mari în cazul al doilea decât în întâia experiență și va arăta totdeauna și gradul de oboseală.

În afară de acestea mai există o categorie de experimente: *experimentul pur psihologic* și *experimentul pedagogic*.

Prin experiment pur psihologic înțelegem experi-



mentul, în care urmărim un scop pur științific, independent de valoarea practică a experimentului pentru învățământ; pe când experimentul pedagogic este dela început astfel organizat încât să se țină seama de nevoile educației și ale învățământului. Așa, experimentul citat asupra memoriei e pur psihologic, căci caută să izoleze funcția memoriei de celelalte funcțiuni psihice. Pentru aceasta i se dau individului, asupra căruia experimentăm, silabe fără sens, ca să nu intervină imaginația, judecata și interesul. Aceste experimente pot duce din punct de vedere pur psihologic, la rezultate apreciabile; însă din punct de vedere pedagogic, nu-l putem admite, căci rare ori îi vom da elevului în școală să memoreze material fără sens.

Prin urmare, experimentul psihologic nu poate fi concludent din punct de vedere pedagogic, el studiind un fenomen sufletesc izolat, așa cum nu se întâmplă aproape niciodată în viața școlară.

*Volkelt*, un celebru pedagog și estetician german, face o observație foarte judicioasă asupra experimentului psihologic, pe care, punându-l în raport cu activitatea elevului, îl consideră ca pe o caricatură a vieții noastre din școală.

Experimentele pedagogice caută să înlăture aceste neajunsuri. Astfel *Ēbbinghaus* s'a străduit să găsească experimente, care să nu izoleze o funcție sufletească, ci s'o studieze așa cum se prezintă în activitatea din școală. În loc de dicteuri plicticoase și de memorizări lipsite de înțeles, el dictează texte cu înțeles, din frazele cărora lipsesc cuvinte, sau din cuvintele cărora lipsesc silabe. Elevul este pus să umple lacunele într'un timp dat. Cu cât el le va completa mai repede și mai exact, cu atât va proba că are mai mare putere de atenție, de imaginație, de creație și că este mai puțin obosit intelectualmente.

După ce am văzut ce fel de experimente se pot face, urmează să vedem ce atitudine vom lua față de metoda experimentală în pedagogie.

*Critica experimentului.* O primă obiecție adusă experimentului e că prin izolare denaturează fenomenul. Când am caracterizat experimentul, am stabilit că trebuie să aibă cel puțin unul din următoarele caractere esențiale și anume: să provoace fenomenul, să-l izoleze, să-l modifice. Ne referim la cel de-al doilea punct caracteristic. Să vedem acum dacă această izolare a fenomenului sau a unei funcțiuni psihice în scopul de a o studia, tocmai în cece are ea particular, spre deosebire de celelalte fenomene și funcțiuni, nu contribuie cumva la denaturarea, la artificializarea fenomenului, ce se studiază. Oamenii de știință psihologică, împreună cu toată lumea cultă, recunosc că viața sufletească este complexă și totuși unitară. În viața sufletească, după concepția de azi, nu mai putem să izolăm nici diferitele fenomene, care constituie această viață, nici diferitele funcțiuni, care constituie organismul psihic, fără a le denatura ființa și sensul.

Pe cât se pare, bogăția vieții sufletești constă nu numai în mulțimea fenomenelor, ci și în aspectele diferite, pe care același fenomen le poate lua succesiv, atunci când e pus în condiții diferite; cu alte cuvinte, același fenomen sufletește poate avea un aspect sau altul, după raporturile variate, pe care el le are cu celelalte fenomene. Când studiem deci în mod izolat un fenomen și în special o funcție sufletească, o artificializăm, și atunci când o vom repune în complexitatea vieții psihice, ea își va schimba aspectul. Când am făcut distincția dintre experimentul pur psihologic și cel pedagogic, am citat un experiment al lui Ebbinghaus, caracteristic tocmai prin faptul că nu izolează fenomenul psihic, ci din contră, îl lasă în complexitatea lui naturală. În domeniul pedagogiei vom preferi acel experiment, care nu izolează fenomenul, ci-l studiază, pe cât posibil în complexitatea lui naturală.

O altă rezervă față de experiment: prin el nu se pot studia cu folos decât fenomenele periferice ale vieții sufletești, adică mai mult acele fenomene, ce sunt în mai mare apropiere de viața fiziologică și care au

prinurmare un caracter mai mult mecanic. În această categorie intră senzațiile, asociațiile mecanice, memoria mecanică, etc. În toate aceste domenii, este adevărat că experimentul a dat rezultate apreciabile. Dar dacă pătrundem mai adânc spre centrul vieții sufletești (ca spre exemplu în domeniul creației artistice), deci cu cât ne depărtăm mai mult de hotarul, care delimitează viața psihică de cea fizică, cu atât experimentul devine mai nesigur. Explicația e următoarea: dat fiind caracterul mecanic al actelor periferice, este mai ușor să se facă anumite măsurători cantitative și calcule, fiindcă de obicei experimentatorii vor să-și măsoare fenomenele, de care se ocupă. Din contră, cu cât pătrundem mai adânc în centrul vieții sufletești, cu atât fenomenul e mai greu de măsurat cantitativ; apar în schimb diferențele subtile calitative, care nu se pot reda prin măsurători și calcule.

A treia rezervă față de experiment: el nu ne pune totdeauna în contact direct cu viața sufletească. Experimentul nu ne pune totdeauna în contact direct cu realitatea psihică, mai ales experimentul indirect, adică acela la care, măsurând fenomenele fizice, paralele celor psihice, tragem concluzii asupra acestora. Astfel, spre exemplu, asupra puterii intelectuale și deci și asupra atenției, prin măsurarea energiei fizice cu ajutorul dinamometrului. În cazul acesta experimentatorul nu ia contact direct cu viața psihică a individului, ci — prin mijlocirea unor constatări în domeniul fizic — trage concluzii cu privire la gradul de oboseală al atenției.

Chiar și în cazul experimentelor directe, cari cercetează manifestările psihice fără mijlocirea unor stări fizice — spre exemplu utilizarea calculelor aritmetice și a dicteurilor pentru stabilirea gradului de oboseală intelectuală — nu totdeauna luăm contact direct cu viața sufletească *naturală*.

Experimentul, — chiar sub forma directă — ne apare adeseori ca o denaturare a vieții sufletești a școlarului, sau ca o caricatură a activității normale din școală. Astfel, spre exemplu, pentru a cerceta memoria, gra-

dul de atenție, oboseala, le dăm elevilor să memoreze silabe fără sens, sau să calculeze câteva șiruri de cifre fără nici un interes pentru ei. Se aseamănă oare această activitate impusă de experimentator, cu aceea, pe care o desfășoară elevul când e atent la o lecție de istorie, sau când învață o poezie frumoasă? Fără îndoială că nu, și atunci nici rezultatele acelor cercetări experimentale nu vor putea fi, imediat și fără modificări, aplicate în pedagogie, ci numai după ce s'a luat și avizul *observației directe, care rămâne astfel instanța ultimă și hotărâtoare.*

Sunt totuși cazuri, în care e posibil un contact cu viața psihică naturală. În sensul acesta cităm din nou experimentul lui Ebbinghaus, care provoacă fenomenele sufletești, fără a le izola, păstrând astfel un contact mai apropiat cu realitatea psihică de toate zilele.

Dacă ne referim și la rezultatele experimentelor făcute până acum în pedagogie, constatăm că, cu cât un experiment se apropie mai mult de observarea directă, cu atât rezultatele, la care ne duce, sunt mai aproape de realitate; și din contră, cu cât un experiment e mai depărtat de observația directă, cu atât rezultatele, la care ne duce, sunt mai nesigure.

O ultimă critică, pe care o mai aducem experimentului și în strânsă legătură cu cea de mai sus constă în faptul că numai cu ajutorul acestuia nu putem pătrunde până la viața subconștientă a individului. Asupra importanței fenomenelor sufletești subconștiente se insistă azi mai mult datorită cercetărilor făcute în această direcție în timpul din urmă.

Interesul pentru cunoașterea substratului vieții sufletești conștiente, adică a subconștientului, este nu numai pur științific, ci și practic, deoarece dacă viața sufletească conștientă este condiționată de cea subconștientă, atunci o sumă de fenomene de natură morală, pedagogică, patologică, etc., nu pot fi nici lămurite suficient, nici modificate, decât dacă reușim să cunoaștem acel substrat. Și îl putem cunoaște numai readucându-l în domeniul conștientului, din care se

refugiase. Așadar, subconștientul e compus din fenomene sufletești, care au fost conștiente, dar — din motive diferite — au părăsit domeniul luminos al conștientului, au căzut sub pragul conștiinței, unde se mențin ca forțe latente.

Pentru a explora aceste forțe latente ale subconștientului, procedăm printr'o analiză psihică, pornind bine înțeles dela elementele conștiente, pe care le cunoaștem, pentru a pătrunde prin asociații de idei până la substatul lor subconștient. Aceasta însemnează a proceda prin metoda psihanalitică.

### III. Metoda psihanalitică.

Origina metodei psihanalitice o găsim în medicină, la unii psihiatri, cari în diagnosticarea și tratamentul boalelor mintale obțin astăzi rezultate mult mai satisfăcătoare pe calea analizei pur psihice și terapeutice psihologice, decât prin mijloace chimice.

„Psihanaliza — zice Freud — vrea să dea psihatriei baza psihologică, ce-i lipsește. Spre a ajunge la acest scop, ea trebuie să se ție departe de orice presupunere de ordin anatomic, chimic sau fiziologic și să se sprijine numai pe noțiuni pur psihologice“<sup>1)</sup>.

Este curios cum psihologii, după ce au imitat pe fiziologi și medici, adoptând metoda experimentală psiho-fiziologică, au rămas, mulți dintre ei, exclusiviști în aplicarea acestei metode; iar azi când medicii înșiși completează metoda fiziologică cu cea pur psihologică, perseverează în metoda imitată altă dată după fiziologi.

Lucrările asupra hipnotismului și sugestiei din a doua jumătate a secolului al XIX-lea — ca spre ex. ale lui Charcot la Salpêtrière și ale lui Bernheim dela Nancy — au provocat în mare măsură începuturile psi-

---

1) S. Freud. Introduction à la psychanalyse. Trad. Jonkélevitch, Paris, 1922, pag. 31—32.

psihanalizei caracterizate prin studiile asupra histeriei publicate de Breuer și Freud în anul 1895.

Pe baza unor astfel de cercetări, ajunseseră Breuer și Freud la convingerea că turburările histerice — de parte de a fi niște simple manifestări capricioase ale unui sistem nervos bolnav, cum erau considerate până atunci — ocupă un loc bine determinat în viața individului, că ele au o origină psihologică necunoscută bolnavului, că această origină o găsim în viața sufletească subconștientă, că simptomele provocate de aceasta sunt analoage sugestiilor post hipnotice — care au deasemeni la bază stări sufletești impuse de hipnotizator, dar inconștiente pentru cel hipnotizat — și că prin readucerea în conștiință a cauzelor psihice subconștiente, putem suprima simptomele.

Rezultatele de felul acesta îl determină pe Freud să aplice analiza psihică și în alte cazuri decât cele de histerie, și mai ales să încerce a folosi psihanaliza chiar în explicarea unor manifestări quasi-normale, care nu aparțin chiar domeniului patologic, și să renunțe la ajutorul hipnotismului.

În modul acesta, sfera de influență a psihanalizei se lărgeste, trecând mult peste limitele patologiei medicale și intrând în domeniul psihologiei generale și al altor științe, care se înrudesc de aproape cu psihologia.

Pentru a ilustra rolul subconștientului în viața sufletească a oricărui om și raporturile posibile dintre conștient și subconștient, ne vom servi de o analogie. Să ne închipuim, de ex., că în momentul când eu vorbesc, cineva din sală vociferează, râde, face sgomot și nu lasă pe ceilalți să asculte conferința.

Neapărat, că ceilalți ascultători îl vor scoate afară din sală și, poate, câțiva din ei vor baricada ușa, pentru ca individul turbulent să nu mai poată reveni. Dece l-au izgonit din sală? Pentru că era dezagreabil, inoportun la un moment dat. Mă opresc aci cu analogia, spre a explica termenii. Sala de conferință ar reprezenta conștientul, iar coridorul, subconștientul. Individul turbulent reprezintă stările sufletești, cari devin

refugiase. Așadar, subconștientul e compus din fenomene sufletești, care au fost conștiente, dar — din motive diferite — au părăsit domeniul luminos al conștientului, au căzut sub pragul conștiinței, unde se mențin ca forțe latente.

Pentru a explora aceste forțe latente ale subconștientului, procedăm printr-o analiză psihică, pornind bine înțeles dela elementele conștiente, pe care le cunoaștem, pentru a pătrunde prin asociații de idei până la substratul lor subconștient. Aceasta însemnează a proceda prin metoda psihanalitică.

### III. Metoda psihanalitică.

Origina metodei psihanalitice o găsim în medicină, la unii psihiatri, cari în diagnosticarea și tratamentul boalelor mintale obțin astăzi rezultate mult mai satisfăcătoare pe calea analizei pur psihice și terapeutice psihologice, decât prin mijloace chimice.

„Psihanaliza — zice Freud — vrea să dea psihiatriei baza psihologică, ce-i lipsește. Spre a ajunge la acest scop, ea trebuie să se ție departe de orice presupunere de ordin anatomic, chimic sau fiziologic și să se sprijine numai pe noțiuni pur psihologice“<sup>1)</sup>.

Este curios cum psihologii, după ce au imitat pe fiziologi și medici, adoptând metoda experimentală psihofiziologică, au rămas, mulți dintre ei, exclusiviști în aplicarea acestei metode; iar azi când medicii înșiși completează metoda fiziologică cu cea pur psihologică, perseverează în metoda imitată altă dată după fiziologi.

Lucrările asupra hipnotismului și sugestiei din a doua jumătate a secolului al XIX-lea — ca spre ex. ale lui Charcot la Salpêtrière și ale lui Bernheim dela Nancy — au provocat în mare măsură începuturile psi-

---

<sup>1)</sup> S. Freud. Introduction à la psychanalyse. Trad. Jonkélevitch, Paris, 1922, pag. 31—32.

psihanalizei caracterizate prin studiile asupra histeriei publicate de Breuer și Freud în anul 1895.

Pe baza unor astfel de cercetări, ajunseseră Breuer și Freud la convingerea că turburările histerice — de parte de a fi niște simple manifestări capricioase ale unui sistem nervos bolnav, cum erau considerate până atunci — ocupă un loc bine determinat în viața individului, că ele au o origină psihologică necunoscută bolnavului, că această origină, o găsim în viața sufletească subconștientă, că simptomele provocate de aceasta sunt analoage sugestiilor post hipnotice — care au deasemeni la bază stări sufletești impuse de hipnotizator, dar inconștiente pentru cel hipnotizat — și că prin readucerea în conștiință a cauzelor psihice subconștiente, putem suprima simptomele.

Rezultatele de felul acesta îl determină pe Freud să aplice analiza psihică și în alte cazuri decât cele de histerie, și mai ales să încerce a folosi psihanaliza chiar în explicarea unor manifestări quasi-normale, care nu aparțin chiar domeniului patologic, și să renunțe la ajutorul hipnotismului.

În modul acesta, sfera de influență a psihanalizei se lărgeste, trecând mult peste limitele patologiei medicale și intrând în domeniul psihologiei generale și al altor științe, care se înrudesc de aproape cu psihologia.

Pentru a ilustra rolul subconștientului în viața sufletească a oricărui om și raporturile posibile dintre conștient și subconștient, ne vom servi de o analogie. Să ne închipuim, de ex., că în momentul când eu vorbesc, cineva din sală vo iferează, râde, face sgomot și nu lasă pe ceilalți să asculte conferința.

Neapărat, că ceilalți ascultători îl vor scoate afară din sală și, poate, câțiva din ei vor baricada ușa, pentru ca individul turbulent să nu mai poată reveni. Dece l-au izgonit din sală? Pentru că era dezagreabil, inoportun la un moment dat. Mă opresc aci cu analogia, spre a explica termenii. Sala de conferință ar reprezenta conștientul, iar coridorul, subconștientul. Individul turbulent reprezintă stările sufletești, care devin



dezagreabile sau inoportune și pe cari căutam să le reprimăm în subconștient, pe câtă vreme indivizii rămași în sală reprezintă stări sufletești, ce pot sta împreună în lumina conștiinței. Paza la ușă reprezintă măsurile de siguranță, pe care le iau elementele din conștiință, pentruca elementele dezagreabile să nu mai revină în conștiință. În felul acesta avem impresia că am scăpat de o tiranie. Se întâmplă însă că individul turbulent nu se astâmpără, face gălăgie pe sală, bate cu pumnii în ușă, flueră, etc. De unde credeam că am scăpat de el, a devenit și mai turbulent, și poate și mai dezagreabil. Atunci cineva din sală iese afară, îl convinge să fie liniștit și să asculte conferința, îl readuce și-l ia pe garanție față de ceilalți auditori că va fi liniștit. Prin aceasta s'au lămurit cauzele, cari provocau turburarea, și conferința se va ține în liniște. Aceasta înseamnă că am adus în lumina conștiinței, prin psihanaliză, acele elemente turburătoare, le-am readus la liniște, și deci conștientul și-a recăpătat viața lui normală.

Această analogie ne arată ce înțelege Freud prin psihanaliză și prin psihoterapie pe calea psihanalizei, cum și rolul ei față de elementele turbulente ale subconștientului.

Pentru a putea lămuri mai bine raportul psihanalizei — ca metodă de studiu a fenomenelor subconștiente — cu observarea și experimentul și dată fiind importanța deosebită pentru tot domeniul educației a acestei probleme nouă în pedagogie ne vom opri mai mult asupra ei.

#### IV. Principiile fundamentale ale Psihanalizei.

Iată principiile fundamentale ale psihanalizei:

1. *Psihanaliza* dă subconștientului un conținut *real*. — Acesta e reprezentat prin experiențele vieții anterioare, prin urmele lăsate de faptele trăite și de sentimentele încercate cu ocazia acestor fapte, prin dorințele, cari nu au fost satisfăcute, etc. Toate aceste

experiențe, sentimente, dorințe au fost eliminate din conștiință, fie pentru că îndeplinindu-și rolul lor în viața sufletească a individului au devenit inutile, fie pentru că din cauza unor împrejurări defavorabile — cum ar fi conveniențele sociale, a căror nesocotire ar expune pe individ la neplăceri din partea societății — ele au fost înfrânate de conștiință și reprimare în subconștient. *Dar reprimarea nu înseamnă suprimare.* Iată de ce e firesc să ne întrebăm: ce devin aceste elemente psihice refulate în subconștient?

Sunt două posibilități: a) Sau presiunea exercitată asupra lor de conștiință scade — uneori poate dispărea cu totul — și atunci elementele subconștiente izbucnesc în lumina conștiinței, ca un resort apăsător de o greutate, care se destinde dacă greutatea scade, și sare cu totul în sus, dacă greutatea e înlăturată.

b) Sau, dacă presiunea exercitată de conștiință e de neînlăturat, forțele latente ale subconștientului vor încerca să-și găsească ieșirea pe alte căi, se vor canaliza în altă direcție, uneori se vor *deghiza* chiar, pentru că, *înșelând cenzura* conștiinței, să poată fi tolerate sub altă formă, decât cea originală și să poată găsi astfel o satisfacție relativă. Aceste manifestări, sub care fenomenele subconștiente își ascund natura lor veritabilă, sunt cunoscute în medicină sub denumirea de *simptome*.

Psihanaliza caută să demaște aceste simptome și, înlăturând masca aparențelor înșelătoare, să-i facă pacientului conștiente cauzele și originile simptomelor. Asemenea ieșiri sau descărcări se produc nu numai sub forma violentă patologică, ci foarte deseori și în viața normală a fiecăruia dintre noi.

Iată câteva exemple: o mânie sau o ambiție, multă vreme stăpânite, dacă au o intensitate mare, pot izbucni în momentele, în care frânele conștiinței sunt mai slabe, provocând aceeași în limbajul comun numim scene violente, ieșiri, etc.

Asemenea manifestări, datorite unei reduceri a vigilenței de cenzură a conștiinței, au fost prinse și expri-

mate de înțelepciunea poporului prin diverse zicători: „Gura păcătosului adevăr grăește”; „In vino veritas”; „Pasărea pe limba ei pierde”, etc.

Deasemenea, sentimentul de revoltă față de o jignire, care poate fi pentru moment stăpânită din motive diferite — elevul față de profesor, soldatul față de ofițer, tânărul față de bătrân, bărbatul față de femeie — va moca câteava vreme în subconștient, dar la o ocazie favorabilă își va căuta ieșire, fie printr'o manifestare directă, naturală, ca în cazul unei „explicații”, fie sub formă deghizată printr'o atitudine rece, pasivă, printr'un spirit răutăcios, prin gesturi, priviri, ș. a. m. d. În această categorie intră toate acele stări sufletești, pe cari le numim *resentimente*.

Tot astfel se explică faptul că adeseori simpatiile și antipatiile refulate în subconștient, din spirit de obiectivitate, își manifestă totuși pretențiile lor, făcându-ne să dăm faptelor interpretări diferite după autorii lor. În sensul acesta un părinte greu va putea rămâne absolut obiectiv în aprecierea actelor copilului său.

Nu sunt rare cazurile, în care un profesor nu este bine văzut de elevii săi, nu atât din cauza unor lipsuri științifice sau didactice, cât mai ales datorită antipatiei, pe care a inspirat-o. Uneori stările subconștiente, neputându-și găsi ușor o ieșire, dar căutând-o cu orice preț, provoacă acea stare de neliniște sufletească, de neastâmpăr, exprimată în limba franceză prin termenul „malaise”.

Deasemenea muștrările de conștiință, tendința de a reprima în subconștient ideia unor fapte reprobabile, ne produc acea impresie de neliniște, cecece explică de ce mărturisirea unor asemenea fapte, confesiunea sau spovedania provoacă o ușurare sufletească.

Dacă ideia, de care se atașează energia psihică afectivă sau dorința, nu e admisă de cenzura conștiinței, ci reprimată, acea energie afectivă se deplasează asupra altor idei acceptate de conștiință, creindu-și astfel o ieșire psihică sau se descarcă prin manifestări

somatice (conversiune), cum e cazul la turburările patologice.

O formă importantă de manifestare deghizată a stărilor subconștiente sunt visele.

În timpul somnului, energia latentă aflătoare în subconștient, profitând de relaxarea presiunii conștientului și deci de reducerea la cenzurii exercitată de conștiință, se manifestă cu destulă putere, dar, din prudență, în mod deghizat. Am zis „din prudență”, căci dacă acel „conținut latent” nu s'ar deghiza, spre a deveni „manifest”, cenzorul, oricât de puțin atent ar fi, s'ar alarma și ar provoca trezirea, adică revenirea la starea de veghe și deci reprimarea energetică a tentativelor subconștiente. Așa dar conținutul psihic manifest, pe care ni-l oferă visul, nu este identic cu conținutul real, latent al subconștientului, ci o manifestare mascată a acestuia.

Cu cât opoziția cenzurii conștientului e mai mare, cu atât va fi mai accentuată deghizarea, deci cu atât visul va părea mai nelogic, mai confuz, mai contradictoriu. La copii în general, aproape nu există diferență între conținutul real și cel manifest, nu se face deghizarea sau e foarte redusă, pentru că cenzura lipsește sau e foarte slabă.

Amintirea visului e cu atât mai transformată, cu cât a trecut mai multă vreme dela producerea lui, din cauza intervenției conștiinței. Uitarea visului, ca și deformarea conținutului latent în vis, e o manifestare a activității exercitată de cenzură. Visele pot fi provocate de experiențele zilei, sau de stimulente somatice; esențialul îl găsim însă în elementele latente ale subconștientului. E interesantă, în desfășurarea viselor, deplasarea intensității psihice. Un element foarte important în conținutul latent poate fi lipsit de importanță în cel manifest și unul cu totul secundar poate fi centrul visului.

Explicarea acestui fapt o găsim pedeparte în tendința de deghizare, pe de alta în caracterul afectiv, care garantează dinamismul, și care poate fi mai accen-

tuat la o idee mai puțin importantă, decât la una centrală ca sens logic. Un rol important al visului este de a face posibilă realizarea imaginărilor a unor dorințe nesatisfăcute.

2. *Principiul continuității vieții sufletești.* — Procesele psihice nu ne apar niciodată izolate, ci sunt totdeauna strâns legate de fenomenele, care le preced și de cele care le succed. Acest determinism psihic, care garantează unitatea organică a vieții sufletești, trebuie privit din două puncte de vedere. Întâiu, viața conștientă e continuu determinată de cea subconștientă; al doilea, tot ce ne apare în viața conștientă ca inexplicabil, accidental, capricios, uneori miraculos, își găsește cauza și condițiile de manifestare în subconștient.

Determinismul faptelor sufletești trebuie interpretat și în sensul că procesele psihice, în special cele cu o tonalitate afectivă pronunțată și dorințele, rămase în subconștient din epoci anterioare, condiționează viața sufletească a prezentului. Astfel de fenomene sufletești din epoca infantilă sunt baza permanentă a dezvoltării psihice ulterioare.

În legătură cu aceasta, menționăm importanța primilor șapte ani de educație pentru tot restul vieții.

Discontinuitatea vieții psihice nu e decât o iluzie datorită ignoranței noastre asupra influenței inconștiente a unor procese mai noi sau mai vechi, cari s'au menținut în adâncul subconștientului ca forțe latente. Adeseori tendințele naturale ale copilului sunt reprimate de educator din motive, care interesează pe adult: cerem copilului să se poarte ca un om mare. Aceste tendințe refulate nu-și pierd puterea lor dinamică.

Exemplul cel mai caracteristic pentru ilustrarea principiului continuității vieții psihice îl găsim în interpretarea diverselor „*lapsus*”-uri ale vieții zilnice. Notele esențiale ale unui „*lapsus*” sunt următoarele: el trădează o turburare trecătoare a unei funcțiuni care de obicei se manifestă normal. Turburarea poate fi recunoscută foarte repede de subiect ca o eroare. El

nu reușește însă să descopere dela început cauzele, care au putut determina asemenea manifestări eronate, ceea ce-l face să le atribuie întâmplării sau lipsei de atenție. Cităm câteva din formele mai importante, sub care ne apare lapsusul.

Întâiu sub forma *uitării*, provocată de tendința de a nu evoca lucruri dezagreabile sau penibile. În cazul acesta, subconștientul are un rol negativ, inhibitoriu, față de tendința conștiinței de a descoperi ideea, care nu ne sunt prezente în memorie. Astfel uităm numele unor persoane sau locul unor obiecte dezagreabile.

Alt lapsus interesant e *lapsus linguae*. Când spunem o vorbă în locul alteia, cea dintâiu reprezintă în majoritatea cazurilor o idee reprimată, pe care deci nu avem intenția s'o trădăm.

Altfel de lapsus e *lapsus calami* (erori în textele scrise). Explicarea acestor erori e aceeaș ca a erorilor în vorbire.

Un exemplu: o domnișoară, scriind unui domn despre care crezuse cândva că o va lua în căsătorie și care nu se putuse decide, termină scrisoarea: „Sper că ești sănătos și *nemulțumit*“ (în loc de mulțumit). Eroarea constă în adăogirea unei singure silabe.

Tot prin intervenția subconștientului, putem explica unele erori *vizuale*.

*Dificultatea de a regăsi un obiect* se explică uneori tot astfel:

a) Punem un obiect, evocator de amintiri neplăcute sau pe care-l posedăm dela o persoană dezagreabilă, într'un loc cu totul izolat și neobișnuit, și-l uităm acolo.

b) Uitarea unui obiect într'o casă, care ți-e simpatică, exprimă adeseori regretul de a te despărți de persoane agreabile și dorința de a reveni în acea casă.

c) Un elev de liceu, căruia îi displace studiul matematicii, își găsește greu caietul de probleme, spre a se apuca de lucru.

3. *Principiul sublimării.* — Procesele sufletești, pe care prin psihanaliză le descoperim în subconștient, constituiesc o energie latentă, care-și caută posibilități de descărcare.

Care sunt aceste posibilități?

Iată un caz. Când presiunea conștientului e puternică și perseverentă, descărcarea se produce, după cum știm, prin deghizări și simptome, care uneori pot duce la nevroze și care nu transformă acea energie latentă, ci o maschează numai, pentru a reduce vigilența cenzorului conștiinței.

Alt caz. Dacă prin psihanaliză constatăm că procesele psihice refulate în subconștient, nu numai că nu sunt periculoase vieții normale a individului, dar îi sunt chiar utile și că refularea lor se datorește, fie unei timidități prea accentuate a individului față de exigențele mediului social, fie unui rigorism exagerat și rău înțeles al societății față de individ, atunci este firesc și, în multe cazuri, necesar, să ridicăm cu totul presiunea inhibitoare a conștiinței și să lăsăm astfel liberă manifestarea elementelor reprimate.

Ce vom face însă în cazul când o energie latentă a subconștientului se constată prin psihanaliză a fi periculoasă vieții morale și sociale a individului? Ridicarea presiunii, în cazul acesta, ar însemna un atentat la cultură și civilizație. Menținerea presiunii știm însă că poate provoca acele manifestări deghizate, cari duc moralmente la perversiuni — prin manifestarea mascată a unor porniri instinctive periculoase — iar fiziceste la nevroze (ca spre ex. histeria). Ne mai rămâne însă o posibilitate de mare importanță din punct de vedere moral și pedagogic și anume să încercăm a utiliza acea energie latentă, schimbându-i direcția inițială și punând-o în serviciul unor scopuri admise de morală și educație. După cum în lumea fizică, o energie naturală, lăsată la voia întâmplării, poate provoca dezastre (un curent puternic de apă, care produce inundații), dar canalizată, direcționată, poate fi de un real folos pentru progresul economic (îndiguirea curentului

de apă și utilizarea lui pentru punerea în mișcare a unei fabrici), tot astfel energiile naturale psihice pot fi puse în serviciul crimei și al desordinei sociale prin lipsă de educație sau printr'o educație greșită, dar pot contribui și la progresul social și la înălțarea morală a individului, dacă au fost bine direcționate printr'o educație aleasă.

Un puternic instinct combativ poate duce la anarhie și sălbătice, dar bine canalizat poate duce la cavalerism, la eroism și uneori la ascetism, printr'o atitudine eroică și combativă față de propriile noastre porniri inferioare.

Îată de ce Pestalozzi, când cere dezvoltarea armonică a tuturilor forțelor naturale, adaugă că acestea trebuie să se facă într'o atmosferă morală și religioasă, căci numai astfel vom fi siguri că forțele naturale sunt puse în serviciul binelui. Ne explicăm de asemenea de ce Rousseau sau Ellen Key consideră pe om bun dela natură și pun rezultatele rele ca și pe cele bune ale dezvoltării forțelor naturale în sarcina educației. Oare ei nu cunoscuseră copii îndărătnici, încăpățânați, combativi, până la agresiune, prin dotație naturală? Fără îndoială că da. Socoteau însă că acestea nu sunt decât manifestarea negativă a unor forțe prețioase, cari pot fi utilizate cu mai mare succes în direcție pozitivă. Copilul poate deveni un om activ, energic, în urmărirea unor scopuri folositoare societății, după cum poate deveni un erou în apărarea patriei sale. *Această transformare și canalizare a unor energii latente din subconștient, spre a le face din inutile sau dăunătoare, folositoare, atât individului, cât și societății, o numim sublimare.* Prin accentuarea sublimării, psihanalizii nu numai că înlătură acuzarea că doctrina lor ar fi imorală — prin faptul că ar sprijini opera de declanșare a instinctelor sălbatice — ci scot în lumină rolul moral și pedagogic de o importanță covârșitoare al psihanalizei. Aceasta pe de o parte, făcându-ne să cunoaștem substratul psihic din subconștient, ne ferește de surprizele extrem de neplăcute, ce ne-ar putea oferi acel vulcan al sufletului individual, pe de altă parte, dându-



du-ne îndemnul de a utiliza energiile latente descoperite prin analiza psihică pentru realizarea unor scopuri superioare ale vieții individuale și sociale, manifestă o tendință moralizatoare.

A ne închipui că putem face educația unui individ, fără să-l cunoaștem, este o absurditate psihologică și pedagogică, iar a afirma că-l cunoaștem fără a fi pătruns cu privirea exploratoare până în subconștient, care e o condiție esențială a vieții psihice conștiente, este o naivitate; după cum în domeniul fizic naivitate este a-ți închipui că ai cunoscut figura unui om, ce-ți apare mascat, numai după cuvinte și gesturi, fără a-i înlătura masca, spre a-i vedea trăsăturile figurei reale și expresia ei.

Necesitatea, din punct de vedere pedagogic, de a cunoaște substratul psihic al conștiinței elevului ne apare și mai evidentă, dacă ne gândim la atâtea resentimente, ranchiune, antipatii, urmate uneori de ură și revoltă, cari mocnesc refulate în subconștientul elevului, provocate fiind în conștiință de unele nedreptăți, jigniri, umilințe și adeseori de cuvinte sau atitudini ale profesorului, greșit interpretate de elevi.

Câteva exemple: un profesor elvețian a întreprins o anchetă asupra efectelor psihice ale pedepselor. În special asupra ecoului, care-l are pedeapsa corporală în subconștient. El a dat elevilor săi următoarea temă: Scrieți cum v'ați simțit, când ați fost loviți? Fiți sinceri, căci nu trădez pe nici unul dintre voi.

Iată unele răspunsuri mai interesante:

„De câtva timp se întâmplă, aproape în fiecare zi, să sparg câte o farfurie — scrie o fetiță.

Odată tata îmi spuse: „dacă se mai întâmplă, rândul viitor te snopec în bătaie“. A doua zi după asta, pe când spălam vasele, spărsei o cană de lapte. Mi se făcu frică, adunai repede cioburile și le arunca. Atunci veni tata cu o curea. De frică lăsa să-mi scape și celelalte vase,

și mă luă la bătaie. După aceea, când el se îndepărtă, îl amenințai cu pumnul, iar inima îmi clocotia de mânie<sup>1)</sup>.

\* \* \*

„Odată am întârziat, într'o pădure. Revenind acasă, tatăl meu îmi dădu o palmă atât de tare, încât căzuți jos. Când mă ridicai primii încă o lovitură, încât mi se făcu un mare cucui la cap. L-am blestemat pe tata în gândul meu și tare îmi venea să arunc cu pietre după el.

Dar nu puteam spune nimic și mă abținui<sup>2)</sup>).

\* \* \*

„Eram încă mic, când furai câteva chibrituri. Ce-mi trecu prin minte, să iau o mână de paie, să mă duc în pățul și să le dau foc. Lucru ce și făcui. Tocmai în acel moment veni mama și mă bătu. Dar deabia am așteptat să plece, și de necaz le dădui iar foc și fugii<sup>3)</sup>).

\* \* \*

„Venisem de curând la școală și îmi plăcea să pâlăvrăgesc. D-na profesoară mă strigă. Eu mă speriai foarte tare. Când ea încercă să mă bată, de teamă trăseși mâna la o parte. Atunci ea mă luă de păr. De frică, nici nu puteam plânge. Mă stăpânii și socotii că aceasta nu e o profesoară drăguță. Multă vreme mi-a fost teamă; și astăzi tremur când o văd<sup>4)</sup>).

În general, elevii citează cazuri petrecute în familie și evită să le citeze pe cele din școală, ceea ce este ușor explicabil. Concluzia, la care ajunge profesorul, pe baza unui mare număr de răspunsuri, este următoarea: „batem și ne închipuim că prin aceasta scoatem la iveală elementele nobile din sufletele tinere. În loc de aceasta nutrim bestia“.

\* \* \*

Înainte de război, pe când eram profesor și la Seminarul Nifon, aveam un elev, care la începutul

1) H. Zulliger, *Psychanalytische Erfahrungen aus der Volksschulpraxis*, pag. 18.

2) Zulliger, *Op. cit.* Pag. 18.

3) Zulliger, *Op. cit.* Pag. 20.

4) Zulliger, *Op. cit.* Pag. 20.

anului se arăta foarte rezervat, inactiv și închis în sine. Cum nu-l avusesem elev mai înainte, am cerut asupra lui relații dela câțiva din foștii lui profesori, cari mi-au spus că este un elev slab, apatic, care nu merită multă atenție.

După câteva luni, cu ocazia unei teme scrise, elevul presupus slab a făcut o lucrare excepțional de bună, pe care am notat-o cu 10, și asupra căreia, spre a-mi forma convingerea deplină, i-am cerut elevului unele explicații și comentarii orale, ce au fost edificatoare.

Această constatare m'a determinat să chem pe elev la o convorbire particulară, în cursul căreia l-am întrebat de ce, fiind inteligent și studios, se ține totuși într-o continuă rezervă, tinzând par'că să-și ascundă calitățile și activitatea?

La această întrebare, elevul a răspuns că deoarece de atâtă vreme a fost considerat mai întâi de profesori, apoi și de mulți colegi de-ai săi ca un element inferior, s'a resemnat și a început și el să creadă că aceia vor fi avut dreptate. După ce i-am arătat că resemnarea, neîncrederea în sine și atitudinea quasi-ostilă față de profesori sunt efectul unor resentimente vechi față de cei cari l-au depreciat, înăbușite în adâncul sufletului, dar totuși active; după ce am scos din nou în evidență calitățile, pe care le relevează lucrarea sa, l-am convins ca, deocamdată cel puțin la mine, să-și iasă din atitudinea rezervată și să lucreze cu tot sufletul. Acest procedeu unit cu încurajările continue, pe care ulterior le-am acordat elevului, au avut drept rezultat că până la sfârșitul anului el a devenit nu numai la mine, ci aproape la toți profesorii unul dintre frunzașii clasei.

\* \* \*

Interesante sunt și acele manifestări ale școlarilor, inexplicabile în aparență, dar cari își au importanța în viața și activitatea lor.

Un profesor elvețian<sup>1)</sup> povestește despre un elev al său următoarele:

Erwin Fischer e un copil normal, nu are nici un semn de decadență, dar nu e nici un chip de pus la icoană. Îi plac mai mult vacanțele, decât școala. Nu e prost, dar nici nu are vre-o inteligență scilicitoare.

Dela un timp s'a produs însă în purtarea lui o schimbare neașteptată: în loc să-l vezi la școală cu pantalonii ruși și cu haina murdară, a început să-și perie hainele, să-și îngrijească părul, fața, cu un cuvânt întreaga lui finută. Lua parte mai puțin la jocuri, iar în clasă era mai puțin silitor. Mai ales în ora de matematică era cu totul neatent. L-am surprins de câteva ori uitându-se în oglindă.

Am constatat că devenise foarte slab la matematică. Mi-era teamă că mă înșel și mi-am propus să-l observ cu atenție.

Intr'o excursie stam de vorbă cu el. Intre altele îmi spuse că a rămas surprins cum, într'una din zile, găsindu-se într'un magazin, n'a putut să adune 1.50 fr. cu 2.75 fr.

Și povesti întâmplarea: „Vânzătoarea servia pe Anna Hess o școlăriță de aceeași vârstă cu el. Vânzătoarea întrebă pe Anna: 1.50 fr. cu 2.75 fr. cât fac...? Anna, nu putu să răspundă. Atunci vânzătoarea îmi zise: spune-i tu, Erwin! Dar în momentul acela nici eu nu putui să spun exact, iar oamenii din magazin începură să râdă. Noi ne făcurăm roșii ca focul... eu totuși n'am fost slab socotitor...!“.

Cunoșteam pe Anna. Îmi fusese elevă acum patru ani, când eu predam încă în școala medie. Era foarte slabă la matematică.

„Anna Hess?“ întrebai eu pe băiat, cercetător, și observai cum sângele i se ridică în obraz. „Ce-ai putea să-mi spui de ea?“.

„Eee!...“ și mă privește cu pătrundere să vadă ce mină fac. „Anna este...“ și iar se oprește.

„Ce este?“.

„Anna este... scumpa mea!“.

„Îmi oprii râsul cu greutate. Acum începu să-mi treacă prin minte dece băiatul n'a putut să rezolve socoteala în magazin, pentruce e mai slab acum ca mai înainte la aritmetică. Cât de delicat crușă el slăbiciunea scumpei lui!“

Parcă și-ar spune:

„Anișoara mea nu are dece să se rușineze că n'a putut să rezolve îndată socoteala în magazin, dacă nici eu, bunul socotitor, n'am reușit s'o rezolv“ sau „dacă Anna nu socotește bine, nu trebuie să se rușineze că eu socotesc bine“.

1) Citat de H. Zulliger, op. cit., pag. 104.

Îi spusei și eu că am observat dela un timp că nu mă socotește tot atât de bine la aritmetică. Începurăm să vorbim despre planurile lui de viitor. Erwin mă asigură că pe niciuna alta, afară de Anna, nu va voi să ia în căsătorie. Și pentru Anna a început el să-și îngrijească finuta. Când va ieși din școală, va intra la un mecanic, spre a deveni un bun lucrător, ca să câștige ceva și s'o poată lua în căsătorie.

„Dar atunci trebuie deasemenea să poți bine socoti, nu e așa? Și pentrucă Anna nu socotește tocmai bine, trebuie să se găsească cineva în familie, ca să știe să socotească. Tu trebuie să completezi lipsurile Annei: în căsătorie trebuie ajutor reciproc!”.

„Aceasta i se păru evident.

Deatunci socotește cu atâta râvnă că de câte ori trec pe lângă pupitrul lui, în ora de matematică, trebuie să mă abțin mult de a nu râde”.

\* \* \*

Profesorul elvețian menționat mai sus a făcut de-asemena o interesantă încercare de a provoca pe elevi să descopere ei înșiși elementele subconștiente, cari determină în activitatea lor anumite lapsusuri. În acest scop, profesorul începe prin a povesti și interpreta un caz foarte clar din propria sa viață.

Odată aveam dureri de măsele. Trebuie dată măseaua afară gândii eu. Dacă plec la 3 $\frac{1}{2}$  la gară, sosesc tocmai la timp la dentist. Dar până la ora 3, durerile de măsele dispărură.

„Indiferent, pleacă, îmi spuse soția, iar eu îi răspunsei: „desigur”. Mă pregătesc și plec. Când mă depărtasem destul de casă băgai de seamă că am uitat portmoneul în altă baină și că n'am la mine nicio centimă. Alerg numai decât înapoi spre casă, iau punga și apoi în fugă la gară. Dar tocmai atunci trenul îmi sbură pe dinaintea ochilor. Ce să fac? să mă duc pe jos în oraș? Nu folosește la nimic, căci aș șosi după ora 4 și nici un dentist nu m'ar primi. Mă reîntorsei spre casă. Cu toate acestea nu eram într'o situație, de plâns, căci durerile de măsele mă lăsaseră. Deodată îmi adusei aminte că am în buzunarul hainei mele o hârtie de 50 franci — așa că n'aș mai fi fost silit să alerg spre casă după pungă, și n'aș fi pierdut trenul...”

Întreaga clasă răsă. Oricine a înțeles ce sens se ascunde înapoia vorbelor mele.

Acum vor povesti și copiii.

\* \* \*

O fetiță scrisese o compunere despre nunta lui Welti. În această compunere era o propoziție, pe care camaradele sale au găsit-o cara-

ghioasă. Din cauza aceasta, fetița luă caetul de compunerii acasă. Îi uită însă la bunica sa, pe care o vizitase în drum spre casă. Ea așază caetul, ca să nu-l poată vedea nimeni, sub un maldăr de ziare ce se aflau într'un colț al sobei și serveau la așăzarea focului și-l uită acolo. A doua zi, fetița nu-l mai găsi nicăieri. În sfârșit își aduse aminte că a uitat caetul la bunica sa. Și fetița se înfricoșă la gândul că bătrâna femeie ar fi putut să ardă caetul. Bănuiala se adeveri. Îmi spuse întâmplarea și mă asigură că nu-i vinovată de ce s'a întâmplat. După ce am analizat cazul, copilul a înțeles de ce a uitat caetul.

\* \* \*

Alt caz: „Mereu trebuia să dau mâncare iepurilor de casă. Făceam aceasta cu foarte multă neplăcere. Odată am lăsat din nebagare de seamă ușa cotețului deschisă. Iepurii săriră din adăpost în grădină. Fratele meu zise: „Cât de ușor ar fi putut să se rătăcească. Și pădurea e atât de aproape!". Mi-am zis pe urmă că mi-ar fi fost indiferent, căci n'ar mai fi trebuit atunci să-i hrănesc.

\* \* \*

Alt caz: Când mama spăla, am făcut o prostie. Ea îmi spusese că nu voi primi nimic la patru. După aceea mă trimise să-i aduc zahăr pentru ceaiul. Dar în loc de zahăr, adusei sodă. De sigur nu făcusem aceasta cu intenție. Pe drum, am uitat ce trebuia să aduc și socotii că sodă. (Inconștientul s'a răzbunat pe mama, deoarece n'a voit să-mi dea ceaiul la patru).

\* \* \*

„Unul dintre lucrătorii tatălui meu mă trimise la un magazin să cumpăr un pachet de tutun. Am uitat însă ceea ce îmi spusese și adusei chokolată în loc de tutun. El răsede de mine și-mi dădu o bucățică din ea.

Îinem să menționăm ca un caz special refularea unor elemente morale și a unor sentimente altruiste din cauza mediului rău, a prejudecăților, etc., adică refularea unor tendințe superioare pentru a da curs liber pornirilor inferioare sau pentru a nu părea ridicol.

E caracteristică în acest sens atitudinea elevilor sobri și bine educați, cari luptă cu ei înșiși (cu conștiința) ca să se deprindă a bea și a fuma, spre a fi la fel cu ceilalți și a nu fi luați în răs de aceștia. Deasemenea caracteristică e lupta, pe care o duc oa-

menii serioși și modești contra propriilor principii morale, logice sau estetice, spre a se conforma modei. Aceștia se adaptează greu și nu în mod brusc.

În fine, nu putem trece cu vederea concesiile morale și estetice, pe care trebuie să le facă o fată cu hereditate bună și educație aleasă, spre a accepta dansurile moderne. Să nu uităm nici pe studenții novici din anul întâiu, cari vin la Universitate cu hotărîrea fermă de a lucra serios, dar curând refulează această nobilă pornire, fiind luați în răs și sfătuiți pămintește de studenții mai vechi, cari au experiență.

### V. Metode de cercetare a subconștientului.

Asemenea cazuri concrete ne fac să vedem și mai clar necesitatea pentru educator de a explora fundamentul subconștient din sufletul elevilor.

Cum vom face asemenea explorări, adică de care metode ne vom servi în cercetarea fenomenelor subconștiente?

Fiind vorba de studiul unor fenomene concrete, va trebui să procedăm inductiv. Inducțiunea însă e condiționată sau de observație sau de experiment și în unele cazuri de ambele.

Care din acestea e mai indicată? Observația directă sau experimentul?

Experimentul ne va fi puțin folositor. Întâiu, pentru că în cercetarea pedagogică *în general*, deci și atunci când e vorba de fenomenele sufletești subconștiente, el prezintă lipsuri mari.

Al doilea, pentru că în cercetarea fenomenelor subconștiente în special, mijlocul esențial — după cum am putut constata din numeroasele indicații și exemple de mai sus — este auto-observarea și auto-analiza, deci introspecțiunea.

În urmă poate să intervină observarea altora, adică a celor studiați de către cel, care-i studiază, ca un sprijin, pe care acesta îl acordă observării de sine

a celor dintâiu. Cu alte cuvinte educatorul, observând pe elev, îl determină și-l ajută a se observa pe sine. Esențialul rămâne însă auto-observarea.

În ce privește experimentul, el nu poate avea în psihanaliză decât rolul cu totul secundar de auxiliar, întrucât facilitează educatorului aflarea celor mai bune mijloace spre a-l determina pe elev la auto-observare și la acceptarea concursului oferit de educator, spre a îndruma ușor și accelera observarea de sine.

Aceste considerațiuni asupra metodelor de cercetare în pedagogie au determinat „Institutul Pedagogic Român“ ca la alcătuirea *fișei pentru studiul individualității elevilor* să acorde preponderență observației directe, fără a nesocoti valoarea experimentului și să introducă în conținutul ei și elementele necesare pentru studiul fenomenelor subconștiente în viața sufletească a elevului<sup>1)</sup>.

Așa dar, pedagogul în cercetările sale științifice va trebui să se servească atât de metoda deductivă cât și de cea inductivă, iar în inducție de observații, de experiment și uneori de psihanaliză.

---

1) A se vedea lucrările: G. G. *Antonescu*, Psihanaliză și educație; și educația morală și religioasă în școala românească.



H.

IDEALUL EDUCAȚIEI

## V. Idealul educației.

I. Idealul educației și definiția pedagogiei. — II. Soluțiile parțiale date idealului educației. — III. Elementele idealului integralist: A. Idealuri: individul mijloc; a) idealul politic; b) idealul clerical; B. Idealul utilitarist; C. Idealuri: individul scop; 1) Idealul intelectualist: a) formalist; b) de fond; c) de fond și formă; d) critica intelectualismului; 2) Idealul sentimentalist: a) forma religioasă; b) forma psihologică; c) forma filosofică; 3) Idealul moral, cu accentuarea: a) a convingerii morale; b) a convingerii și actului; c) a raportului educației morale cu cea socială. IV. Elementul individual și activ în idealul educativ. — V. Valori morale și religioase în idealul educativ. Idealul educației integrale. — VI. Sinteza individualului cu socialul prin educația națională. — VII. Aspecte ale educației integrale.

### I. Idealul educației și definiția pedagogiei.

În expunerea de până aci, ne-am ocupat de problemele introductive ale pedagogiei generale. Acum intrăm în tratarea chestiunilor fundamentale ale acesteia.

Fără îndoială că prima chestiune fundamentală, care va trebui să ne preocupe, este chestiunea idealului în educație.

Din cele stabilite până aci, cu privire la noțiunile de educație și de pedagogie, cu greu am putea determina idealul educației.

În adevăr, am definit educația ca fiind influența intenționată a generației vechi asupra celei nouă, dar în ce sens sau către ce scop tind această influență, nu ne poate spune definiția educației.

Referindu-ne la definiția pedagogiei, care am spus că stabilește sistemul de principii, ce călăuzesc influența intenționată a educatorului, ținând seama pe deoparte de datele științelor ajutătoare ca: psihologia, sociologia, fiziologia, etc. pedealta de idealul moral, către care trebuie să tindă omenirea, s'ar părea că am

găsit ceea ce căutăm, dacă este vorba că educația tinde spre idealul moral.

Fără îndoială că în cazul acesta am găsit ceva, dar nu totul, căci definiția pedagogiei pe deoparte nu ne precizează, care anume este idealul moral menit să călăuzească opera educatorului; iar pe de altă parte, idealul moral este ultimul țel, este — am putea zice — idealul suprem, către care trebuie să tindă educația; el însă nu constituie întregul scop al educației.

În jurul acestui scop, mai găsim o sumă de alte elemente subordonate idealului moral, care își au, fără îndoială, și ele importanța lor.

Așa, în timpul din urmă, se susține că educația integrală ar fi o tendință foarte accentuată a pedagogiei timpului nostru. Or, ce înțelegem noi prin educație integrală? Este educația, care ține seama de toate elementele constitutive psihofizice ale ființei omenești.

Prin urmare, nu numai de idealul moral, ci și de elementul estetic, de elementul intelectual, de elementul fizic, etc. Că toate acestea trebuie să fie subordonate idealului moral, suntem de acord, dar trebuie să fie și ele respectate.

Așa dar, în definiția pedagogiei nu găsim formula, care să ne dea scopul educației integrale. De fapt, această educație integrală nu este un produs original al epocii noastre, nici în ceea ce privește elementele, care îl constituie, nici în ceea ce privește conexiunea elementelor, într'un ideal unitar.

## II. Soluții parțiale ale idealului educației.

Elementele, care constituiesc scopul educației integrale, le găsim în decursul evoluției pedagogiei, nu pe toate la un loc ca acum, ci în mod parțial, în mod succesiv, la epoci diferite. Fiecare a fost cândva predominant și cu timpul, după ce și-a trăit epoca de suveranitate, a ajuns să se contopească prin sintetizare în idealul integral.

Unii au crezut că idealul, către care trebuie să tindă omenirea și deci și idealul educației, este idealul moral preconizat de Kant; alții au căutat idealul educației în domeniul religios; așa școala medievală, cea iezuită și chiar concepția lui Comenius au fost călăuzite de ideea religioasă. Alții au dat idealului educației un colorit intelectual, susținând că rolul școlii constă în a da elevilor cunoștințe și a le dezvolta inteligența.

În ceea ce privește educația morală, ei credeau că trebuie lăsată numai pe seama familiei. Din fericire, adepții acestei păreri sunt și au fost în minoritate.

În fine, sunt unii, cari stabilesc un ideal utilitarist, în sensul că școala trebuie să ne înarmeze, să ne pregătească pentru viața practică.

Faptul că aceste idealuri parțiale s'au putut uni prin sintetizare într'un ideal integral, dovedește că nu există opoziție între ele, că nu se exclud unul pe altul. Ceea ce a existat în trecut au fost manifestările unilaterale, când a unuia când a altuia din aceste elemente.

În ceea ce privește sinteza idealurilor parțiale într'un ideal integral, n'o avem pentru prima dată azi, ci o găsim la neoclasiști în secolul al XVIII-lea și la Pestalozzi; iar raportul acestui ideal cu concepția individualistă îl găsim mai ales la Rousseau în secolul al XVIII-lea și în teoria lui Goethe.

Dar toate acestea numai în teorie, nu și în practică.

Ceea ce ne dă pedagogia timpului nostru, în concepția integralistă individualistă, este tocmai realizarea acestei concepții, adică traducerea ei în practică. La Rousseau și Goethe găsim, în adevăr, exprimată această concepție, dar nici unul n'a încercat realizarea ei. Dificultatea, ce le sta în cale, era de ordin psihic, căci trebuia să se studieze individul, trebuia să se găsească metodele cele mai bune pentru cunoașterea individualității.

Azi această dificultate aproape a dispărut, căci pedagogia din ultimele decenii poate studia individua-

litatea elevului, deci și adaptarea principiilor educației la fiecare individ în parte este posibilă<sup>1)</sup>.

### III. Elementele idealului integralist.

Ca să putem analiza idealul integralist individualist, să ne oprim puțin asupra elementelor importante, care îl constituiesc. Astfel ne vom da seama cum s'a făcut sinteza acestor elemente.

Idealurile parțiale, care s'au produs în mod succesiv, le putem împărți în două mari grupe și anume după normele următoare:

Sunt pedagogi, cari au considerat pe individ ca un mijloc pentru a realiza anumite opere sociale, ca un instrument necesar unor funcțiuni sociale și culturale și găsim o altă grupă de pedagogi, cari consideră pe individ ca o valoare, ca un scop în sine, nu ca un mijloc necesar pentru anumite scopuri ale societății.

Prin urmare, dela început facem două grupe mari: una consideră pe individ ca *mijloc* pentru societate, cealaltă ca scop în *sine*. În lăuntrul fiecărei grupe vom găsi formulându-se o sumă de idealuri educative, în legătură cu epoca, în care s'au produs.

#### A. Idealuri: *individul mijloc*.

a) *Idealul politic*. Un prim ideal, din grupa, ce subordonează pe individ societății, este acela, care educă pe individ pentru stat, ca viitor cetățean.

Un exemplu tipic îl avem în Grecia, la Spartani. Poporul spartan, prin situația lui, era continuu amenințat și era mereu pus în situația de a se apăra. De aceea își educa tineretul în vederea acestei apărări naționale. Individul era educat *pentru* stat și mai mult decât atât, *prin* stat. La 6 ani, copilul era luat din sânul familiei și crescut în instituțiile statului, unde i se dezvoltau o mulțime de virtuți atât pozitive cât și negative. Vir-

1) Vezi G. G. Antonescu: Educație și Cultură.

tuți pozitive: forță, curaj, eroism, etc. și virtuți negative: rezistența la intemperii, răbdarea, etc. Uneori i se îngăduiau și viciii, ca furtul și minciuna, dacă exercitarea lor corespundea intereselor statului.

În legile lui Licurg găsim indicații foarte interesante asupra concepției spartane de educație pentru stat și prin stat. Pregătirea viitorilor cetățeni începea chiar înaintea de naștere și se știe cum: căsătoria era astfel organizată, încât copiii, cari aveau să se nască, să prezinte garanții de putere și sănătate, iar în timpul gestațiunii, i se impuneau mamei să respecte anumite condiții igienice, tot în scopul procreerii de indivizi sănătoși și robuști.

Când copilul apărea pe lume, era supus unui fel de consiliu de revizie, care decidea dacă este apt să apere în viitor țara, și atunci era lăsat să trăiască, iar în caz negativ, era părăsit pe muntele Taiget. Iată clar realizată concepția educației pentru stat și prin stat.

În teoria pedagogiei grecești, această concepție o găsim clar exprimată și în opera „Despre Stat” a lui Platon.

El cerea familiei să procure patriei cetățenii necesari. Toată educația trebuia să se facă de stat, iar organelor însărcinate cu educația, Platon le cerea să facă o selecție a elementelor de educat, după aptitudinile individuale, să indice direcția activității, pe care o vor desfășura în interesul statului. Ne amintim că Platon cerea împărțirea cetățenilor în trei grupe sau clase: clasa I-a era aceea a stăpânitorilor, a conducătorilor sau filosofilor, căci, după Platon, filosofii trebuiau să fie conducătorii statului. Clasa II-a era a militarilor, sau a apărătorilor patriei, iar clasa III-a era a lucrătorilor.

Individul era plasat într-una din cele trei clase, după aptitudinile naturale, pe care le avea.

Trecerea din clasa-II-a în clasa I-a se făcea foarte cu greu; trecerea din clasa III-a în cea de-a II-a, era aproape imposibilă. Iată o aristocrație, care, nefiind bazată pe dreptul istoric, ci pe aptitudinile naturale,

se poate împăca bine și cu concepțiile sociale contemporane. Găsim, printr-un mare, la Platon în formă teoretică, ceea ce găsim la Spartani realizat în practică, idealul educației pentru stat și prin stat, adică un ideal politic.

b) *Idealul clerical*. O a doua formă a idealului, care subordonează pe individ colectivității, o găsim accentuată în special în epoca evului mediu, când individul era subordonat bisericii. Este educația pentru biserică și prin biserică.

Această formă de ideal o găsim în evul mediu, când școala era condusă de biserică, când profesorii erau clerici și când scopul era de a forma din elevi, apostoli ai creștinătății, cari să răspândească credința creștină printre popoarele barbare. Deci scopul principal al școlilor era de a forma clerici. Vedem astfel realizat idealul educației prin biserică și pentru biserică<sup>1)</sup>.

De altfel, și programul acestor școli era cu totul caracteristic, în ceea ce privește scopul clerical.

În programele școlilor medievale, găsim studiile religioase predominând, iar celelalte materii de învățământ nu erau tolerate decât în măsura, în care nu numai că nu jignesc interesele religioase ci contribuiesc, în mod pozitiv, la susținerea credinței religioase. Această subordonare a educației față de biserică o găsim în mai toate școlile: dela cele elementare până la universitate. Spre ex.: găsim în universitățile medievale o bună parte a filosofiei aristotelice introdusă și tratată aproape în toate amănunțimile, fiindcă filosofia aristotelică, în ceea ce privește conținutul ei și logica aristotelică, în ceea ce privește forma logică a tratării ideilor, deservea foarte bine interesele dogmatismului teologic.

Așa dar, putem vorbi de o concentrare a studiilor atât în învățământul elementar și secundar, cât și în învățământul superior, în jurul elementului suveran, care era religia.

1) A se vedea: G. G. Antonescu — *Istoria Pedagogiei moderne*. Cap. I.

Cu timpul, școalele clericale au trebuit să aibă sub îngrijirea lor și pe tinerii, cari nu deveniau clerici.

În școalele clericale, acești laici primiau o educație, nu cu un caracter profesional, ci cu un caracter moral religios.

Spiritul, care predomina, era tot cel religios. Se menținea prin urmare idealul educației prin biserică, dar nu pentru biserică, ci pentru creștinătate.

Înfăptuirea acestui ideal religios o găsim nu numai în evul mediu, ci se continuă și mai târziu, când s'au dat lupte importante, prin școală, pentru susținerea și răspândirea ideii creștine catolice. Așa, iezuiții au luptat mai mult prin școală decât prin biserică, pentru realizarea idealului catolic. Ei aveau și în trecut ca și azi, tot felul de școale, dela cele elementare până la universitate; aveau profesori distinși și cărți de studiu astfel întocmite, încât cultura generală, pe care o dădeau aceste școale, avea un spirit religios.

Prin urmare, am găsit o educație prin biserică și pentru creștinism, și putem adăuga, în cazul iezuiților, pentru catolicism.

**B. Idealul utilitarist.** — Înainte de a trece la idealul, care consideră pe individ ca scop în sine, trebuie să menționăm un altul, care nu face parte nici din grupa, care subordonează pe individ colectivității, nici din cea, care consideră pe individ ca scop în sine, dar care, conținând elemente din ambele grupe, ar putea face puntea de trecere dintre ele. E vorba de idealul utilitarist. Potrivit acestuia, se pretinde să pregătim pe individ pentru viața practică, adică adaptarea la mediu să fie în așa fel făcută, încât individul să-și creeze o viață mai comodă. Se pare că acest ideal ar aparține grupeii a II-a, — adică ar avea un caracter individualist — în care educația se săvârșește având în vedere pe individ ca individ. Dacă am face această afirmație, am comite o eroare, deoarece educația utilitaristă îi dă elevului acele cunoștințe și dexterități, care-i sunt necesare și folositoare în viața practică, nu pe acelea, care sunt



dictate de natura individuală, de însușirile lui naturale. Utilitaristul nu se interesează de individualitatea elevului, nu se întreabă care sunt însușirile, care determină pe cutare elev mai bine pentru o direcție în viață sau pentru alta, ci care sunt cunoștințele, ce-i vor aduce mai mult folos în viața practică.

Faptul că uneori se întâmplă ca însușirile naturale ale individului să fie în armonie cu cerințele vieții practice, nu înseamnă că aceste două elemente individualitatea și utilitatea, pot fi confundate sau contopite la un loc.

Pentru o mai clară înțelegere a caracteristicelor utilitarismului, e suficient să reamintim cum înțelegea unul din cei mai de seamă reprezentanți ai acestui curent, și anume *Spencer*, să clasifice cunoștințele omenești după valoarea lor utilitară<sup>1)</sup>.

Pe primul plan, el pune acele obiecte, care sunt *direct* necesare pentru susținerea existenței noastre, și anume: fiziologia și biologia; în al doilea rând, acelea care servesc *indirect* la conservarea individului procurându-i cele necesare pentru existență; în al treilea rând veneau cunoștințele, care prezintă un interes familial; în al patrulea, cunoștințele de interes social; și în sfârșit pe ultima treaptă, *Spencer* pune cunoștințele artistice și literare<sup>2)</sup>.

Prin urmare, este o preocupare de individ, dar nu de însușirile naturale ale lui, ci de folosul, ce-i pot aduce cunoștințele pentru viața practică.

În cazul acesta, nu putem spune că utilitariștii fac o educație a omului ca om, ci fac o educație a omului ca viitor membru al societății, menit să trăiască o viață cât mai comodă.

În contra idealului utilitarist, se pot aduce două critice mai importante și anume:

a) Nu vom putea da tânărului toate cunoștințele și dexteritățile, ce-i sunt utile în viața practică, pentru că sunt foarte multe și nu putem alege din ele

1) *H. Spencer*, Educația intelectuală morală și fizică.

2) *G. G. Antonescu*, Istoria pedagogiei moderne cap.: *Spencer*.

o grupă, întrucât nu putem ști care va fi activitatea de mai târziu, căreia elevul se va consacra.

b) Chiar dacă am ști care e direcția probabilă a activității de mai târziu a tânărului, nu ne e permis să neglijăm formarea omului ca om.

Trebuie să respectăm în profesionist „omul”<sup>1)</sup>.

Dacă ne-am referi la școala românească și am opune acestei concepții, care cere formarea în primul rând a omului ca om, pe cea care stă la baza învățământului profesional românesc, așa cum funcționează el astăzi, contrastul ar fi izbitor.

În adevăr, s’ar părea că principiul, care în majoritatea cazurilor a prezidat la organizarea învățământului nostru profesional, a fost acela că trebuie să se ia drept scop exclusiv pregătirea practică pentru o anumită specialitate tehnică, lăsând de o parte preocupările referitoare la cultura generală. Evident că acest principiu nu este nicăeri enunțat în mod formal și categoric; totuși, el rezultă foarte clar din cercetarea atentă a programului de activitate al învățământului nostru profesional de toate gradele (inferior, secundar și superior). Astfel, spre exemplu, nici în școlile de comerț, nici în școala de Agricultură, nici la Politehnică, nu vom găsi în program aproape de loc elemente de cultură generală.

De această lipsă se resimt elevii școalelor menționate, dar cu deosebire mai târziu în viața socială, când au contact cu oamenii de profesii diferite.

În timpul din urmă, se manifestă tendința de a tempera utilitarismul armonizându-l cu concepția individualistă. În sensul acesta, ne putem referi la nouile noastre reforme școlare.

În reforma învățământului primar, această tendință a legiuitorului e condiționată de cel ce aplică legea.

În învățământul primar, s’au adăugat, pe lângă cele

1) G. G. Antonescu, Educație și Cultură cap. Om și profesionist.

patru clase existente, încă trei clase, pentru acei elevi, cari nu merg mai departe în învățământul secundar, ci rămân în satele lor.

Acești trei ani servesc la un dublu scop: pedeoparte să completeze cultura generală a elevilor, deoarece ei nu trec în învățământul secundar, iar pe dealtă parte, să le dea o pregătire utilitară și cu caracter regional.

Ce însemnează învățământ cu caracter regional? Adică să dăm elevilor pregătirea la viața practică, ținând seama de activitatea socială, care se desfășoară mai intens în regiunea și mediul social, în care elevul trăește și vrea să rămână. Spre ex.: într'o regiune industrială pregătirea aceasta va fi mai mult în direcția meseriilor, — într'o regiune agricolă în direcția agriculturii, etc.

Dacă cei cari aplică legea pun accentul pe elementul utilitarist, greșesc; iar dacă accentuiază educația individului ca individ și elementele practice se dau în scopul de a se respecta individualitatea, atunci acuzarea de utilitarism nu-și poate avea locul.

Un al doilea element utilitarist în legislația noastră școlară, iarăși cu o tendință de individualizare mai categorică, deci cu o temperare a utilitarismului o găsim în dispoziția care permite ca un elev, ce a trecut prin învățământul de cultură generală, — învățământul secundar — să poată, la anumite epoci, să părăsească acest învățământ și să treacă într'o școală de activitate practică.

Dacă un elev, din școala secundară cu caracter teoretic, dovedește în trei-patru ani, că n'are aptitudini pentru activitatea teoretică, legea i-ar da posibilitatea de a trece în învățământul practic. Și tot așa când se constată că un elev din cursul practic nu are aptitudini în această direcție, dar poate are în cea teoretică, legea trebuie să-i dea posibilitatea să treacă într'o școală secundară cu caracter teoretic.

Respectarea aptitudinilor naturale ale elevilor e o condiție esențială și pentru bunul mers al învățământului aplicat, dar nu singura. Deaceia în viitoarea lege a

învățământului aplicat, pregătirea tehnică pentru un anumit gen de activitate practică nu trebuie dusă atât de departe, încât să fie cu totul sacrificată educația elevului ca om. De aceea considerăm ca o a doua condiție esențială a noii organizări pedagogice a învățământului profesional, introducerea în programul de activitate al acesteia, a unor elemente de cultură generală.

C. *Idealuri: individul scop.* — Treceam la a doua grupă de idealuri, în educație, la examinarea idealurilor parțiale, care consideră pe individ ca scop în sine.

Și aci s'au produs tendințe unilaterale, după cum s'a accentuat o latură sau alta a sufletului omenesc: latura, intelectuală, latura morală, cea estetică, etc.

1. *Idealul intelectualist.* Dintre aceste concepții, cea, care a dominat mai mult în decursul timpului, a fost concepția idealului intelectualist: școala trebuie să desvolte inteligența și să dea elevului un material de cunoștințe, să transmită bunurile intelectuale ale generației vechi, generației celei noi.

În cadrul acestei concepții, găsim diferite aspecte în evoluția idealului educației. Astfel, idealul intelectualist poate fi privit sub următoarele aspecte: a) formalist; b) de fond, și c) de fond și formă.

a) Idealul intelectualist sub aspectul *formalismului logic* îl găsim în timpul evului mediu când se făcea mult caz de puterea de argumentare a individului.

În epoca aceasta medievală, tendința era ca oamenii de știință să se folosească de silogistica aristotelică, pentru a scoate în evidență dogmele teologice. Prin urmare, adevărul, fondul de idei, nu putea fi schimbat, căci el era dogma bisericii, nu putea fi modificat, însă trebuiau găsite cât mai multe și mai variate argumente, pentru a întări dogma religioasă. De aci rezultă căderea acestor oameni de știință într'un formalism logic.

Al doilea aspect al idealului intelectualist e tot o interpretare formalistă, e *formalismul estetic*. În timpul Renașterii, oamenii căutau să imite cultura antică

și în special formele estetice ale acestei culturi. Se înlocuiea formalismul logic prin formalismul estetic.

b) Un pas mai departe îl face concepția intelectualistă, în sec. XVII-lea când la elementele de mai sus, s'au adăugat elemente de fond, cunoașterea realității. Atunci filosoful Bacon pune în lumină importanța inducției bazată pe cercetarea directă a realității, pe contactul direct al omului de știință cu realitatea. Astfel cultura intelectuală dobândește un conținut, pe care ni-l transmite contactul cu realitatea.

Avântul filosofiei empiriste — și în această privință e vrednic de menționat sistemul lui Locke — și al științelor pozitive, accentuiază din ce în ce mai mult elementul de fond, pe lângă cel de formă.

c) Un ultim pas ce-l face idealul parțial intelectualist este de a lega strâns forma de fond. Unde se dau cunoștințe cu scop formal, cum ar fi la gramatică, să se adauge la ele și elemente de fond. Această tendință e foarte accentuată la Comenius<sup>1)</sup>. Raportul dintre formă și fond prezintă la fel un dublu aspect și anume:

Raportul dintre cuvânt și idee; spre ex. în studiul limbilor clasice, nu e suficient numai să ne servim de text și să facem o traducere exactă, ci elementele textului să ne ducă la aprofundarea și înțelegerea deplină a ideilor cuprinse în acel text.

Este deci vorba nu de legătura dintre cuvinte, ci de legătura dintre cuvinte și idei, dintre formă și fond.

A doua legătură este aceea, care trebuie să se facă între idee și realitate: elevul trebuie pus în contact cu realitatea, spre a-și controla ideile prin acest contact cu ajutorul intuiției.

Iată cum se trece dela o concepție pur formalistă la una de fond, apoi la alta, ce leagă forma de fond

---

1) A se vedea mai pe larg: G. G. Antonescu, *Istoria pedagogiei moderne*.

și apoi fondul de realitate. Acestea sunt aspectele mai însemnate ale concepției individualiste sub forma intelectualistă<sup>1)</sup>.

d) *Critica intelectualismului*<sup>2)</sup>. Evident că idealul intelectualist este susceptibil de critici diferite.

Astfel, s'a zis că spiritul omului de știință în momentul, când studiază realitatea din afară de conștiința lui, se caracterizează prin cât mai multă obiectivitate. Omul de știință, spre exemplu, care cercetează natura, trebuie să facă abstracție de subiectivitatea lui, să fie cât mai impersonal, și să-și cufunde spiritul în cercetarea adevărului obiectiv.

Aceasta este obiectivitatea de spirit a omului de știință. Cu cât suntem mai obișnuiți să părăsim mai mult subiectivitatea noastră — când studiem lumea din afară de noi — pentru a ne identifica cu obiectul, pe care-l studiem, cu atât suntem mai științifici.

Cu cât sunt mai obiectiv, cu atât mă depărtez mai mult de persoană și prin urmare sunt mai impersonal. Așa dar prima critică adusă intelectualismului este că e prea impersonal.

A doua critică, ceva mai exagerată, dar conținând un punct de adevăr, e următoarea: Dacă spiritul meu, în momentul când studiez realitatea din afară, nu caută decât să redca chintesența acelei realități, să extragă

---

1) Putem menționa aici și școala herbartiană, care de fapt n'are un ideal intelectualist, în sensul celui, de care ne ocupăm aici, și în acela că Herbart și urmașii lui creiază o psihologie intelectualistă, întrucât derivă întreaga viață sufletească din idei, din raportul ideilor, din jocul lor. Toate celelalte funcțiuni sufletești derivă în concepția psihologiei herbartiene, numai din idei. Aceasta este concepția intelectualistă în psihologie; însă aceasta nu înseamnă că idealul educației preconizat de Herbart și urmașii lui este cel intelectualist. Dimpotrivă, scopul suprem al educației în școala herbartiană este formarea caracterului moral pentru care această școală este alături de concepția lui Kant. Din cauza acestei concepții intelectualiste în psihologie, s'au făcut și încă se mai fac multe confuzii în pedagogie, și s'a clasat greșit școala herbartiană printre școlile cu caracter intelectualist.

2) A se vedea Cap. asupra educației estetice.

esențialul din ceceae cuprinde realitatea, atunci produce el ceva cu desăvârșire nou? Nu, el constată niște raporturi de fenomene, pe care i le prezintă natura. Prin urmare spiritul individual în cazul intelectualismului absolut, nu este propriu zis creiator, nu dă nimic personal, ci redă ceceae constată în natură. Chiar dacă am admite concepția kantiană<sup>1)</sup> că datele, care ne vin dela lumea din afară sunt transformate de formele apriorice ale intelectului nostru, acele forme nu sunt personale, ele sunt aceleași la toți indivizii și nu contribuie cu nimic nou la realitate.

O altă critică, ce se aduce intelectualismului, constă în faptul că e lipsit de viață, de sentiment.

În adevăr, intelectualistul, pe măsură ce progresează în știință, se ridică dela datele lumii concrete, dela intuiții și sentimente, la abstracțiuni, la noțiuni cu sfere din ce în ce mai mari și cu conținut din ce în ce mai mic.

Or, cît cât ne ridicăm mai mult în domeniul abstracțiunii, cu atât conținutul intuiției dispore și ne depărtăm de viața reală.

În fine, o ultimă critică: intelectualismul absolut — zic criticii lui — accentuează atât de mult elementul intelectual, încât neglijează o sumă de funcțiuni importante ale sufletului omenesc, tocmai acelea, care sunt menite să dea căldură și înviorare vieții noastre sufletești, neglijează sentimentul, imaginația, intuiția, voința, neglijează într'un cuvânt, funcțiunile importante ale vieții sufletești.

Aceasta este critica cea mai importantă și cea mai întemeiată, ce se aduce concepției intelectualiste.

2. *Idealul sentimentalist.* Un al doilea aspect al idealului parțial, care consideră pe individ ca scop, nu ca mijloc, și care se produce ca o reacțiune contra idealului intelectualist exagerat, este idealul sentimentalist. Acesta dă preponderență sentimentului în viața

1) A se vedea, G. G. Antonescu: *Doctrinile fundamentale ale pedagogiei moderne*, capitolul asupra lui Kant.

sufletească și deci și în educație. Spre deosebire de intelectualiștii, cari, acordând suveranitate intelectului, neglijează celelalte elemente ale vieții sufletești, reprezentanții idealului sentimentalist nu le neglijează ci le subordonează sentimentului. Cu greu vom găsi un pedagog sentimentalist, care să nege influența și importanța intelectului. Idealul sentimentalist e deci mai aproape de concepția integralistă decât idealul intelectualist.

Formele mai importante ale idealului sentimentalist sunt:

a) *Forma religioasă*, care se produce în a doua jumătate a veacului al XVII-lea, în Germania, ca o reacțiune contra dogmatismului rigid, și doctrinar al bisericii lutherane. Această acțiune e latura negativă a lui. În direcție pozitivă, se tinde ca dogmatismul rece să fie înlocuit prin creștinismul practic, printr'o credință vie și activă, prin simțirea contactului direct cu divinitatea și exercitarea practică a credinței religioase în raporturile individului cu societatea.

Această direcție religioasă poartă numele de *Pietism* și are ca reprezentant mai însemnat pe *Francke* (1663—1727). Pietismul a avut o importanță mare, nu numai în religie, ci și în pedagogie. Francke a întemeiat un institut pedagogic la Halle în Germania, în care era foarte accentuată educația religioasă întemeiată pe sentiment.

Nu vom găsi în acest institut neglijate nici celelalte laturi ale vieții sufletești, căci sentimentaliștii nu sunt exclusiviști.

b) A doua formă a idealului sentimentalist, am numi-o aspectul psihologic al sentimentalismului, întrucât reprezentanții acestei concepții dau preponderanță sentimentului în raportul lui cu celelalte funcțiuni ale vieții sufletești, având în vedere însă numai cerințele sufletești ale elevului, nu și anumite interese culturale, cum e cazul la Pietiști.

Unul dintre cei mai iluștri reprezentanți ai concepției sentimentalismului psihologic, care, acordând



oarecare preponderență sentimentului, rămâne totuși și un reprezentant al integralismului, este J. J. Rousseau, în veacul al XVIII-lea.

După cum aspectul religios al sentimentalismului apare prin antagonism cu dogmatismul rece al bisericii lutherane, tot așa sentimentalismul psihologic al lui Rousseau apare în antagonism cu intelectualismul exagerat din secolul al XVIII-lea, reprezentat în Franța prin enciclopediști, iar în Germania prin curentul cultural al luminilor.

Reacțiunea lui Rousseau este cea mai interesantă din punct de vedere pedagogic. Să lămurim prin câteva cuvinte concepția lui sentimentalistă cu aspect psihologic.

Sentimentul, la el, predomină chiar și în educația intelectuală. În prima epocă a educației lui Emil, până la 12 ani, nu erau admise cărți, nu era admis un învățământ sistematic. Educația lui Emil, din punct de vedere intelectual, se reduce în epoca aceasta, numai la primirea de impresii dela lumea din afară, care sunt prelucrate în mod liber în conștiința lui. Educatorul n'are voie să-i impuie ceea ce crede el. Emil întrebă mereu, îndemnat numai de interesul lui, care e susținut de sentiment. Deci sentimentul e mobilul educației lui intelectuale. Tot așa, nu putem să-i dăm copilului noțiunea de bine sau de rău și noțiunea de divinitate, căci la acea vârstă, copilul este încă în epoca somnului rațiunii. Deasemenea, vom găsi predominarea sentimentului și în domeniul educației voinței. În adevăr, educația voinței în această epocă, se reduce la influența pedepselor naturale, întrucât nu i se pot da elevului sfaturi și îndrumări. Totul se reduce la consecințele naturale ale faptelor sale. Urmarea neplăcută a faptei rele îl va îndemna să n'o mai repete. Prin urmare, ceea ce determină acțiunea lui este plăcerea și neplăcerea, *sentimentul*.

Dela 15 ani în sus, adică în momentul „izbucnirii pasiunilor“, Rousseau e de părere că se poate începe

educația morală și religioasă, pe care el o bazează pe o psihologie a sentimentelor.

Toate sentimentele au ca bază sentimentul fundamental al iubirii de sine. Sentimentele altruiste nu sunt altceva decât forme ale sentimentului iubirii de sine. Omul necorupt de societate nu poate consuma pentru el toată forța sa afectivă și o revarsă asupra celor, cari se aseamănă cu el. Aceasta este origina moralității. Dar când se produc sentimente egoiste? În momentul, când viața socială ne corupe prin reflecțiuni și comparații cu unii semeni ai noștri. Atunci se produc cerințe noi, cari nu isvorăsc din natura noastră individuală, ci ne sunt sugerate de mediul social. Aceste cerințe consumă toată energia noastră afectivă și nu mai e posibilă expansiunea ei în afară. Deci, sentimentele bune au origine naturală iar cele rele, egoiste au origine artificială.

Trecem acum la educația religioasă, care e cuprinsă în „Profession de foi du Vicairé Savoyard“ în cartea IV-a din Emil.

E adevărat că Rousseau, în educația religioasă, devine metafizician bazându-și concepția lui religioasă pe reflecții filosofice cu tendințe dualiste și deiste, deci opuse materialismului.

Dacă am analiza Confesiunea Vicarului Savoyard, am vedea că tocmai unde se pun problemele cele mai grele, cum e spre ex. problema divinității, Rousseau nu găsește deslegarea numai în rațiune, ci mai ales în sentiment. Cităm câteva rânduri în care Rousseau încearcă a soluționa unele probleme filosofice prin ajutorul sentimentului:

„Nu cunosc ființa căreia i-am dat acest nume (Dumnezeu): ea fuge, parcă, și de simțurile și de inteligența mea. Cu cât gândesc mai mult la ea, cu atât mă cufund mai mult în neînțelegere“.

„Văd pe Dumnezeu pretutindeni în operele sale, îl simt în mine, îl văd în jurul meu; dar îndată ce vreau să-l cunosc în el însuși, îndată ce vreau să caut

unde e, ce e, din ce substanță e făcut, îmi scapă, și mintea mea turburată nu mai vede nimic. Pătruns de neajunsul minții mele, nu voi mai raționa despre natura lui Dumnezeu, dacă nu voi fi silit de sentimentul raporturilor lui cu mine. Asemenea raționamente sunt totdeauna îndrăznețe: un om înțelept purcede cu mare teamă și e sigur că nu e făcut ca să pătrundă aceste lucruri”.

Și în altă parte zice: „Ador puterea supremă și mă simt mișcat de binefacerile ei. N'am nevoie să mă învețe nimeni acest cult, căci însăși firea mi-l poruncește. Din dragostea de sine, nu urmează în mod natural să cinstești pe cel, care te ocrotește și să iubești pe cel care-ți vrea binele?”.

Din acest citat se vede, cum Rousseau se referă mereu la sentiment și caută să explice originea divinității tot pe calea sentimentului, tot pe baza dragostei de sine, care fusese și originea elementului moral.

c) A treia formă a idealului sentimentalist este forma filosofică, ce se produce ca o reacțiune împotriva intelectualismului exagerat german reprezentat prin filosoful *Wolf* și contra criticismului kantian.

Acest curent e numit filosofia sentimentului și a credinței. Reprezentantul cel mai de seamă al acestui curent este filosoful german *Jacobi*, care trăiește cam în acelaș timp cu Kant.

*Jacobi* își întemeiază filosofia pe sentiment, aducând următoarele argumente: criticiștii au dreptate când spun că intelectul nostru nu poate pătrunde esența realității, absolutul. Îmi dau seama, zice Kant, că există ceva în afară de mine, dar care e esența acelei existențe nu pot ști, căci între realitatea absolută și mintea mea, se interpun formele funcțiunii cunoașterii, formele apriorice.

Reprezentanții filosofiei sentimentului și credinței răspund că, fără să-și apropie argumentele criticismului, cred și ei că mintea noastră nu poate cunoaște absolutul, lucrul în sine, numenul. Motivul esențial e că mintea umană nu poate ajunge până la ceea ce este

nedeterminat și necondiționat, iar tot ce e determinat și condiționat este relativ.

Mintea noastră, când explică ceva, caută condiția, ce determină faptul mergând dela efect la cauză, fără a putea ajunge la *absolut*, tocmai pentru că acesta e nedeterminat și necondiționat.

Postulatul, acea ipoteză, ce nu poate fi demonstrată pe cale logică, dar care e necesară și evidentă prin faptele, ce sunt consecințele acelei ipoteze, întrebuițat de kantieni pentru explicarea divinității și libertății voinței, pentru reprezentanții filosofiei sentimentului și credinței, nu aduce o explicare directă și pozitivă a existenței divinității. O asemenea dovadă directă și pozitivă ne trebuie, zic ei, și o găsim în raportul direct și nemijlocit cu divinitatea, prin intuiția directă, prin sentiment. Simt că există un Dumnezeu și o lume în afară de mine și de dovada acestei existențe nu mă întrebă, căci nu pot aduce nici un argument, ci pur și simplu *simt* că există. Dacă am întreba un incult de existența lumii externe, el ne-ar lua în râs, pentru că din faptul că simte existența ei, este sigur de ea. Tot așa, dacă l-am întreba de existența divinității: e sigur că există fiindcă simte și crede că există. Prin urmare, sentimentul și credința trebuie să stea la baza cunoașterii absolutului.

Acest curent este ceva mai exclusivist față de intelectualismul decât celelalte curente sentimentaliste. Exclusivismul acesta explică faptul că filosofia sentimentului și a credinței a influențat foarte puțin școala, mult mai puțin decât concepția sentimentalistă psihologică a lui Rousseau și decât cea sentimentalistă-pietistă a lui Francke.

3. *Idealul moral*. Un ultim aspect al idealului educativ este cel moral, care consideră că scopul educației este formarea caracterului moral, și acest scop trebuie să predomină asupra tuturor celorlalte.

Formele mai importante, sub care se prezintă idealul moral, sunt determinate în mare parte de felul cum a evoluat psihologia voinței. Psihologia volunta-

ristă<sup>1)</sup> a timpului nostru ne arată că actul voluntar este constituit din următoarele două elemente: a) reprezentarea acțiunii sau ideii; b) executarea acțiunii; și c) între ele ar fi sentimentul, ca punte de trecere, dela elementul reprezentativ la cel executiv.

O importanță mai mare i s'a dat elementului executiv în psihologie și filosofie dela *Wundt* încoace.

Înainte de el, se puna accentul pe elementul intelectual al vieții morale, pe convingerea morală. Se credea că cel ce face binele, îl face din cauza convingerii morale, iar cel ce nu-l face, din pricină că n'are asemenea convingere. Deci rolul educației era de a forma convingerea morală.

Această teorie asupra moralității o găsim în antichitate la *Socrates*, care zicea că facem răul fiindcă nu cunoaștem binele.

În timpurile moderne idealul moral are mai multe aspecte principale:

a) În filosofia modernă, reprezentantul primului aspect mai de seamă al acestei concepții este *Kant*. În fragmentele filosofice, cu privire la educație, el are în vedere încontinuu triumful complet al conștiinței asupra instinctelor. Pentru aceasta, cere formarea convingerii morale a elevului, indicându-ne totdeauna și metodele.

Ele constau în a pleca dela fapte concrete spre a extrage cu elevii norme morale, pe care după aceea le precizăm și le sistematizăm pentru a forma o concepție morală unitară; și apoi, în a stabili o legătură între concepția morală astfel formată și întreaga noastră concepție despre lume și viață. Dacă filosoful *Kant* n'a acordat atenția cuvenită și elementului executiv în domeniul voinței morale, aceasta se datorește în primul rând concepției sale etice.

După *Kant*, valoarea morală a actelor noastre depinde exclusiv de forma voinței, nu de materia ei, de intenție, nu de fapta materială. Ceeace ne interesează

1) A se vedea capitolul XIV.

în calificarea morală a unei acțiuni este *cum* a voit făptuitorul, nu *ce* a voit. Intenția, deci elementul subiectiv, nu fapta, adică elementul obiectiv. Adevărata moralitate este cea subiectivă, nu cea obiectivă. Omul, care vrea în mod sincer binele, dar nu reușește să-l realizeze cu fapta, este moral; din contră, cel care, determinat fiind de interese egoiste realizează fapte, care din întâmplare corespund principiilor morale, nu este bun. Dacă vreau să ajut pe săraci, pentru că așa-mi dictează conștiința, sunt moral, chiar dacă nu-i pot ajuta în mod efectiv; dacă, din contră, îi ajut realmente, dar nu spre a mă conforma conștiinței morale, ci spre a-mi face reclamă de filantrop, nu sunt moral.

Așa dar idealismul moral kantian, acordând valoare absolută purității voinței morale, ca atare era firesc să neglijeze importanța mijloacelor, cari ar putea înlesni traducerea în fapt a voinței morale.

Un alt reprezentant de seamă al acestui ideal moral cu caracter intelectualist este pedagogul și filosoful german *Herbart*. La Herbart, explicarea acestui fapt o găsim în psihologia lui. După el, elementele fundamentale ale vieții sufletești sunt reprezentările, din jocul sau din raportul cărora rezultă sentimentele, dorințele și voința. Deci activitatea noastră morală va fi de fapt determinată de raportul dintre idei, iar ideile și raportul dintre ele formează obiectul învățământului. De aci rezultă noțiunea de învățământ educativ, în școala herbartiană, învățământ, ce tinde spre realizarea caracterului moral.

Tot în pedagogia *herbartiană*<sup>1)</sup>, mai mult la unii din urmașii lui Herbart, găsim ideea concentrării materiilor de învățământ pe baze morale. Aceștia cer ca în fiecare programă de învățământ, elementul predominant să fie cel moral. Spre exemplu istoria, religia, care sunt studii cu caracter moral, trebuie să ocupe în

---

1) A se vedea: G. G. Antonescu, Doctrinile fundamentale ale pedagogiei moderne.

învățământ locul central în jurul cărora să se grupeze celelalte materii de învățământ.

b) Un al doilea aspect al idealului moral, care se produce după ce filosofia și psihologia voluntaristă și-au exercitat influența în domeniul pedagogiei, îl găsim la un pedagog al timpului nostru, la *F. W. Foerster*. El adoptă ideea kantiană a formării convingerii morale, pornind dela date concrete către abstracțiuni, adică către convingerea morală, dar o completează prin tranziția dela ideea morală la act, dela norma morală la fapta morală. La el, găsim două elemente bine distincte: formarea convingerii morale, pe baza povestirilor morale<sup>1)</sup>, și exercitarea acestei convingeri morale, prin fapte, în direcția indicată de voința morală.

Ceace ne interesează aici este legătura strânsă între convingerea morală și actul moral, de care ne vom ocupa mai pe larg într'un capitol viitor<sup>2)</sup>.

c) Ultimul aspect al idealului moral, îl găsim realizat tot la *Foerster*. Este raportarea idealului moral la viața socială sau fundamentarea educației sociale pe concepția morală, pe idealul moral. În timpul nostru, când problema educației sociale se desbate foarte mult și în chipuri variate, unii sociologi au încercat să trateze problema educației sociale numai din punct de vedere sociologic, fără s'o lege de educația morală. Aceasta nu putea duce la o soluție fericită a problemei. Concepția derivării educației sociale din cea morală aparține tot lui *Foerster*.

El stabilește în educația morală un principiu, care poate da vieții sociale cei mai buni indivizi: e principiul disciplinei libere, voite, consimțite. Orice om, pentru a fi moral, trebuie să se supună de bună voie legii morale din conștiința lui. Pentru aceasta trebuie să-și disciplineze sentimentele, instinctele. Mă disci-

1) *Foerster* în: *Lebenskunde, Lebensführung. Schule und Charakter*, apărută în trei volume; toate sunt traduse și în limba română.

2) A se vedea cap.: Educația morală.

plinez, nu din constrângere, ci pentru că sunt convins că trebuie să fac așa și nu altfel. Procedul disciplinei libere e cel mai fecund în educația socială, dacă vrem să formăm un tineret capabil de eroism.

În guvernarea autocrată, individul trebuie să se supună unei autorități impuse din afară, nu voită de el, deci este disciplinat prin constrângere; într-o guvernare democratică, i se cere individului disciplină voită, adică să se supună unei autorități, pe care el singur și-a ales-o. După ce Foerster aplică principiul disciplinei libere în formarea omului ca om, îl aplică apoi și în educația unei clase mai largi sau a unei societăți.

#### IV. Elementul individual și activ în idealul educativ.

În pedagogia modernă s'a ajuns, de fapt, la unele sisteme sintetice ale idealului integralist, pe baza idealurilor parțiale, expuse mai sus.

Vom cita numai cazurile mai tipice și anume, numai pe acelea, care se apropie mai mult de concepția timpului nostru. Amintim ca foarte caracteristică concepția neclasicistă dela sfârșitul secolului al XIX-lea, când s'a produs în cultura occidentală un curent umanist, căruia îi zicem neumanist sau neclasicist, spre a-l deosebi de curentul umanist al sec. XVI-lea. Acest nou curent nu mai urmărea ca scop exclusiv cunoașterea și imitarea culturii clasice deoarece și cultura modernă progresase destul spre a putea ocupa un loc de cinste alături de cea antică.

Neo-umanistii urmăreau în primul rând regenerarea omului modern printr-o educație, tinzând la realizarea omului ideal, antic, caracterizat printr-o viață completă, armonică, adică o viață, în care să se manifesteze toate elementele, ce constituie ființa integrală omenească. E prin urmare idealul conform căruia educația trebuie să provoace o dezvoltare armonică a tuturor elementelor ce constituiesc ființa omenească sau — cum



se exprimă Goethe — idealul, care urmărește unitatea armonică a existenței.

Un pas mai departe în constituirea idealului integralist modern, îl face Goethe când cere ca acea normă generală a educației armonice să fie adaptată fiecărei individualități. Armonia dintre elementele constitutive ale ființei noastre poate și trebuie să fie realizată la orice individ, dar leit-motivul acestei armonii va diferi dela un individ la altul, după aptitudinile sale naturale.

Un al doilea element important accentuat mult de Goethe, pe care neoclasiștii îl menționaseră fără însă a-l reliefa suficient, este noțiunea de activitate.

Acea dezvoltare integrală și armonică a individualității trebuie să se facă după părerea lui Goethe printr'o continuă activitate. În modul acesta, Goethe, pedeparte stabilește o strânsă legătură între idealul integralist și școala activă, iar pe de altă parte completează acel ideal cu două elemente de mare valoare: individualitatea și activitatea.

#### V. Valori morale și religioase în idealul educativ și formularea idealului integral.

O nouă contribuție prețioasă pentru desăvârșirea idealului integralist o aduce Pestalozzi, care, pornind și el dela convingerea că educația trebuie să urmărească dezvoltarea armonică a tuturor forțelor individului, pune o problemă, pe care alții nu o atinseseră decât în treacăt și incomplet.

Avem, spune Pestalozzi, anumite forțe sau energii naturale. Aceste forțe pot să realizeze ceva în viață, atât în direcția binelui, cât și a răului. Forța fizică a unui om, spre exemplu, poate fi pusă în serviciul binelui; alăturată de o voință energetică poate duce la eroism, dar poate duce și la crimă. Tot astfel o inteligență puternică, alăturată de o voință energetică, poate da un mare om de stat, dar și un criminal celebru. Pestalozzi observă cu drept cuvânt că energiile individuale au un caracter indiferent din punct de vedere

etic, dacă nu li se dă o directivă, o îndrumare. Și această îndrumare, Pestalozzi o găsește în valorile ideale, care sunt chemate, să lumineze și să direcționeze energiile fizice și psihice. El admite două valori ideale, două elemente de directivă: *iubirea și credința*, cărora noi le-am zice cu un termen mai cuprinzător, *moralitatea și religiozitatea*. El completează deci idealul integralist, cultura armonică a tuturor forțelor, direcționându-le prin moralitate și religiozitate.

Prin completarea adusă de Pestalozzi, ajungem în pragul concepției moderne asupra educației integrale.

Înainte de a scoate concluzia noastră, să facem o deosebire între două categorii de elemente găsite la Pestalozzi: forțele, — noi le-am zice energii — reale, de care dispune individul, pe de o parte și valorile ideale, idealurile directive ale acelor forțe, pe de altă parte. Prin forțe reale înțelegem acele forțe, cu ajutorul cărora putem înfăptui ceva. Spre exemplu: prin forța fizică, pot provoca o modificare în lumea din afară de noi. Voința este și ea o forță reală, căci prin ea putem ajunge la o hotărâre, prinurmă, la ceva real; deasemenea, inteligența poate ajuta la realizarea unei opere științifice, iar imaginația, la realizarea unei opere de artă. Aceste forțe, sunt energii reale, pentru că execută, realizează ceva efectiv. Dar ce numim noi valori ideale? Înțelegem prin valori ideale, acele elemente ale sufletului, care prin ele înșile nu pot realiza nimic efectiv, ci sunt menite să lumineze și să direcționeze forțele reale, ca prin mijlocirea acestora să realizeze ceva.

Astfel, principiile morale, principiile religioase sunt valori ideale. Putem noi face ceva numai prin ele înșile? Au fost filosofi, care au crezut acest lucru. Psihologia a dovedit în urmă, falsitatea credinței lor. Aceste principii, dacă au în serviciul lor o voință energetică și o forță fizică, pot ajunge la actul moral, adică la realizarea idealului moral. Tot așa o normă estetică, dată unui om cu talent, poate să ducă la realizarea unei opere de artă, pe când la un om fără talent, nu poate realiza nimic.

lată în ce constă elementul idealist sau valorile ideale (morale, religioase, estetice), care prin ele înșile nu pot realiza nimic, ci numai prin intermediul forțelor reale.

Astfel ajungem la concluzia, că scopul educației este nu numai acela, de a desvolta prin activitate forțele reale, cu care ne-a dăruit natura, ci și acela de a armoniza forțele reale cu valorile ideale, de a face ca forțele reale să fie continuu inspirate de valorile ideale, care să tindă continuu spre realizare prin intermediul forțelor reale. *Prin urmare, o continuă idealizare a forțelor reale și o continuă realizare a valorilor ideale.*

Acesta este adevăratul *idealism activ*, în slujba căruia trebuie pusă școala. Ea trebuie să-și subordoneze activitatea cu deosebire valorilor ideale și să pună deci mai mare preț pe acestea, decât pe activitatea practică.

Acum putem formula idealul educației integraliste, în puține cuvinte, care credem că exprimă destul de clar concepția pedagogiei timpului nostru: *Idealul în educație constă în a cultiva toate forțele, care constituie organismul psiho-fizic al individului, precum și valorile ideale menite să inspire pe cele dintâiu și să le dea direcția; cu alte cuvinte, educația va tinde continuu la realizarea valorilor ideale și la idealizarea forțelor reale, deci la idealismul activ.*

În cadrul acestei formule de ideal integral, valorile ideale variază după concepția despre lume și viață a celui care construiește un sistem pedagogic, sau îndrumează educația unei țări.

## VI. Sinteza „individualului“ cu „socialul“ prin educația națională.

Unii dintre adepții concepției pedagogice naționaliste — pe care noi o susținem încă dinnainte de instaurarea regimurilor naționaliste totalitare — afirmă că o Pedagogie naționalistă trebuie să fie, în mod necesar, anti-individualistă. Eroare gravă. Educația nu e posi-

bilă, decât dacă educatorul cunoaște individualitatea celui pe care vrea să-l formeze și ține seamă de caractererele ei psiho-fizice esențiale. O influență din afară, neadaptată condițiilor organice interne impuse de ființa individuală, nu poate da rezultate reale, ci numai aparente: *formă fără fond*.

Și totuși, o educație națională trebuie să aibă în vedere marile *interese comune ale colectivității*, pe care o constituiesc indivizii aparținând aceleiași națiuni. Cum vom împăca imperativele comunității sociale naționale cu cerințele individuale? Aci e miezul problemei și în această controversă găsim o cauză principală a erorii menționată mai sus și pe care au comis-o mai ales diletanții Pedagogiei.

Desigur că nu orice formă de educație socială poate fi armonizată cu cerințele individuale. *Educația națională* însă este — după cum vom vedea mai departe — forma de educație socială cea mai adecuată unor cerinți esențiale impuse de individualitățile tutulor celor cari constituiesc o națiune. Cu alte cuvinte, educația națională îndeplinește dubla condițiune: a) de a realiza armonizarea indivizilor, cari aparțin aceleiași națiuni; b) de a respecta cerințele esențiale ale fiecărei ființe individuale.

Iată de ce o adevărată concepție intermediară între idealul unilateral colectiv — care sacrifică pe individ — și idealul unilateral individualist — care nesocotește interesele colectivității sociale — este *idealul național*, spre deosebire de cel politic.

În timp ce idealul politic își ia elementele pentru realizarea coeziunii dintre indivizi, *din afară*, idealul național le ia totdeauna *dinmăuntru*: ele sunt cerute de organismul psiho-fizic al indivizilor cari constituiesc națiunea (în armonie cu concepția organicistă a educației).

Acestea sunt următoarele:

1. Un element de natură bio-psihologică: *Rasa*, care-și menține identitatea și continuitatea prin *hereditate* și se manifestă prin instinct: *instinctul național*.

2. Al doilea element specific naționalului este de

natură pur spirituală: Tradiția (trecutul istoric, limba, obiceiurile, credințele, etc.); care se exprimă prin *idei și sentimente naționale*.

Oricare individ, aparținând unei națiuni, se simte legat de ceilalți indivizi, componenți ai aceleiași națiuni, pe baza acestor două elemente de coeziune; deci legătura se face dinăuntru în afară (organic).

3. Al treilea element caracteristic, dar nu exclusiv specific, este *Eroismul*: Puterea omului de a se învinge pe sine, spre a se conforma comandamentelor conștiinței. Un exemplu: Soldatul, care își expune viața pe front, învinge cel mai puternic instinct al unei ființe, instinctul de conservare de sine, pentru a asculta glasul conștiinței sale naționale.

*Acest element eroic, educația națională îl are însă comun cu educația morală și religioasă.* În adevăr: Fără eroism nu e posibilă nici formarea caracterului moral, care presupune stăpânirea de sine, adică înfrângerea tendințelor inferioare, ce se opun comandamentelor morale ale conștiinței; nici o educație religioasă, care să ducă la credința vie și activă, deoarece, prin analogie cu caracterul moral, creștinismul activ presupune puterea de a se învinge pe sine, spre a practica virtuțile religioase.

Astfel se explică de ce într'un sistem de educație bine organizat, trebuie să existe o strânsă legătură între *educația morală, cea religioasă și cea națională*.

Cele trei elemente menționate mai sus (Rasă, Tradiție, Eroism) garantează unitatea națiunii. În afară de ele însă, fiecare om are aptitudinile sale specific individuale, pe care națiunea are tot interesul să le respecte, pentru a obține din partea individului maximum — cantitativ și calitativ — de activitate în viața socială. În deosebi activitatea creatoare nu e posibilă, fără respectarea și valorificarea aptitudinilor individuale.

Așa dar, la idealul politic indivizii cari aparțin Statului sunt legați între ei prin elemente impuse din

afară; la idealul național elementele de coeziune sunt date de cerințele organice și spirituale ale individului. Totuși se poate întâmpla uneori, ca între un ideal politic și cel național, să existe armonie și anume în cazul când normele impuse de idealul politic sunt în concordanță cu cerințele și aspirațiile naționale, așa cum le-am caracterizat în cele trei puncte de mai sus.

În concluzie: Pedagogia naționalistă nu trebuie să ia atitudine anti-individualiste.

Raportul dintre idealul integral (Idealismul activ) — și idealul național:

Idealul integral — sub forma idealismului activ — e valabil pentru educația armonică a fiecărui individ, iar idealul național pentru integrarea sufletelor individuale în sufletul național.

## VII. Aspecte ale educației integrale.

Educația integrală se prezintă sub mai multe aspecte; astfel educația intelectuală, morală, fizică, estetică, cetățenească, națională, etc. E delă sine înțeles că împărțirea educației integrale în: educație intelectuală, morală, fizică, estetică, cetățenească, națională o facem numai din motive metodologice, de studiu. În realitate, toate aceste feluri de educație se întrepătrund unele cu altele, tot așa cum se întrepătrund fenomenele vieții sufletești de cunoaștere emoțive și voliționale. După cum nu avem fenomene sufletești de cunoaștere pure, afective pure, sau voliționale pure, ci totdeauna în ames-

tec și numai cu predominarea unora sau altora, tot așa și în educație: făcând de ex. educație-intelectuală, facem în același timp implicit și educație morală sau estetică, etc. și invers. Așa încât împărțirea educației în: intelectuală, morală, fizică, etc. trebuie înțeleasă ca fiind făcută numai pentru sistematizarea studiului.

Ne vom ocupa întâiu de educația intelectuală.

---

III.

EDUCAȚIA INTELLECTUALĂ



## VI. Factorii educației intelectuale.

I. Factorii educației intelectuale — II. Materialismul didactic. — III. Cultura formativă. — IV. Evoluția materialismului didactic: a) aspectul religios; b) clasicist; c) pe baza științelor pozitive. — V. Cultura formativă: a) aspect filozofic; b) aspect clasicist, c) pe baza întregului program de învățământ. — VI. Raportul între cultura formativă și materială. — VII. Raportul între cultura generală și profesională. — VIII. Condițiile educației intelectuale.

### I. Factorii educației intelectuale.

Spre deosebire de educația morală, care pune în directă legătură pe educator cu cel de educat, și unde contactul dintre educator și el este direct, nemijlocit de niciun alt factor, unde influența se exercită dela suflet la suflet, în educația intelectuală, de care ne vom ocupa în capitolul de față, între acești doi factori, educatorul și cel de educat, elevul, se interpune în mod necesar un al treilea factor, și anume obiectul de învățământ sau cunoștințele, ce trebuiesc învățate.

Nu ne putem închipui, că am putea să facem educație intelectuală, fără un material de cunoștințe, fără instrucțiune; nu putem să dezvoltăm intelectul unui individ decât prin mijlocul cunoștințelor, pe care i le transmitem.

Prinurmare, materialul de cunoștințe, sau obiectul de învățământ, este factorul, care se interpune în educația intelectuală între educator și elev. Atitudinea educatorului va depinde de raporturile, pe care pedagogia le stabilește între ceilalți doi factori, între *elev* și între *materia de învățământ*, sau cu alți termeni, între subiect (sufletul elevului îl considerăm ca subiect) și între obiect, adică obiectul de învățământ. Prinurmare, după raporturile, pe care pedagogia le va stabili între su-

biect și obiectul de învățământ, se va determina atitudinea profesorului în domeniul educației intelectuale.

## II. Materialismul didactic.

Întâiul aspect al raportului dintre elev și materia de învățământ îl avem atunci când obiectul de învățământ predomină asupra sufletului elevului, asupra subiectului. În cazul acesta, profesorul e ținut să dea elevului un anumit quantum de cunoștințe, fie spre a-i transmite bunurile culturale ale generației vechi, adică a-i da o cultură generală, fie spre a-l pregăti pentru viața practică, dându-i o cultură profesională.

În cazul acesta, profesorul e preocupat de executarea unui anumit program și neglijează cerințele naturale ale sufletului elevului.

Prin urmare, în această situație, interesul pentru celălalt factor al educației intelectuale, pentru elev, rămâne în umbră. Acesta e supus tiraniei, pe care o exercită asupra sa materia de învățământ. Această concepție poartă, în pedagogia modernă, numele de *materialism didactic*; materialism, pentru că se referă la *cantitatea* de cunoștințe, și didactic, pentru că se referă la materia de învățământ.

## III. Cultura formativă.

Un al doilea aspect al raportului dintre subiect și obiectul de învățământ e acela, care acordă suveranitatea elementului subiect, asupra elementului obiect. Această concepție ne pretinde să ținem seama de sufletul elevului, de gradul lui de dezvoltare, de interesele, de experiența lui, și pe această bază, să-i facem educația intelectuală<sup>1)</sup>.

Acest criteriu ne va călăuzi în alegerea materiei

1) A se vedea capitolul introductiv.

de învățământ al cărui rol esențial este să exercite și să desvolte puterile lui sufletești. Așa dar, materialul de cunoștințe încetează de a fi un scop în sine (cum cere materialismul didactic) și devine un mijloc, spre a produce energie psihică; tot astfel după cum — în domeniul fizic — combustibilul nu reprezintă un scop în sine, ci servește pentru producerea de energie calorică.

Concepția aceasta, care dă suveranitate subiectului și tinde să formeze puterile sufletești ale elevului, a fost numită *concepția culturii formative*. Nu trebuie confundată concepția culturii formative, — care consideră cunoștințele ca un mijloc de formare a individului, — cu *formalismul intelectualist*, concepție, care acordă preponderență formelor logice și estetice și neglijează realitățile și ideile adică fondul, care corespunde acelor forme.

Adeptii culturii formative consideră materialul de învățământ ca alimentul sufletesc, care este menit să sporească energia psihică, după cum alimentele materiale sporesc energia fizică.

Și atunci — pentru a păstra analogia — după cum în domeniul fizic, căutăm să alegem și să adaptăm alimentele cerințelor corpului, tot așa, când e vorba de hrana intelectuală, reprezentată prin materia de învățământ, trebuie să căutăm ca această materie să fie aleasă atât calitativ, cât și cantitativ, conform cerințelor sufletești ale elevului spre a-i spori energia. Analogia este valabilă numai până aici.

În domeniul fizic, alimentele, ce nu convin prin răul ce provoacă impun numai decât înlăturarea lor, așa încât fiecare individ va căuta alimentele, care sunt mai asimilabile organismului, putând merge cu alegerea lor, până la ceeace se cheamă regim alimentar.

În domeniul intelectual, erorile în alegerea materialului de studiu, deși sunt uneori foarte mari, totuși, prin faptul că pot fi suportate fără imediate consecințe dăunătoare, nu se impune cu atâta necesitate înlăturarea lor grabnică.

Vom urmări problema aceasta a asimilării materialului de cunoștințe de către subiect, din punct de vedere calitativ și cantitativ.

Din punct de vedere calitativ, trebuie să alegem acele cunoștințe, care pot fi asimilate de elev, dat fiind gradul de dezvoltare, la care a ajuns spiritul lui. De fapt, această normă nu este totdeauna respectată. Spre a ne convinge nu avem decât să cercetăm programele învățământului primar, secundar și universitar și vom vedea că multe din elementele cuprinse în aceste programe nu se potrivesc cu gradul de dezvoltare mintală a vârstei, în care aceste cunoștințe sunt impuse elevului.

Un rol important în prezentarea calitativă a materialului în raport cu vârsta elevului îi revine metodei.

Dacă ținem seama de fazele, prin care trece evoluția intelectului omenesc, va trebui să distingem două momente mai importante: o fază, în care predomină memoria și imaginația și o altă fază, mult mai înaintată, în care domină judecata logică. Or, dacă în prima fază, atunci când judecata logică este mult mai slab dezvoltată decât imaginația și memoria, se prezintă elevului cunoștințe sub o formă abstractă, fără îndoială că i se turbură dezvoltarea spiritului și aceasta s'a întâmplat foarte mult în trecut și se mai întâmplă și azi.

O altă observare tot din punct de vedere al alegerii calitative a materialului de cunoștințe este ca ideile noi, ce voim a le transmite elevului să aibă oarecare legătură cu elementele de cunoștințe, pe care le posedă acel elev în conștiință, ceea ce garantează înțelegerea noilor cunoștințe.

Prin urmare, cunoștințele noi trebuiesc alese calitativ, astfel încât să poată avea legătură cu ceea ce presupunem noi ca existent în conștiința elevului.

Din acest punct de vedere, vom face câteva considerații asupra unor fapte, atât din învățământul primar, cât și din învățământul secundar.

În învățământul primar, s'a pus chestiunea — și definitiv rezolvată nu este nici azi — dacă programele

primei clase primare trebuie să fie aceleași pentru toate regiunile țării.

În adevăr, când copilul intră în școala primară, posedă în conștiința lui anumite elemente de cunoștințe, pe care se poate baza învățătorul, pentru a-i transmite cunoștințele prevăzute în programa analitică.

La școală, n'a mai fost înainte; printr-un singur element de cunoștințe, sunt acelea, pe care le-a putut dobândi din experiența mediului în care trăiește. Or, aceeaș este experiența pe care o are un copil, care trăiește la mare cu aceea a unui copil, care trăiește la munte? Sau aceea, a unui copil dintr'o regiune industrială, cu a celui dintr'o regiune agricolă? Sau aceea a unui copil, care trăiește la oraș, cu a celui, care trăiește la țară? Desigur că nu. Și atunci, ca să respectăm acea condiție calitativă, ar trebui ca programul primei clase să aibă mici variațiuni, ținând seama de experiența, pe care elevul a putut-o dobândi în mediul, în care trăiește.

Trecem acum la învățământul secundar, asupra căruia vom stăruia mai puțin. Vom cita numai un exemplu. Se știe că la lucrările de seminarii ale Universității se dau indicații bibliografice, în legătură cu subiectul de tratat. La filosofie, în general, și la pedagogie în special, nu ne putem lipsi de bibliografia germană. Se ivesc însă zilnic studenți, cari se plâng că nu cunosc limba germană. Dar dacă luăm programa liceului, vom găsi în cursul superior opere din literatura germană greu de tradus și de înțeles, precum: „Nathan der Weise“ de Lessing și „Faust“ de Goethe. Dacă însă cineva a putut înțelege pe Goethe și Lessing, e de mirare cum nu poate ceti și traduce nici un tratat elementar de filosofie.

Faptul acesta dovedește că elevii de liceu sunt departe de a poseda limba în măsura necesară, spre a înțelege operele literare menționate.

Însuși faptul că programa fiecărei clase de liceu e uniformă și obligatorie până în cele mai mici amănunte și că deci nu se lasă profesorului facultatea de

a o adapta la pregătirea și gradul de dezvoltare intelectuală a elevilor clasei, dovedește puțină atenție, ce se dă adevăratelor cerințe sufletești ale elevilor.

Atât în ceea ce privește latura calitativă a materiei de învățământ.

Trecem acum la cercetarea laturii *cantitative*.

În această privință, se poate zice că programa învățământului primar este în general bine alcătuită, pentru că nu se poate vorbi de o îngrămădire prea mare a materiei de învățământ.

În învățământul secundar însă, nepotrivirea programului cu cerințele subiectului (elevului), din punct de vedere cantitativ, este izbitoare.

Cercetând programele analitice ale școlii secundare, vom constata o cantitate enormă de material de cunoștințe inutile. Dacă s'ar strădui cineva să curețe programele analitice de toate buruienile inutile, fără îndoială că am libera spiritul elevului de un balast, care apasă asupra spiritului și, apăsându-l, îl slăbește în loc să-l întărească.

Dealtfel, explicația psihologică a faptului, că programele analitice ale învățământului secundar sunt prea încărcate, este ușor de dat, dacă știm cum s'au alcătuit aceste programe: s'a numit câte o comisie de specialiști pentru fiecare obiect de învățământ. Or, se știe că un specialist consideră drept foarte importante cele mai mici detalii ale specialității lui și se simte „adânc jignit“, dacă cineva îndrăznește să-i atragă atenția că anumite elemente de detaliu nu sunt atât de necesare pentru cultura generală, chiar dacă pentru cultura specială, profesionistă, au importanță. Și atunci, dacă fiecare sub-comisiune de specialiști, privind interesele școlii prin prisma specialității sale, în loc să procedeze invers, a încărcat cât mai mult posibil programul analitic al obiectului ce reprezintă, ne putem închipui ce a rezultat din combinația acestor zece-douăsprezece programe parțiale, în programul total al învățământului secundar.

Dacă s'ar fi întâmplat această exagerare a speci-  
liștilor numai la câteva obiecte, lucrul ar mai fi putut  
fi suportabil; când însă s'a întâmplat la toate obiectele,  
fără îndoială, că a devenit împovărător.

În domeniul educației intelectuale, această direc-  
tivă, care pune subiectul mai presus de obiect, care  
deci înțelege că spiritul elevului nu este un vas, în  
care trebuie să se toarne cât mai mult posibil, ci este  
un acumulator de energii, a dat naștere curentului  
pentru cultura formativă.

Adepții culturii formative înțeleg prin urmare ca  
materialul de cunoștințe să fie ales calitativ și canti-  
tativ, așa încât să sporească energia intelectuală a  
elevului.

#### IV. Evoluția materialismului didactic.

Cercetăm acum modul în care s'au dezvoltat aceste  
două concepții și care e concluzia, la care trebuie să  
ajungem: vom adopta concepția materialismului di-  
dactic, ori principiul culturii formative?

Materialismul didactic se prezintă sub următoarele  
forme mai importante:

a) *Aspectul religios.* Un prim aspect, cel religios,  
îl găsim în pedagogia evului mediu.

Primele școli creștine au fost înființate cu scopul  
de a pregăti pe viitorii clerici, apostoli ai creștinismu-  
lui. Prin urmare, chiar de la început, aceste școli au  
fost create pentru un interes practic, social. Ele ne  
înfățișează clar concepția materialismului didactic, în-  
trucât nu urmăreau să cultive sufletul elevilor, ci să  
formeze clerici. Aceste școli aveau deci o tendință  
practică, utilitaristă, profesională. Cu alte cuvinte, gă-  
sim în ele latura practică a materialismului didactic.  
Nu lipsește însă nici a doua tendință a materialismului  
didactic, tendința spre cultura generală, căci mai târziu  
au fost admiși în aceste școli și elevi laici, cari nu se fă-  
ceau clerici, ci primeau numai o cultură generală cu carac-

ter creștinesc. Când Carol cel Mare a venit la domnie, s'a îngrijit de cultura poporului, tot în spirit creștinesc. În timpul lui s'a produs o încercare de realizare a învățământului popular obligatoriu, nu numai pentru copii, ci și pentru adulți. Și în acele școli, găsim accentuată tendința spre o cultură generală în spiritul materialismului didactic, căci în școlile lui Carol cel Mare, ca și în cele clericale, nimeni nu se ocupa de sufletul elevului. Prin urmare, în pedagogia evului mediu constatăm ambele tendințe ale materialismului didactic: tendința utilitaristă și tendința spre cultura generală.

Am putea afirma totuși că, — fără voia oamenilor de școală medievali, — în epoca a doua a culturii medievale, și anume aceea numită *scolastică*, găsim manifestându-se mai timid, dar găsim totuși manifestându-se și elemente de cultură formativă.

În timpul scolastice, luaseră o deosebită dezvoltare universitățile. În aceste universități medievale, se acorda o deosebită atenție raționalizării dogmelor. Reprezentanții universităților medievale se serviau de logica aristotelică, pentru că în chip filosofic să scoată în evidență valoarea dogmelor creștinești.

Această silogistică ajunge atât de departe, încât unii comentatori ai școlilor medievale superioare au considerat-o drept o jonglerie logică. Evident că o asemenea silogistică foarte accentuată era de natură să exercite funcțiunea logică, judecata studentului; însă nu e mai puțin adevărat, că aceia, care introduseseră silogistica în serviciul bisericii, nu au făcut-o cu scopul de a dezvolta intelectul elevului, deci cu scopul acesta al culturii formative, ci pur și simplu ca să servească interesele bisericii, aflând argumentele necesare dogmaticii teologice.

Această formă a materialismului didactic ar putea fi numită: aspectul clerical.

b) *Aspectul clasicist sau umanist*. Treceam la al doilea aspect al materialismului didactic, care se produce în timpul Renașterii și al Umanismului, în secolul al XV-lea și al XVI-lea.



Tendința generală era să se revie la cultura clasică pură, să se reînvie clasicismul greco-roman. Și medievalii se serveau de cultura clasică, dar cu adaptările necesare spre a putea fi pusă în serviciul dogmelor religioase; deaceia filosofia era numită *ancilla theologiae*.

Renașterea vrea reînvierea culturii clasice pure, nealterate.

Faptul că unii oameni de cultură idealști, mai ales în Italia, au voit renașterea culturii antice în toată puritatea ei și realizarea tipului uman din antichitate în societatea modernă, nu a fost suficient pentru a determina pătrunderea idealului lor și în școala timpului. Influența curentului clasicist asupra școalei umaniste am putea-o reduce în esență la următoarele puncte:

1) Cetirea clasicilor; 2) Imitarea clasicilor.

Dacă acesta era scopul culturii clasice în școala secolului al XV-lea și al XVI-lea, atunci constatăm că și aci predomina materialismul didactic, sub forma de cultură generală.

Găsim în epoca aceasta și unele elemente de materialism didactic cu tendințe utilitariste. Astfel se știe că multă vreme limba latină a fost dominantă în cultură, știință și diplomație. Elevii învățau deci această limbă și pentru interese de ordin practic și profesional.

Era deci un mic adaos cu caracter utilitarist.

Caracterul dominant însă era cel de cultură generală. Acest al doilea aspect al materialismului didactic ar putea fi numit *aspectul umanist sau clasicist*.

c) *Materialism pe baza științelor pozitive*. Al treilea și ultimul aspect al materialismului didactic e acela bazat pe științele pozitive.

Spre a caracteriza această formă a materialismului didactic, menționăm faptul că în secolul al XVII-lea, filosoful englez Bacon nu numai că introduce metoda inductivă și o accentuează în studiul naturii, dar completează și precizează scopul studiului inductiv al na-

turii. Cercetăm natura, zice Bacon, nu numai pentru a o cunoaște — adică din interes pur științific — ci și spre a o stăpâni cunoscând-o; și pentruca stăpânind-o, să o putem utiliza în interesul nostru practic.

Prin urmare, el înțelege cunoașterea naturii, nu ca știință pentru știință, ci pentruca această cunoaștere să ne dea posibilitatea satisfacerii unor necesități în viața practică socială.

Se vede că aci se accentuează puternic cealaltă latură a materialismului didactic, adică *materialismul didactic cu aspect profesionist*.

S'ar mai putea cita și alte manifestări ale materialismului didactic; ne oprim însă numai la ceceace este realmente esențial și caracteristic.

## V. Cultura formativă.

Trecând la a doua concepție referitoare la scopul instrucțiunii: aceea a culturii formative, să cercetăm aspectele mai importante, sub care se prezintă.

Cultura formativă apare în pedagogie mai târziu ca materialismul didactic. S'ar putea zice că și în epoca umanistă și în timpul lui Bacon se ivesc tendințe de cultură formativă, dar ele rămân izolate. Așa, spre exemplu, Montaigne pune accentul pe cultura formativă, când spune „mai de preț e o minte bine formată decât una plină de cunoștințe“, însă influența lui asupra școlii timpului, a fost redusă.

Aspectele mai importante ale principiului culturii formative sunt următoarele:

a) *Aspectul filosofic*. Pe acesta îl găsim în filosofia lui Kant, care vorbește în capitolele referitoare la problemele pedagogice, despre așa numitele „Verstandeskräfte“, adică „forțe intelectuale“ cât și de datorită școlii de a desvolta aceste forțe.

Ca să înțelegem ce vrea să spună Kant prin aceste „Verstandeskräfte“, să ne referim în câteva cuvinte,

la baza filosofică a acestei concepții, la concepția lui Kant asupra cunoașterii.

Kant — contrar filosofilor raționaliști, care considerau că singurele elemente de cunoaștere cu valoare generală și necesară sunt cele apriorice, cele înnăscute, și în opoziție cu filosofii empiriști, cari considerau că toate cunoștințele vin pe calea simțurilor — admite că cunoștința noastră e o îmbinare de elemente apriorice cu elemente aposteriorice, pe care ni le oferă lumea externă și experiența noastră internă. Numai din aceste două categorii de elemente, rezultă cunoștința organizată; tot ce e general, fiind forma apriorică și tot ce e particular, accidental și variabil, fiind dat de experiență.

Primul element, cel aprioric este *forma cunoașterii*; al doilea element cel empiric, este *materia cunoașterii*. Spre exemplu, spațiul este o formă apriorică de cunoaștere, pentru că e generală și necesară tuturor corpurilor materiale, pe care nu le putem concepe altfel decât ocupând un loc în spațiu. Timpul este și el o formă generală și necesară atât pentru obiectele și fenomenele materiale, cât și pentru fenomenele sufletești, cari nu pot fi concepute decât petrecându-se în timp.

Cauzalitatea este deasemenea o formă generală și necesară, căci nu putem înțelege înlănțuirea dintre fenomene decât prin interpretarea cauzală.

Dimpotrivă, diferitele culori, asperități, durități, etc. cari variază dela un obiect la altul, au deci un caracter particular variabil și accidental, ne vin pe calea experienței și sunt printr-o aposteriorice. Aceste două elemente — cel aprioric și cel aposterioric — sunt ambele necesare ca să se poată produce cunoștința organizată.

Impresiile din afară fără a fi subordonate elementelor apriorice, nu ne-ar putea da cunoașterea, căci ce-ar fi toate lucrurile din univers, dacă nu le-am da loc în spațiu? Ce-ar fi toate fenomenele, dacă nu le-am atribui timp și cauzalitate? În cazul acesta, universul

n'ar mai fi un „cosmos“, o lume organizată, ci un „haos“. Toate impresiile din afară se subordonează deci formelor apriorice. Dar ce-ar fi și formele apriorice fără elementele aposteriorice venite pe calea experienței? Ce-ar fi spațiul gol și timpul fără evenimente? Ne-o spune însuși Kant, când zice că „*formele fără materie sunt goale, materia fără formă este oarbă*“.

Dacă cunoaștem aceste date, înțelegem dece, atunci când Kant vorbește de *Verstandeskräfte*, le definește ca fiind niște funcțiuni menite să aplice formele apriorice asupra materialului venit prin experiență sau să lege generalul cu particularul. Kant adaugă faptul că nu putem exercita aceste funcțiuni decât prin intermediul unui material de cunoaștere. Așa dar, materialul de cunoștințe trebuie să fie pus în serviciul dezvoltării forțelor intelectuale. Este concepția culturii formative cu aspect filosofic, numită astfel, pentru că are la bază o teorie filosofică.

b) *Aspectul clasicist al culturii formative*. O altă formă de manifestare a principiului culturii formative este cea bazată pe clasicismul antic. În cazul de față, însă nu ne referim la vechiul umanism al secolului al XVI-lea, — de care, după cum am văzut, era legat materialismul didactic — ci la neo-clasicismul dela sfîrșitul secolului al XVIII-lea și începutul secolului al XIX-lea.

Ceeace este comun ambelor curente umaniste constă în faptul că și unul și altul cer predominarea culturii clasice în învățămînt. Asupra scopului, pe care-l urmăresc însă, diferă unul de altul și este firesc să difere.

În secolul al XVI-lea, singura cultură de un grad mai înalt era cultura clasică antică. În secolul al XIX-lea însă, când literaturile moderne luaseră o mare dezvoltare, producând opere, care puteau sta foarte bine alături de operele clasice ale antichității, nu mai poate fi vorba nici de o înlocuire a produselor literare moderne prin cele antice, nici de o supraordonare a acestora din urmă față de cele dintâiu.

Al doilea motiv, menționat mai sus și anume că în timpul umanismului din veacul al XVI-lea, limba latină era limba oamenilor de știință și a diplomaților, dispare și el. În știință, se întrebuințează limba maternă — în universități începe pretutindeni să se înlocuiască limba latină prin cea maternă — iar în diplomatie se întrebuințează limba franceză. Dispărând și acest motiv, care ar fi putut să sprijine clasicismul, le mai rămân totuși reprezentanților acestui curent, motive importante pentru susținerea tezei lor. Printre acestea, un argument puternic îl constituie *valoarea culturii clasice pentru cultura formativă*.

Ei susțin, că cel mai bun mijloc pentru a cultiva funcțiunile sufletești în general și pe cele intelectuale, în special, (judecata, memoria, imaginația, etc.) îl constituie studiul limbilor clasice. Se insistă în special asupra gramaticii și traducerilor.

Gramatica latină sau gramatica greacă este pentru neo-clasiciști un fel de logică elementară; iar traducerile din limbile clasice în cele moderne și din cele moderne în cele clasice, presupunând o activitate intelectuală intensă și operații subtile și de multe ori complexe, natural că servesc la dezvoltarea inteligenței.

Fără îndoială că pentru a traduce un termen latinesc sau grecesc într'o limbă modernă, în mod adecvat, trebuie să pătrundem foarte bine noțiunea, pe care o exprimă termenul analog din limba maternă și invers.

Totuși, și din acest punct de vedere li s'a putut aduce neoclasiciștilor obiecțiunea că un proces logic analog se produce în mintea elevului și atunci când traduce dintr'o limbă modernă în altă limbă tot modernă, dacă, bine înțeles, între aceste două limbi există o deosebire considerabilă de spirit și structură. Un exemplu tipic în această privință ni-l oferă traducerile din limba română în limba germană sau invers.

Așa dar, argumentul neoclasiciștilor că studiul limbilor antice e mijlocul cel mai important pentru cultivarea funcțiunilor psihice, fără a fi lipsit de valoare pentru susținerea culturii clasice, nu este suficient. Ei

au trebuit să adauge un nou argument — acesta în adevăr neînălăturabil — și anume că aproape întreaga cultură modernă își găsește originile în clasicismul antic.

În adevăr, n'am putea explica arta Renașterii și operele de artă modernă fără să cunoaștem operele antice; n'am putea înțelege și explica filosofia modernă, fără să cunoaștem filosofia lui Platon și Aristotel.

Această concepție, care pune clasicismul antic la baza culturii formative, l-am numit aspectul clasicist.

c) *Cultura formativă pe baza întregului program de învățământ.* În fine un al treilea aspect, sub care ni se prezintă principiul culturii formative, l-am putea numi *cultura formativă, pe baza întregului program.* Prin urmare, nu este vorba de un anumit grup de obiecte, ci de întregul program de învățământ. Acesta ar urma să fie pus cu precădere în serviciul culturii formative.

Reprezentantul cel mai de seamă al acestei concepții e Pestalozzi. Ca și neoclasiștii, el consideră ca ideal al educației dezvoltarea tuturor funcțiilor sufletești; cere prin urmare cultură formativă. Iar când este vorba de stabilirea normelor, după care să se facă alegerea materialului de cunoștințe în program, el pornește dela o considerație de ordin psihologic cerând ca la fiecare pas să ținem seama de legile, după care se produce evoluția sufletească a elevului.

Pestalozzi are chiar o comparație foarte frumoasă, ca să ne arate câtă importanță acordă el subiectului (elevului), în învățământ și cât de mult subordonează obiectul la subiect.

Acest raport între măsurile, pe care le luăm în învățământ deoparte, și natura sufletească a elevului de altă parte, îl consideră Pestalozzi analog raportului, ce ar exista între o clădire și o stâncă puternică, ce i-ar servi drept bază. Putem mări și înălța construcția atât cât e posibil, fără a periclita legătura dintre aceasta și stâncă. Orice slăbire a acestei legături reprezintă un pericol de prăbușire pentru construcția noastră;

stânca însă rămâne etern neclintită. Deci, câtă vreme vom menține neșterbită legătura dintre edificiul educației și stânca legilor psihice naturale, opera educativă va fi pe cât de utilă, pe atât de solidă.

Se vede din imaginea aceasta cât de mult accentuiază Pestalozzi respectul, pe care-l datorăm subiectului, sufletul elevului.

În ceea ce privește normele de alegere a cunoștințelor, el distinge trei categorii de cunoștințe. Primul loc în program trebuie să-l ocupe acele cunoștințe care servesc pentru dezvoltarea funcțiilor psihice, indiferent de natura acestor cunoștințe. Al doilea loc, acela, care ne fac să cunoaștem un anumit domeniu al culturii.

Acți intervine și interesul pentru cultura generală, însă cu totul subordonat celui pentru cultura formativă. În fine, în al treilea loc deabia, vin acele cunoștințe, care ne servesc pentru viața practică, printr-o urmare interesul profesionist.

## VI. Raportul între cultura formativă și materială.

Dacă ne-am întreba acum în fața acestor două concepții, așa cum le cunoaștem, ce atitudine putem lua, am conchide că în definitiv învățământul trebuie să dea elevului toate elementele, pe care le oferă aceste două concepții. În adevăr materialul de învățământ trebuie să servească nu numai la formarea spirituală a elevului, ci și la informarea lui asupra tuturilor elementelor așa zis de cultură generală.

De fapt, dacă urmărim problema mai departe, găsim o soluție în sensul acesta, a unei legături între cultura formativă și cultura materială, însă accentuând la cultura formativă mai mult elementul profesionist utilitar decât acela de cultură generală, și anume găsim această legătură la filosoful englez Spencer.

Spencer a fost un filosof utilitarist și utilitarismul și l-a păstrat și în pedagogie. E interesantă atitudinea lui Spencer în soluționarea problemei, ce ne preocupă, întrucât el încearcă să stabilească o legătură între cul-

tura formativă și informativă, materială. Soluția lui nu ne satisface însă, căci dă preponderență punctului de vedere informativ materialist, asupra celui formativ. După Spencer, scopul școlii e de a-l face pe om să fie mulțumit în viață și nu-l poate face mulțumit, decât dându-i posibilitatea unei vieți complete, adică pregătind pe elev pentru toate genurile posibile de activitate. Printre aceste genuri, Spencer consideră ca foarte importante acele activități, care ne garantează existența.

Prinurmare, Spencer cerând pentru individ o pregătire adecvată unei cât mai ușoare adaptări la viața naturală și socială va fi adeptul unei culturi informativ materialiste cu caracter practic profesional.

Faptul că Spencer a accentuat principiul culturii practice, nu se datorește numai concepției lui utilitariste, ci și unui factor de ordin cultural și în special de ordin pedagogic și anume: în timpul lui Spencer se manifestă în filosofie și pedagogie și curentul neo-clasicist, care cerea ca elementele de cultură clasică să fie predominante. Spencer, care era un utilitarist convins, pune imediat chestiunea: întrucât cultura clasică poate să ne pregătească pentru viața practică și să ne ofere posibilitatea unei ușoare adaptări la mediul social și natural? Reacțiunea lui contra clasicismului, care prinsese rădăcini adânci în secolul al XIX-lea, îl întărește și mai mult în punctul lui de vedere practic utilitarist. Ne amintim<sup>1)</sup> de faptul că neo-clasiștii din secolul XIX-lea, spre deosebire de clasiștii secolului al XVI-lea, aduceau un argument nou în susținerea clasicismului, și anume că cel mai bun mijloc pentru formarea spiritului e cultura clasică. Prinurmare, de unde vechii clasiști considerau cultura clasică din punctul de vedere al culturii generale, neo-umanii din secolul al XIX-lea considerau cultura clasică ca fiind cel mai bun mijloc pentru dezvoltarea armonică a însușirilor individului. Dacă Spencer voia să combată neo-clasicismul, nu era

<sup>1)</sup> Vezi G. G. Antonescu, Doctrinile fundamentale ale pedagogiei moderne.



suficient să plece dela punctul de vedere utilitarist, ci trebuia să răspundă și la celălalt argument al neo-clasicisților, că prin cultura clasică se formează spiritul elevului.

Pentru a da clasicismului lovitura de grație, trebuia să dovedească mai întâiu că acele științe, care servesc pentru cultura practică, pot servi și pentru cultura formativă.

Care sunt științele, care servesc individului pentru adaptarea lui la viață? Evident că nu limba latină și greacă, ci științele pozitive și matematica, care ne arată cum să ne îngrijim sănătatea, cum să întrebuițăm cunoștințele în industrie, etc. La acestea se adaugă și științele sociale, care ne pregătesc pentru adaptarea la mediul social. Se știe că sociologiei i se acorda o deosebită importanță de către Spencer. Rămânea ca Spencer să dovedească că aceste științe, care pregătesc adaptarea la mediul social și natural, pot servi și pentru cultura formativă. În operele lui, Spencer încearcă să dovedească și dovedește cu destul succes că științele pozitive sunt mijloace potrivite pentru cultura formativă.

În adevăr, nu putem contesta că științele pozitive ajută la dezvoltarea memoriei. Dacă nu ne-am referi decât la nenumăratele clasificări, care se fac în științele naturale: biologie, mineralogie, geologie și am constata aci un material foarte vast pentru cultivarea memoriei. Dar nu numai memoria, ci și judecata logică, susține el că se poate dezvolta prin științele pozitive, atunci când procedăm în cercetarea științifică inductiv și deductiv, când facem observație și experiment. Unde se poate dezvolta judecata logică, simțul observației, mai mult ca la științele pozitive? Aci, pe baza observației făcute, punem pe elev, cu ajutorul nostru, să prelucreză materialul de observație și să extragă anumite principii sau legi științifice, fie că e vorba de un material de observație, fie că e vorba de un fenomen fizic sau chimic în laborator. Astfel, elevul se ridică la legi generale, pe baza inducției.

Dar putem face și deducție, căci după ce elevul a stabilit, spre exemplu, anumite legi biologice, când ne găsim în fața unui caz nou, în fața unui animal necunoscut punem pe elev să facă aplicația legii, deci să facă deducție. Matematicile deasemenea ne oferă un prilej larg de a desvolta puterea de judecată a elevului, prin judecări logice deductive.

Putem face și cultură estetică cu ajutorul științelor pozitive. Unde găsim o mai mare bogăție de aspecte frumoase decât în natură? Lăsând pe elev să contemple natura, se vor desvolta în el sentimentele estetice. Chiar religia, spune Spencer, nu e posibilă fără ajutorul științelor pozitive.

Indiferența pentru știință înseamnă ireligiozitate. „Să luăm — spune Spencer — o simplă comparație. Să presupunem că un autor e întâmpinat zilnic cu laude exprimate într'un stil pompos. Să presupunem că înțelepciunea, măreția și frumusețea operelor sale sunt subiectul neschimbat al laudelor, ce i se aduc. Să presupunem că aceia, ce-i laudă neîncetat operele, n'au văzut decât scoarțele lor, niciodată nu le-au citit, niciodată n'au încercat să le pătrundă. Ce preț ar putea avea pentru noi laudele lor? Ce am zice noi despre sinceritatea lor? Și totuși, dacă ne este îngăduit să comparăm lucrurile mici cu cele mari, tot astfel se poartă lumea îndeobște față de întreaga fire și de cauzele ei“<sup>1)</sup>.

În fața absolutului, știința însăși — atât de mândră față de tradiție și autoritățile omenești — e umilă: „adevăratul savant e singurul om, care știe cât de sus deasupra cunoștinței și oricărei concepții omenești stă forța universală, ale cărei manifestări sunt natura, viața, gândirea“<sup>2)</sup>.

Așa dar: fie că e vorba de conservarea persoanei, fie că e vorba de datoriile familiare sau cele sociale,

1) H. Spencer. De l'éducation intellectuelle, morale et physique. Ed. Alcan, pag. 81.

2) Op. cit. pag. 84.

fic că e vorba de producțiunile și plăcerile estetice, fic că e vorba de cultivarea funcțiunilor sufletești, pregătirea necesară o dă *știința*.

Ceeace trebuie să imputăm dela începutul lui Spencer este faptul că a neglijat cultura generală, căci dacă nu putem contesta că științele pozitive prezintă o latură de mare importanță a culturii generale a unui om, este neîndoios că nu se poate considera cineva că posedă cultură generală, dacă face cu totul abstracție de celelalte laturi, de latura umanistă a culturii, de aceea, care privește viața sufletească a omului. Cunoșcând numai natura, nu putem avea pretenția că posedăm o cultură generală. Prinurmare, aceasta este prima lacună a concepției lui Spencer.

A doua lacună: din punctul de vedere al culturii formative este suficientă știința pozitivă ca să ne dea o cultură formativă completă? Nu contestăm și nu poate nimeni contesta că știința pozitivă are un rol educativ puternic și trebuie să-i recunoaștem lui Spencer meritul mare de a fi scos în evidență tocmai rolul educativ al științei pozitive, spre deosebire de reprezentanții precedenți ai științelor pozitive, care scoteau mereu în evidență numai punctul de vedere utilitar al pregătirii la viață.

Cultura formativă, pe care ne-o dă și trebuie să ne-o dea știința pozitivă, este ea o cultură formativă completă? Nu lasă anumite laturi ale inteligenței noastre nedesvoltate, necultivate? Aceasta este chestiunea, pe care ne-o punem și pentru rezolvarea ei, ne vom referi la unele cercetări, pe care le face pedagogia contemporană și la unele cercetări experimentale, ce s'au făcut în timpul din urmă.

a) În special, interesantă este o experiență făcută de pedagogul german *Meumann*. Este o experiență în domeniul memoriei. El a pus problema, dacă, exercitând memoria unor indivizi, prin materialul x, de pildă, câștigul realizat de memorie va fi valabil și pentru altfel de material? În acest scop, Meumann s'a adresat la un grup de studenți și a început prin a le

cerceta capacitatea memoriei lor în diferite direcții, bineînțeles prin ajutorul procedului individual. A luat, spre ex. pe studentul A, și dându-i să memoreze 20—30 silabe fără sens, a văzut că au fost necesare, de exemplu, 20 de repetiții. I-a dat să memorizeze și cifre, proză literară, versuri, proză filosofică, proză științifică, i-a prezentat tablouri, spre a-i studia memoria vizuală și a notat câte repetiții sunt necesare pentru fiecare din aceste materiale. Pe urmă a început să le exerciteze mereu memoria numai printr'un anumit material din cele de mai sus, supunându-i apoi la un nou exercițiu general. La silabele fără sens, progresul a fost considerabil. Celui, care a avut nevoie la prima probă de 20 de repetiții, nu i-au trebuit acum decât 8—10 repetiții. Puterea lui de a primi și reține aceste impresii a sporit și pentru celălalt material, cu care nu făcuse exerciții și în raport cu care fusese cercetat din nou. Meumann recunoaște, e drept, că sporul de agerime al memoriei s'a produs mai mult pentru materialul, cu care se făcuse exercițiu, dar e un progres și pentru celelalte feluri de material.

În urma acestora, am fi înclinați să dăm dreptate lui Spencer, care susținea că științele pozitive dezvoltă inteligența și pentru alt material decât acela, cu care s'a exercitat.

b) Totuși avem să facem o rezervă. Dacă se face o deosebire în domeniul intelectual, între funcțiunile de conservare și reproducere, cum e memoria, și funcțiunile productive și de creație, cum sunt imaginația creatoare și judecata logică, credem că concluzia lui Meumann n'ar susține mult pe Spencer, fiindcă Meumann a făcut experiența în domeniul de conservare al inteligenței, nu în cel de creație. Dacă ar fi făcut acelaș fel de experiențe și în domeniul logic, ar fi ajuns el oare la aceleași concluzii? Suntem convinși că nu.

În adevăr, memoria e o funcțiune cu caracter mecanic și subiectiv, în sensul că nu ține seama de natura obiectivă a elementelor de memorat și am zis mecanică,

făcând abstracție de cazul, când e ajutată de alte funcțiuni intelectuale. Când se memorează ceva în mod mecanic, este indiferent dacă ceace se memorează sunt silabe fără sens sau cuvinte cu sens, versuri sau proză, care se pot memora fără să fie înțelese. Când intervine inteligența, atunci intervine și judecata logică.

Deaceia am zice că memoria mecanică are mai mult un caracter subiectiv.

Judecății logice însă, nu-i este indiferentă natura obiectelor, asupra cărora se exercită. Nu putem face judecăți logice asupra silabelor fără sens sau asupra cuvintelor străine, pe care nu le înțelegem. Dar și în cazul cuvintelor cu sens, altfel judecăm într'un domeniu și altfel în altul. Putem noi compara judecata logică a lui Ibsen prin care caută să fixeze caracterele personajilor din operele sale dramatice, cu lucrarea intelectuală a unui fizician, care caută să ne demonstreze funcționarea telegrafiei fără fir?... Firește că sunt judecăți deosebite mai ales din punct de vedere al materialului, asupra căruia se exercită, ceace ne arată că judecata logică are un caracter mai obiectiv, adică mai dependent de materialul asupra căruia se exercită.

Ca să ne lămurim mai bine asupra acestui punct, trebuie să împărțim cunoștințele noastre în două grupe și anume: *a*) Cunoștințele venite dela lumea externă, pe calea simțurilor, a percepției externe și *b*) cunoștințele venite dela lumea internă prin auto-observație, prin introspecție sau perceperea propriilor noastre stări sufletești. Dacă am face această deosebire între lumea externă și internă, am vedea că între obiectele externe și interne ale cunoștinței, este o diferență fundamentală.

Într'adevăr, în lumea externă, obiectele materialului de cunoaștere, ocupând un loc în spațiu, stau alături unele de altele; pe când în lumea internă, în lumea noastră sufletească, obiectele materialului de cunoaștere, asupra cărora se îndreaptă cugetarea noastră, nu stau alături unele de altele, ci se pătrund, se întrepătrund, unele cu altele. Prinurmare, între cu-

getarea exercitată asupra obiectelor din lumea externă și între cugetarea exercitată asupra obiectelor din lumea internă e o deosebire fundamentală de structură. Și dacă e diferență de structură între ele și opera noastră mintală va trebui să fie diferită, după cum lucrează asupra unora sau asupra altora din aceste obiecte.

Am putea întrebuința o analogie, ca să evidențiem deosebirea între o operație și cealaltă. Să presupunem mai multe minerale compuse din cristale de forme diferite: unul din cristale plate și altul din cristale romboidale, și un mineralog, care ar vrea să cunoască structura acestor minerale. Natural că în acest scop se va servi de un instrument, de un cuțit cu care va scinda mineralul în cristale. Altfel va mânui însă cuțitul la mineralul format din cristale plate, și altfel la mineralul cu cristale romboidale. Mâna și cuțitul ar reprezenta inteligența noastră care, fiind aceeași, altfel operează într'un caz, altfel în altul; într'un fel în domeniul obiectelor externe și altfel în domeniul sufletesc. E deci o diferență fundamentală. Un exemplu: dacă am compara operația mintală a lui Dostoievski, când scria „Crimă și pedeapsă“, care e o lucrare de analiză psihologică foarte adâncă, cu operația mintală a unui geolog, care e chemat să studieze structura unor straturi, vom constata o totală diferență de mentalitate și de atitudine spirituală între cel dintâu și cel de-al doilea.

O cultură formativă completă le presupune pe amândouă și mai presupune încă ceva: pe lângă științele pozitive și științele umaniste, mai presupune o operație intelectuală, care le este comună ambelor acestor grupe: stabilirea de raporturi logice sau de raporturi cantitative matematice, între elementele, care alcătuiesc, fie domeniul lumii spirituale, fie domeniul lumii obiective.

Această deprindere cu sistematizarea elementelor din punct de vedere logic și matematic, ne-o dau cele două obiecte, pe care le-am și determinat: logica și

matematica. Ele sunt în legătură și cu domeniul subiectiv și cu domeniul obiectiv.

Prinurmare, o cultură formativă completă, care dă spiritului elevului o direcție multilaterală, trebuie să aibă în vedere aceste trei aspecte principale: direcția spre lumea obiectivă, cea spre lumea subiectivă și puțința de a stabili raporturi logice, matematice, de a sistematiza. Aceste trei puteri ale inteligenței trebuiesc deopotrivă cultivate.

Dacă ne-am referi la experiență, vom vedea, că la cei mai mulți dintre oameni este mai accentuată una din cele două laturi, latura subiectivă, sau cea obiectivă; cealaltă, a treia, poate să fie în legătură și cu cea subiectivă, și cu cea obiectivă. Am putea lua câteva exemple din istoria culturii omenești. Așa de exemplu, filosoful Kant și filosoful Lotze, erau niște buni clasiști. Prinurmare îi preocupau și problemele filosofice și cele filologice; ambele preocupări intră în domeniul spiritului subiectiv, prinurmare în domeniul operațiunilor îndreptate asupra propriei noastre lumi sufletești, nu asupra lumii din afară.

Dacă luăm deasemeni pe Platon, Giordano Bruno Shakespeare, Schopenhauer, Nietzsche, toți aceștia sunt filosofi și literați, prinurmare au preocupări referitoare la lumea internă, subiectivă.

În fine, într'o altă categorie tot în cadrul lumii subiective, putem cita pe marele compozitor Wagner, care era poet și muzicant. Poezia și muzica se referă la lumea subiectivă, la lumea noastră sufletească. Din categoria cealaltă, cităm un singur exemplu celebru, este Leonardo da Vinci, care era pictor, sculptor, arhitect, naturalist și tehnician, toate preocupări, ce privesc lumea obiectivă, prinurmare necesitau spiritul îndreptat mai mult în direcția realității obiective. Natural că această clasificare n'are o valoare absolută, dar la fiecare individ credem că o analiză serioasă va

constata că predomină unul din aceste tipuri: tipul subiectiv sau tipul obiectiv<sup>1)</sup>).

S'au putut cita, în contra acestei clasificări, oameni de știință celebri în cultura modernă, care au manifestat mai multe laturi deodată. Așa de ex.: Descartes, care era un metafizician de valoare, deci această preocupare ar privi lumea subiectivă în primul rând, dar era preocupat foarte mult și de problemele matematice și în oarecare măsură și de problemele referitoare la natură.

Deasemenea, am putea cita cazul lui Goethe, care n'a fost numai un mare literat și filosof — aceasta ar privi lumea subiectivă — dar a fost și un naturalist destul de distins.

Totuși, dacă am cerceta cazurile mai deaproape, fără să contestăm valoarea lui Descartes ca matematician sau a lui Goethe ca naturalist, trebuie să recunoaștem că atât la unul cât și la celălalt, spiritul filosofic, acela care este preocupat conținutul de elementul sufleteș intern, este cel predominant. În orice caz, este cert că în învățământ, în școală, nu ne este permis să dăm o preponderență mare unei laturi din acestea asupra celeilalte; suntem datori să cultivăm spiritul elevului din toate aceste trei puncte de vedere; prin urmare să-i deprindem mintea atât cu aprofundarea vieții sufletești în direcția tipului subiectiv, cu pătrunderea lumii obiective a naturii din afară, cât și cu sistematizarea pe cale logică și matematică. Prin urmare, o cultură formativă completă a spiritului elevului nu este posibilă, decât dacă apelăm la aceste trei feluri de material de învățământ: la științele umaniste, la științele pozitive, la matematică și logică. Fără aceste trei împreună, nu putem da o cultură formativă integrală.

1) Vezi G. G. Antonescu, *Istoria Pedagogiei. Doctrinile fundamentale ale pedagogiei moderne*, cap. asupra lui Spencer și P. Barth: *Elemente der Erziehungs und Unterrichtslehre*, pag. 180.



Se vede deci că pretenția lui Spencer de a da cultura formativă numai pe calea științelor pozitive, este o pretenție, care duce la unilateralitate.

Din cele spuse până aci, constatăm însă un fapt, care ne va duce la soluția problemei noastre.

Aceste trei categorii de materii de învățământ științele umaniste, pozitive și matematica și logica sunt aceleași, care împreună ne dau cultura generală.

Aceste trei elemente constituie ceea ce numim cultură generală, și atunci am putea să facem un silogism, care să ne ducă la sinteza culturii formative, cu cultura materială. Cele trei feluri de materie de învățământ, umanist, științele pozitive, matematica, sunt forme necesare pentru o cultură formativă integrală. Dar cele trei categorii de materii constituie împreună cultură generală. Deci, în concluzie, am zice: cultura generală este necesară pentru o cultură formativă integrală. Prin urmare, n'ar mai fi contrazicere cel puțin din punctul de vedere al culturii generale, între materialismul didactic și principiul culturii formative, lăsând deoparte însă elementul profesionist.

Dar atunci ne putem întreba: cum se explică lupta între aceste două concepțiuni?

Discuția este făcută în scopul de a stabili care dintre ele va avea suveranitate.

Din silogismul nostru rezultă clar, că avem nevoie de toate domeniile pentru formarea unei culturi generale integrale. Ceea ce poate să facă diferența și să ducă la o directivă unilaterală într'un sens sau în celălalt este întâiu metoda, pe care o aplicăm și al doilea programul analitic.

În adevăr, am zis că avem nevoie de toate domeniile de cultură, pentru a da o cultură formativă integrală, dar nu depinde numai de aceasta rezultatul, pe care îl urmărește cultura integrală, ci și de metoda, după care se tratează acest material de cultură generală.

Dacă în cultura formativă urmărim punerea în exercițiu deci dezvoltarea funcțiilor sufletești, când am trata materia de învățământ de orice categorie ar fi: știința pozitivă, știința umanistă, știința matematică, așa încât spiritul elevului să rămână pasiv, receptiv, poate să fie vorba de punere în funcțiune, deci de un exercițiu, de o dezvoltare a funcțiilor psihice? Fără îndoială că nu. Dacă însă, oricare ar fi materia de învățământ, din oricare din cele trei domenii ale culturii, în metoda, pe care o aplic, caut să pun continuu în funcțiune, deci în acțiune, să exercit, să desvolt funcțiile sufletești ale elevului, atunci evident că fac cultură formativă, am în vedere scopul formativ al educației, scopul educativ al științei.

Tot așa, în ceea ce privește programele: a face cultură generală nu înseamnă a-i da elevului din fiecare obiect cât mai multe și mai mărunte detalii, ci a-i da elementele esențiale și fundamentale ale fiecărei științe, și dacă programul este redus numai la elementele esențiale ale diferitelor obiecte de învățământ, atunci profesorul își poate permite să aplice metoda activă, care pune spiritul elevului mereu în mișcare și nu-l lasă să fie pasiv și receptiv.

Dacă însă cantitatea de material, prin aglomerarea de amănunte inutile de specialitate, este atât de mare încât cade ca o greutate și asupra spiritului elevului și asupra profesorului, atunci nu mai putem aplica metoda activă, cădem în simplă transmitere a cunoștințelor, recepție și reproducere din partea elevului.

Printr-o mare măsură nu rezidă totul în alegerea materialului, cât rezidă în metodă și sistematizare.

## VII. Raportul între cultura generală și profesională.

Mai rămâne o ultimă chestiune, asupra rolului instrucției în educație și anume stabilirea raportului între cultura generală și cea profesională. În general, școlile de cultură generală primare și secundare, nu au nevoie de elemente de cultură profesională și chiar

dacă au nevoie de aceste elemente, ele se pierd într-  
elementele de cultură generală și formativă. Nu tot  
astfel e cazul în școlile secundare și superioare cu  
caracter profesional: școlile comerciale, academii co-  
merciale, școlile politehnice, etc., în care nu găsim în  
prezent decât elemente de cultură profesională.

Aci însă nu mai putem izola cultura profesională  
de cultura generală, cultura generală fără cultură pro-  
fesională fiind posibilă, pe când cultura profesională  
fără cultura generală nu se poate, căci nu poate fi  
cineva bun profesionist, dacă n'a fost format mai în-  
tâiu ca om.

Trebuie să facem o grupă separată din școlile pro-  
fesionale prin destinația lor, însă în care se predau  
și elemente de cultură generală. Spre ex.: școlile nor-  
male sunt școlile cu caracter profesionist, pentru că  
sunt destinate a forma profesioniști-învățători, însă cul-  
tura, ce se dă în ele, este o cultură generală cu accentu-  
area studiilor psihologice și pedagogice. Tot astfel  
seminariile teologice sunt, prin scopul lor, școlile pro-  
fesionale, pentru că trebuie să dea profesioniști-preoți.  
Cultura, ce se dă în aceste seminarii, este însă cultură  
generală, cu accentuarea studiilor teologice și clasice.  
Deci în ambele aceste școlile sunt elemente de cultură  
generală, pe baza cărora se face și cultura profesională.

În starea de astăzi a școlilor cu adevărat pro-  
fesionale, situația este rea, căci în programele lor de  
învățământ, atât în cele secundare cât și în cele supe-  
rioare, n'avem deloc elemente de cultură generală.

În adevăr, s'ar părea că principiul, care a prezidat  
la organizarea învățământului nostru profesional, a fost  
acela că acest învățământ trebuie să aibă drept scop  
exclusiv pregătirea practică pentru o anumită specia-  
litate tehnică, lăsând de o parte preocupările referi-  
toare la cultura generală. Evident că acest principiu  
nu este nicăeri enunțat în mod formal și categoric;  
totuși, el rezultă foarte clar din cercetarea atentă a  
programului de activitate al învățământului nostru pro-  
fesional de toate gradele (inferior, secundar și superior).

Astfel, spre ex., nici în școalele de comerț, nici în academia comercială, nici în școala de agricultură, nici la politehnică, nu vom găsi în program (aproape de loc) elemente de cultură generală. De această lipsă se resimt elevii școalelor menționate, dar cu deosebire mai târziu în viața socială, când au contact cu oameni de profesii diferite.

Iată de ce în preajma noii reforme a învățământului secundar aplicat, care, după câte știm, se studiază din nou la Ministerul Instrucției, ținem să insistăm din nou asupra importanței considerabile, pe care o are cultura generală în pregătirea viitorului profesionist și aducem pentru aceasta câteva din argumentele mai importante.

1. Cultura generală aduce un real și direct serviciu însuși *profesionistului ca profesionist*, mai ales când este vorba de elementele conducătoare în viața comercială și industrială.

În adevăr, sunt o mulțime de probleme sociale și culturale, impuse de marile organizațiuni economice, a căror cunoaștere și aprofundare însă nu ne-o poate mijloci pregătirea tehnică în specialitate, ci numai studiile de cultură generală. Să ne gândim, spre exemplu, la un inginer, care conduce o fabrică cu sute sau mii de lucrători. E suficient ca acest om să cunoască bine numai specialitatea industrială, pe care o deservește această fabrică, sau îi pretindem să ia o atitudine clară și hotărâtă și în acele chestiuni, care privesc viața fizică și sufletească a lucrătorului, convingerile lui referitoare la organizarea socială și politică, cerințele lui spirituale, educația copiilor săi, etc.? Răspunsul la această întrebare nu poate fi decât afirmativ, întrucât directorul fabricii nu este numai conducătorul tehnic al acestei instituții, ci și părintele sufletesc al lucrătorilor. Deaceia, el este în mare parte răspunzător față de stat și de patria lui, de atitudinea morală și politică a subalternilor săi.

2. Cultura generală dă profesionistului, printre altele, acea *structură morală*, fără de care el va fi util

mai mult sieși, decât semenilor săi. Conștiințiozitatea în exercitarea funcțiunii sale și simțul răspunderii, pe care o are ca om față de semenii săi, sunt condiții esențiale ale unei activități pusă în serviciul binelui obștesc, având deci și un colorit idealist. Câteva exemple ne vor lămuri: să comparăm pe medicul, care-și expune sănătatea și uneori viața pentru binele omenirii, făcând cercetări, care-l expun la accidente grave (cazul câtorva radiologi), cu medicul, care ridică mereu tariful vizitelor fără să ție seamă de situația materială a clientului, — și care pretinde taxa înainte de consultație și scurtează durata acesteia cât mai mult pentru a număra vizitelor să crească.

Să comparăm pe bancherul, care face în primul rând operă națională, încurajând activitatea economică a țării, cu bancherul, care face exclusiv cămătărie; sau pe gazetarul, care, cu toată căldura, face propagandă națională, cu acela, care, plătit fiind, se pune în serviciul dușmanilor țării.

Toate aceste atitudini nu sunt condiționate nici de pregătirea profesională în specialitate, nici de talent, ci numai de conștiința omului *ca om*.

3. Cultura generală servește și la *formarea spiritului*, adică la dezvoltarea funcțiunilor sufletești. Și o judecată logică, spirit de inițiativă, simț de observație, etc. sunt însușiri necesare oricărui profesionist.

4. În fine, nu putem trece cu vederea că profesiunea separă sufletește pe unii de alții, întrucât specializarea, care progresează din zi în zi, formează *mentalități unilaterale*. Cultura generală, care, făcând abstracție de profesiune, privește pe om ca om, e aceeași pentru toți și prin urmare numai ea poate reprezenta adevărata bază de organizare sufletească a lumii culte.

### VIII. Condițiile educației intelectuale.

După ce știm în ce scop dăm cultura elevului și ce urmărim prin transmiterea instrucției, problema, ce ar urma să ne preocupe, este aceea a procedeelelor de a

electua instrucția: adică problema *metodelor în educația intelectuală*. Dar problema metodelor nu poate fi înțeleasă și tratată decât după ce vom cunoaște condițiile psihologice, după care se dezvoltă copilul de educat, cât și condițiile ce trebuie să le îndeplinească materia de învățământ, pentruca să fie asimilată de elev.

Așa încât, în educația intelectuală vom avea să ne preocupăm de trei grupe de probleme și anume, în ordinea următoare:

A. Condițiile psihologice ale învățământului (Copilul).

B. Condițiile obiective ale învățământului (Materia de învățământ).

C. Modul de punere a elevului în contact cu materia de învățământ (Metodele de învățământ).

În examinarea condițiilor psihologice ale învățământului vom avea să cercetăm condițiile de *primire a cunoștințelor*; și aci vom vorbi despre: intuiție, atenție, oboseală intelectuală; apoi pe cele de *păstrare și reproducere* a lor: memoria; și apoi de condițiile de prelucrare a cunoștințelor: gândirea sau cugetarea și raționamentul.

În examinarea condițiilor obiective ale învățământului vom cerceta *criteriile de alegerea calitativă și cantitativă a materiei de învățământ*, pentru a-i prezenta copilului o materie asimilabilă; apoi *modul de organizare a ei* în programe și orarii de învățământ.

În partea treia, din educația intelectuală, vom arăta *metodele* de urmat în transmiterea cunoștințelor, insistând în mod deosebit asupra metodei generale, care să însuflețească orice transmitere de cunoștințe, anume asupra *metodei sau școlii active*.

A. CONDIȚIILE PSIHOLOGICE ALE  
INVĂȚĂMÎNTULUI.

## VII. Intuiția

I. *Percepția și intuiția, baza cunoștințelor.* — II. *Influența noțiunilor vechi asupra intuițiilor noi.* — III. *Importanța intuiției.* — IV. *Formele mai importante ale intuiției.* — V. *Evoluția principiului intuiției în pedagogia modernă: a) Considerații asupra deducției; b) Intuiția la: Comenius; c) Rousseau; d) Pestalozzi, Fröbel, Herbart.* — VI. *Studiul experimental al intuiției: a) Experiințe asupra factorilor defavorabili intuiției; b) Factorii determinanți ai intuiției.* — VII. *Influența povestirilor e dăunătoare intuiției.* — VIII. *Intuiția în domeniul șt. naturate, în domeniul literar și în cel psihologic.*

### I. Percepția și intuiția, baza cunoștințelor.

În cercetarea condițiilor psihologice ale învățământului, cea dintâiu întrebare, pe care trebuie să ne-o punem, este următoarea: cum se produc în mod firesc, primele elemente de cunoaștere în sufletul copilului? Zicem „în mod firesc“, pentru că în transmiterea, intenționată și după un plan anumit a cunoștințelor, nu vom urma altă cale decât cea firească sau naturală.

Primele elemente de cunoaștere se produc prin contactul ființei individului cu realitatea și în primul rând cu realitatea obiectivă, cu lumea din afară. Prin ajutorul simțurilor, individul ia cunoștință de lumea înconjurătoare, care-i trimete un număr imens și variat de excitații. Din acestea, conștiința individului, sufletul lui, selecționează anumite impresii, care apoi devin senzații. La rândul lor, aceste senzații sunt sintetizate în grupe, și grupele acestea sunt proiectate în afară, asupra obiectului, care le-a produs și în felul acesta se formează percepția obiectelor externe.

Prin urmare, primele cunoștințe, pe care le are copilul dela lumea din afară sunt aceste percepții, datorite unei selecții de impresii și unei sinteze de sen-



sații. În afară de aceste percepții, provocate de lumea din afară, el mai ia contact cu lumea internă, din propria lui conștiință, prin introspecțiune, care-l duce la percepția lumii interne.

Deci, pe calea percepției externe și interne, copilul primește în conștiința sa primele elemente de cunoaștere. Astfel ajunge la ceea ce numim în pedagogie și psihologie, *intuiție*.

Intuiția am putea-o defini ca fiind contactul direct al ființei noastre cu realitatea pe calea percepției externe și interne.

Când contactul se face cu realitatea externă, avem percepția externă; iar când contactul se face cu realitatea internă, cu propriile noastre stări sufletești, atunci avem percepția internă.

Înainte de a intra în studiul intuiției, facem o observație lămuritoare.

Știm că, după ce s'au produs percepțiile în sufletul nostru, activitatea sintetică a sufletului continuă, prin aceea că percepțiile sunt sintetizate la rândul lor, pentru a ne ridica la noțiuni abstracte; noțiunile rezultate din reprezentări sunt deasemeni conexate spre a se ajunge la noțiuni din ce în ce mai abstracte, cu o sferă cât mai mare și un conținut cât mai mic. În felul acesta, conștiința noastră scapă de greutatea elementelor concrete, prea numeroase și variate, și se ridică la altele cu un conținut mai simplu, mai ușor de suportat, dar cu o valoare de cuprindere mai mare. Am putea compara aceste operații de simplificare ale conștiinței, cu o operație din domeniul financiar, pe care o face un negustor, care adună bani, leu cu leu, și când a obținut o cantitate mai mare, îi schimbă în monede de 100 lei, scăpând astfel de greutatea mare a metalului. Sutele, dacă se înmulțesc, le schimbă în hârtii de câte 1000 lei, și pe acestea la rândul lor, în acțiuni de ale unei mari societăți. În felul acesta, ajunge să posede valori din ce în ce mai mari și cu un conținut din ce în ce mai mic. Prin urmare, punctul de

plecare al cunoștințelor este intuiția, punctele finale sunt noțiunile din ce în ce mai abstracte.

## II. Influența noțiunilor vechi asupra intuițiilor noi.

S'a zis că nu numai noțiunea este condiționată de intuiție, dar intuițiile sunt și ele condiționate de noțiuni. Noțiunile, care există în spiritul nostru în momentul când intuim ceva nou, influențează foarte mult asupra intuițiilor celor noi, influențează atât pozitiv, cât și negativ, adică atât favorabil, cât și defavorabil.

Influența pozitivă se manifestă în sensul că putem să intuim calitativ mai bine un obiect, care are legătură cu unele noțiuni anterioare din conștiința noastră și cantitativ, putem să intuim mai mult. Spre ex.: un medic când are în fața lui un bolnav, face o intuiție a stării lui fizice, o intuiție pe cale vizuală sau pe cale auditivă, dacă face auscultațiune. Ei bine, un asemenea medic, fără îndoială că va vedea mai mult, va intui mai mult la bolnavul acela, decât putem noi să intuim cantitativ și va intui mai bine calitativ decât un profan, pentru că intervin noțiunile ce posedă el în domeniul medicinei, care sprijină în cazul acesta intuiția cea nouă.

Dacă un botanist intuește o plantă oarecare, este sau nu adevărat că el va intui mai mult cantitativ și mai bine calitativ, decât altă persoană, care nu se pricepe în botanică? De sigur, pentru că noțiunile lui de botanică l-au ajutat să vadă mai mult și mai bine.

Tot așa un inginer, când intră într'o fabrică, vede lucruri care pentru un profan trec neobservate fiindcă noțiunile de tehnică industrială, pe care le are, îl ajută să capete o intuiție mai completă decât a noastră și calitativ și cantitativ.

Sunt însă și cazuri, în care noțiunile vechi pot fi defavorabile unei intuițiuni clare și aci ne referim la o experiență cunoscută din viața practică.

Când avem, de exemplu, idei preconceptuate asupra unei persoane, suntem totdeauna tentați să judecăm orice act al acesteia, prin prisma acelor idei. Sau, dacă ne gândim bunăoară la viața politică. În acest domeniu, actele cele mai bune ale unui om politic, sunt judecate adeseori defavorabil de către adversari.

Îată dar cazuri, în care noțiunile, în loc să favorizeze o intuiție clară, vin în defavoarea ei.

Evident însă, că o asemenea influență a noțiunilor asupra intuiției se poate produce numai din partea unor noțiuni vechi, existente în conștiința noastră în momentul când se efectuează intuiția.

Când este vorba însă de niște intuițiuni noi și de noțiunile corespunzătoare acestor intuițiuni, prin urmare de niște intuițiuni, care au exact același obiect, totdeauna intuiția este premergătoare noțiunii, căci intuiția ne arată realitatea concretă, pe câtă vreme noțiunea nu este decât un extract logic al realității și nu putem avea extractul logic înainte de a avea realitatea însăși. Încât în sensul întâietății obiectului la intuiție și noțiuni, intuiția premerge totdeauna noțiunii. Numai când este vorba de alte noțiuni, de noțiuni, care, având alt obiect, sunt totuși asemănătoare cu noua intuiție, atunci noțiunea poate să premerge intuiției.

### III. Importanța intuiției.

Odată arătat, în puține cuvinte, în ce constă psihologia intuiției, vom căuta a arăta care sunt cauzele, ce fac ca problema intuiției să aibă o atât de mare importanță din punct de vedere pedagogic. Orice om de școală, cât de puțin cunoscător al problemelor pedagogice, își dă ușor seama de importanța intuiției pentru învățământ.

O primă calitate a intuiției, care o face să fie atât de importantă pentru învățământ, constă în aceea, că intuiția este, după cum am mai arătat, începutul cunoașterii.

Dacă intuițiile sunt făcute în bune condiții și no-

țiunile câștigate cu ajutorul lor vor fi clare și precise; și invers, din intuiții insuficiente, nu putem avea decât noțiuni confuze și neexacte. Se întâmplă același lucru ca și cu valoarea monedelor din analogia făcută mai sus. Dacă moneda de 100 lei are la bază aurul corespunzător valorii indicate de ea, valorează 100 lei aur; iar dacă nu, ea valorează atât cât valorează aurul, care-i servește de bază.

Așa și cu noțiunile; ele vor fi clare și precise, dacă vor avea la bază intuiții, cât mai numeroase, cât mai clare și cât mai precise.

A doua calitate a intuiției, care o face să aibă atâta importanță și pentru educație, se datorește faptului că ea se bazează pe senzații actuale, prin urmare pe o realitate trăită de noi. Această realitate face ca cunoștința intuitivă să aibă o intensitate mai mare și o tonalitate afectivă mai accentuată, decât noțiunile, ce sunt numai un extract al imaginilor realității.

Al treilea avantaj al intuiției stă în legătură cu epoca primă a vieții intelectuale, cu copilăria.

Se știe că în această primă epocă, funcțiunile mai dezvoltate, mai accentuate, în viața sufletească a omului, sunt: simțurile, memoria și imaginația. Așa fiind, fără îndoială că percepțiile sensibile, intuițiile, vor conveni mai mult gradului de dezvoltare al copilului, decât noțiunile abstracte.

De asemenea, se știe că în prima epocă din viața noastră sufletească și multă vreme după aceea, adunăm material de impresii cât mai bogat și cât mai variat, pentru ca mai târziu, când se vor accentua funcțiunile productive, în special funcția logică, să prelucrăm acest material.

S'au făcut unele experiențe interesante, pentru a se constata dacă în adevăr spiritul copilului și al elevului din prima epocă școlară este mai înclinat spre datele concrete decât spre cele abstracte. Constatările experimentale au putut dovedi că elevii, în majoritate, chiar cei inteligenți, au înclinații accentuate spre concret.

Astfel, cităm un experiment de felul acesta, care se face pe calea asociațiilor de idei, prin provocarea de reacțiuni mintale: spun unei persoane un cuvânt și o provoc să-mi răspundă imediat prin prima idee, primul cuvânt, care-i vine în minte, după auzirea cuvântului pronunțat de noi.

Aplicând și acest experiment la copiii de școală, s'a constatat că de unde omul adult reacționează de cele mai multe ori prin termeni abstracți, copiii caută să reacționeze prin termeni referitori la realitatea concretă. Spre exemplu, dacă se dă ca termen de provocare la asociațiuni cuvântul de „casă” atunci, omul adult va răspunde: casă mare, casă mică, casă înaltă, casă scundă, prinurmă, cu termeni abstracți, generali, pe câtă vreme copilul va răspunde: casa mea părintească, casa cutare — etc.

Sau, dacă am lua, bunăoară, termenul de „școală”, un om adult ar reacționa prin asociație, la auzirea lui, cu termenul de școală „românească”, școală „primară”, școală „secundară”; copilul, dacă urmează la școala dela Clemența, va zice: „Școala noastră dela „Clemența”, etc.

Prinurmă, găsim la copii tendința de a se referi nu la un termen general abstract, ci la o realitate concretă.

De aci rezultă că, în marginile posibilului, când studiem realitatea concretă, fie că este vorba de lumea externă, fie că este vorba de lumea internă, trebuie să ne servim de materialul intuitiv.

Pentru intuirea lumii externe, ne vom servi de preferință de înșiși lucrurile, ființele și fenomenele din natură și numai în lipsa acestora, sau în cazul, când prezentarea lor naturală ar fi prea greu de efectuat, de imaginile lor.

Pentru cunoașterea lumii interne, obiectul intuiției constă în stările sufletești, ce se produc în conștiința elevului, care le va observa prin introspecție.

Fără îndoială că se pot face la studiul psihologiei și unele experimente. Așa, de exemplu, dacă vom să

arătăm raportul dintre senzații și excitații, se pot face experimente foarte simple, însă nu ne vom putea dispensa, pentru o aprofundare serioasă, mai ales a noțiunilor fundamentale ale psihologiei, de intuiția internă. Elevii vor trebui să fie încontinuu provocați la operația introspecției, la operația observației de sine, pentru a pătrunde fenomenele psihice.

Faptul, că am scos în evidență importanța deosebită a intuiției, pentru prima epocă a vieții noastre sufletești, nu însemnează că nesocotim valoarea ei în epocile următoare. Și oamenii adulți simt necesitatea intuițiilor, nu numai atunci când urmăresc elaborarea unor noțiuni noi, abstracte, pe cale inductivă, ci chiar atunci când este vorba de niște noțiuni, pe care le posedă și le-au înțeles. Spre ex.: dacă citim descrierea unei călătorii de multe ori, dorim a vedea ținuturile descrise în carte. Prin urmare, deși am înțeles destul de bine în ce consistă ținutul acela, prin ce se caracterizează, am dori totuși să ne ducem la fața locului, să avem intuiția realității concrete. Sau, dacă am citi o piesă de teatru, mai ales când este vorba nu de piesele de gândire filosofică, cum ar fi, spre exemplu, piesele lui Ibsen (pe care poți foarte bine să le citești și să le pătrunzi fără să simți prea mult nevoia unei intuițiuni, să te mulțumești cu pătrunderea logică), ci de piesele, care cuprind multă acțiune, atunci pare că dorim să le vedem reprezentate pe scenă.

Tot așa, ca să dăm un ultim exemplu: se știe că muzicanții au posibilitatea de a se orienta, asupra unei compozițiuni, fără să audă partitura executată. Muzicantul citește notele aproape cum citim noi textul din carte, și se delectează citind partitura unei simfonii. Cu toate acestea, după ce a citit-o, capătă dorința de a avea și intuiția acestei simfonii, s'o asculte executată.

Prin urmare, necesitatea intuiției o avem și noi, oamenii maturi, însă această necesitate a intuiției este mult mai mare, din motivele arătate, în prima epocă a vieții sufletești.

#### IV. Formele mai importante ale intuiției.

Până acum, am menționat două forme importante ale intuiției: intuiția internă și intuiția externă, după cum ne refeream la realitatea sufletească din conștiința noastră, sau la realitatea concretă din afară. Aceste două feluri de intuiție reprezintă în definitiv ceea ce numim intuiție propriu zisă, intuiție pură.

Mai deosebim însă o categorie de intuiții, care nu pot fi scoase cu totul din sfera noțiunii de intuiție, deși au unele caractere care depășesc definiția dată acestei noțiuni.

Să luăm câteva exemple: dacă intrăm într'o biserică și vedem o femeie în fața unei icoane stând în genunchi, cu mâinile împreunate, zicem: iată o femeie care se roagă. De fapt, am intuit un corp omenesc într'o anumită atitudine; de aci și până a ști ce e în sufletul acelei femei, mai e mult.

Pentru a face afirmarea că femeia se roagă, trebuie să fi avut în conștiința noastră ideea de Dumnezeu și o experiență în acest sens. Astfel, adăugând la intuiția atitudinii corpului acelei femei, elemente existente deja în conștiința noastră, am putea spune cu siguranță, că avem în fața noastră pe cineva, care se roagă.

Tot așa, când vedem că un om chinuște un animal, zicem: iată un om rău.

În intuiție, n'am constatat răutatea, ci am văzut doar un individ, care aplica lovituri; intuiția ne-a dat acțiunea lui, pe care am asociat-o cu elemente din conștiința noastră, cu ideea ce o avem despre rău și bine și cu atitudinea, ce o au oamenii în asemenea cazuri. Și aci este printrumare, o conexiune între datele intuiției și datele conștiinței noastre, o conexiune, de care nu ne dăm seama.

Tot astfel, în domeniul estetic n'am putea gusta o operă de artă fără a conexe intuiția externă a acelei opere, cu date din conștiința noastră. Spre ex.: ne găsim în fața unei sculpturi, o femeie, ce reprezintă sufe-

riința și această operă de artă ne place. Suferința nu e în piatră, ci în noi. Noi însuflețim piatra, înșimțim obiectul de artă, proiectăm asupra lui date din conștiința noastră și astfel avem intuiția estetică. Această formă a intuiției conexată cu elemente sufletești aflătoare în conștiința noastră, am putea-o numi intuiție ideal-empirică, pentru că la elementele experienței, adăogăm elemente *ideale* din conștiința noastră.

Avem, prin urmare, două forme ale intuiției: intuiția pură sau empirică și intuiția ideal-empirică.

## V. Evoluția principiului intuiției în pedagogia modernă.

Încă dela începutul pedagogiei moderne, se manifestă tendințe puternice pentru un învățământ intuitiv.

E destul să ne referim la pedagogia din timpul Renașterii, care se ridica împotriva verbalismului medieval cerând un învățământ intuitiv, un procedeu inductiv de căpătare a cunoștințelor, pentru a ne da seama că importanța intuiției în pedagogie a fost de mult înțeleasă.

Prin faptul că criticăm învățământul deductiv medieval care adesea ducea la verbalism, nu înseamnă că nu admitem deducția în învățământ.

a) *Considerații asupra deducției.* Deducția este necesară când punctul de plecare e o realitate a inteligenței noastre, un fel de intuiție înăuntrul rațiunii noastre, cum e cazul în matematică; unde se pornește dela axiome, care n'au nevoie de demonstrație, pentru că sunt evidente prin ele înșile.

Tot așa, spre exemplu: principiul contradicției din logică (un lucru nu poate să fie și să nu fie în același timp) nu ne e dat de experiență, ci e o intuiție superioară a rațiunii noastre, dela care, pornind, putem trage concluzii de o mare importanță.

Iată dar cazuri, în care deducția, nu numai că nu e imposibilă, dar e chiar necesară.



Un al doilea caz: chiar în domeniul științelor pozitive, când e vorba de constituirea și de predarea lor, procedăm inductiv. În aplicarea rezultatelor lor la civilizația lumii, facem însă tot deducție: după ce elevul, pe cale inductivă, s'a ridicat dela date concrete la legi, e chemat apoi, ca pe cale deductivă, să se servească de ele pentru ca să interpreteze noi cazuri ale realității concrete ce i s'ar prezenta în viitor.

Plecând dela legile generale stabilite prin inducție, și coborîndu-se spre particular, face deducție.

Tot așa un inginer, când construște o casă, sau un pod, aplică anumite legi mecanice, în mod deductiv, la cazul concret, adică la lucrarea, pe care vrea s'o facă.

Lată deci cazuri, când deducția se impune în urma inducției.

Ei bine, împotriva verbalismului și pentru intuiție se ridică în epoca Renașterii și cea imediat următoare premergătorii pedagogiei moderne.

Primele manifestări în contra verbalismului și în favoarea intuiției le găsim la Bacon, Rabelais și, indirect, chiar la Montaigne.

La primii doi, găsim importanța studiului intuitiv al naturii, pe calea observării lucrurilor, în locul cuvintelor, care le reprezintă. Bacon introduce metoda inductivă, care nu te lasă să pleci decât dela realitatea concretă. La Montaigne, găsim necesitatea pătrunderii conținutului ideilor în vederea cultivării judecății și înălțurarea verbalismului.

Atacând verbalismul, luptă astfel pentru intuiție.

b) *Principiul intuiției la Comenius.* Comenius e un reprezentant de seamă al principiului intuiției în secolul al XVII-lea<sup>1)</sup>. Când am vorbit de idealul educației și anume de idealul intelectualist, am citat concepția intelectualistă a lui Comenius, care leagă fondul cu forma, cerând ca fondul și forma să fie respectate deopotrivă.

1) *Comenius: Didactica magna.* trad., P. Gârboviceanu.

Cum înțelege Comenius raportul dintre fond și formă? El cerea ca oriunde ne ocupăm de forma de exprimare a ideilor, de stil, forme logice, peste tot, în exemplele, de care ne servim, să dăm elevilor și cunoștințe reale, adică să veghem la o legătură continuă între cuvânt și ideie.

Spre exemplu, avem o operă literară, să zicem Divina Comedie de Dante; putem studia această operă literară din punct de vedere stilistic, gramatical, etc., prinurmare, punând chestiunea formei, referindu-ne la cuvinte și legătura dintre ele. La acestea însă trebuie să adăugăm — după Comenius, ca un element de primă importanță, mai important chiar decât studiul stilului și formelor literare — pătrunderea fondului, adică să studiem caracterele persoanelor din acea operă literară, raporturile dintre ele, psihologia lor, iar dacă la baza acestei opere literare stă o concepție filosofică, s'o urmăm în text. Așa dar o continuă atenție la stabilirea legăturii dintre cuvânt și ideie. Aceasta este o primă interpretare a raportului dintre fond și formă.

O a doua interpretare a lui Comenius, care ne duce la principiul intuiției, e raportul între ideie și realitatea, pe care o reprezintă ideia. Sunt cazuri, în care ideile exprimate într'o operă — mai ales când este vorba de o operă științifică — se referă la lumea din afară, spre ex., la natură. Și atunci, nu este suficient să facem legătura între cuvinte și între ideile, pe care le exprimă, în acele cuvinte, adică să căutăm a lămuri ideile exprimate în acea operă, ci dacă acele idei se referă la o realitate obiectivă, trebuie să controlăm întrucât există armonie între ideie și realitatea însăși. Așa dar trebuie să stabilim întrucât există legătură între ideile autorului, între teoria lui și realitate.

Dacă am voi, spre ex., să citim fizica lui Aristoteles, care studiază natura, va trebui să ținem seama de ambele raporturi: mai întâiu, să înțelegem ideile, pe care le exprimă Aristotel în fizica lui, și în al doilea rând să controlăm prin observație și experiment, dacă și întrucât teoriile stabilite de el corespund realității.

Dar cum luăm noi contact cu realitatea însăși? Pe calea *intuiției*, prin percepția externă, când e vorba de lumea din afară, prin percepția internă când e vorba de viața sufletească.

Vedem dar, cum, pornind dela legătura dintre fond și formă, ajunge Comenius să stabilească principiul intuiției.

„Pe cât posibil omul, spune Comenius, trebuie să caute intelectul, nu în carte, ci în cer și pe pământ, în natura înconjurătoare. Trebuie să studieze și să cunoască lucrurile înșile, nu observațiunile, și mărturisirile altora asupra lucrurilor. În nimic nu trebuie să ne sprijinim pe simpla autoritate, în totul pe simțuri și pe rațiune“.

La Comenius nu mai e vorba de o intuiție liberă, ci e vorba ca opera intuiției să fie îndrumată pe calea cea mai bună. Preocupat, nu numai de principiul intuiției, dar și de o metodă bună, el stabilește norme metodice, principial corecte, dar cu mici erori de detalii. După ce recunoaște importanța contactului cu natura, publică o lucrare cu ilustrații, intitulată „*Orbis pictus sensualium*“, cu ilustrații, dedesubtul cărora erau câteva cuvinte de lămurire, sau o mică descriere. E natural totuși să ne întrebăm: dacă Comenius a adoptat principiul intuiției sub forma contactului cu realitatea naturală, de ce ne-a mai dat această carte de „intuiție prin imagini“? Prima lămurire ar fi că explicațiile, care se dau, sunt pentru acele obiecte, care, din cauza depărtării în timp sau în spațiu, nu se pot prezenta elevilor în natură. Depărtarea în spațiu a obiectelor, o întâlnim în geografie și în științele naturale, iar depărtarea în timp și spațiu o întâlnim în istorie. Pentru asemenea cazuri, cartea lui Comenius era indicată ca fiind foarte utilă. Inșă dacă o cercetăm mai deaproape, vedem în ea ilustrații, care se referă la mediul cel mai apropiat al elevului: școala cu bănci, elevi, etc... Care era motivul, care l-a determinat pe Comenius s'o compue? Comenius nu-l spune, dar rezultă clar că el se gândea la faptul că o intuiție metodică nu trebuie să

amestece calitățile esențiale cu cele secundare. În natură însă, nu putem separa calitățile principale de cele secundare, pe când într-o ilustrație, eliminăm calitățile secundare și-i dăm elevului numai ce este esențial; facem astfel o pregătire mai bună pentru trecerea la noțiunea abstractă. Prin urmare, găsim la Comenius o primă preocupare de intuiție, cu acea mică eroare, că el îndepărtează uneori pe elev de intuiția directă a naturii.

c) *Principiul intuiției libere la Rousseau.* Dela concepția lui Comenius, asupra intuiției, trecem la un sistem pedagogic foarte important, atât pentru principiul intuiției cât și pentru metoda ei. Este sistemul lui J. J. Rousseau, care a trăit în sec. al XVIII-lea, prin urmare, următor lui Comenius. Ce găsim la Rousseau cu privire la intuiție?<sup>1)</sup>

Putea el admite, într-adevăr, o metodă a intuiției, putea el, conform principiului său fundamental, și cu măsurile educative pe care le preconizase, să îndrumeze pe Emil cum să întuiască și să-i atragă atenția asupra calităților principale și secundare ale lucrurilor? De bună seamă că nu, întrucât Rousseau era pentru o educație și instrucție liberă, pentru principiul liberei dezvoltări a individualității. La acest principiu al liberei dezvoltări se adaugă principiul educației negative, adică acea atitudine de rezervă a educatorului, în care nu-i e îngăduit să intervină nici în instrucție, nici în educație, prin măsuri, care să limiteze libera dezvoltare a elevului.

Dacă la acest principiu adăugăm și pe acela al activității spontane, care nu poate fi provocată din afară, ci pornește dinăuntru, pe baza interesului și curiozității naturale, vom înțelege de ce Rousseau n'a fost adeptul unei intuiții sistematice, ci a susținut intuiția liberă.

Conform acestei concepții, educatorul va duce pe Emil în mijlocul naturii și-l va lăsa să găsească

1) *Rousseau: Emil*, trad. de G. Adamescu.

ce-i place și să intuiască ce-i convine, conform interesului și curiozității sale. „Dați lui Emil lucruri nu vorbe, zicea Rousseau. Lumea, natura, trebuie să fie cartea elevului; o lecție de astronomie poate fi pusă în legătură cu un frumos apus de soare; pentru a stabili legile naturale, începem prin a-i atrage atenția asupra celor mai simple fenomene din natură; la geografie voiu porni dela mediul imediat înconjurător, casa părintească și locurile înconjurătoare, apoi satul sau orașul, etc. Nu trebuie să dăm elevului nici un fel de lecție verbală, el nu va primi lecții decât din experiență, pe cale intuitivă.

„Să nu sărim deodată — sună un paragraf din Emil — dela obiecte sensibile la obiecte intelectuale; numai prin cele dintâiu trebuie să ajungem la celelalte. De aceea, omul să se conducă totdeauna de simțuri în primele operațiuni ale spiritului. Singura carte să fie lumea, singura învățătură să fie faptele. Copilul, care citește, nu cugetă, ci numai citește; nu dobândește cunoștințe, ci învață cuvinte“<sup>1)</sup>.

Rousseau aplică principiul intuiției și în domeniul educației morale. În adevăr, Rousseau ne recomandă să punem pe Emil în contact direct cu suferința omenească. Intuind suferința semenilor săi, se va produce în sufletul lui sentimentul milei, al iubirii apropielui și al compătimirii. Așa dar, pe de o parte va observa suferința altora (intuiție ideal-empirică), pe de altă parte, va trăi în propria sa conștiință sentimentul milei (intuiție internă).

În domeniul educației religioase, se acordă deosebită importanță intuiției. Aci găsim o triplă intuiție:

1. Emil, în mijlocul naturii, are o primă *intuiție a lumii înconjurătoare*. Această intuiție externă îi dă cunoașterea a ceea ce e în jurul său.

2. Alături de această intuiție externă, — și aci nu mai putem zice că atitudinea educatorului, poate fi re-

1) J. J. Rousseau, Emil — trad. Adamescu. c. III. § 14.

zervată, — dacă educatorul știe să aprindă în copil scânteia internă, Emil va admira natura, va avea o atitudine estetică, va rămâne în contemplație față de frumusețea ei, având astfel alături de intuiția pur empirică, o completare a acesteia cu elemente subiective, o intuiție ideal-empirică. Deci percepția externă este îmbrăcată într-o intuiție cu caracter ideal-empiric.

3. După ce Emil a cunoscut și a admirat natura începe să simtă admirație și pentru creatorul ei, și în acest moment simte pe Dumnezeu în sufletul său. E o intuiție internă a sentimentului religios ca și în fața suferinței semenului, când intuia sentimentul milei din sufletul său.

Iată care credem, că sunt pe scurt laturile mai caracteristice în concepția lui Rousseau asupra intuiției.

*d) Principiul intuiției la Pestalozzi, Fröbel și Herbart.* Al treilea pas important referitor la principiul intuiției, îl face în pedagogia modernă *Pestalozzi*.

El pleacă tot dela ideea lui Comenius, aceea de a da învățământului intuitiv o bază metodică.

Când intuim un obiect extern, zice Pestalozzi, nu facem altceva decât să-i cunoaștem proprietățile. Printre proprietățile, ce le găsim la corpuri, Pestalozzi distinge trei categorii: *a)* proprietăți particulare, individuale, ca spre ex., culoarea unui animal; *b)* proprietăți, pe care obiectul le are comune cu speța căreia aparține ca, spre ex., lătratul, pentru speța câinelui; *c)* proprietăți, pe care un obiect le are comun cu toate lucrurile, ce cad sub simțurile noastre, spre ex., că ocupă un loc în spațiu, că are o formă.

În momentul intuiției, proprietățile obiectului sunt considerate potrivit cu importanța lor pentru edificiul instrucției. Primul loc îl vor ocupa deci însușirile generale, al doilea cele ce sunt comune speciei și ultimul cele individuale.

Ca însușiri generale, comune tutelor lucrurilor consideră Pestalozzi: *forma, numărul și numele*. Orice obiect existent are o formă, reprezintă un număr și

poartă un nume, acesta din urmă servind la fixarea în memorie și la generalizare.

Sunt indicații, care ne îndreptătesc să presupunem că Pestalozzi ar fi considerat numărul și forma ca elemente innăscute, apriorice ale cunoștinței (analog spațiului și timpului la Kant) și deaceia le-ar fi pus la baza intuiției. Astfel în „A. B. C. der Anschauung“, zice el că trebuie găsite „*formele spațiale pure*“, în care apoi pot fi turnate toate percepțiile. Deasemeni, cere ca *formele și numerele* să fie cunoscute de copil ca „*elemente generale ale intuiției*“, nu numai ca date concrete.

Natural că pentru a explica existența acestor forme generale ale cunoștinței intuitive nu ar fi nevoie de ipoteza apriorismului, căci ele se pot forma din percepții și reprezentări pe calea abstracțiunii. Pestalozzi însuși ne arată cum, pornind dela obiecte concrete, ne putem ridica la noțiunea abstractă a numerelor. Astfel, spre ex., calculând cu pietricele, bețișoare, etc. extragem ideia de unitate, precum și diversele raporturi dintre mai multe unități (adunare, scădere, etc.). Totuși, rămâne următorul argument puternic în favoarea ipotezei apriorismului: Pestalozzi afirmă că el consideră cele trei noțiuni — forma, numărul și numele — ca elemente fundamentale, *pentru că se bazează pe puteri innăscute ale sufletului*: puterea de a separa după număr, de a deosebi după formă, de a fixa prin cuvânt. Acestor facultăți — care trebuiesc de timpuriu dezvoltate — e subordonat materialul învățământului:

la *număr*: aritmetica;

la *formă*: geometria, desenul, scrisul, lucrul manual;

la *nume* (cuvânt): pronunția, vocabularul, studiul limbilor, cântul.

Vedem că rămân o sumă de obiecte, care nu pot fi subordonate principiilor acestui program; astfel: istoria, geografia, religia, șt. naturale.

Ceeace a câștigat pedagogia modernă din teoriile și practica lui Pestalozzi referitoare la formele intuiției, este principiul, că *intuiția trebuie să se facă după anumite norme, pe care profesorul le va indica elevului*. Evident că pedagogia timpului nostru nu se mărginește la cele trei elemente pestalozziene — nume, formă și număr — ci adaugă o sumă de alte calități, printre care și însușiri *individuale* ale lucrurilor, ca spre ex., culoarea, duritatea, etc.

Pestalozzi face — cu drept cuvânt — o deosebire esențială între intuiția naturală (liberă) și *arta de a intui*, adică *învățământul intuitiv*: „Dacă prăvim intuiția ca atare, în opoziție cu *arta de a intui*, cea dintâiu nu e decât o *simplă expunere a obiectelor înaintea simțurilor* unită cu *conștiința impresiunilor produse de obiecte*. Așa își începe *natura* instrucția ce ne dă. *Arta* trebuie să facă mai mult: ceeace natura ne prezintă *disparat*, la o *depărtare mare*, în *raporturi confuze*, să adune ea (*arta*) într'un *cerc mai restrâns* și în *raporturi ordonate* și să expue cât mai aproape posibil *celor cinci simțuri*“. În altă parte: „Pentru a face pe copil să dobândească cea mai desăvârșită cunoștință despre un pom, sau o altă plantă, mijlocul cel mai bun nu este de a-l duce să *privească* în pădure și în livadă, unde cresc alături plante de tot felul.

Nici pomii, nici ierburile nu i se prezintă aci astfel, încât să aibă și *intuiția speciei*, din care fac parte.

Pentru a-l conduce pe copil, pe cel mai scurt drum, spre scopul instrucțiunii, adică la noțiuni clare, trebuie să-i pui dinaintea ochilor mai întâiu asemenea *obiecte*, care să aibă în mod evident *caracterele esențiale ale speciei*, *căreia aparține obiectul*“. Dacă pierdem din vedere aceasta, atunci facem pe copil să considere, dela prima percepere a obiectului, proprietăți secundare și variabile, drept esențiale și astfel — în cel mai bun caz — întârziem aflarea adevărului, luând un drum mai lung.

Această cerință — de a se pune în evidență *caracterele esențiale*, în vederea unei apropieri de *specia*,



căreia aparține obiectul — o găsim înaintea lui *Pestalozzi*, la Comenius; cu deosebirea că acesta din urmă propunea, în acel scop, o colecție de ilustrații adhoc (*Orbis pictus sensualium*), pe câtă vreme Pestalozzi nu admite înlocuirea obiectelor reale prin ilustrații.

Așadar, elementele caracteristice ale învățământului intuitiv sunt: *a*) că prezintă obiectele în cerc restrâns; *b*) că le expune în raporturi ordonate; *c*) că le apropie de simțuri; *d*) că alege obiectele — ca natură și prezentare — astfel, încât, având caracterele esențiale ale speciei din care fac parte, să dea elevului *intuiția speciei*, în vederea formării de *noțiuni clare*.

O altă condiție a învățământului intuitiv este că *intuiția trebuie să se facă pe calea cât mai multor simțuri*. „Cu cât întrebuințăm mai mult ochiul, urechea, mâna și celălalte organe ale simțurilor noastre, ca să căutăm natura sau calitățile unui lucru, cu atât mai exactă devine cunoștința ce avem despre acel lucru“<sup>1)</sup>. Asupra *acestei* norme însă, nu a insistat Pestalozzi prea mult, fapt explicabil, cel puțin în parte, dacă avem în vedere că el urmărește cu deosebire *intuiția speciei*, pe când o mare parte a calităților sensibile ale corpurilor (culoare, duritate, etc.) sunt particulare, individuale.

Mai puțină atenție a acordat Pestalozzi *legăturii, care e bine să existe între intuiție și activitatea practică* — așa cum se manifestă în desen, modelaj etc., — căci astfel se fixează în memorie și se precizează bine proprietățile obiectului observat. El recunoaște că e nevoie de exerciții speciale, pentru a efectua în afară intuițiile și diversele produse ale spiritului omenesc. În acest sens proiectase un *A. B. C. der Kunst*; exerciții progresive în vederea formării dexterității organelor, care execută lucrările. Nu a realizat el însuși acest plan. O încercare a făcut colaboratorul său *Niederer* și o realizare pe deplin reușită urmașul său *Fröbel*,

1) *Pestalozzi*, Cum își învață Ghertruda copiii pag. 96.

care afirmă că nu se poate face o intuiție bună, mai ales în prima epocă, decât prin desen, modelaj, etc.

El nu se mulțumește, cum admitea Pestalozzi, cu observațiuni numeroase, cu analiza și descrierea obiectelor, ci vrea și efectuarea obiectelor în mod practic. „Ideia clară a obiectului — zice Fröbel — o capătă copilul când desemnează, modelează, construște obiectul“. Pe lângă însușirile generale, forma și numărul, deși admite importanța derivării noțiunii prin intuiții Fröbel accentuează, ca element nou, importanța tuturor calităților sensibile, înțelegând ca intuiția să se facă complet.

Prin urmare dă atențiunea cuvenită și proprietăților particulare ale obiectului, nu numai celor, pe care obiectul le are comune, cu speța sau cu toate obiectele celelalte.

Mai menționăm pe filosoful și pedagogul Herbart, care adaugă un element important în lămurirea principiului intuiției. Cunoaștem influența, pe care noțiunile și experiența anterioară o exercită asupra nouilor intuiții.

Ei bine, Herbart ține seamă de factorul acesta aperceptiv, în intuiție, de elementul existent în conștiința noastră din experiența anterioară în mediul natural și cel social.

Herbart, în studiul intuiției, adoptă o bună parte din principiile lui Pestalozzi, dar adaugă și necesitatea de a ne îngriji de noțiunile premergătoare intuiției, de noțiunile vechi, care influențează intuițiile nouă.

Dacă găsim în spiritul elevului elemente noționale potrivnice intuiției, vom căuta să le expulzăm, iar pe cele prielnice, le vom accentua, de unde rezultă norma metodică, că trebuie să se facă pregătirea fondului aperceptiv, spre a pregăti sufletul elevului pentru noile intuiții.

Toate aceste contribuții la studiul intuiției au fost confirmate și adoptate de pedagogia nouă, care tinde să le completeze, continuând analiza elementelor perceptive și aperceptive, care compun procesul intuitiv,

studiind caracterele intuiției în diferite stadii, la diferite vârste, și căutând metodele educative cele mai potrivite pentru a ține seama de toate aceste elemente constitutive și cele mai adecuate fiecărei faze. În aceste direcțiuni s'au făcut diferite experiențe.

## VI. Studiul experimental al intuiției.

Cercetători experimentali ca Binet, Claparède, Meumann ș. a. au căutat să determine funcția aceasta a intuiției. E curios că studiul experimental al intuiției a început să se facă nu din interes pedagogic sau psihologic pur, cât din interese juridice. Se știe că în justiție, judecătoria, atât când fac instrucția, cât și când judecă faptele, sunt nevoiți să ia mărturia diverselor persoane, care au fost de față la săvârșirea faptelor, deci trebuie să se servească de martori. Se constată că majoritatea martorilor fac mărturii false, nu mincinoase. Dacă ar fi făcute de cei interesați, lucrul ar fi explicabil; dar un martor, observator desinteresat, care nu are nici un raport cu consecințele faptelor, ce se judecă, dacă e chemat să mărturisească ceea ce a intuit, nu poate să fie bănuit că minte.

Cazurile acestea sunt atât de numeroase, încât s'a pus chestiunea psihologică a declarațiilor false. Care e cauza lor? N'a intuit martorul bine sau în urmă a intervenit în sufletul lui fenomene, care au transformat ceea ce intuiuse el? Aceste constatări au făcut și pe pedagogi să cerceteze mai de aproape fenomenul intuiției din punct de vedere al educației.

Iată o experiență asupra intuiției.

Experiența s'a făcut cu elevi de diferite vârste între 7 și 18 ani, deci dela clasa I-a primară până la clasa VIII-a de liceu, elevi de ambele sexe. În vederea cercetărilor, experimentatorul s'a servit de un tablou, pe care-l ținea în fața elevilor timp de câteva secunde, sau chiar peste un minut. După aceasta, a cerut elevilor să depună câte un raport, scris, în care

să arate ce au observat. Apoi, experimentatorul le-a mai pus deasemeni întrebări relative la lucruri, la raporturile spațiale, la culorile obiectelor intuite. Unele întrebări au fost corecte ca intenție, iar altele au fost sugestive, puse cu tendința de a induce pe elevi în eroare, ca să se vadă dacă percepțiile lor au fost clare și corecte.

În exemplul citat, s'au pus 12 întrebări sugestive. Întrebările acestea au fost repetate și după 15 zile, ca să se vadă dacă se păstrează în memorie ceea ce s'a perceput. O întrebare sugestivă este aceasta: dacă în tablou a fost o femeie cu mâinile încrucișate, se întreabă: ce avea femeia în mână, baston sau umbrelă? Răspunsul a fost în multe cazuri că femeia purta baston sau umbrelă, lucru neadevărat.

Experiența a dat următoarele rezultate:

1. 25% din elevi au fost sugestați;
2. Sugestia scade cu creșterea vârstei;
3. Fetele sunt mai sugestibile decât băieții;
4. Cei cu temperament sanguin sunt mai sugestibili decât cei cu temperament flegmatic.

a) *Experiențe asupra factorilor defavorabili intuiției.* Cercetarea factorilor defavorabili unei intuiții corecte, cum este de ex. sugestia și imaginația, a început să intereseze din ce în ce mai mult. Astfel Binet a făcut o experiență, în care caută să accentueze din ce în ce mai mult influența sugestiei asupra intuiției, ca să vadă dacă sugestia prea accentuată nu produce o rezistență, o reacțiune din partea elevului. Rezultatul a fost că elevii, în majoritate, au continuat a fi victimele sugestiei.

Experiența constă în aceea că se fixează pe un carton: o monedă, o etichetă, un nasture, un portret de bărbat, o gravură cu mai mulți indivizi, un timbru postal, etc. Acest carton e arătat copiilor timp de 12 secunde, după care este luat. Fiecare elev e pus să răspundă în scris la anumite chestiuni.

În acest scop, Binet a alcătuit trei chestionare. Primul chestionar cuprindea întrebări, cu tendințe su-

gestive foarte slabe; al doilea chestionar cuprindea întrebări cu tendințe de sugestie mai accentuate, și în sfârșit al treilea chestionar cuprindea întrebări cu tendințe sugestive foarte accentuate.

În primul chestionar, găsim întrebări de felul următor:

a) Asupra portretului: Ce culoare are? Se văd picioarele domnului din portret sau nu? (de fapt nu se vedeau). Are capul acoperit sau nu? Are un obiect în mâna dreaptă sau nu are nimic?

b) Asupra monedei: E în stare bună sau deteriorată?

c) Asupra timbrului: Este nou ori este ștampilat?

În al II-lea chestionar, întrebările sunt cu un ton mai persuasiv.

a) Asupra portretului: N'are o culoare închisă? Persoana din portret nu ține picioarele unul peste altul? Nu are pălăria pe cap? N'are un obiect în mână?

b) Asupra monedei: Nu prezintă o deteriorare? În ce parte?

c) Asupra timbrului: Nu poartă ștampila poștei?

Al treilea chestionar, menit să producă sugestii puternice, cuprindea întrebări de felul următor:

a) Asupra portretului: Este brun închis sau albastru închis? Domnul are piciorul stâng peste cel drept sau pe cel drept peste cel stâng? Desemnați forma pălăriei depe capul lui (de fapt n'avea pălărie). Ce obiect ține în mâna dreaptă?

b) Asupra monedei: Moneda e găurită? În ce parte este găurită? Desemnați-o!...

c) Asupra timbrului: Este ștampilat în colțul drept sau stâng? Numele cărui oraș se poate distinge pe ștampilă? Timbrul are culoare roșie, roșu deschis sau roșu închis?

Chestiunile acestea au fost puse la grupe diferite de elevi.

La întrebările din primul chestionar s'au obținut trei erori la 11 chestiuni:

La întrebările din al II-lea chestionar, s'au obținut 5 erori la 13 chestiuni;

La întrebările din al III-lea chestionar, s'au obținut 8 erori la 13 chestiuni.

Făcând proporția, Binet a găsit că la primul chestionar, sugestia a denaturat intuiția în proporție de 1,4%, la al doilea de 1,3 și la al treilea mai mult de  $\frac{1}{3}$ .

Binet ne atrage atenția că în cazul de față, intuiția s'a făcut într'un mod cu totul obiectiv, cu chestionar scris, și raportându-se la obiectele uzuale, fixate pe un carton, ca să fie bine observate, fără nici o influență din partea profesorului sau mediului înconjurător. Și totuși, s'au produs 50% de răspunsuri eronate.

Dar dacă în locul acestora se puneau chestiuni influențate personal de profesor, și în locul obiectelor s'ar fi prezentat o scenă, o succesiune de acțiuni, care nu pot fi fixate mai mult timp? S'ar fi ajuns probabil la rezultate dezastruoase pentru intuiția realității.

Menționăm și cazul citat de *Flecher*, — profesor german, în „Die Suggestion im Leben des Kindes“. El povestește: „La ora 11, întreb pe elevii mei dacă au văzut ceva pe catedră. Nici un răspuns. La întrebarea următoare: „N'a văzut nimeni briceagul, pe care l-am pus pe catedră?“, 29 elevi din 51 (57%) declarară că l-au văzut. Printre aceștia erau unii, cărora le-ar fi fost imposibil, delă locul lor, să vadă pe catedră. Șapte elevi pretindeau a fi văzut cum am tăiat hârtie, înainte de a pune briceagul pe masă; trei au văzut cum am ascuțit creionul. În urma declarației mele că briceagul a dispărut de pe catedră, în timpul recreației, se produce tăcere; după aceea un băiat declară că elevul X care, puțin mai înainte fusese pedepsit pentru furt, a stat în timpul recreației în clasă, în apropierea catedrei; alți opt școlari observaseră de asemenea pe elevul X, și indicară oarecare particularități. În realitate, n'am scos deloc briceagul din buzunar. Elevul inculpat, la ieșirea din clasă, a părăsit

clasa printre cei dintâi și toată recreația a stat în curte lângă mine“.

Iată un caz izbitor de influența sugestiei și imaginației asupra intuiției. Sugestiile de felul acesta au însă pecetea influenței profesorului.

Din cercetările experimentale de felul celor citate, s'a ajuns la nouă concluzii foarte importante, care au dus la stabilirea și completarea normelor privitoare la intuiție.

b) *Factorii determinanți ai intuiției.* S'a văzut că intuiția e un fenomen complex, care stă în legătură cu alte fenomene sufletești, dintre care unele o influențează favorabil, iar altele defavorabil. Astfel anumite fenomene de a percepție sunt foarte favorabile intuiției și am menționat mai sus cum Herbart cerea pregătirea elementelor a perceptive, înainte de intuiție. Un alt fenomen sufletește, care favorizează intuiția este atenția, care e de absolută necesitate pentru o intuiție clară. Sunt însă alte fenomene sufletești, care sunt defavorabile intuiției, denaturând-o.

Cităm trei din factorii cei mai importanți, care influențează intuiția:

a) Primul factor este *calitatea memoriei* celui, care întuiește. Dacă memoria nu fixează și nu păstrează bine, atunci chiar când s'a intuit corect, intuiția nu e clară.

b) A doua influență dăunătoare, foarte frecventă în cursul primar și în cursul inferior de liceu, este *greutatea exprimării*. Se poate întâmpla ca intuiția să fi fost corect făcută, dar elevul să nu poată expune clar, căci nu găsește termenii adequați exprimării. Astfel vede un pătrat și spune că a văzut un dreptunghi; vede violet și spune că a văzut roșu. În cazul acesta, termenii de exprimare sunt falși, nu procesul intuiției, care poate să fi fost corect.

c) A treia eroare provine din influența foarte accentuată a *imaginației*. Aceasta fiind situația, trebuie să vedem cum am putea să evităm erorile și, evitân-

du-le, am servi pe deoparte cercetările psihologice și pe dealtă parte, arătând cum trebuie să se facă intuiția corectă, am stabili cea mai bună metodă de intuiție.

În acest scop s'au făcut alte experiențe, ca e în loc să provoace influențe defavorabile intuiției (sugestia și imaginația) au încercat toate mijloacele spre a favoriza intuiția corectă și a atenua influențele defavorabile.

Iată una din aceste experiențe, care s'a referit la 16 copii de școală de ambele sexe: 4 bine dotați dela natură, 8 mediocri și 4 slabi.

În fața lor, s'a expus timp de 90 de secunde un tablou colorat, reprezentând o scenă simplă: pe un scaun, stă un copil, care se pregătește să mănânce o bucată de pâine, pe care i-a dat-o mama sa. După aceea, a început interogatoriul, de data aceasta fără nicio intenție de a sugestiona pe elevi. Se pun aceleași întrebări la toți elevii, neținând seama de ce au spus în raportul liber, pe când în experimentul, de care am vorbit, se puneau întrebări referitoare numai la ceea ce *nu* spusese elevii în raport. Se pun întâiu întrebări generale și numai dacă au răspuns la aceste întrebări, se pun și cele speciale. Dacă, de pildă, tabloul era colorat și elevul, când îl întrebăm, răspunde că *nu* era, atunci nu-i mai punem întrebarea, ce culoare avea tabloul? fiindcă îi sugestionăm răspunsul. În chipul acesta, se înlătură influența sugestiei. În sfârșit, copiii sunt puși în fața tabloului și li se cere să spue ce văd, pentru a se controla întrucât greșelile au fost datorite intuiției insuficiente și întrucât lipsei de termeni adecvați.

La toate acestea, se mai adaugă apoi indicarea unor directive de observare: a) Elevii sunt ținuți să observe după anumite norme; de exemplu, vor observa persoanele (dacă sunt și câte sunt) lucrurile, formele, culorile, mărimile, pozițiile, faptele, etc.

Ne amintim că și Pestalozzi cerea să nu se facă o intuiție liberă, ci o intuiție îndrumată. Aici vom găsi



aceleași norme menite să stăvilească imaginația și sugestia, să ușureze memorizarea și să ajute la o intuire corectă.

b) A doua directivă de intuiție, în afară de sistematizarea intuiției, constă în aceea că atunci când ne dăm seama că unii elevi nu pot exprima clar cecece au intuit din cauza lipsei de vocabular adecvat lucrurilor intuite, să-i facem să stabilească raportul cuvenit între lucruri și cuvinte. Spre exemplu, cu privire la culoare: dacă un elev nu se exprimă corect fiindcă nu cunoaște culorile, mijlocul de a remedia această lipsă e simplu: se iau cartoane de culori diferite și i se arată pe rând, numind în acelaș timp și culoarea respectivă. Se repetă această operație de câte ori e nevoie pentru a se asocia strâns lucrul — în cazul nostru culori — cu numele lui.

Această primă operație terminată, se amestecă cartoanele și se cere elevului să aleagă anume culori ca să se vadă dacă s'a făcut asociația dintre culoare și termenul menit s'o exprime.

Tot așa se procedează și cu formele. Se iau mai multe cartoane triunghiulare, patrute, dreptunghiulare etc., și se arată pe rând, spunând numele formei de câte ori este nevoie. După aceea se amestecă și se controlează exactitatea asociațiilor ca și la culori. Astfel s'a înlăturat posibilitatea unei exprimări greșite a lucrurilor intuite.

c) A treia măsură de ordin psihologic este de a apela la voința elevului, ca să observe atent și să exprime corect cecece a intuit. Influența aceasta a atenției și a voinței e mult mai mare decât ne-o închipuim noi. Câteva exemple ne vor lămuri această afirmație. Ni se întâmplă, că, fiind la teatru și stând 3—4 ore, să nu știm ce persoane se găseau alături la dreapta și la stânga noastră, în timp ce putem spune toată acțiunea, care s'a desfășurat pe scenă. Aceasta se întâmplă fiindcă toată atențiunea ne-a fost îndreptată asupra spectacolului. Tot din acelaș motiv se poate întâmpla și invers: să fie cineva minte persoanele care

au stat în stânga și în dreapta și să nu știe ce s'a reprezentat.

O experiență caracteristică în această direcție am făcut într'o clasă de curs superior, la un seminar teologic, unde eram profesor, pentru a convinge pe elevi asupra importanței atenției și a voinței de a fi atent. În acea clasă, se găsea la spatele catedrei, o icoană, în fața căreia se făceau zilnic de 4 ori rugăciunile, care sunt de rigoare într'un seminar teologic. Întorcând pe elevi cu spatele spre catedră, deci și spre icoană, i-am rugat să descrie icoana. În același timp am pus pe unul din ei pe catedră, să noteze răspunsurile. Nimic din cele ce au spus nu erau perfect corecte. După ce s'au convins că n'o pot descrie exact, am chemat pe unul dintre ei, care, observând-o câteva momente, a descris-o apoi fără eroare. Deci un minut de atențiune și voința de a observa au fost suficiente, pe când zecile de observări făcute fără atenție și voință au dus la intuiții foarte eronate. Conchidem, prin urmare, încă odată că aceste elemente: voința și atenția sunt foarte importante pentru intuiție.

Și acum, pe baza celor stabilite în urma experiențelor citate, dacă am face bilanțul, am ajunge la următoarele norme metodice cu privire la principiul intuiției, care neapărat trebuiesc respectate.

În ordinea în care ar trebui aplicate, aceste norme ar fi următoarele:

1. Un apel la voința elevului de a observa atent și de a reproduce exact.

2. Lămurirea diferitelor categorii de materii înțuite: persoane, lucruri, forme, culori, mărimi, poziții, fapte, etc., când e nevoie.

3. Indicarea normelor, după care să se facă observația, adică: se spune să se întuiască întâu cutare lucru, al doilea, cutare element etc.

4. Norma, pe care o deținem dela Pestalozzi: observarea să se facă pe calea cât mai multor simțuri.

5. O normă, datorită tot lui Pestalozzi, este ca după intuiție să urmeze desenul sau modelajul celor

observate, în vederea necesității de a ne convinge că observația e corectă.

Aceste norme trebuie să fie precedate de indicațiile lui Herbart, care cere ca, înainte de intuiție, să revizuiim noțiunile vechi din conștiința elevului, pentru a le avea pe cele favorabile în sprijinul noilor intuiții.

Acestea sunt normele metodice, care se aplică astăzi și care au fost stabilite de pedagogia modernă în evoluția ei până la pedagogia contemporană.

## VII. Influența povestirilor e dăunătoare pentru intuiție.

Înainte de a trece la alt capitol, ținem să atragem atenția asupra faptului că se încearcă de unii oameni de școală să se dea intuiției o direcție cu desăvârșire periculoasă. Este vorba de aceia, care cred că e bine ca intuiția în învățământul primar să fie precedată de povestiri. Motivul mărturisit, pe care-l invoacă aceștia ar fi că prin povestire stimulăm interesul elevului pentru intuire. Noi știm că povestirea apelează la imaginația elevului; și că imaginația — după cum au dovedit-o și experimentele menționate mai sus — este dăunătoare intuiției corecte, întrucât falsifică realitatea intuită. De aceea, în intuiție, avem tot interesul ca să înfrânăm influența imaginației. Cât privește argumentul pozitiv, că povestirea ar stimula interesul, ne întrebăm, mai e nevoie de alte stimulente ale interesului, când prezentăm elevilor în față obiectele pentru intuit? De sigur că prezentarea obiectului provoacă o atenție spontană însoțită de interesul de a intui. Psihologicește vorbind, n'avem nevoie de acel stimulent al imaginației prin povestire, care în realitate e foarte periculos, mai ales dacă ne gândim la scopul învățământului intuitiv. Am zis, într'adevăr, că în intuiție, căutăm contactul direct cu realitatea, fie internă, fie externă. Dar când cineva vrea să cunoască realitatea externă, ce atitudine are el față de propriul său eu? Pe cine pune mai presus, eul sau obiectul? Omul de

știință face abstracție de cerințele subiective ale eului, și-și cufundă cu totul spiritul în realitatea, pe care o observă. Dimpotrivă, în Domeniul artistic, intervine imaginația, care ia din natură elementele, pe care apoi le combină cum vrea. Aci imaginația e la locul ei.

Dacă ar fi să se caracterizeze atitudinea omului de știință în opoziție cu atitudinea artistului, am zice că omul de știință când studiază natura externă, începe prin a se supune naturii cu scopul de a o cunoaște. După ce a cunoscut-o provoacă intervenția eului, ca să elaboreze noțiuni, principii și legi, pe cari apoi să le impună naturii, cu scopul de a o stăpâni, după cum spune Bacon, de unde mai înainte se supusese el, ei. Drumul făcut este, întâiu, din afară în conștiință și apoi din conștiință în afară. La artist, operația e inversă. El începe prin a produce ceva în conștiința lui, pe care apoi îl obiectivează în afară, în opera de artă, care la rândul ei va influența sufletele altor oameni; prin urmare drumul este dinlăuntru în afară și nu din afară înlăuntru.

Nu vrem în acelaș timp să contestăm, importanța eului în domeniul științific. Chiar dacă n'am fi kantieni, adepți ai formelor apriorice, totuși niciun om de cultură nu poate contesta că impresiunile venite din afară sunt transformate de eul nostru. Peste acestea, de ce să mai adăogăm și imaginația, când interesul nostru este să ne apropiem cât mai mult de realitate?

Dacă din punct de vedere al provocării interesului, n'am admis intuiția cu povestiri, nici din punct de vedere al cunoașterii exacte a realității, n'o putem admite.

### VIII. Intuiția în domeniul științelor naturale, în domeniul literar și în cel psihologic.

Acum mai adăogăm câteva cuvinte asupra materialului de intuiție. Am menționat mai sus că, atunci când n'avem obiectul în natură, ne servim de ilustrații, proiecții, etc. În pedagogia timpului nostru, s'a accen-

tuat tendința de a se înfățișa nu numai structura exterioară a realității ci și intuiția vieții. De aceea, în biologie, nu ne vom mulțumi numai cu colecțiile de plante și animale, numai cu material mort, ci cu intuiția realității vii. Unii au cerut să se facă chiar vivi-secțiuni, ca să se aibă intuiția clară a funcționării diferitelor organe. Contra acestei tendințe, s'au ridicat însă obiecțiuni de ordin moral, pe motivul că ar avea o influență rea asupra sentimentelor, ducând la cruzime.

Un al doilea punct de luat în seamă în intuiție, este ca ființa viețuitoare să fie studiată nu în afară de mediul ei natural, ci, pe cât posibil, prin excursiuni cât mai dese, să dăm posibilitate elevului de a o cunoaște în mediul ei obișnuit de viață. S'a ajuns astfel la studiul naturii pe *unități biologice*: pădurea cu animalele și plantele din ea, tot așa lacul, marea, etc.

În domeniul literar, avem câteva achizițiuni foarte importante, în ceea ce privește intuiția. Spre exemplu, astăzi, nu se mai poate înlătura intuiția în studiul limbilor moderne sub forma auditivă: pronunțarea corectă. Unii au cerut chiar introducerea gramofonelor cu bucăți spuse de artiști.

S'a încercat chiar introducerea unui sistem de studiu al limbilor moderne prin așa zisul linguaphon, care redă vorbirea absolut corectă a textului scris și ilustrat cuprins în manualul elevului. Totuși nu putem admite — din punct de vedere pedagogic — acest mijloc de predare al limbilor moderne, pentru următoarele motive:

1. Nu se poate face asociația necesară în învățarea limbilor între imaginea auditivă a cuvântului rostit și imaginea vizuală a mișcărilor limbajului vorbit, pe care le-ar face persoana, care rostește textul (adică profesorul). Lipsește deasemenea, din complexul asociativ imaginea expresiei figurii profesorului, care dă colorit psihic, deci viață frazelor rostite.

2. Se face asociația falsă și dăunătoare din punct de vedere pedagogic, între două pronunții diferite ale

aceleiași fraze: pronunția profesorului, care predă și pronunția linguaphonului.

3. Elevul nu poate urmări cu privirea ilustrația din carte, corespunzătoare textului vorbit, deoarece dacă simultan cu producerea linguaphonului nu se urmărește textul scris din carte, nu pot fi percepute clar impresiile auditive redată de aparat nici chiar de persoane, care mai cunosc limba, necum de niște elevi începători.

4. Nu se pot face întreruperi — necesare pătrunderii ideologice — în timpul exprimării textului.

5. Intuiția limbii străine e considerabil îngreunată, nu numai din cauza lipsei unor intuiții vizuale simultan cu cele auditive (după cum am arătat mai sus) ci și de sunetele „paraziți”, produse de mecanismul linguaphonului. Credem că pathefonul ar putea fi cu mult folosit în școală, dar nu la învățământul limbilor, ci la acela al muzicii și în special, când se tratează istoria muzicii. Caracterizarea operei unui compozitor, spre ex., s'ar putea astfel face pe baze intuitive.

Adevărata intuiție în studiul limbilor moderne trebuie să ne-o dea profesorul respectiv și pentru aceasta ar fi de dorit ca toți tinerii destinați să devie profesori de limbi străine, să fie trimiși în străinătate 5—6 luni ca să învețe pronunțarea corectă a limbii, în țara respectivă. În ce privește forma vizuală a intuiției, se cere să se lege cuvântul din limba străină *direct* de obiectul sau faptul, la care se raportă fără intervenția termenului din limba maternă. În felul acesta, se face o asociație mult mai bună pentru păstrarea și întrebunătățirea în vorbire a termenilor străini, decât prin traducere.

În domeniul psihologiei, vom aplica peste tot metoda introspecției. Se pot face aci și experiențe, însă metoda cea mai bună e tot aceea a observării de sine. Spre exemplu, dacă la memorie am vrea să stabilim tipul ei, atunci putem să provocăm pe elev să se observe și să constate singur ce tip de memorie are. În

fine, în legătură cu intuiția mai cităm încă un caz din metoda ce se aplică în învățământul secundar.

În literatură, se procedează pe cale inductivă, pornind dela date concrete, dela contactul direct cu realitatea literară, cu opera ce se studiază. Dacă profesorul știe să intervină și să dea directivă unei selecții, nu e greu să se aleagă elementele necesare unei bune caracterizări: a pleca dela caracterizarea operei de artă, la analizarea ei, cum se făcea până acum, e o procedare greșită.

---

## VIII. Atenția și oboseala.

I. Definierea atenției. — II. Proprietățile caracteristice ale atenției. — III. Formele mai importante ale atenției. — IV. Formele individuale ale atenției. — V. Fenomenele fiziologice ale atenției și raportul lor cu cele psihice. — VI. Aplicații pedagogice ale atenției. — VII. Lacunele atenției voluntare și atenția bazată pe interes. — VIII. Condiții pentru stimularea și susținerea atenției: a) evitarea turburărilor; b) provocarea sentimentului așteptării; c) sistematizarea logică a ideilor; d) provocarea de impresii noi și puternice; e) accentuarea elementului afectiv. — IX. Influența oboselei asupra atenției. — X. Metode pentru constatarea și măsurarea oboselei: a) Metode indirecte; b) Metode directe; c) Experimentul lui Ebbinghaus; d) Experimente cu aiceuri făcute în Germania și America. — XI. Consecințe pedagogice: a) Programul de învățământ pe zile; b) Raportul între orele de curs și pauzele pentru recreație; c) Trierea elevilor după dezvoltarea intelectuală.

### I. Definierea atenției.

Am văzut în capitolul precedent că funcția, care influențează mai puternic în sens pozitiv și favorabil intuiția, este *atenția*.

Atenția condiționează nu numai intuiția, ci întreaga viață sufletească, deci și pe cea intelectuală, atât în ce privește primirea și conservarea cunoștințelor cât și în ce privește prelucrarea, elaborarea lor.

Înainte de a ne ocupa de chestiunile pedagogice referitoare la atenție, trebuie în mod firesc să ne reamintim unele elemente din psihologia atenției. Ne vom referi în special la acele probleme din domeniul psihologiei atenției, care au mai strânsă legătură cu pedagogia, iar în soluționarea acestora, vom avea mai mult în vedere acele cercetări, făcute în primul rând din interes pedagogic.

Care sunt fenomenele fundamentale, care constituiesc funcțiunea atenției?



Pentru a răspunde la această întrebare, să pornim dela un exemplu:

Un student are de făcut o lucrare de seminar. În ajun de a ține lucrarea, primește o invitație la o petrecere. Studentul însă e destul de conștiincios; renunță la petrecere și stă acasă să-și pregătească lucrarea.

A doua zi, pleacă spre Universitate, să-și ție conferința. Deoarece în timpul nopții, lucrase până târziu, avea o ușoară migrenă. Cu toate acestea, reflecta continuu asupra lucrării, asupra modului, cum o va desvolta, asupra criticilor, ce i se vor putea aduce și asupra răspunsului, pe care va trebui să-l dea acestor critici. Din cauza acestor preocupări, uită că are migrenă și nici șgomotele, nici strigătele de pe stradă nu-l distrag. Când se apropie de Universitate, îi iese înainte un coleg, care a fost la petrecere, și-i povestește întâmplările mai importante, făcându-i totodată și reproșuri că n'a venit.

La toate acestea el rezistă, răspunde evasiv și trece înainte, continuându-și reflexiunea asupra conferinței. Ajunge în sfârșit în clasă și-și desvoltă lucrarea.

Să analizăm puțin acest caz, spre a găsi elementele constitutive ale atenției. Ce s'a întâmplat în conștiința acestui student? Constatăm un prim fenomen important: concentrarea energiei sufletești asupra ideilor, pe care avea să le desvolte. Era deci o tensiune a spiritului, în direcția acestor idei, un efort continuu, făcut de student într'o anumită direcție. Acesta e un fenomen fundamental al atenției. În general, caracteristica atenției se face pe această bază pozitivă: efortul sau tensiunea sufletească asupra unui obiect oarecare. Comitem însă o eroare dacă limităm atenția numai la acest efort pozitiv; și eroarea are consecințe pedagogice. În adevăr, studentul și-a concentrat spiritul asupra unor idei; dar în acelaș timp, a fost turburat de senzații organice (migrena), de percepții externe (șgomot, etc.), precum și de sentimente puternice (când colegul i-a povestit cele întâmplate la petrecere). La toate aceste

turburări, el a trebuit să reziste, spre a-și putea menține spiritul concentrat asupra ideilor, ce urmărea.

Constatăm prin urmare un al doilea element în fenomenul atenției, un element negativ, adică tendința sufletului de a izgoni spre periferia conștiinței acele stări sufletești, de orice natură, care nu pot avea raporturi cu ideea centrală și care sunt pentru persoana atentă elementele turbulente. Acest element negativ e de mare importanță în domeniul pedagogiei, după cum vom vedea când vom trece la aplicările pedagogice. Din momentul, în care prin operația negativă a atenției am izgonit la periferia conștiinței elementele turbulente, și am reușit să ne fixăm cu mare tensiune spiritul asupra ideii centrale, se produce o concentrare a vieții sufletești în jurul ei, încât toată mișcarea de idei, asocieri, reproducere și operații logice, desăvârșesc dezvoltarea mai departe a acestei idei. Așa se explică activitatea omului de știință, care-și concentrează spiritul asupra unei idei, reușind să grupeze în jurul ei, toate elementele favorabile spre a o ridica la o deplină claritate și a izgoni la periferia conștiinței tot ce e nefavorabil acestei idei. Așa dar am caracterizat fenomenul atenției ca fiind compus din două elemente, unul pozitiv, al concentrării sufletești, și altul negativ, al izgonirii elementelor dăunătoare ideii centrale, către periferia conștiinței celui atent.

## II. Proprietățile caracteristice ale atenției.

Care sunt proprietățile caracteristice ale atenției?

O primă însușire o derivăm din elementul pozitiv al ei. Am arătat că atenția e o concentrare a spiritului într'o anumită direcție, deci una din însușirile esențiale ale atenției e *puterea* de concentrare, gradul de tensiune al spiritului, sau cu un singur termen, *intensitatea atenției*. Aceasta este prima însușire esențială a ei.

O a doua proprietate importantă: în acelaș moment, atenția poate fi îndreptată asupra unui singur obiect sau asupra mai multor obiecte. Nu ne gândim, zicând obiecte, la obiecte materiale, ca obiecte ale atenției, ci la senzații, la reprezentări, la procese logice, sentimente, volițiuni, dorințe, etc. Toate acestea pot forma obiectul atenției noastre, ea putându-se îndrepta uneori, numai asupra uneia, alteori asupra mai multora din ele. Prinurmare, a doua însușire esențială a atenției este puterea ei de distribuire, sau sfera de acțiune a atenției.

Am stabilit deci două proprietăți esențiale ale atenției: a) însușirea de tensiune, de concentrare sau de intensitate a atenției și b) puterea ei de distribuire, sau sfera de activitate a atenției.

Asupra raportului, în care se găsesc aceste două proprietăți ale atenției am putea zice — ca o lege generală — că la acelaș individ, în acelaș moment, cele două proprietăți se găsesc în raport invers proporțional: cu cât elementele asupra cărora ne concentrăm energia psihică vor fi mai numeroase, cu atât gradul de intensitate atribuit fiecărui element în parte va fi mai mic, și din contră, cu cât sfera de extindere a atenției va fi mai mică, cu atât gradul de intensitate atribuit fiecărui element va fi mai mare.

În domeniul învățământului, dacă punem în fața elevilor mai multe obiecte, care cer mărirea sferei atenției, intensitatea asupra fiecăruia dintre ele va fi mai mică, elevul va fi asupra fiecăruia mai puțin atent decât atunci când va avea în față un singur obiect. Sau, dacă la abstracția logică, nu înlăturăm obiectele întuite, intensitatea atenției se va împărți în două: asupra obiectului și asupra abstracției și sfera mărindu-i-se, intensitatea se va micșora. Prinurmare, e clar că la acelaș individ și în acelaș moment, intensitatea și cu sfera atenției stau în raport invers proporțional.

Fără îndoială că la indivizi diferiți raportul poate să fie cu totul altul. Se poate întâmpla ca un individ dotat cu o mare energie de atenție, să pătrundă

cu mai multă intensitate *câteva* obiecte față de un al doilea individ, care, dotat fiind cu mai puțină energie, ar pătrunde cu mai puțină intensitate un singur obiect.

Aceste însușiri caracteristice și raporturile dintre ele, nu sunt condiționate numai de însușirile noastre naturale, ci intervine în mare măsură și exercițiul. Oamenii cu o cultură științifică, cari și-au exercitat atenția asupra unor probleme grele, dispun de o intensitate mai accentuată și de o sferă mai mare a atenției, decât omul incult, care nu și-a exercitat atenția. Un adult posedă o atențiune mai dezvoltată, decât copilul lipsit de experiență. Interesant e, în ceea ce privește raportul dintre cele două calități ale atenției, că la unii oameni predomină una sau alta din aceste calități, datorită exercițiului prin profesiune. Astfel un matematician sau un filosof va avea mai dezvoltată intensitatea atenției, puterea ei de concentrare asupra unei anumite probleme, și mai puțin, tendința de a-și împrăștiia energia atenției asupra mai multor obiecte.

Un naturalist, care face excursiuni în mijlocul naturii spre a constata anumite fenomene, sau a studia diverse specii de plante și animale, va trebui să aibă atenția împărțită în cât mai multe direcții în acelaș timp.

Deasemenea, conducătorul de automobil trebuie să aibă o atenție mai accentuată ca sferă, întrucât i se cere să fie atent în acelaș timp în cât mai multe direcții pentru a evita accidentele.

În fine, interesante sunt cazurile, în care se cere un grad foarte înalt de exercițiu, atât în domeniul concentrării intensive a atenției, cât și în celălalt al puterii de extensiune, sau cum se mai zice, al puterii de distribuție a atenției. Spre ex., dacă vă referiți la un șef de orchestră, el este preocupat să redea cât mai exact opera compozitorului. Prinurmare, el are o atenție concentrată în ceea ce privește desfășurarea operei, bunăoară a simfoniei, pe care o execută cu orchestra lui, dar acelaș șef de orchestră trebuie să fie

continuu atent la diferitele elemente, care constituie orchestra, pentru a vedea ca fiecare să intre la timp și deci armonia să fie respectată.

S'ar putea lua un ex. analog în cariera noastră, a profesorilor. Natural, nu vorbesc de universitate, unde, cazurile de inatențiune sunt și ar trebui să fie foarte rare, dar în învățământul primar și secundar, profesorul, pe de o parte, are atenția concentrată în mod intens asupra ideilor, pe care le dezvoltă, pe de altă parte, trebuie, ca să întrebuițez un termen consacrat, să stăpânească clasa și pentru a-și stăpâni clasa în fiecare moment, trebuie să aibă sub ochii lui pe toți elevii din clasă. Prin urmare, în cazul acesta se impune necesitatea unei distribuții a atenției. S'au încercat unele experiențe, asupra intensității și distribuției atenției. Cele mai interesante din aceste experiențe s'au făcut de Meumann.

În general, experimentele asupra puterii de intensitate și mai ales asupra puterii de distribuție a atenției prezintă dificultăți deoarece, pe de o parte trebuie să avem grijă ca diferitele elemente, care intră în experimentul nostru să fie disparate, nu asemănătoare, căci în cazul din urmă spiritul nostru le poate conexe și deci nu se mai produce dispersarea atenției; pe de altă parte, trebuie să luăm toate măsurile necesare, ca în momentul experimentării, persoanele, asupra cărora experimentăm, să fie atente realmente, în mod simultan la toate elementele. Se poate întâmpla ca experimentatorul să aibă impresia că acestea sunt în *acelaș timp* atente la mai multe obiecte, dar de fapt, și foarte repede, să le urmărească succesiv și în cazul acesta, iarăși nu putem constata puterea de distribuție a atenției.

Să luăm un exemplu. Îi dăm persoanei, asupra căreia experimentăm, un text tipărit și-i cerem să șteargă o anumită literă, de exemplu, litera a. Dar, în acelaș timp, îi dictăm un text cu voce tare, și persoana e obligată să-l reproducă imediat ce-l aude dela noi.

Prin urmare, în mod absolut simultan trebuie să fie atentă și asupra literelor din textul acela, pe care-l vede și asupra cuvintelor, pe care le aude din gura experimentatorului.

Odată stabilit și acest raport dintre proprietățile esențiale ale atenției, intensitatea și extensiunea, trecem la o a treia chestiune psihologică, necesară cercetărilor pedagogice.

### III. Formele mai importante ale atenției.

#### a) *Atenția sensorială.*

Ne vom servi tot de exemplul dat — în paragraful precedent — spre a cunoaște formele mai importante ale atenției.

Studentul nostru a sosit la Universitate și își desvoltă conferința. O parte dintre colegii de față sunt mai atenți, alții mai puțin atenți. La un moment dat, se aude afară un șgomot mare, provenit dela o manifestație studențească patriotică. Atunci, câțiva studenți din cei mai apropiați de ferestre, se reped să vadă ce se petrece afară.

Ei și-au îndreptat atenția asupra șgomotului, care vine din afară. Care au fost cauzele? Desigur senzațiile provenite dela această manifestație le-a atras atenția, în timp ce alte șgomote tot așa de mari, automobile, tramvaie, etc., n'au fost în stare să le distragă atenția.

Prin urmare, numai intensitatea unor senzațiuni nu ne-ar explica suficient manifestarea aceea bruscă și violentă a atenției. A trebuit să intervină încă un element și anume noutatea: era o grupă de senzațiuni noi pentru momentul acela. Deci intensitatea și noutatea senzațiunii au provocat interesul și interesul a stimulat atenția. Natural însă că intensitatea nu se putea manifesta multă vreme. Din acest punct de vedere trebuie să ținem seama de două cazuri diferite cu totul: cazul când este o senzațiune de intensitate mare, *trecătoare*, cum a fost cazul manifestației și cazul când sunt senzațiuni intense, care se prelungesc, sau care, dacă nu

se prelungesc, se repetă des și atunci se constată că senzația prelungită își pierde calitatea de a putea influența atenția prin intensitatea ei, întrucât intensitatea acelei senzații nu ne mai impresionează. Spre ex. aud o detunătură. Odată mă impresionează, a doua oară mă impresionează mai puțin. Gândiți-vă la soldații, care aud puternicile detunături de tunuri și care ajung să stea în mici cercuri să-și povestească sau să stea la masă și aproape că nici nu bagă de seamă, că împrejurul lor cad proiectile.

Prin urmare, senzațiunile acelea foarte puternice, prin obișnuință, își pierd această calitate de a fi puternice și deci de a determina atenția.

Tot așa dacă luăm bunăoară cazul unui om, care a trăit multă vreme la țară, când vine într'un oraș ca Bucureștii, este foarte stânjenit în preocuparea lui, de sgomotul de pe străzi, mai ales dacă este un intelectual și dacă locuiește pe o stradă populată. Cu vremea însă intensitatea acestor impresiuni își pierde eficacitatea asupra atenției. Tot așa o pendulă, pe care o ai în casă. Pentru fiecare din noi pendula nu mai constituie o turburare, fiindcă ne-am obișnuit cu sgomotul ei.

În ce privește noutatea, ea, prin definițiune, nu poate fi de lungă durată. Un lucru nu poate fi nou decât un moment. Pe măsură ce un fenomen se prelungeste, încetează de a mai fi nou și prin urmare calitatea, care îl face să fie un factor determinat al atenției dispăre.

*Această formă a atențiunii, determinată prin urmare de intensitatea și de noutatea impresiunilor, o numim în psihologie atenție sensorială.*

b) *Atenția intelectuală.* În acelaș timp când clasa se agită, singurul, care a reușit să rămână preocupat de problema sa, era conferențiarul, pentru care grija de a ieși din încurcătură era mai mare decât impresia, pe care ar fi putut-o provoca manifestația aceea și o

parte din studenții captivați de ideile conferinței. Aceștia au continuat să se concentreze asupra ideilor expuse. În cazul acesta, elementele, care determină atenția sunt stările sefletești din conștiința conferențiarului și în special stările intelectuale, ideile, care mențin atenția.

Dar ne-am putea întreba: ce face ca asemenea idei aflătoare în conștiința noastră să ne intereseze într'o asemenea măsură încât să ne captiveze atenția? Să vedem, cu alte cuvinte, care sunt condițiile esențiale, care susțin această nouă formă de atenție pe care, — întrucât este vorba de obiectele de ordin intelectual — o numim intelectuală.

În primul rând este fenomenul apercepției, care ne garantează atenția, adică legătura, pe care ideile cele noi o găsesc cu ideile aflătoare în conștiința noastră. Natural, când vorbim de apercepție, ca bază a interesului și deci a atenției în domeniul intelectual, nu trebuie să ne gândim numai la apercepția, care se produce între ideile vechi și ideile noi, ci și la fenomenul mai complex al apercepției, care se produce între sentimentele și volițiunile aflătoare în conștiința noastră și anumite idei noi. Dacă ideile, pe care le expune cineva, chiar în cazul când au mai puțină asemănare cu ideile din conștiința noastră, răspund unei cerințe adânci sufletești, — unei dorințe, unui sentiment, pe care-l nutrim de mult, — numai aceasta este suficientă ca să provoace o *legătură apercceptivă între vechile elemente afective și voliționale din conștiința noastră și cele noi.*

c) *Atenția involuntară și voluntară.* Să continuăm mai departe cu analiza exemplului nostru. Am observat că în momentul manifestației studențești, unii studenți s'au repezit la fereastră fără să vrea, căci altfel ar fi avut o atitudine ireverențioasă față de profesor și de colegii lor. Tot așa unii dintre studenți, cari nu erau dispuși să fie atenți, s'au simțit captivați de forma și de miezul chestiunii din conferință, și au devenit atenți, fără voia lor. Avem în cazul acesta o atenție



fie sensorială fie intelectuală care s'a produs, însă fără voia studenților, deci o atenție involuntară.

Unii din studenți însă au trebuit să facă eforturi, să-și impună voința spre a-și îndrepta atenția asupra conferinței. În acest caz, avem o atenție voluntară. Prin urmare, am deosebit încă două forme ale atenției, *atenția voluntară și atenția involuntară*.

d) *Atenția afectiv*. O altă formă de atenție neglijată uneori în psihologie este forma *atenției afective*. În momentul când studentul își ținea conferința, în fundul clasei, se putea observa un tânăr melancolic, visător, foarte concentrat, dar nu atent la conferință; fusese la petrecere. Se poate ca el să-și concentreze spiritul, adică să fie atent, nu asupra conferinței ci asupra unor sentimente care vibrau încă în sufletul lui. Forma aceasta de atenție, numită atenție afectivă, o găsim foarte pronunțată la vârsta adolescenței și foarte mult accentuată în domeniul literar, mai ales în literatura cu caracter psihologic cum este „Werther“, romanul lui Goethe, cele mai multe din romanele lui Paul Bourget și „Crimă și pedeapsă“ a lui Dostoievski, opere, în care se găsește o continuă și adâncă analiză de sentimente.

#### IV. Formele individuale ale atenției.

După ce am stabilit formele generale ale atenției să trecem la expunerea câtorva tipuri mai importante ale formelor particulare, individuale ale atenției.

a) *Atenția concentrată și distributivă*. Un prim tip individual, l-am putea stabili ca reeșind din cele expuse cu ocazia cercetării celor două particularități caracteristice ale atenției: puterea de concentrare sau de intensitate, pe de o parte și distribuția sau sfera atenției, pe de altă parte. Zicem atunci că la unii indivizi, predomină prima proprietate și la alții cea de-a doua. Am putea numi aceste două forme: *atenție concentrată* sau *intensă* și *atenție distributivă*.

b) *Atenția rezistentă și puțin rezistentă*. Trecem

acum la o a doua formă a tipului individual de atenție. Când am vorbit de fenomenele fundamentale ale atenției, am constatat că sunt două și anume: în mod pozitiv, fenomenul concentrării sau al efortului conștiinței în direcția unor anumite idei, și în mod negativ, fenomenul reprinării elementelor, care vin să turbure această concentrare a spiritului nostru. Ei bine, sunt indivizi, la care puterea de rezistență față de elementele turbulente: percepții externe, stări sufletești, senzații organice, etc., este destul de mare, iar alții, la care puterea de rezistență față de aceste elemente, e mult mai mică.

Avem deci forme de atenție individuală: rezistentă sau puțin rezistentă față de elementele turbulente.

Prin urmare, am găsit până acum, două tipuri importante ale atenției individuale: a) atenție concentrată și distributivă de o parte, și b) atenție rezistentă și atenție mai puțin rezistentă de altă parte.

c) *Atenția durabilă și atenția mai puțin durabilă.* Trecem acum la al treilea tip al atenției individuale, servindu-ne de acelaș exemplu. Studentul și-a ținut conferința. Unii studenți au fost atenți până la sfârșit; obiectul atenției fiind conferința, — durata atenției a fost, să zicem de o oră și jumătate. Unii, numai cu greu au putut să-și păstreze atenția până la sfârșit, iar alții, dela jumătatea conferinței, au început să se uite la ceas, ceea ce era un semn că atenția lor nu mai dura, începuse să șovăe.

Fiecare găsește un nou obiect al atenției sale. Aceste exemple ne arată că unii indivizi au o atenție de o durabilitate mai mare asupra aceluiaș obiect, alții o atenție mai puțin durabilă.

d) *Atenția constantă și atenția șovăitoare.* Dacă ne referim la cei, cari și-au menținut atenția asupra aceluiaș obiect, vom găsi pe unii, cari tot timpul și-au păstrat atenția cu aceeași *intensitate*, și pe alții, la care *intensitatea* a variat. În cazul acesta, distingem o altă categorie de tipuri individuale de atenție: cei cu

*atenție constantă și cei cu atenție șovăitoare, în ce privește intensitatea.*

e) *Atenția statică și atenția dinamică.* În legătură cu aceste două tipuri, referitoare la durata și intensitatea atenției, putem constata o altă categorie de atenție individuală. Este fenomenul acela, când atenția nu mai variază ca intensitate, cum a fost cazul la atenția constantă și șovăitoare, ci când atenția apare și dispare complectamente. Este forma de atenție, pe care o găsim la acei indivizi, care-și pierd cu desăvârșire atenția și cad în reverie fără să și-o îndrepte asupra niciunui alt obiect. Acest tip de atenție a fost numit: *atenție dinamică*, iar tipul opus de atenție, — al individului, care e în stare să-și menție atenția concentrată, fără întrerupere, — îl numim: *atenție statică*.

f) *Atenția adaptabilă și atenția greu adaptabilă.* În fine, o ultimă particularitate importantă a atenției — care se poate observa și în școală — este puterea de adaptare. Știm, din experiență, că atunci când vrem să începem o lucrare nouă, — spre exemplu dimineața — avem la început oarecari ezitări până să ne putem concentra spiritul asupra problemei, pe care o urmărim. Din momentul acela, lucrul merge în mod normal. Este nevoie prin urmare de un timp anumit, în care atenția să se adapteze la subiectul cel nou. O adaptare a atenției e necesară și în cazul când trecem dela o lucrare la alta, de natură diferită. Astfel, spre exemplu, un elev, în ora doua de curs, trebuie să facă un efort spre a-și concentra spiritul la lecția cea nouă, dacă, bine înțeles, a fost atent la prima lecție și dacă mai ales pauza dintre cele două ore a fost prea mică. Evident că intensitatea efortului necesar adaptării variază dela individ la individ. Deci, unii dispun de o mai mare putere de adaptare a atenției, decât ceilalți.

## V. Fenomenele fiziologice ale atenției și raportul lor cu cele psihice.

Înainte de a trece la aplicarea pedagogică a celor constatate asupra atenției, mai avem de menționat două chestiuni de ordin psihologic: fenomenele fiziologice ale atenției și raportul în care se găsesc ele față de fenomenele psihice ale atenției.

Asupra fenomenelor fundamentale, care constituie atenția, precum și asupra formelor generale ale atenției, psihologii sunt aproape în totul de acord. Asupra raportului dintre manifestările fiziologice în domeniul atenției și fenomenul fundamental psihic, ei nu sunt însă de acord.

Care sunt fenomenele fizice însoțitoare ale atenției? Unele din aceste fenomene au caracterul de acte reflexe, care scapă de sub controlul voinței, cum ar fi modificările în circulație, în respirație și sunt mai puțin importante din punct de vedere pedagogic. Sunt alte fenomene fizice, care sunt sub controlul voinței cum este acomodarea corpului și a simțurilor când privim un obiect, sau când ascultăm ceva; apoi încrețirea frunții, mișcări sau anumite poziții ale membrilor, etc.

Întrebarea, ce ne interesează mai ales din punct de vedere pedagogic, este dacă aceste manifestări fizice au o legătură strânsă cu cele psihice în sensul că ar fi și ele elemente constitutive ale atenției, după cum sunt cele psihice.

Cu privire la această problemă s'au produs două teorii mai importante. Astfel *Th. Ribot* susține că aceste manifestări fizice sunt elemente integrante, constitutive ale atenției, alături de fenomenele psihice, că ele, prin urmare, condiționează producerea atenției. Teoria opusă având ca reprezentant mai de seamă pe *W. Wundt*, susține că aceste manifestări fizice sunt niște efecte ale fenomenelor psihice ale atenției, tot așa după cum expresia sentimentelor este efectul fizic al sentimentelor. Dar după cum, datorită stăpânirii de sine, putem

avea o emoție fără ca să se producă și manifestările ei fizice, tot așa manifestarea externă a atenției poate să lipsească, fără ca să înceteze atenția. Cu toate acestea, Wundt este de părere că chiar în cazul când considerăm manifestările fiziologice ca efecte externe ale atenției, trebuie să le acordăm importanță căci, fără să fie parte constitutivă a ei, o întăresc, o stimulează și o mențin. Faptul acesta se petrece și în domeniul emoției.

Se cunosc cazuri, în cari actorii, dându-și osteneala să exprime cât mai bine un sentiment oarecare, sfârșesc prin a fi ei înșiși victima sentimentului, pe care-l exprimă.

Sau în psihiatrie, se cunoaște importanța, pe care o acordă medicii manifestărilor externe ale bolilor mintale. Ei caută să reprime cu forța aceste manifestări externe ca să reducă fenomenele psihice corespunzătoare. Nici Wundt nu contestă rolul acestor manifestări externe, dar nu le consideră — după cum am mai spus — ca elemente *constitutive* ale atenției. Se pare că cercetările din urmă ar fi dat dreptate părerii lui Wundt, întrucât manifestările externe sunt mai accentuate la copii și la oamenii maturi incuți, adică la aceia, cari au atenția mai puțin exercitată și sunt mai reduse la oamenii maturi, cari au cultură superioară. Aceștia din urmă pot să fie atenți și fără să-și manifeste atenția prin semne externe.

Acest fapt este confirmat și prin observarea manifestărilor externe ale copilului. Acesta când citește sau când scrie cu atenție apleacă capul, se încruntă, mișcă buzele, pe când la un om matur aceste manifestări externe se produc mai rar.

Chiar și la elevii mai vârstnici aceste manifestări sunt mai reduse.

De altminteri, Meumann încearcă și o explicație a faptului, că aceste manifestări sunt atât de violente la copii și explicația pare suficientă. Tocmai pentru că copiii își simt atenția puțin rezistentă, slabă, dar pentru că trebuie să fie atenți prin obligația, pe care i-o

impune profesorul, el caută să-și stimuleze, să-și excite atenția prin asemenea manifestări exterioare.

De fapt, observăm că intelectualii, mai ales atunci când lucrează într'un domeniu mai familiar lor, nu manifestă atâtea semne exerne ale atenției. În orice caz însă a ne închipui, că pentru a menține și stimula atenția elevului putem să înlocuim, în parte chiar, prin mijloace de acestea externe, mijloacele pur psihologice, de care dispune pedagogia, este o eroare gravă. *Adevăratele mijloace de a menține și stimula atenția sunt: interesul, a percepția, intuiția, etc.* Am văzut cum intuiția mijlocește interesul în domeniul atenției sensoriale, cum a percepția, concepută în sens larg, nu numai a percepția pe bază de carte, mijlocește interesul în domeniul atenției intelectuale.

Acestea sunt adevăratele mijloace de a suscita și de a menține atenția. Să nu ne închipuim, că, dacă la un moment de inatenție a clasei recurgem la mijlocul celălalt exterior, prin aceasta realizăm fenomenul intern sufletească al atenției. S'a putut constata adeseori elevi, care nu par atenți, dar care totuși sunt — și elevi, care sunt deprinși foarte bine să simuleze atenția printr'o atitudine foarte marcat atentă, dar care în fond nu sunt atenți.

O a doua și ultimă chestiune, la care ne referim, din punct de vedere psihologic, este influența, pe care o exercită atenția asupra fenomenelor sufletești, la care se aplică. După părerea multor filosofi și pedagogi ca Descartes, Locke, Kant, atenția intensifică fenomenele sufletești asupra cărora se aplică: idei, sentimente, senzații, procesei logice, etc. Alții, ca Wundt, zic că atenția nu are rolul de a intensifica stările sufletești, la care se raportează, ci numai de a le clarifica. Cei cari susțin că atenția intensifică fenomenele sufletești admit bine înțeles și clarificarea lor, pe câtă vreme Wundt susține numai clarificarea și neagă intensificarea. Părerea lui Wundt e că anumite fenomene sufletești, asupra cărora se îndreaptă funcțiunea pozitivă a atenției, sunt apropiate mai mult de centrul

conștiinței, de eul nostru și cu cât sunt mai apropiate, cu atât devin mai clar, fără să se producă în ele vreo transformare din punctul de vedere al intensificării. Făcând o analogie cu ce se petrece în domeniul fizic, constatăm că cu cât un obiect e mai bine luminat, cu atât ne apare mai clar, cu toate că aceste obiecte n'a suferit nicio transformare. Așa interpretează Wundt efectul atenției asupra ideilor și sentimentelor, la care se referă: concentrarea atenției asupra lor le iluminează, le clarifică. Ceeace reținem, din punct de vedere pedagogic, e pur și simplu că funcțiunea atenției e menită să clarifice fenomenele sufletești de toate categoriile; dacă intervine sau nu și o intensificare a acestor fenomene, ne interesează mai puțin.

## VI. Aplicările pedagogice ale atenției.

Trecem la aplicări pedagogice asupra atenției. Ne vom referi la clasificările făcute mai sus, adică formele generale și formele particulare, individuale ale atenției.

În interesul unei expunerii metodice, vom începe cu cele din urmă.

Să vedem deci cum se prezintă atenția copilului din punct de vedere al tipurilor individuale ale acestei funcțiuni.

Când ne-am ocupat de particularitățile individuale ale atenției, am arătat la fiecare năsușire *pozitivă* și corespondentul ei *negativ*, cu alte cuvinte, am indicat defectele corespunzătoare calităților. Astfel, spre exemplu, atenției rezistente i-am opus pe cea nerezistentă, celei concentrate pe cea distributivă, celei constante pe cea șovăitoare.

Ei bine, experiențele făcute în această direcție au dus în general la concluzia că la elevii de școală găsim accentuat mai mult elementul negativ al acestor particularități. Prin urmare, găsim mai pronunțate lipsurile atenției, defectele ei, decât calitățile.

Spre exemplu, în privința atenției concentrate și a celei distributive, pedagogia experimentală constată că la

copil vom găsi mai mult atenție distributivă decât atenție concentrată; și tot așa și cu celelalte forme ale atenției individuale: mai mult atenției nerezistentă decât rezistentă, mai mult nedurabilă, decât durabilă, șovăitoare decât constantă, greu adaptabilă decât adaptabilă și mai mult dinamică decât statică.

Motivul dat de pedagogi ca explicativ al acestei situații este că la copil manifestarea atenției distributive nu trebuie considerată ca un surplus de energie. La copil, dacă atenția e mai mult distribuită, se datorește faptului că el n'ar perseverența de a-și fixa mai multă vreme atenția asupra acelui obiect.

În ceea ce privește rezistența atenției, la turburări, experimentatorii constată deasemenea rezultate negative. În genere, elevii sunt puțini rezistenți la turburări fie ele turburări din afară, fie organice, fie psihice. Așa fiind, putem afirma, că atenția lor va fi greu adaptabilă, mai cu seamă atunci când trece la cercetarea unei idei noi, atenția trebuind să scape de sub jugul ideii vechi, pentru a se putea adapta la ideea cea nouă, (de ex.: în cazul când trece dela o lecție la alta).

Din momentul însă ce ideea veche poate reprezenta o turburare a atenției față de ideile noi următoare și din moment ce zicem că spiritul copilului este puțin rezistent la toate felurile de turburări, evident că și adaptarea va fi grea, întrucât el nu va rezista ușor la această turburare, pe care o exercită asupra spiritului lui ideile anterioare.

De altfel greutatea de adaptare la ideile noi ale spiritului elevului este atribuită în oarecare măsură și unui fapt psihic de ordin general și anume că la copii procesele sufletești se desfășoară într'un ritm mai lent decât la omul adult. Pentru a se constata fenomenul acesta se fac experiențe, în care se măsoară timpul de reacționare la impresiuni. După cum reacțiunea se petrece mai curând sau mai târziu, însemnează că procesul psihic s'a desfășurat mai repede sau mai lent. Dealtminteri, nu numai datele acestor experimente ne conving de lucrul acesta, dar și o considerație bazată



pe experiență. Noi știm că o funcție, fie ea psihică, fie fizică, dacă a fost exercitată, se manifestă mai repede. Un organ exercitat funcționează mai repede decât unul lipsit de exercițiu. Or, fără îndoială că la omul adult toate funcțiunile psihice, fie că este vorba de memorie, de atenție sau de judecată, — sunt mai exercitate decât la copil și prin urmare procesul se desfășoară mai repede, reacția se produce mai ușor. În fine, dacă atenția elevului este puțin rezistentă, nu este durabilă, nu este concentrată, atunci fără îndoială că elevii vor manifesta — gândindu-ne la forma statică și dinamică a atenției — o atenție ce va prezenta în genere caracterul de dinamică.

Rezultatele acestea conchid prin urmare la o slăbiciune a atenției copilului. Ele pun în evidență elementul negativ, defectele atenției. Cercetările acestea de laborator nu-și păstrează toată valabilitatea lor dacă le punem în legătură cu practica școlară. Dacă urmărim pe elev în clasă, unde nu se mai face operă mecanică, ca în laborator, unde profesorul, prin predarea metodică, caută să-l apropie sufletește, vom vedea că atenția elevului nu mai e cea constatată în laborator, ci se schimbă.

În sprijinul acestei afirmații, menționăm un fapt important din sfera formelor generale ale atenției, pe care-l cunoaștem cu toții din experiență: când cerem unui elev să-și impună voința de a fi atent, să facă prin urmare o efortare voluntară, procesul, de atenție se produce foarte greu și din contră, atunci când pe calea interesului, fie a interesului sensorial, prin înțuiții puternice, fie a interesului apercetiv, intelectual, reușim să captivăm spiritul său, atenția se fixează bine și se păstrează multă vreme.

### VII. Lacunele atenției voluntare și atenția bazată pe interes.

După ce am arătat constatările faptelor de laborator, să trecem acum la alte constatări tot de fapte, însă nu pe cale experimentală, ci pe calea cercetării

directe a acțiunilor sufletești ale elevului. Vom începe prin a da ca exemplu două fapte, pe care le cunoaștem din experiența zilnică.

a) Dacă observăm niște copii, cari se joacă un joc mai complicat cum e de pildă oina, la care trebuie multă atenție, ne găsim în fața unui fapt, nu numai de acțiune fizică ci și de activitate psihică, care cere de deosebită atenție. Se pune întrebarea: mai constatăm aci toate lacunele, pe care le găsim în experiențele de laborator cu privire la atenție? De sigur că nu!

b) Sau dacă luăm un copil și-i spunem un basm, care să dureze o oră, sau mai mult de o oră, mai găsim la el lacunele atenției, pe care le constatăm experimental, în laborator? Desigur că nu, ci din contră, vom constata că copilul ascultă basmul foarte atent, fără să fie turburat de nimic din jurul său, atenția fiindu-i concentrată, rezistentă, durabilă, constantă, ușor adaptabilă și statică. Prinurmare, de data aceasta, atât în cazul jocului de oină, cât și în cazul basmului, în viața reală, — nu în cea de laborator, — atenția copilului se va manifesta în părțile ei favorabile învățării.

În cazul acesta, constatăm că atenția lui nu mai prezintă toate acele lacune, pe care i le atribuie experimntul de laborator.

În fața acestei constatări, se pune întrebarea: care este cauza că în experiențele de laborator, atenția prezintă lacune, pe când în al doilea caz apar elementele avantajoase ale atenției? Explicarea nu e deloc dificilă. Deosebirea între datele experienței și datele laboratorului stă în faptul că experimentatorii în genere, și aceasta se poate ușor constata, apelează la atenția voluntară a indivizilor asupra cărora experimentează.

Spre exemplu, dacă atunci când era vorba să experimentăm asupra gradului de adaptabilitate al atenției se dicta elevului un text, pe care era obligat să-l reție, și să șteargă în acelaș timp o anumită literă din alt text. Îl atrăgea, îl interesa pe el această operă inte-

lectuală? Deloc!... Prinurmăre, în cazul experienței de laborator, interesul, care este o stare sufletească cu caracter pronunțat afectiv, lipsește sau e foarte puțin pronunțat, pe când în cazul jocului și al basmului, interesul pentru joc sau povestire este foarte accentuat. În cazul întâiu elevul trebuie să facă continuu eforturi spre a fi atent; în al doilea caz, atenția e captivată, datorită interesului, pe care-l prezintă acțiunile sufletești; avem deci în al doilea caz o atenție spontană, involuntară, provocată de interes, pe când în primul caz avem o atenție voluntară.

Prinurmăre putem să conchidem fără să combatem pe experimentatori, că cu cât atenția involuntară bazată pe interes ia locul atenției voluntare, cu atât lacunele acelea ale atenției elevului, despre care ne vorbesc experimentatorii, se reduc și încep să iasă în evidență calitățile corespunzătoare.

Faptul acesta însă nu trebuie să ne ducă la unele concluziuni pedagogice eronate, și unele foarte grave pentru învățământ. Vom cita două din acestea: dacă este adevărat, zic unii oameni de școală, că povestirile acestea, care apelează foarte mult la imaginațiunea copilului, sunt în stare să-i captiveze intens spiritul și să înlătore toate acele defecte ale atenției, atunci să ne servim în școală cât mai mult de povestiri, indiferent de obiectul de învățământ, de care este vorba.

În acest caz, se comite o eroare, pe care am citat-o și cu altă ocaziune<sup>1)</sup>, eroarea de a se întrebuița povestirile și de a se apela deci la imaginația copilului, — chiar atunci când este vorba de cercetarea unei realități obiective. Când cercetăm realitatea obiectivă, cum este cazul întuirii lumii externe în domeniul științelor pozitive, atunci trebuie să facem cât mai mult abstracție de subiectul nostru pentru a ne cufunda spiritul în obiect, spre a pătrunde realitatea așa cum este.

Când ne-am ocupat de întuiție am văzut care sunt erorile enorme, pe care le provoacă imaginația în acest

1) G. G. Antonescu, Educație și Cultură pg. 228—229.

domeniu și cum chiar cercetătorii experimentali au conchis că oridecâteori e vorba de intuiție, spre ex. în studiul științelor pozitive, imaginația nu numai că nu trebuie deslănțuită prin asemenea povestiri, dar ea trebuie înfrântă.

Câte lecții serioase, bine făcute, nu reușesc să captiveze atenția elevului, fie pe bază de interes, fie prin tratarea sistematică a ideilor, fie prin căldura expunerii, fie prin metoda întrebuițat, cu ajutorul materialului intuitiv? Sunt foarte multe cazuri, în care o lecție serioasă, făcută în mod sistematic, poate provoca interesul și suscita deci o atenție în bună parte spontană și involuntară. Sunt cazuri însă, în care, la începutul lecției, trebuie să apelăm la atenția voluntară, până să intervie adaptarea și interesul.

Prinurmare, nu numai în jocuri, ci și în activitatea serioasă găsim cazuri când cuprinsul lecțiilor și felul cum ele sunt făcute provoacă interes.

Așa este cazul lecțiilor frumoase de istorie, de religie și chiar al unei lecții de biologie, din învățământul secundar, predată după cerințele moderne, când planta sau animalul se studiază în mediul lor, etc. Așa dar, dacă în loc să ne bazăm pe constatările făcute asupra atenției cu prilejul jocurilor și basmelor, ne-am referi la felul activității reale din școală, am putea conchide că lacunele atenției pot fi evitate, dacă se întrebuițează metoda convenită, dacă programa alege cunoștințele în așa fel ca ele să corespundă interesului intelectual al elevului, dacă sunt puse în legătură cu fondul apercceptiv al lui, dacă școala are material intuitiv, etc.; dacă prinurmare avem toate aceste mijloace, eliminăm în bună parte lacunele atenției, sau cel puțin, avem puțința de a le reduce. Totuși problema nu e complet rezolvată. Chiar dacă am putea admite că în unele cazuri putem apela numai la atenția involuntară, trebuie să ținem seama de două motive, pentru care atenția voluntară din punct de vedere pedagogic, trebuie ținută în seamă. Este un motiv de

ordin utilitar didactic și este un motiv de ordin înalt educativ.

Motivul didactic utilitar este următorul și foarte simplu de constatat. Știm că sunt o sumă de cazuri în învățământ, când este imposibilă provocarea atenției involuntară prin faptul că chestiunea, asupra căreia vrem să îndreptăm atenția elevului, prin natura ei nu poate provoca interesul. Așa de ex. când la studiul limbilor străine vom da elevilor să învețe vocabulare, este admisibil că am putea să captivăm interesul elevilor așa încâ să nu apelăm la voința lor de a fi atenți? Inadmisibil. Chiar atunci când este vorba de o poezie, natural că învățarea unei poezii presupune mai întâiu că s'a făcut o aprofundare logică și estetică a poeziei, adică s'a lămurit cuprinsul poeziei, s'au scos în evidență elementele estetice ale ei și s'a provocat în sufletul elevului sentimentul, pe care înțelege să-l deslănțue autorul. Până aci interesul propriu zis a fost foarte susținut. Din momentul însă în care trecem la memorizarea ei mecanică, fără îndoială că trebuie să facem apel la atenția voluntară și cazurile acestea sunt destul de numeroase.

Al doilea motiv, care ziceam că este de înalt ardin educativ. Chiar dacă din punctul de vedere al învățământului, al transmiterii cunoștințelor, ne-am putea lipsi de atenția voluntară, din punctul de vedere al educației morale nu ne putem lipsi cu totul de atenția voluntară.

Dacă e adevărat că școala, în primul rând, trebuie să formeze caractere, — și acesta e un deziderat, care trebuie să se realizeze din ce în ce mai mult, — atunci va trebui să deprindem pe elev cu stăpânirea de sine și efortul, care sunt condiții esențiale ale caracterului moral.

Kant consideră că virtutea se manifestă în lupta, pe care conștiința morală o duce contra dorințelor de tot felul, contra instințelor și contra tentațiilor, care vin dela lumea din afară. Omul virtuos ajunge la triumful contra acestor tentații; fără această luptă, nu

se poate produce virtutea, care este condiția esențială a moralității.

Ce înseamnă lupta și triumful decât stăpânirea de sine și efortul? Prin urmare, stăpânirea de sine este efortul de a învinge capriciile momentului și de a rămâne credincios voinței morale. Dacă așa se prezintă chestiunea, și dacă instrucția nu este chemată numai să transmită cunoștințele și să desvolte inteligența, ci să dea un sprijin puternic educației morale, atunci fără îndoială că o importantă gimnastică a voinței în direcția acestei înălțări spre virtute este și atenția voluntară.

Nici în educația intelectuală așa dar nu putem renunța la efortul de voință, căci, după cum am arătat, aceste eforturi provoacă stăpânirea de sine, formează o voință energetică, necesară unui caracter moral. De asemenea, școala nu poate izola pe copil de viață, viața fiind o luptă serioasă; elevul trebuie pregătit din școală pentru această luptă. Învățământul trebuie să-i dea ocazia de a suporta dificultățile luptei și ale muncii. Acestea sunt cele două motive de interes practic și de ordin educativ, pentru care trebuie să dăm un loc de onoare atenției bazată pe efort, alături de atenția involuntară. Cu toate acestea, nu conchidem că trebuie să dăm preponderență numai atenției voluntare și ne punem întrebarea: este vreo diferență între cunoștințele, care au fost primite pe cale de interes și acelea, pe care ni le-am impus prin voință? Fără îndoială că este o diferență calitativă, care poate fi caracterizată astfel: întâiu, ideile, care au fost dobândite pe calea interesului, au mai multă intensitate și un grad mai înalt de claritate în spiritul nostru decât ideile, pe care le impunem în mod forțat; al doilea, ideile pe care le primim pe calea interesului, se asimilează mai bine și mai temeinic conștiinței noastre.

În domeniul acumulării și asimilării de cunoștințe, interesul joacă același rol, pe care-l joacă apetitul în domeniul alimentării fizice. Când cineva are poftă de a introduce în organism un anumit aliment, acel aliment

e mai ușor asimilat și e probabil că va spori mai mult energia fizică decât un aliment nedorit și impus de dietă.

Tot astfel în domeniul psihologic, când am un anumit interes, sufletul meu se deschide, cunoștințele dorite apar mai clar în conștiință, se asimilează mai ușor și sporesc energia psihică, căci se însemnează claritatea lor decât faptul, că sunt chiar în centrul, sau cât mai aproape de centrul conștiinței, iar asimilarea ușoară a conștințelor noi însemnează că ele și-au găsit repede un loc potrivit printre vechile cunoștințe.

Dacă facem această diferențiere între cunoștințele câștigate cu ajutorul atenției bazată pe interes și între cele câștigate prin atenția bazată pe efort, va trebui să fim mai circumspecți față de întrebuințarea atenției voluntare în educația intelectuală.

Intr'adevăr, de câte ori este vorba de asimilarea de noi cunoștințe, vom proceda cât mai des punând în funcțiune atenția susținută de interes, pentru ca toate cunoștințele să fie cât mai clare și cât mai bine asimilate.

După această asimilare, urmează o serie de aplicări a ideilor noi, ca spre exemplu: rezolvarea unei probleme, efectuarea unor lucrări de laborator sau a unei compoziții literare, etc. Acestea toate impun elevului o activitate personală încordată și perseverentă, care nu e posibil fără efort.

Deasemeni, când e vorba de o lecție mai dificilă, adaptarea realizându-se mai greu, profesorul trebuie să facă, la început, apel la un efort din partea elevului, după care însă trebuie să suscite, încetul cu încetul, atenția bazată pe interes.

Prin urmare, în predarea cunoștințelor noi, se apelează la atenția involuntară susținută de interes; pe când în aplicarea lor se apelează la atenția voluntară pentru a face un efort, pentru a lua o atitudine.

Trecem acum la mijloacele mai importante pentru a stimula și susține atenția.

### VIII. Condiții pentru stimularea și susținerea atenției.

#### a) *Evitarea turburărilor.*

Când am caracterizat funcția atenției, am deosebit două fenomene fundamentale: unul pozitiv, concentrarea energiei psihice asupra unor puncte, și unul negativ, reprimarea elementelor turburătoare.

Pentru a nu îngreuna această operație negativă, pentru a susține și stimula deci cât mai bine atenția, trebuie mai întâiu să înlăturăm, pe cât posibil, elementele turburătoare ale acesteia. Cu cât se va pierde mai puțină energie pentru înlăturarea elementelor turburătoare, cu atât atenția se va putea concentra mai mult și invers, cu cât rezistența la turburări va trebui să fie mai mare, cu atât atenția va putea să se concentreze mai puțin asupra obiectului, la care se raportă.

Elementele turburătoare mai importante, care pot surveni în viața oricărui individ, pot fi grupate în trei mari categorii și anume: a) turburări externe, provocate de senzațiile venite dela lumea din afară; b) turburări organice, provocate de senzațiile organice ale corpului și c) turburări psihice, provocate de propriile stări sufletești, ca de ex.: oboseala.

În ce privește elementele turburătoare externe, putem spune că au o mai mică importanță deoarece, pe de o parte, cu ajutorul disciplinei, într'o clasă normal populată (15—30 elevi) ele pot fi fără greutate înlăturate, iar pe de altă parte, șgomotele externe datorită obișnuinței se anihilează repede.

Mult mai grav sunt elementele turburătoare, consistând în senzații organice.

Care sunt turburările organice mai importante și mai frecvente în școală? Cele mai importante din ele stau în legătură cu condițiile de hrană, de locuință, de îmbrăcăminte, etc.

Cine cunoaște, spre exemplu, internatele noastre își dă seama cum de multe ori învățământul suferă considerabil din cauza condițiilor rele, în care trăesc



elevii. E suficient să ne gândim la hrana, ce se dă elevilor în timpul nesfârșitelor posturi în internatele seminarilor teologice, pentru a ne putea da seama de calitatea și intensitatea muncii intelectuale, pe care o pot desfășura acești elevi. Deasemenea, dacă am trece la viața, pe care o duc unii din studenții noștri, am putea constata acelaș lucru.

Tot în domeniul acestor turburări de natură organică, menționăm oboseala. Sunt o mulțime de împrejurări, în care elevii — fie din învățământul secundar fie în cel primar — fiind ținuți să aducă anumite servicii părinților lor, vin oboșiți la școală. Deasemenea, menționăm numărul enorm de mare al studenților noștri, cari trebuie să accepte un loc de funcționar destul de slab plătit, pentru a-și putea ține existența și cari, de dimineață până la dejun ocupați fiind într'o administrație publică, trebuie să vie după amiază să audieze cursurile și să lucreze în seminarii.

Tot aci, în cadrul turburărilor organice, cităm cazul, destul de frecvent al elementelor subnormale din învățământul secundar și primar.

Elevii sub-normali, având scăderi numai graduale, față de normali, fac uneori eforturi pentru a se putea menține la acelaș nivel cu aceștia. Aceste eforturi, depășind puterile lor și fiind des repetate, duc la o stare accentuată de oboseală și adeseori chiar la surmenaj.

Trecem la o a treia categorie de turburări, care trebuiesc evitate, la turburările de natură sufletească. Din acestea vom menționa numai formele mai caracteristice și obișnuite în practica școlară. Ca o primă serie de turburări de natură sufletească, putem cita pe acelea, care sunt provocate de activitatea extrașcolară a elevului. Așa, de exemplu, activitatea, pe care o desfășoară elevii sau studenții în diferitele societăți sportive, literare, artistice, etc. Uneori membrii, și mai ales conducătorii acestor societăți, sunt atât de preocupați de interesul societății lor, încât atenția le este de multe ori cu totul sustrasă dela învățătură.

Menționăm, în fine, tot în cadrul turburărilor de ordin psihic, turburările provocate de *lecturile particulare*.

De unde, când aceste lecturi sunt puse în legătură cu activitatea din școală și îndrumate de profesor, pot aduce servicii mari învățământului, când sunt lăsate la voia întâmplării, ele, dimpotrivă, pot aduce grave turburări nu numai atenției, dar chiar întregii activități educative.

Nu e greu de bănuț ce s'ar întâmpla dacă am lăsa, fie pe elevii de liceu, fie pe studenții universitari, să-și aleagă numai ei singuri lecturile particulare. Elevul, care, cu drept cuvânt, este uneori sătul de expunerea sistematică a cursurilor, va alege ca lectură particulară ceea ce îl tentează mai mult și ceea ce e mai la îndemână. El va preferi în primul rând romanele polițiste și senzaționale, pe care le va citi nu numai în orele libere, dar și în timpul clasei. Dacă am cerceta darea de seamă zilnică asupra cărților cetite de elevi în biblioteca special organizată în acest scop a Casei Școalelor, fără îndoială că vom găsi și o sumă de cărți serioase, care au fost cercetate de elevi. Câtă vreme însă elevii nu vor primi îndrumări serioase dela profesor, asupra acestor lecturi, nu vor putea profita, atât cât, în acelaș interval de timp, și citind uneori chiar aceeaș carte, ar profita, dacă ar fi avut în prealabil din partea profesorului o îndrumare serioasă. De altfel, îndrumarea profesorului, așa încât lectura particulară a elevului să poată sprijini activitatea școlară, e absolut necesară și în ce privește pe studenții universitari, deoarece aceștia, de foarte multe ori, aleg greșit lecturile. Sunt o mulțime de cazuri, când studenții din anul întâiu, încep cu studierea lui Bergson, Wundt, James, pentru ca să nu ajungă niciodată la Platon și Socrate, când firesc ar fi ca, începând cu aceștia, și trecând apoi la filosofia modernă (Descartes, Leibniz, Spinoza, Kant, etc), să ajungă la filosofia contemporană. Numai în felul acesta studentul va putea ajunge să înțeleagă filosofia contemporană. E de altfel foarte

cunoscut și des repetat cazul, când, la examenul de licență, studenții pretind să cunoască filosofia lui Schopenhauer, fără să fi citit pe Kant. Se știe că însuși Schopenhauer în prefața lucrării sale: „Lumea ca voință și reprezentare“, spune textual: „Așa dar filosofia lui Kant este singura, cu care este absolut necesar să fii familiarizat, pentru a înțelege ce expun eu“.

Pentru a nu se produce asemenea erori în pregătirea științifică a studentului, e bine ca și lecturile particulare ale acestuia să fie serios îndrumate.

b) *Provocarea sentimentului așteptării.* Un al doilea mijloc mai important, pentru a susține și stimula atenția, este de a tinde pe cât posibil să deșteptăm și să intensificăm în timpul desfășurării lecțiunii — sentimentul așteptării ideilor noi, care urmează.

Sentimentul acesta al așteptării, prin faptul că pe de o parte intensifică activitatea intelectuală, pe de altă parte provoacă asociații variate în direcția ideilor noi, care vor veni, pune aceste idei noi într'o lumină mai vie, le reliefează și mărește gradul de claritate, le apropie de eul nostru și facilitează astfel considerabil asimilarea lor. Spiritul omului e mai primitor față de un lucru prevăzut. De aceea, un autor dramatic iscusit caută să provoace în sufletul spectatorilor sentimentul așteptării, al prevederii acțiunilor viitoare și în special al desnodământului.

În drama antică găsim totdeauna un prolog, care are menirea de a deștepta interesul pentru faptele, ce se vor petrece pe scenă înaintea spectatorilor. În drama modernă nu mai găsim prologul, dar sunt alte mijloace pentru a ne face continuu să prevedem, care vor fi faptele următoare și care va fi desnodământul dramei. În pedagogia clasică, găsim indicații precise în acest sens la Herbart și la Ziller, care cer ca la începutul fiecărei lecții să indicăm titlul, subiectul<sup>1)</sup>.

1) Vezi capitolul asupra *Momentelor psihologice* și cap. asupra *Metodelor de învățământ*.

În pedagogie, o măsură specială de felul acesta avem în recomandarea, pe care ne-o face Metodica de a pregăti terenul apercetiv la orice lecție.

Această pregătire însă nu este suficientă; trebuie ca în tot timpul lecțiilor să provocăm sentimentul așteptării, fie prin întrebări sintetice, fie prin subtitluri.

Din când în când, în expunere, ne vom opri și vom întreba: care e cauza acestor fenomene? Sau, dacă acestea sunt cauzele, care sunt rezultatele? Aceste simple întrebări sunt de natură să suscite sentimentul așteptării. Sau, am văzut până acum cutare lucru, acum vom vedea alt lucru... etc. Tot așa, când în încheierea dela sfârșitul lecției, se anunță subiectul lecției următoare ca o continuare a celei trecute, făcând pe elevi să bănuiască, care-i va fi cuprinsul.

c) *Sistematizarea logică a ideilor.* În strânsă legătură cu această condiție de a suscita sentimentul așteptării, menționăm o a treia condiție, aceea a necesității sistematizării logice, a materialului, pe care-l predăm. Am zis în strânsă legătură, întrucât într'o expunere strânsă logică, ideile ce urmează sunt totdeauna condiționate de ideile anterioare.

În ceea ce privește diferitele obiecte de învățământ, această sistematizare logică este fără îndoială foarte ușor de realizat. Matematica în special fiind o știință deductivă, orice principiu stabilit ne duce în mod fatal, strict, logic, la principiul imediat următor și astfel e mai ușor a provoca sentimentul așteptării.

Când este vorba însă de științele inductive, științele naturale bunăoară, acolo, punctul de plecare fiind lumea concretă, găsindu-se prinurmă în fața a o mulțime de impresii concrete, din care treptat-treptat trebuie să extragem principii și legi științifice, s'ar părea că sistematizarea logică este mai grea. Nu trebuie totuși să pierdem din vedere că și în domeniul științelor acestea inductive, deci în predarea științelor pozitive, facem, nu numai inducție ci și deducție, adică, după ce am ajuns să stabilim un număr de principii și de

legi științifice, când ne găsim în fața unor noi cazuri concrete, la interpretarea lor ne servim ca de un instrument intelectual de legile, de principiile deja stabilite.

Spre ex., atunci când în studiul științelor naturale aplicăm principiul sau metoda biologică, avem anumite legi biologice stabilite și prin prisma acestora privim fenomenele foarte variate și numeroase ale naturii. După ce facem inducții asupra lumii concrete, în interpretarea lor ne servim și de deducții, aplicând legile biologice.

Și în literatură, deasemenea trebuie să procedăm tot inductiv, adică să plecăm dela citirea câtorva opere, pentru ca din analiza și comparația lor, să putem ajunge la o caracterizare a autorului. Când, după această caracterizare, vom citi o nouă operă a aceluiaș autor, ne vom servi de caracterizarea generală, pentru ca s'o interpretăm, adică vom face acum deducție.

Mult mai grea este sistematizarea în domeniul științelor umaniste și mai ales la istorie, întrucât în istorie nu putem să ne bazăm totdeauna pe logica strânsă. Aci însă putem înlocui inducțiile și deducțiile strict științifice prin comparații, prin analogii, care pot să întărească firul expozitiv al faptelor.

d) *Provocarea de impresii noi și puternice.* O nouă condiție pentru menținerea atenției — condiție, ce ține de atenția sensorială și de serviciile, pe care aceasta le poate aduce învățământului, — este, ca, pe cât posibil, să provocăm impresii puternice și vii, pe calea intuițiilor.

Așa de ex., se recomandă astăzi ca hărțile geografice și chiar abecedarele să se prezinte pe cât posibil în culori vii, de ex.: litere albastre pe un fond galben, și în special să se întrebuițeze culorile complementare, care prin contrast se scot în evidență una pe alta.

Tot așa, în domeniul auditiv, ne servim de vorbirea elevilor în cor, pentru a intensifica anumite impresii.

Intuiția, pe calea cât mai multor simțuri, nu numai

vizual sau auditiv, este însă mijlocul cel mai serios și indicat, pentru o intensificare și susținere a atenției.

e) *Accentuarea elementului afectiv în expunerea ideilor.* Un ultim mijloc pentru stimularea atenției este accentuarea elementului afectiv în expunerea ideilor.

Sentimentul este un element sufletesc, care sprijină mult atenția. Interesul, care am zis că este la baza atenției, consistă, în primul rând, din elementul afectiv.

Se știe, că istoria, religia și literatura sunt obiecte potrivite pentru accentuarea sentimentului afectiv și de altfel, aci accentuarea sentimentului se face, nu numai în vederea stimulării și a susținerii atenției ce se face și din punct de vedere educativ. La istorie și religie, nu căutăm să comunicăm elevului numai un număr de idei, ci căutăm să deșteptăm în sufletul lui anumite sentimente.

Natural că accentuarea elementului afectiv la aceste obiecte de învățământ, nu trebuie să ne facă să pierdem din vedere elementul logic. Astfel spre ex., la istorie, în cursul superior, va trebui să facem și o sumă de considerații asupra faptelor istorice, considerații de ordin moral și sociologic, printr-o anumită apreciere, de judecată asupra faptelor istorice.

Tot așa și la religie, sunt chestiunile acelea dogmatice, care presupun oarecare logică și printr-o anumită înfrânarea elementului afectiv.

Interesant este cazul, în care ni se cere să ne servim de elementul afectiv, spre a provoca atenția voluntară.

La atenția voluntară însă nu mai este vorba de niște sentimente, pe care le provoacă în sufletul elevului însăși ideile cuprinse în lecția noastră, ci niște idei, care sunt asociate, dar destul de îndepărtate totuși de ideile din lecție și în primul rând, ideea de pedeapsă și de recompensă.

Dacă, spre exemplu, e vorba de o lucrare mecanică, care nu suscită interesul, atunci trebuie să vină altceva din afară, un element afectiv, care să-i menție atenția

ca: teama de pedeapsă, de notă rea, dorința de a avea o notă bună, deci de recompensă, și la cei din cursul superior și universitar, sentimentul unei temeri de a se blama în fața profesorului, când n'ar răspunde bine.

Prinurmărire sunt sentimente asociate, care stimulează atenția voluntară.

Alături de aceste sentimente, care sunt accentuate egoiste, pot interveni și altele, care se referă, mai ales, la raporturile de afectivitate dintre profesor și elev. Sunt multe cazuri, când, datorită stimei față de profesor, chiar dacă obiectul nu este agreabil, elevii sunt mai atenți decât la alți profesori ale căror obiecte sunt agreabile, dar cari nu sunt înșiși stimați de elevi.

### IX. Influența oboselii asupra atenției.

Cel mai important element, care slăbește atenția, este *oboseala*.

Sunt elevi, cari nu pot urmări lecțiile, nu pentru că acestea îi obosesc, ci pentrucă de cele mai multe ori vin obosiți la cursuri. Poate un elev obosit să-și mai concentreze atenția? Desigur că nu! Și să ne gândim la elevii întrebuințați la lucrări de ale casei, mai ales la țară, și familiile nevoiașe dela oraș, unde copiii sunt puși să dea părinților tot felul de ajutoare, sunt sculați dimineața prea de vreme, la orele 4 sau 5 spre a vinde jurnale etc., după care trebuie să vină la școală. Să ne gândim și la elevii din cursul secundar, mai ales cei din cursul superior, cari sunt nevoiți să dea meditații spre a se putea întreține! Și să ne mai gândim și la studenții, cari, într'un mare număr, sunt nevoiți să intre impiegați în administrații, care n'au nici o legătură și nici un interes de studiile lor, de unde istoviți după 5—6 ore de muncă continuă, vin după amiază să urmeze cursurile încă alte 5 ore, dela 2½ sau 3 până la 7 sau 8. In asemenea condiții evident, că nu se poate conta mult sau de loc pe atenția lor.

Un alt caz de oboseală este acela al elevilor subnormali. Trebuie să facem o deosebire între elevii sub-

normali și anormali. Anormali sunt acei elevi, cărora le lipsește una sau câteva din calitățile, pe care le au oamenii normali. Elevii subnormali sunt aceia, cari au toate calitățile oamenilor normali, însă într'un grad mai puțin dezvoltat. Dacă aplicăm acestor elevi scara metrică a inteligenței datorită lui Binet, constatăm că unii elevi în vârstă de 15—16 ani au inteligența dezvoltată ca la elevii de 11—12 ani.

Dacă amestecăm aceste elemente subnormale cu elevi normali, cei dintâi, mai ales dacă sunt conștiințioși, vor face eforturi mari de atenție și de muncă pentru a se ține de cei normali, eforturi, care-i vor duce la oboseală continuă, deci la surmenaj. Ar trebui să se facă un triaj al elevilor din punctul de vedere al dezvoltării intelectuale, căci altfel multe din elementele mai puțin dotate se obosesc, se descurajează și se pierd.

Chestiunea oboselii intelectuale a pasionat mult lumea școlară a secolului al XIX-lea și a făcut ca această lume să se preocupe de problema oboselii intelectuale din două puncte de vedere:

- a) al programei de învățământ, studiindu-se chestiunea reducerii materiei din programă;
- b) al metodelor de învățământ, studiindu-se introducerea în învățământul a acelor metode de predare, care să faciliteze munca și asimilarea cunoștințelor de către elev.

În epoca noastră, — în această privință — pare că se produce o reacțiune în sensul că s'au creat prea multe facilitări, mai ales în ceea ce privește metoda de învățământ și s'ar fi ajuns în felul acesta, la o prea mare ușurare, la o relaxare a muncii elevului. Deasemena, se ivește și o tendință — nu la toți, ci numai la unii pedagogi — de a se întoarce spre un regim mai aspru, care să deprindă pe elevi cu munca serioasă.

Printre pedagogii mai însemnați, cari s'au ocupat cu studiul oboselii, cităm, din secolul al XIX-lea pe Spencer, care în tratatele lui de pedagogie combate surmenajul intelectual al elevilor, iar azi dintre nu-



meroșii psihologi, cari s'au ocupat de această problemă cităm pe *Jolejko, Claparède, Kraepelin, Bettmann* ș. a. m. d.

Când ne-am ocupat de metodele de cercetare experimentală în psihologie și pedagogie, am deosebit două feluri de metode: indirecte și directe. Prin metoda indirectă, înțelegem acele experimente, care cercetează un fenomen sufletesc oarecare, trăgând concluzii asupra lui, din interpretarea și măsurarea fenomenelor fizice care însoțesc acel fenomen. Prin metoda directă înțelegem cercetarea deadreptul, fără niciun intermediar a funcțiunii sau a fenomenului sufletesc, pe care-l studiem. Am mai văzut că metoda indirectă a dat rezultate mult mai slabe ca cea directă. Vom cita două metode indirecte mai importante și mai ușor de aplicat în studiul oboselii intelectuale.

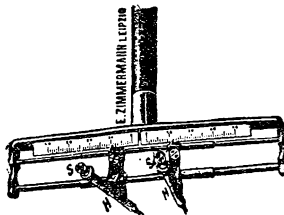
#### X. Metodele pentru constatarea și măsurarea oboselii.

a) *Metode indirecte.* Prima metodă indirectă constă în a studia oboseala intelectuală prin intermediul sensibilității tactile. Prin studierea sensibilității, psihologii voesc să dovedească faptul că cu cât elevul e mai obosit, cu atât sensibilitatea tactilă e mai slabă și cu cât elevul e mai odihnit, cu atât sensibilitatea tactilă e mai accentuată.

Pentru aceasta, există un aparat foarte simplu numit estesiometru, care, redus la ultima formă, ar fi un fel de compas, cu ajutorul căruia măsurăm pragul sensibilității tactile. Cu cât sensibilitatea tactilă este mai accentuată, cu atât putem apropia mai mult, spre ex., pe frunte sau nas, vârfului acestui compas, simțindu-le ca două și din contră, cu cât sensibilitatea tactilă este mai slabă la un individ, cu atât va trebui să depărtăm mai mult brațele compasului, pentru că să fie simțite ca două și nu ca unul. Prin urmare, cu cât distanța dintre cele două brațe ale compasului este mai mică, cu atât sensibilitatea este mai mare; și cu cât distanța este mai mare, cu atât sensibilitatea este

mai mică. Așa dar, oboseala fiind mică, pragul sensibilității tactile este mai mic și invers.

Pe calea aceasta, s'au făcut o sumă de experiențe și s'au putut trage concluzii prin măsurarea sensibilității tactile, asupra gradului de oboseală intelectuală.



Estesiometru după Ebbinghaus.

Iată câteva din datele, ce s'au putut obține, măsurând pragul sensibilității tactile:

Ora de determinare	Dimineața			După amiază	
	Ora 8	Ora 10	Ora 12	Ora 2	Ora 5
Pragul de sensibilitate în milimetri	3	3,5	4,5	2,5	3

Cercetând tabloul de mai sus, constatăm că în învățământul de după amiază, avem rezultate, pe care experiențele de toate zilele nu ne permit să le acceptăm. Din ele vedem eroarea experimentală probabilă

asupra raportului dintre sensibilitatea tactilă și gradul de oboseală. Așa, pentru învățământul de după amiază, la ora 2, se constată un prag de sensibilitate tactilă de 2,5 mm. ceea ce ar însemna, față de cei 3 mm. dela ora 8 a. m., că elevul, când vine după prânz la școală, are spiritul mai odihnit decât la ora 8 dim. Deasemenea, constatăm, cu ajutorul estesiometrului — după cum se vede și din tablou — că la ora 5 p. m., după trei ore de curs, un prag de sensibilitate de 3 mm., echivalent cu acelea, dela 8 dimineța. Această constatare, pe baza experienței și a bunului simț, deasemenea, nu o putem admite.

Tot pe calea aceasta a experimentărilor asupra sensibilității tactile — cu ajutorul estesiometrului s'a încercat și stabilirea gradului de oboseală, pe care-l provoacă diferitele obiecte de învățământ.

Luându-se ca maximum de oboseală coeficientul de 100, s'a însemnat cu numere mai mici de 100, coeficientul diferitelor obiecte de studii. Rezultatul este următorul:

Matematica . . .	100	Aritmetica . . .	82
L. Latină . . .	91	L. moderne . . .	82
L. Greacă . . .	90	L. maternă . . .	82
Gimnastica . . .	90	St. naturale . . .	80
Istoria . . . .	85	Desenul . . . .	77
Geografia . . . .	85	Religia . . . .	77

Găsim deasemenea și în aceste cifre un rezultat frapant, care vine în contradicție cu experiența noastră de toate zilele, că limba maternă și limbile moderne obolesc la fel sufletul elevului, ceea ce este imposibil de admis.

Un al doilea mijloc de experiment indirect se face măsurând sau cercetând oboseala intelectuală prin intermediul măsurării forței musculare. Aparatul, care servește în acest scop, este dinamometrul, despre care am mai vorbit și care e prevăzut cu un aparat de

înregistrare al forței musculare. Fiecare elev e chemat să apese cu toată forța, energia fiind înregistrată și notată. Măsurând forța musculară conchidem, din slăbirea ei, starea de oboseală. Pe calea aceasta, obiectele de învățământ, plecând dela cel mai obositor, au fost așezate în ordinea următoare:

- |                    |                                 |
|--------------------|---------------------------------|
| 1. Gimnastica      | 6 și 7. Șt. Naturale, Geografia |
| 2. Matematica      |                                 |
| 3. Limbile străine | 8. Istoria                      |
| 4. Religia         | 9 și 10. Cântul, Desenul.       |
| 5. Limba maternă   |                                 |

Să nu surprindă faptul că gimnastica este clasificată ca cel mai obositor obiect de învățământ, pentru că s'a constatat că oboseala fizică are o influență foarte mare asupra intelectului.

Asupra acestor experiențe se fac de către experimenterii două rezerve, care, din punctul de vedere pedagogic, sunt foarte importante.

a) Întâia rezervă este că la clasarea obiectelor, nu putem avea rezultate precise din cauza influenței personalității profesorului și a metodei lui de învățământ.

Se poate întâmpla ca o lecție de matematică, tratată de un bun pedagog, să ușureze activitatea intelectuală a elevilor, prin urmare să-i obosească mai puțin decât un obiect ca științele naturale, la care profesorul n'ar dispune de o metodă bună și nu s'ar servi de material intuitiv, ci ar proceda deductiv, enunțând dela început legi abstracte, care n'ar interesa pe elevi, ci din contră, i-ar obosei.

O altă constatare este aceea că lucrările scrise oboresc mult mai mult ca cele orale.

În general, rezultatele, pe care le-au dat metodele indirecte, au căzut în opoziție gravă și de multe ori au dus chiar la adevărate contradicții, ceea ce a făcut pe experimenterii să prefere metodele celelalte directe, de care ne vom ocupa mai departe.

Un profesor, care era convins din datele, pe care le dobândise până atunci că aceste experimente indirecte nu dau rezultate, nu numai sigure, dar nici măcar acceptabile, pentrucă nu se armonizează între ele, a făcut următoarele experiențe, care au dovedit în mod clare cât de puțin sigure sunt experimentele acestea indirecte mai ales în domeniul de care ne ocupăm. Experimentatorul s'a adresat la 6 studente în vârstă dela 18—21 ani. Aceste studente au fost ținute să desfășoare o activitate intensă și fără pauză, timp de cinci ore. După aceasta, s'a măsurat, cu ajutorul estesiometrului, sensibilitatea tactilă pentru a se putea apoi trage concluzii asupra oboselii intelectuale.

Măsurătoarea sensibilității tactile s'a mai efectuat, deasemenea și înainte și în timpul activității intelectuale.

Ei bine, constatarea, pe care a făcut-o acest experimentator, este că sensibilitatea tactilă a crescut continuu dela începutul experimentului, până chiar după terminarea celor 5 ore. Vreasăzică un rezultat diametralmente opus celuiilalt.

Natural că este prea surprinzător rezultatul acesta față de celălalt și deaceea trebuie să căutăm o cauză, nu numai în faptul că experimentele acestea nu sunt sigure, dar și într'un fapt de ordin psiho-fiziologic. De multe ori oboseala nu provoacă atât o relaxare, decî o încetinire a activității, ci provoacă, mai ales la persoane nervoase, cum poate vor fi fost cele 6 studente, o supraexcitare a sistemului nervos.

În tot cazul, este sigur că rezultatele experimentelor indirecte nu se armonizează între ele și nu ne pot duce la concluzii practice.

b) *Metode directe, pentru măsurarea oboselii.* Mult mai sigur, sunt metodele de experimentare directă.

Un prim mijloc pentru experimentările directe, sunt dicteurile. Se dictează un text, de preferință în limba maternă, la ora 8 dimineața, peste o oră sau două se dictează un alt text analog; la sfârșitul lec-

țiilor de dimineață și după amiază se procedează la fel. Calculul oboselii se face după numărul și importanța erorilor. Un experimentator a clasificat erorile în trei tipuri mai importante și anume:

1. Erori fonetice sau de articulație în sensul că elevul, din cauza oboselii, percepe greșit ceea ce i se dictează și scrie astfel: *aisi* în loc de *ainsi*, *chabre* în loc de *chambre*, *quetion* în loc de *question*, *poitrine* în loc de *poitrine*, etc.

2. A doua categorie de erori sunt cele grafice; elevul aude bine dar scrie greșit: *comme* în loc de *comme*, *angéteque* în loc de *angélique*.

3. A treia categorie de erori, mai importante decât celelalte, sunt erorile psihice, în care elevul omite cuvinte întregi sau le înlocuiește prin altele. Dictându-i-se: *vous ne la trouverez pas, lui dis-je*, el scrie: *vous ne la trouverez pas, lui répondis-je*.

Cele mai frecvente erori sunt cele fonetice. Iată tabloul tuturor erorilor reduse la procent:

NATURA GREȘELILOR	Înainte de clasă	După clasă
Fonetice . . . . .	62,6%	77,3%
Grafice . . . . .	8,9%	11,3%
Psihice . . . . .	4,5%	8,9%

Aceste cercetări ale oboselii, pe calea calculului erorilor din dicteu, prezintă o mare dificultate. Am zis că pentru a stabili gradul de oboseală, socotim numărul erorilor și gravitatea lor. Dar, nu putem fi siguri dacă erorile făcute de elevi sunt datorite lipsei de atenție sau ignoranței. Și aceasta nu numai la elevii de curs primar, ci și la cei de curs secundar și chiar la universitate.

Fără îndoială că unele cuvinte nu le-ar scrie toți la fel, pentru că unii întrebuințează un sistem de ortografie, alții altul, iar alții nu cunosc regulile ortografice. Prin urmare, măsurarea oboselii, pe baza calculului erorilor din dicteuri, este insuficientă. Atunci s'a recurs

la al doilea mijloc, care constă din calcule aritmetice. Se dă elevilor o serie de cifre și li se cere ca într'un timp limitat să le calculeze, de ex., în 10 minute. Se constată după aceea, câte cifre au adunat și câte erori au făcut.

De obicei, experiența cu calculul aritmetic se face în modul următor: se dă o coloană verticală de cifre, de exemplu:

2  
4  
7  
8  
9  
etc.

și se cere elevilor să le adune indicându-se procedeul de a aduna cifra întâia cu a doua:  $2+4=6$ , rezultatul cu a treia cifră  $6+7=13$ , ș. a. m. d., până când se isprăvesc sau până când a trecut timpul dat. După aceasta, se vede câte cifre au adunat la diferite intervale și câte greșeli au făcut. Metoda calculului prezintă avantajul, mai ales în învățământul secundar, că ne dă puțința de a cunoaște cu siguranță că erorile sunt datorite oboselii, căci nu putem presupune că ele s'au făcut din ignoranță.

Deaceea, această metodă a dus la rezultate mai bune. Totuși, prezintă și ea o lacună importantă de ordin psihic. Știm că mijlocul cel mai important de a suscita atenția, este provocarea interesului. Dar ce interes poate prezenta un dicteu sau niște calcule aritmetice oarecare? În asemenea cazuri, lipsește elementul esențial de stimularea atenției, care este interesul. O a doua eroare și mai importantă. Aceste experiențe se fac de mai multe ori pe zi și în mai multe zile de-a rândul. Datorită repetirii, elevii se obișnuiesc și fac lucrarea mai mult mecanic; ei ajung la o abilitate, pe care n'o aveau la început. Se știe, că cu cât activitatea are un caracter mai mecanic cu atât apelăm mai puțin la atenție și viceversa; cu cât apelăm mai mult

la intervenția funcțiilor productive și de inițiativă, cu atât avem mai mare nevoie de atenție.

Dar, prin acest procedeu, voind să măsurăm atenția, nu mai putem face acest lucru, pentru că din cauza mecanizării, ea aproape a dispărut. Deci mecanizările acestor exerciții, le fac adeseori inapte pentru studiul atenției. Deaceia, s'a recurs la mijloace mai ingenioase, pe care le găsim la *Ebbinghaus*, și la care ne vom referi în cele ce urmează.

c) *Experimentul lui Ebbinghaus și criticile ce i se pot aduce.* S'au căutat de către psihologii experimentali metode, care să apeleze și la forțele intelectuale productive ale elevului: judecată logică și imaginație, menținând interesul și fără să ducă la mecanizare.

Cea mai importantă dintre aceste metode, este a psihologului *Ebbinghaus*, care propune următorul mod de experimentare, nelipsit de lacune, dar totuși interesant. Experimentul constă în faptul că se dă elevului fraze, din care lipsesc unele cuvinte sau silabe și acesta e ținut ca într'un timp dat să împlinească lipsurile; în urmă, se face calculul erorilor și se trag concluzii asupra oboselii și atenției.

Iată una din frazele, cu care s'a experimentat:

*Depuis plus... mois la santé touj... chance...  
était profon ... .. al... ..; c'était de ... lit ... mala...  
en proie, ... .. cru ... dou ... , qu'il diri ... à la ...  
les armées.*

Aici elevul trebuie să înlociască punctele cu cuvintele sau silabele potrivite. Dar în multe cazuri aceste locuri libere ar putea fi înlocuite prin cuvinte diferite, totuși potrivite, ca sens, cu restul textului.

Aceasta duce la o diferență calitativă a răspunsurilor.

Iată cum scotea *Ebbinghaus* erorile: spațiile neumplute erau considerate ca semierori, cele umplute cu silabe sau cuvinte greșite erau considerate ca erori întregi.

Spre exemplu, dacă tot exercițiul avea 80 de spații



goale din care 10 rămăseseră neîmplinite, iar 20 împlinite greșit, atunci  $80-5-20 = 55$  răspunsuri cantitativ bune.

Calculul calitativ se face, după Ebbinghaus, raportând numărul greșelilor la numărul răspunsurilor corecte.

Exemplu, în cazul de mai sus,  $\frac{25}{80} = \frac{5}{16}$  sau 31,3%.

Pe lângă faptul că lipsurile din text se pot înlocui în mod diferit, mai intervine și acela că, cu cât cerțetarea calitativă este mai accentuată, cu atât relațiunea cantitativă e mai greu de măsurat. Din această cauză nici experimentul lui Ebbinghaus nu ne poate da rezultate definitive. Astfel încât, s'a ajuns la concluzia că trebuie să se combine metoda dicteului, cu metoda calculului și cu metoda lui Ebbinghaus, armonizându-se rezultatele, pe care ni le dă fiecare din ele.

d) *Experimentul cu dicteuri făcut în Germania și America.* Iată un alt exemplu de experiență cu dicteuri, făcută în Germania.

La o clasă de 51 elevi, în vârstă medie de 10 ani, s'au făcut dicteuri compuse fiecare din câte 12. propozițiuni, fiecare propozițiune având 25 de litere. Durata unui dicteu era de 30 minute.

Dicteurile s'au făcut în zile diferite și la ore diferite:

- a) La 8 dimineața înainte de clasă;
  - b) A doua zi, după o oră de clasă, dimineața;
  - c) A treia zi, după două ore de clasă, cu o recreație de 8 minute între cele două ore;
  - d) A patra zi, după 2 ore de clasă, fără recreație;
  - e) Apoi, după 3 ore de clasă, dimineața, cu două recreații de cât 15 minute, între ora întâia și a doua, și între ora doua și a treia;
  - f) După 3 ore de clasă dimineața, cu o singură recreație de 15 minute între ora doua și a treia;
  - g) După 3 ore de clasă fără recreație;
  - h) La ora 2 înainte de cursul de după amiază.
- Cursul de dimineață se termină la ora 11 a. m.

iar elevii, neavând lucrări de făcut acasă, pentru după amiază, se recrează trei ore, 11 a. m.—2 p. m.

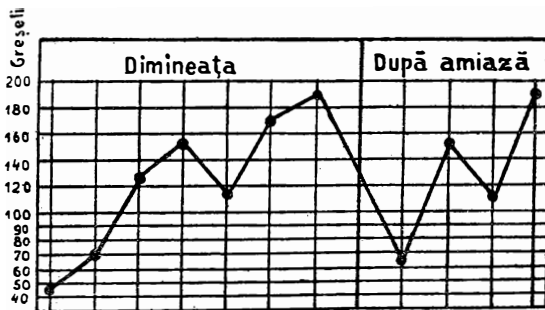
i) După o oră de gimnastică după amiază;

j) După 2 ore de curs după amiază cu o recreație de 15 minute.

k) După 2 ore de curs fără recreație.

În nici o zi nu s'au făcut două probe, ci numai câte una.

Toată experiența a durat șase săptămâni. Rezultatele, la care s'a ajuns, sunt următoarele:<sup>1)</sup>



Graficul reprezintă numărul erorilor în dicteurile făcute la diferite ore ale zilei, într'o clasă de 51 elevi.

a) La ora 8 dimineața, 47 greșeli într'o clasă de 51 elevi, ceea ce înseamnă că ori 4 elevi n'au greșit de loc, ori că sunt mai mulți elevi, cari n'au greșit, iar alții au făcut mai mult de o eroare.

b) După o oră de curs, 70 de greșeli la acelaș număr de elevi.

c) Cu cât se continuă munca intelectuală, cu atât numărul greșelilor se mărește și mai ales când între ore nu e recreație. Spre exemplu, după 2 ore de curs cu recreație, s'au făcut 122 de greșeli; iar fără recreație, 158 de greșeli. După 3 ore de curs cu două recreații

1) Binet et Henri, La fatigue intellectuelle, pag. 295.

112 greșeli, cu o recreație între ora doua și a treia 172 greșeli, și fără nici o recreație, 183 greșeli.

d) La ora 2 p. m. după 3 ore de repaos, 62 de erori, spre deosebire de 48 la ora 8 dimineața, ceea ce înseamnă că repaosul n'a fost complet, că activitatea mintală n'a fost readusă la punctul inițial normal.

e) Influența gimnasticii: înainte de curs 62 erori, după cursul de gimnastică, 152 de erori. E o augmentare mai mare ca cea produsă de o oră de curs teoretic; aproape 100 de elevi, ceea ce arată influența activității fizice asupra celei intelectuale, rezultat care concordă cu indicațiile de mai înainte, când, printre obiectele, care obosesc mai mult, punem gimnastica imediat după matematici și pe aceeași treaptă cu limbile clasice.

Altă experimentare în stil mare s'a făcut în America, prin metoda calculului. S'au luat 150 elevi, 70 băieți și 80 fete în vârstă de 9—18 ani, adică aproape tot cursul primar (dacă ar fi început dela 7 ani, era tot) și cel secundar.

Numărul cifrelor calculate au fost 9.200, să zicem mai bine 10.000<sup>1)</sup>. Rezultatele sunt următoarele:

Timpul experimentării	Numărul cifrelor calculate	Numărul erorilor	Raportul numărului erorilor la numărul de cifre calculate	Nr. elevilor fără greșeli
<b>D I M I N E A Ț A</b>				
Înainte de clasă . . . . .	9.112	162	p. 100 1,67	11
După 1 oră de clasă . . . . .	10.326	243	2,26	10
După 2 ore cu recreație . . . . .	10.258	277	2,69	5
După 2 ore fără recreație . . . . .	10.215	300	2,94	6
După 3 ore cu două recreații . . . . .	10.378	275	2,65	7
După 3 ore cu o recreație . . . . .	10.326	331	3,31	1
După 3 ore fără recreație . . . . .	10.366	326	3,14	4
<b>D U P Ă A M I A Z Ă</b>				
Înainte de clasă . . . . .	10.380	283	2,82	10
După 1 oră de gimnastică . . . . .	9.669	315	3,23	1
După 2 ore de clasă cu recreație . . . . .	10.327	316	30,3	6
După 2 ore fără recreație . . . . .	10.428	358	3,43	4

1) A. Binet et V. Henri, La fatigue intellectuelle, pag. 305.

Rezultatele nu **diferă mult** de ale experienței făcute în Germania.

### XI. Consecințe pedagogice.

După ce am arătat care sunt metodele mai importante de experimentare asupra oboselii și asupra atenției, să vedem acum care sunt rezultatele practice, pe care le putem aplica în pedagogie.

a) O primă concluzie asupra căreia nu există nici o îndoială, este că activitatea fizică obosește intelectul aproape în aceeași măsură ca și activitatea intelectuală.

S'a constatat că în dicteu numărul erorilor crește dela 62 la 152 după o oră de gimnastică și toate experimentele, fie directe, fie indirecte, fie prin calcul, fie prin dicteu, fie prin metoda lui Ebbinghaus, au dus la rezultatul că activitatea fizică provoacă o oboseală intelectuală considerabilă, aproape ca cele mai grele studii. Și deaceia, am pus gimnastica imediat după matematică alături cu limbile clasice, în ceea ce privește gradul lor de oboseală.

Cu toate acestea, se impune o mică rezervă. Explicația faptului că gimnastica obosește, o găsim nu numai în împrejurarea că activitatea fizică apelează la activitatea creierului, dar și în aceea că așa cum se desfășoară acest obiect în școală, nu e vorba de o simplă plimbare, ci e vorba de gimnastica la aparate și de sporturi, în care activitatea sufletească intervine cu o contribuție foarte mare. Instinctul conservării de sine, la gimnastica pe aparate, cere mai multă atenție ca la o lecție de filosofie. Sunt apoi alte funcțiuni sufletești foarte mult puse la contribuție în gimnastica de sport. Așa de exemplu la oină, intervine ambiția de a ieși triumfător, activitatea creatoare a imaginației, atenția încordată la cursul jocului, etc. Prin urmare, când e vorba de activitatea fizică în școală, adică de gimnastică, nu trebuie să punem toată oboseala intelectuală

numai pe seama muncii fizice, ci și pe seama activității sufletești, care o dirijează.

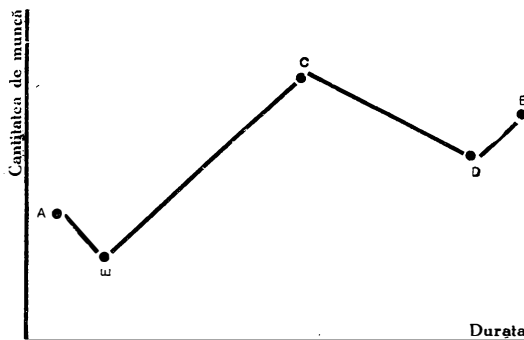
b) Treceam acum la un al doilea rezultat, care privește desfășurarea activității sufletești din punct de vedere al gradului de oboseală, de atenție și intensitate a atenției.

Când începe să se manifeste oboseala, se produce o scădere mai întâiu calitativă a activității intelectuale.

De pildă, dacă în ora, în care nu eram obosit am citi dintr'o lucrare 20 pagini, în ora a doua pot citi tot 20 de pagini, dar nu mai prind cu aceeași ușurință, cu aceeași claritate ideile ca în ora I-a.

A doua fază a oboselii este scăderea cantitativă a activității intelectuale. Nu numai că se prinde greu ceea ce citește, dar nu se mai pot citi 20 pagini. A treia fază este faza de relaxare sau de oboseală complet, când nu se mai poate lucra nici calitativ, nici cantitativ. Astfel, spre ex., cu toate eforturile, pe care le face cineva, se întâmplă să adoarmă fără să vrea seara, când citește o carte, care îl interesează. Se întâmplă însă uneori, că în loc de încetarea activității, dacă face un efort de voință, dacă își biciuie nervii utilizând anumite excitante precum este cafeaua, ceaiul, tutunul, etc., se produce o activitate intensă, febrilă, agitată, desordonată, care se poate constata și în mod fizic prin activarea circulației, a respirației, tremurături la mâini, etc. Această activitate e de scurtă durată.

Sa încercat a se figura în mod grafic, mersul activității intelectuale printr'o linie frântă, care s'ar reprezenta în modul următor:



Mersul general al vitezei muncii intelectuale  
 „Această figură este obținută însemnând pe abscisă durata muncii și pe ordonată cantitatea de muncă din cinci în cinci minute”<sup>1)</sup>.

Acest grafic ar indica în acelaș timp mersul oboselii; din această reprezentare grafică, se vede cum la început activitatea intelectuală încearcă o scădere: dela A la B. Este vorba de adaptarea atenției, care presupune la început un efort și care produce o încetinire chiar dacă persoana este odihnită. Acest efort face ca activitatea mintală, în primul moment, să marcheze o scădere. După această scădere datorită adaptării, urmează o ascensiune dela B la C, când producându-se oboseala, urmează o scădere lentă C D, iar dela D la E este o ascensiune bruscă, dar de scurtă durată, datorită intervenției voinței, care forțează la acțiune.

c) Un al treilea rezultat se referă la funcțiunile sufletești, care sunt mai mult atinse și la modul cum ele sunt atinse de oboseală. Am văzut că prima funcțiune atinsă de oboseală este aceea a atenției.

Dar în afară de atenție, constatăm o încetinire a procesului intelectual și anume în procesul de asociație a ideilor, de reproducere a ideilor și de gândire, care este în dependență de cel dintâiu.

1) A. Binet et V. Henri, La fatigue intellectuelle. Paris, pag. 239.

În al doilea rând, asocierile de idei, pe care le facem în stare de oboseală, au un caracter mai superficial, mai mult extern, nu sunt referitoare la fondul ideilor.

Dacă facem deosebire între omul odihnit și omul obosit, acesta din urmă, la provocare, răspunde făcând asociații bazate pe formă, prin cuvinte omonime sau prin cuvinte care rimează, pe când cel odihnit ar răspunde prin sinonime, care ar presupune o legătură de fond.

În ceea ce privește percepția, receptivitatea față de impresiile din afară, precum și reacțiunea la aceste impresii, sunt considerabil reduse. Dovada o face un om distrat, bine înțeles din oboseală, nu din cauza unor gânduri adânci. Un om distrat poate fi distrat pentru că este preocupat de o anumită idee, de multe ori poate să fie distrat din cauză de oboseală. Când vorbești cu un om distrat, îți primește greu întrebarea, pare că n'a înțeles ce l-ai întrebat; trebuie să repeți întrebarea de câteva ori, iar răspunsul, la început pare evasiv; deci un răspuns, care nu corespunde așteptărilor, nu este destul de gândit; este un răspuns dat greu, printr-un caz de reacțiune tardivă superficială și evasivă.

Un alt exemplu mai tipic. Facem o excursiune obositoare. Știm că oboseala fizică are mare influență asupra intelectului. Urcăm un munte și în vârful lui, conducătorul excursiunii, om experimentat și antrenat, se oprește și provoacă pe excursioniști să admire priveliștea, care se desfășoară în față. Cei mai mulți dintre excursioniști, din cauza oboselii, n'au puterea de receptivitate necesară, nici energia sufletească ca să reacționeze pentru ca prin însimțirea celor, din afară să se producă atitudinea estetică.

Dacă însă conducătorul e un bun psiholog, și lasă pe excursioniști să se odihnească, apoi le dă să mănânce și să bea ca să se înviioreze, și-i pune după aceea să contempleze frumusețea naturii, desigur că atunci atitudinea estetică, pe care a dorit-o el, se va produce în sufletul excursioniștilor.

A patra constatare, pe care o putem face și fără experimente, este că oboseala se produce cu atât mai repede și durează cu atât mai mult, cu cât vârsta e mai fragedă. Prin urmare, la elevii din învățământul primar, oboseala se manifestă mai repede și ține mai mult decât la cei din învățământul secundar; iar la aceștia din urmă, mai repede și mai mult decât la cei din învățământul superior.

În primul an de școală, explicația o găsim și în faptul că copilul trece dela un regim de libertate absolută, — dela regimul jocurilor libere, care se caracterizează prin faptul că își găsesc scopul în ele înșile, și, în care copilul se joacă pentru a fi activ, — la o activitate ordonată, sistematizată, care nu-și mai găsește scopul în sine, și la care munca, activitatea, e numai un mijloc, care duce la realizarea unui scop. Această tranziție bruscă la o activitate serioasă, contribuie mult la oboseala elevilor începători.

A cincea constatare privește organizarea programelor de învățământ, după numărul de obiecte rânduite pe zi și succesiunea lor în orar.

Din cele ce cunoaștem pe baza experimentelor, trebuie să luăm în considerație următoarele:

I. Orele, în care elevii au mai mare dispoziție de muncă, sunt primele două ore de dimineață. În ora treia și a patra experimentele constată o scădere a energiei sufletești. După amiază, se constată, în general, o mică creștere a energiei de lucru, față de ultima oră de dimineață, fără ca această creștere să ajungă la nivelul primelor ore de lucru ale zilei.

II. Un al doilea fapt privește importanța obiectelor de învățământ, din punctul de vedere al coeficientului de oboseală. Știm că atât cercetările, pe cale directă cât și pe cale indirectă, au adus la concluzii identice sau aproape identice, în ceea ce privește coeficientul de oboseală al obiectelor de învățământ. Am văzut că locul întâiu îl ocupă matematicile, că în al doilea rând vin limbile clasice și gimnastica, apoi limbile străine, istoria, geografia, religia, limba maternă, știin-



țele pozitive, presupunând că sunt bine predate, și la sfârșit de tot, dexteritățile, afară de gimnastică. Avem aceste două fapte, care ne vor ajuta să ne orientăm ca să stabilim programul-orar de învățământ.

III. Mai adăogăm un al treilea fapt, dedus din cercetările asupra atenției.

Zicem că la începutul zilei, sau când trecem dela o activitate la alt gen de activitate, simțim nevoia de a ne adapta spiritul pentru o acțiune sau pentru o nouă acțiune. Prinurmare, atenția are nevoie de un efort la începutul activității zilnice, precum și la începutul fiecărei noi activități. Această constatare ne va servi, împreună cu celelalte două, să soluționăm problema orarului și programului de învățământ.

Care ar fi concluzia, care se degajează din aceste constatări? În primele două ore de dimineață ar trebui să punem obiectele cele mai grele din punctul de vedere al oboselii, însă cu o rezervă, anume că în ora întâia, nu putem trece în orar un obiect de primă dificultate, căci trebuie să se producă efortul pentru adaptarea spiritului la activitate și datoria noastră este să ușurăm, nu să îngreunăm, procesul de adaptare. Prinurmare, în prima oră vom pune un obiect de dificultate mijlocie: istoria, geografia, religia, în ora doua, cea mai prielnică, căci adaptarea este completă, putem trece cele mai grele obiecte de învățământ, ca matematica și limbile clasice. În ora treia, un obiect cu un coeficient de oboseală inferior obiectului din prima oră, spre ex., limba maternă, științele naturale, etc. Ora ultimă ar fi rezervată obiectelor mai puțin obositoare.

a) Facem evident, o rezervă, pe care am mai făcut-o, referitor la raportul dintre metodă și dificultatea obiectelor. Coeficientul de oboseală nu depinde numai de natura obiectului, pentru că și metoda intervine, ca un element împovăraător sau ușurător.

Dacă la un obiect foarte greu, profesorul întrebuințează o metodă bună și se bucură și de simpatia elevilor, desigur că dificultatea obiectului, pe care-l predă,

va scădea mult — și din contră, la un obiect ușor dacă profesorul respectiv va uza de o metodă greșită și nu se va bucura nici de simpatia elevilor, atunci dificultatea obiectului va crește și rezultatele vor fi mult mai slabe.

Să presupunem că am avea profesori ideali în ceea ce privește întrebuițarea metodei și în raporturile sufletești cu elevii lor, — tot n'am putea reuși deplin în înlăturarea tuturor dificultăților, fiindcă atunci când se fixează programele școlare orare, de cele mai multe ori conferințele profesorilor, nici în învățământul secundar, nici în cel universitar, nu se întreabă, care sunt interesele psihice ale elevilor, ci se prevalează numai de interesele personale ale profesorilor, care se gândesc la orele ce le convin mai bine lor pentru a ține curs.

Așa se explică faptul că în unele orarii găsim zile extrem de încărcate pentru elevi, întrucât cuprind trei sau patru obiecte de prima dificultate, care se succed dela 8—12, și alte zile, în care găsim un singur obiect mai greu, iar restul toate ușoare, eventual numai dexterități.

Iată numai câteva exemple. La un liceu din București, găsim în orarul unei clase de curs inferior în aceeași dimineață: germană, gimnastică, matematică, franceză.

În altă zi: franceza, muzica (adică un obiect ușor în ora, ce ar trebui consacrată celui mai greu), științele naturale, matematica (adică obiectul cel mai greu, în ora, ce ar trebui consacrată celui mai ușor). La alt liceu, găsim un exemplu mai edificator: ora întâia muzică, a doua română, a treia desen, a patra iar muzică; sau la altă clasă: desen, gimnastică, matematică, latină.

Fără îndoială că asemenea lucruri sunt *omenește* explicabile. Dacă la acestea, mai adăugăm abuzul, care se face cu orele suplimentare la clasele paralele, școale particulare, etc. chiar de către unii profesori, cari nu o fac de nevoie, ci mai mult pentru lux, precum și faptul că un profesor, care ține 7—8 ore de curs pe zi,

nu numai că nu se poate conforma cerințelor pedagogice în alcătuirea orarului, dar chiar din punct de vedere al calității de metodă și productivitate a fiecărei lecții, va lăsa mult de dorit; atunci vom înțelege, de ce orarul ideal e greu de realizat, chiar când dispunem de cele mai bune elemente didactice.

Dar dificultatea, ori cât de mare ar fi, nu înseamnă imposibilitate, iar importanța problemei, pentru bunul mers al învățământului, ne impune îndatorirea de a face unele sacrificii, spre a se putea ajunge cel puțin la un început de soluționare a problemei, rămânând ca odată îndrumat pe calea cea bună, timpul să ne aducă rezolvarea ei completă.

b) *Raportul între orele de curs și pauzele pentru recreație.* Presupunem că am stabilit programul din punct de vedere al succesiunii și al numărului obiectelor de învățământ într'o zi.

Cheștiunea, ce se pune acum, este cât va dura ora de curs, adică lecția, și care e raportul dintre ora de curs și recreație. Practica vine să confirme ceea ce a stabilit experiența, că orele de curs pot fi stabilite cam în modul următor:

În învățământul primar, lecțiile se fac de  $\frac{1}{2}$  oră și dacă socotim timpul recreației ele se reduc la 25 minute. Aceasta, din cauză că durabilitatea atenției, fiind în general foarte mică la copii, spiritul lor cere o continuă schimbare de obiecte, și cu cât copilul e mai mic, cu atât cerința de variație e mai mare.

În învățământul secundar, se ajunsese acum câțiva ani, la concluzia psihologică că o lecție nu trebuie să dureze mai mult ca 45—50 minute. Aceea era o durată ideală, pe care și noi am experimentat-o. Mai în urmă, s'a revenit tot la ora de 60 minute; toți profesorii constată că ultimele 10 minute ale acestei ore și mai ales ale ultimei ore de curs sunt insuportabile.

În contra acestei greșeli, instinctul de auto-conservare al profesorilor și al elevilor reacționează puternic. Profesorii întârzie în cancelarie, reducând ora tot la 45—50 minute, iar când ei nu reacționează, reac-

ționează puternic elevii, cari în ultimele minute, își pierd cu desăvârșire atenția.

În învățământul universitar, s'a continuat cu ora de 50 minute, maximum de 60 minute, constatându-se și aci că durata mai mare, nu menține suficient interesul.

Interesul problemei trece acum asupra pauzei în raport cu ora de lucru. Experimentele au constatat, că cu cât activitatea școlară avansează, cu atât pauza trebuie să crească pentru că efectul recreativ să se poată produce. Dacă după prima oră de dimineață este suficientă o recreație de 10 minute, după a doua oră, pauza trebuie să fie mai mare.

Interesantă este însă și chestiunea psihologică a adaptării atenției. Dacă zicem că pentru adaptarea atenției e nevoie de un efort, se pune întrebarea dacă mai trebuie să facem pauză, adică dacă această pauză nu slăbește antrenamentul?

Problema s'ar putea soluționa în sensul că pauza s'ar putea suprima când după prima oră urmează alta la acelaș obiect. Dacă însă obiectul se schimbă și spre ex., dela o oră de istorie bine făcută se trece la una de geometrie descriptivă, atunci spiritul elevului, în care încă găsim rezonanța ideilor din lecția trecută, are absolută nevoie de un anumit timp, pentru ca el să se repaوزه și să se readapteze la noul obiect, la noul sistem de idei. Recreația e deci necesară pentru adaptarea atenției. Numai ea dă posibilitatea restabilirii activității sufletești și readaptarea la noul obiect.

Ar urma concluzia ca să punem mai multe ore de acelaș obiect, una după alta.

Acı însă intervine alt considerent, acela al durabilității reduse a atenției elevului. El simte nevoia schimbării, variabilității obiectului, căci altfel nu se poate menține mai multe ore în șir fără să slăbească atenția considerabil.

Concluzia, care se desprinde în mod firesc din cele de mai sus, este că pentru a putea menține atenția în școală timp de mai multe ore, e necesar ca obiectele să se schimbe cât mai des posibil, iar între ore să se

lase timpul necesar recreerii spiritului, dându-se astfel posibilitatea readaptării atenției la obiectele noi.

c) Trierea elevilor după dezvoltarea lor intelectuală. O altă aplicație pedagogică în legătură cu constatările făcute asupra oboselei se referă la necesitatea de a realiza în învățământ clase omogene de elevi și de a se facilita astfel opera educatorului, care, ori cât ar vrea să individualizeze, trebuie să lucreze cu clasa întregă. Fără o asemenea selecție, profesorul întâmpină dificultăți mari și nu poate obține rezultate satisfăcătoare.

În adevăr, care va fi procedeul profesorului pentru a captiva atenția tuturor elevilor într'o clasă compusă din indivizi normali, — în sensul de dotație naturală mijlocie, — supra-normali și unii sub-normali (adică sub-mediocri)?

Dacă lecția va fi ținută într'un tempo potrivit pentru elevii cei slabi, atunci cei bine dotați încep să-și piardă interesul, fiindcă ritmul cerut de energia lor sufletească trebuie să fie mai accelerat. Dacă, din contră, se va face lecția în ritmul potrivit celor bine dotați, atunci cei slabi sau renunță de a mai fi atenți, sau fac efortări supraomenești, ceea ce pentru un moment îi duce la oboseală intelectuală, iar eu timpul la surmenaj.

Obiecția unor pedagogi, că elevii slabi au nevoie de stimulente și de exemplul, pe care li-l oferă cei bine dotați, nu e valabilă, decât în cazul când slăbiciunea unor elevi este determinată de lene, reavoință, imaginație nedisciplinată, etc., iar nu de o lipsă efectivă de aptitudini naturale normale.

Mijlocul cel mai potrivit, pentru a ajunge la o clasificare a elevilor cât mai aproape de realitate, nu ni-l oferă faimoasele teste, acele procedee rapide, dar nesigure, de a fixa individualitatea psihică a elevului.

Numeroase critici se pot îndrepta — după cum am văzut<sup>1)</sup> — împotriva acestui mijloc mult utilizat în alte țări și în deosebi în America. Rezultatele obținute cu

1) Vezi capitolul asupra Metodelor de cercetare.

ajutorul testelor au micșorat în chip considerabil entuziasmul unora dintre pedagogii experimentali, cari socotesc că pot prinde viața sufletească în formule matematice.

În primul rând, testele nu ne pot da cunoașterea vieții sufletești *reale* a individului, întrucât îl pun pe acesta în situații cu totul artificiale.

Metoda testelor este insuficientă și prin faptul că are pretenția de a diagnostica viața sufletească într'un timp foarte scurt, cu toate că ea variază continuu și trebuie observată sub aspecte cât mai numeroase și diferite, spre a se putea ajunge la o caracterizare justă. Chiar Binet, — un adept convins al testelor, — face unele rezerve asupra valorii lor. „Testele presupun o concentrare de atenție; dar concentrarea atenției se schimbă fără încetare, mai ales la copii; când e foarte mare, când un minut după aceea slăbește. Să ne închipuim iarăși că un individ în timpul unei probe e chinuit de o suferință, de o supărare. Desigur că nu va reuși<sup>(1)</sup>).

O altă critică fundamentală este aceea că testul nu ține seamă de elementele subconștiente, care joacă un rol considerabil în determinarea vieții sufletești. A ne închipui că putem cunoaște un individ fără să fi pătruns cu privirea exploratoare până în subconștient, care e o condiție esențială a vieții psihice conștiente, este o naivitate; după cum în domeniul fizic naivitate este a-ți închipui că ai cunoscut figura unui om ce-ți apare mascat, numai după cuvinte și gesturi, fără a-i înlătura masca, spre a-i vedea trăsăturile figurii reale și expresia ei.

În domeniul sufletesc, nu putem efectua un portret cu repeziunea, cu care în domeniul fizic prindem fotografia unui individ.

Deaceea, s'a recurs la un sistem destul de înăntat, care face posibilă observația atentă, sistematică și răbdătoare, asupra elevilor în timp cât mai îndelungat.

1) A. Binet, *Idées modernes sur les enfants*, Paris.

Astfel, s'au creiat în Germania, spre ex., școale numite „*Sonderschulen*“ (școale auxiliare) unde elevii, cari, în clasa întâia primară au dovedit că sunt sub media normală a clasei respective, fac un an de probă, într'o clasă preliminară numită „*Vorklasse*“. În acest an, li se dă elevilor din clasa preliminară un învățământ cu nivel mai scăzut și cu o metodă adecuată dotației lor naturale. Dacă la finele anului ei pot ajunge la nivelul elevilor obișnuiți, sunt trecuți în clasa întâia primară, dar evident cu doi ani mai târziu. Ei manifestă deci o intelectualitate și desfășoară o activitate analoagă cu a elevilor normali, cu doi ani mai mici ca vârstă. Elevii, cari nici după această întârziere, nu pot urma școala primară a elevilor normali, sunt trecuți prin niște școale ajutătoare numite „*Hilfsschulen*“, unde li se dă atâta cultură, cât pot asimila niște subnormali meniți să rămână toată viața în această stare.

Dacă nici aci nu pot fi instruiți, se face o ultimă încercare în așa zisele „*Sammelklassen*“, în care se încearcă ultimele metode posibile pentru a li se da un minimum de cultură. Când și această ultimă încercare rămâne fără rezultat, copiii sunt trimiși în institute speciale cu caracter mai mult medical.

Un caz special pentru problema individualizării este acela al elevilor normal dotați, ca structură psihică generală, dar cari, într'o anumită direcție, prezintă inferiorități.

Astfel, spre exemplu, elevii, cari nu aud bine sau cei cari nu văd bine, dar au o inteligență normală, trebuie astfel instruiți, încât imperfecțiunea organelor lor sensoriale să nu fie defavorabilă unei dezvoltări psihice integrale. Demn de menționat este și cazul elevilor atinși de tuberculoză, — și aceștia sunt din nefericire destul de numeroși, — cărora trebuie să li se aplice în școală un regim special din punct de vedere fizic și în oarecare măsură și psihic.

Menționăm, din acest punct de vedere, necesitatea școalelor în aer liber cu un program, care să ție seamă

de quantumul de cunoștințe, pe care-l pot suporta și de capacitatea de muncă, pe care o pot depune aceste ființe normale ca intelect, dar plâpânde ca sănătate.

Iată o serie de măsuri, — și am mai putea cita și altele, — care duc la înfăptuirea principiului individualizării învățământului.

Este îmbucurător faptul că și la noi, nu numai pe domeniul teoretic, ci și pe domeniul practic, s'a trecut la înființarea diferitelor genuri de școli, necesare individualizării învățământului. Există și la noi, după cum am mai arătat, școli, nu numai pentru cei anormali, ci și pentru cei întârziați și cu apucături rele<sup>1)</sup>.

Trebuie să recunoaștem însă că o justă clasificare a elevilor după aptitudinile naturale este destul de greu de realizat, da aceasta nu atât din cauza dificultăților, ce am întâmpina în recunoașterea diverselor individualități, căci dacă clasele sunt mici și elevii sunt urmăriți zi cu zi, timp de un an, aptitudinile lor intelectuale se pot cunoaște aproape exact. Intervine însă dragostea părintească. În cazul elevilor, cari văd sau aud greu, triajul este foarte ușor căci în fața evidenții se pleacă toată lumea. Dar când le vom spune părinților că copiii lor sunt subnormali și că trebuie trecuți în clasa pregătitoare, ei vor rămâne măhniiți și nu vor accepta de bună voie această măsură.

În Germania, s'a procedat energic și după ce factorii competenți, institutorii și medicul și-au dat avizul, părinții n'au ce face și trebuie să se supună.

La noi, s'a încercat un mijloc mai dulce, în special în licee unde a fost înlesnit de existența claselor paralele. O serie de elevi vin la curs dimineața altă serie, după amiază. Unele licee au chiar câte trei serii. Unii directori de liceu, fără să întrebe pe părinți și fără ca aceștia să prindă de veste, au repartizat pe elevi în clasele paralele, nu în mod arbitrar ci după gradul de dezvoltare intelectuală. Este evident un mijloc de a pune în armonie practica învățământului cu concluziile științei pedagogice.

1) Vezi G. G. Antonescu, *Educație și Cultură*, pag. 35.



## IX. Memoria.

I. *Natura memoriei și fenomenele fundamentale ale ei.* — II. *Formele generale ale memoriei: memorie directă și memorie indirectă.* — III. *Formele individuale ale memoriei: A) Memoria sensorială; B) Memoria abstractă; C) Memoria intuitiv internă; D) Memoria emoțională.* — IV. *Calitățile unei bune memorii.* — V. *Experimente asupra memoriei.* — VI. *Condițiile fixării impresiilor în memorie: A) Condițiile obiective ale memorizării; B) Condițiile subiective ale memorizării.* — VII. *Metode de memorizare: a) Metoda fragmentară; b) Metoda globală; c) Metoda mixtă.* — VIII. *Condiții de păstrare a materialului memorat.*

### I. Natura memoriei și fenomenele fundamentale ale ei.

Până acum, ne-am ocupat de condițiile psihologice, care fac posibilă primirea materialului de cunoștințe în conștiința elevului, adică de intuiție, atenție și oboseală intelectuală.

În capitoul de față ne vom ocupa de condițiile psihologice ale păstrării, ale conservării și reproducerii materialului asimilat în conștiința elevului. Prin urmare vom studia în cele ce urmează funcțiunea memoriei din punctul de vedere pedagogic.

Funcțiunea memoriei este atât de cunoscută, încât asupra părții psihologice vom insista foarte puțin, reamintind mai mult unele noțiuni, ce trebuie să le avem în vedere în aplicațiunile pedagogice.

S'a zis, că impresiile, pe care le primim din afară, lasă anumite urme în spiritul nostru, sau, — ca să ne exprimăm în termen psihologic mai modern, — că impresiunile lasă în subiectul, asupra căruia se exercită, anumite dispozițiuni, datorită cărora ele se pot reproduce din nou. Noțiunea aceasta de dispozițiune psihică înlocuște pe aceea de element constant, care s'ar păstra tale-quala în conștiință.

O lămurire a acestei noțiuni ne-o dă foarte bine Wundt în psihologia lui. Excitațiile din afară provoacă

o modificare asupra organismului nostru psiho-fizic, — deci asupra subiectului.

Organismul nostru se adaptează la modificările acestea, iar această adaptare a subiectului la modificări, provoacă o dispoziție, care în viitor va ușura producerea din nou a acelorași modificări. Aceasta este noțiunea de dispozițiune, care ne va ajuta să înțelegem memoria.

Din punctul de vedere strict fiziologic, s'a căutat explicarea memoriei în plasticitatea substanței nervoase. Datorită acestei plasticități, s'ar părea că impresiunile lasă anumite urme, care ușurează dispoziția organismului la repetarea acelorași impresiuni. S'ar putea defini aceste urme ca fiind forma, în care impresiunile, denumite din punctul de vedere psihic inconștiente, continuă să existe fiziologicește. O impresiune, când a devenit inconștientă, a dispărut psihologicește; datorită însă acestei urme lăsată în substanța nervoasă, continuă să existe fiziologicește și să faciliteze mai târziu reproducerea.

Ceeace ne interesează pe noi este că toți psihologii admit cel puțin această dispozițiune de reinnoire a unor urme ca reprezentând funcțiunea memoriei.

Din însăși această funcțiune a memoriei reies în mod evident fenomenele fundamentale ale ei și anume: păstrarea, reproducerea și recunoașterea. Ceeace înseamnă că acele cunoștințe, care au fost păstrate în suflet, sunt reproduse în anumite condițiuni și apoi recunoscute că au mai fost odată proprietatea sufletului, în care se reproduc. Aceste fenomene fundamentale de păstrare, reproducere și recunoaștere se presupun în mod necesar, în ordine inversă, adică: ceeace se recunoaște trebuie să fi fost produs, iar ceeace se reproduce, trebuie să se fi păstrat. În ordine directă însă aceste fenomene ale memoriei nu se presupun ca și în ordinea inversă. De exemplu, nu tot ce

se păstrează se și reproduce, precum nu tot ce se reproduce se recunoaște. ca fiind produs.

## II. Formele generale ale memoriei.

Dintre formele mai importante ale memoriei cităm mai ales două, pe care nu le întâlnim ușor în psihologia obișnuită, ci mai mult în psihologia, cu caracter pedagogic, pentru că ele interesează îndeosebi aplicațiunile pedagogice. Așa de ex., găsim la Meumann menționate și accentuate aceste două forme de memorie și anume: *memoria directă* și *memoria indirectă*. Prin memoria directă se înțelege funcțiunea de a reproduce imediat o impresiune avută, aproape fără nici o pauză și fără o repetire a impresiunilor. Spre ex. dacă punem pe un elev în momentul experimentului să repete imediat ceea ce i se dictează. Prin urmare, imediat ce-a primit impresiunea, o și reproduce, fără ca această impresiune să se repete, de mai multe ori și fără ca între momentul primirii impresiunii și momentul reproducerii să fi fost vreo pauză oarecare.

Prin ce se caracterizează această *memorie directă*?

Mai întâiu, faptul că impresiunile se produc o singură dată fără repetiție, al doilea că nu lăsăm nici o pauză apreciazabilă între primirea impresiunii și reproducerea ei, și al treilea, că impresiunea produsă în cazul acestei memorii directe se constată a fi un fel de ecou, de rezonanță a impresiunilor primite, adică reproducerea lor nu ne dă atât fondul ideativ, când este vorba de cuvinte, cât expresiunea lor fiziologică. Pare că auzim încă vocea aceluia, care pronunță cuvintele, pe care trebuie să le numim, încât este vorba mai mult de un ecou, de o rezonanță a elementului sensorial în impresiuni decât de o redare a fondului logic. Al patrulea punct caracteristic memoriei directe este acela că, în cazurile de memorie directă, atenția trebuie să fie foarte concentrată asupra momentului, în care se produce impresiunea, întrucât ea nu se produce decât o singură dată — și fără repetiție.

Dacă am caracteriza acum forma cealaltă de memorie, *memoria indirectă*, am găsi caracterele inverse. Memoria indirectă ar consta într-o reproducere a unor impresiuni avute după ce acele impresiuni au fost repetate și după ce dela primirea impresiunilor până la reproducerea lor a trecut un timp, s'a făcut printr-o pauză mai scurtă sau mai lungă, — (o oră, o zi sau mai multe zile) — și atunci caracterul acestei memorii indirecte, — spre deosebire și diametralmente opus față de cea directă, — ar fi că impresiunile se repetă de mai multe ori, că dela momentul când se produc impresiunile până se cere reproducerea lor trece o pauză și în al treilea rând că datorită timpului, care a trecut dela primirea impresiunii până la reproducerea ei, dispăre elementul sensorial, acel ecou al impresiunii și rămâne fondul logic. Când ai ascultat cuvântul, pe care ți-l spune cineva sau câteva fraze și trebuie să le reții câteva zile mai târziu, reții sensul frazelor mai repede decât cuvintele sau timbrul persoanei, care le-a pronunțat. Printr-o tocmai contrar de ceea ce se petrece la memoria directă: se păstrează fondul ideativ, baza logică, iar nu rezonanța fiziologică.

Al patrulea fapt, caracteristic este că individul asupra căruia experimentăm, știe că impresiunile se vor repeta de mai multe ori; atenția lui nu este deci atât de intens concentrată, ca atunci când știe că nu se va produce impresiunea decât o singură dată. Spre ex. la un dicteu în școală, atenția este extrem de concentrată, căci elevul știe că dictezi fraza o singură dată.

Printr-o tocmai contrar de ceea ce se petrece la memoria indirectă găsim caractere diametralmente opuse față de memoria directă.

### III. Formele individuale ale memoriei.

În afară de formele generale de memorie: directă și indirectă, mai există și altele, care nu sunt constante, ci variază dela individ la individ, și care se prezintă printr-o tocmai contrar de ceea ce se petrece la memoria directă: se păstrează fondul ideativ, baza logică, iar nu rezonanța fiziologică.

A. *Memoria sensorială*. Există o memorie pentru senzațiuni, pe care o numim sensorială. Această memorie poate să apară sub diferite forme, după simțurile, în legătură cu care apare, mai accentuată la fiecare individ, în mod deosebit.

a) *Memoria vizuală*. Sunt persoane, care au o memorie mai accentuată pentru senzațiunile vizuale, așa spre ex., se spune despre pictori în genere, că au o memorie foarte accentuată pentru culori. Se citează numeroase cazuri de persoane cu memorie vizuală foarte accentuată, care, văzând o singură dată un colț de natură, au putut, după ce s'au întors acasă, să-l pună pe hârtie, reproducând aproape fidel, colțul acela de natură.

Tot așa în domeniul învățământului, sunt foarte cunoscuți elevii, cari au memorie vizuală foarte pronunțată. Se recunosc după aceea că în momentul, când reproduc un pasaj în proză sau în versuri, învățat pe dinafară, simt nevoia de a-și reaminti locul, pe care pasajul respectiv îl ocupă pe paginile cărții, de unde l-au învățat. Asemenea persoane au fără îndoială o memorie vizuală.

b) *Memoria auditivă*. — Tot cu privire la domeniul memoriei sensoriale există numeroase persoane, care au pronunțată memoria pentru senzațiunile auditive, prin urmare au memoria auditivă. Aci se citează cazul a o sumă de muzicanți, cu o memorie auditivă pronunțată. Spre ex. sunt unii, cari, ascultând o simfonie pentru prima oară, revin acasă și reproduc la pian mai mult sau mai puțin exact, simfonia auzită la concert. Se spune că Mozart la vârsta de 14 ani, a reconstituit din memorie întreaga operă destul de complicată „Miserere“ de Allegri, operă, pe care o auzise o singură dată în Capela Sixtină, și a cărei copie era oprită.

În învățământ, se observă elevi cu memorie auditivă foarte pronunțată. Sunt aceia, cari nu pot să

învețe lecțiile pe tăcute, cetind numai din carte, ci simt nevoia de a spune tare ceea ce citesc.

c) *Memoria motorică*. — Există un al treilea tip de memorie sensorială, care nu este așa de pronunțat și mai ales nu este atât de scos în evidență în activitatea zilnică, cum sunt celelalte două tipuri. Este tipul de memorie bazat pe preponderența senzațiilor de mișcare, de aceea i-am zice tipul de memorie sensorial motorică.

Ca să constatăm dacă cineva are o memorie motorică, există un mijloc de experimentare foarte simplu. Spre ex. luăm conturul unei țări, dar care să nu fie numai desenat, ci să apară proeminent prin bucăți de plastilină sau lut, care s'ar aplica deasupra conturului de pe hartă, adică o hartă în relief. Și atunci persoanei asupra căreia vrem să facem constatarea, dacă are memorie motorică pronunțată, îi astupăm privirea așa încât să nu vadă conturul, dar îi conducem mâna de mai multe ori deasupra reliefului conturat și în urmă acoperim conturul și-o provocăm să deseneze. Dacă reușește, dovedește că posedă memorie motorică.

d) *Memoria vizual-motorică*. — Tipurile motorice sunt mai rare. Cei mai mulți elevi simt nevoia însă de a urmări cu degetul conturul și de a-l vedea pentru a-l memoriza.

Avem aci cazuri de memorie sensorială, la care participă în mod deosebit mai multe simțuri: adică tipuri de memorie sensorială mixtă. Asemenea tipuri sunt cele mai numeroase; în cazul de față am avea tipul vizual-motoric, întrucât elevul simte nevoia de a vedea, de a primi impresiunile pe calea vederii, dar de a avea simultan cu acestea și impresiunile motorice.

Noi înșine am observat în seminarul pedagogic al lui Rein, în Germania, elevi, cari nu erau în stare să reproducă conturul unei hărți numai privindu-l, ci trebuiau să-l urmărească și cu degetul.

e) *Memoria auditiv-motorică*. — Un alt tip mixt de memorie sensorială ar fi tipul auditiv-motoric. Se întâmplă aproape oricui să observe persoane care, făcând calcule, să nu se mulțumească să scrie calculul pe hârtie, ci simt nevoia, pe lângă mișcările, pe care le fac cu mâna, și pe lângă impresiunile vizuale, pe care le au dela cifrele scrise pe hârtie, să vorbească tare, când socotesc. În cazul acesta, la mișcările pe care le fac cu mâna, se adaugă impresiunile auditive, și pe baza ambelor feluri de impresiuni, memoria devine mai puternică.

f) *Memoria vizual-auditivă*. — În fine tipul mixt de memorie vizual și auditiv este destul de răspândit. Se pot face asupra acestui tip observațiuni că cele următoare. În învățământul primar, la lecțiunile așa zise de memorizare, când elevii memorizează sub conducerea învățătorului o poezie, învățătorul le spune strofă cu strofă poezia aceea, sau un număr mai mare de versuri de câteva ori, apoi unul din elevi repetă, ceilalți repetă după el, până când poezia a fost memorizată de toți elevii. Sunt însă mulți elevi, cari simt nevoia ca, în momentul când învățătorul spune cu glas tare versurile, să le urmărească pe carte așa încât simultan cu impresiunile auditive, pe care le primesc dela învățător, să aibă și impresiunile vizuale ale acelor-ași cuvinte.

În fine se găsesc și tipuri mixte, de memorie, în care intră mai mult de două elemente vizual-auditiv sau auditiv-motoric (intră bunăoară trei elemente), de ex.: auditiv, vizual, motoric; adică tipuri de memorie sensorială, în care nu predomină impresiunile unui singur, simț, ci ale mai multora.

Toate constatările acestea ne duc la concluzia, că deoarece într-o clasă numeroasă, cum sunt clasele școlilor publice, nu putem ține seama de individualitatea memoriei ficărui elev, când este vorba de memoria sensorială, căreia ne adresăm pe calea intuițiilor, pe calea simțurilor, trebuie să respectăm cât mai mult

regula, pe care am dat-o la intuiție, anume să prezentăm obiectul de intuit, pe calea cât mai multor simțuri posibile.

S'a pus chestiunea dacă această variațiune de tipuri de memorie se datorește unei heredități naturale, deci individualității naturale a elevului sau poate influenței unui exercițiu prelungit? Psihologul și pedagogul Meumann a fost tentat la un moment dat să creadă, că un tip marcat de memorie ar fi rezultatul exercițiului și credea el că în școlile timpului nostru tipul cel mai accentuat este cel vizual, fiindcă aceste școli neglijează celelalte simțuri în favoarea văzului, adică se adresează mult simțului vizual și prea puțin celorlalte simțuri.

Meumann a încercat să stabilească chiar asupra sa însuși dacă această presupunere a lui este exactă sau nu. El s'a constatat a fi un tip auditiv și a început să-și exercite memoria și în alte direcțiuni, ca să vadă dacă astfel n'ar putea face ca vreunul din celelalte simțuri să predominare asupra simțului auditiv. Rezultatul a fost că exercițiul a putut să intensifice mult celelalte categorii de memorii sensoriale, vizuală, motorică, etc., dar totuși, până la urmă, a rămas predominant tot tipul auditiv, ceea ce înseamnă că în determinarea tipurilor de memorie nu numai exercițiul contribuie, ci într'o bună măsură contribuie și individualitatea naturală.

Dealtminteri, la această concluzie ne-ar duce în oarecare măsură și cercetările fiziologice, care par a stabili că funcțiunii fiecărui simț îi corespunde cu deosebire o anumită regiune a creierului și prin urmare, după dezvoltarea, pe care o iau aceste regiuni diferite, individul ar avea mai pronunțat un tip sensorial corespunzător.

B. *Memoria abstractă.* — O formă a memoriei care ar părea opusă celei sensoriale, este memoria pentru semne, pentru cuvinte și în special pentru cifre și abstracțiuni, și de aceea denumită *memoria abstractă.*



Sunt persoane, care au o memorie pronunțată pentru cuvinte; în domeniul școlar, sunt elevi, cari se disting foarte mult la studiul limbilor. Aceia, cari au memoria pronunțată pentru cifre, sunt aceia care se pot distinge la matematici. S'au cunoscut multe cazuri în care, cel dotat cu o memorie abstractă pentru cifre, poate să păstreze un șir de cifre, care i se dictează și să le calculeze fără să le simtă nevoia de a însemna cifrele sau de a face calculul pe hârtie. Memoria lui reține foarte bine aceste cifre, le așează în ordinea convenită pentru a le aduna sau înmulți și dă foarte repede rezultatul.

C. *Memoria intuitiv-internă.* — A treia formă importantă a memoriei, ar fi memoria pentru propriile noastre stări sufletești, pe care am putea-o numi *memoria intuitiv-internă*.

Este memoria foarte accentuată la scriitori. Spre ex. un scriitor, care urmărește dezvoltarea unui conflict psihologic. Fie într'un roman, fie într'o dramă, fie într'o nuvelă, puntruca să poată da amploarea convenită operei lui, trebuie să se bazeze în primul rând pe experiența, pe care o are din trecut prin introspecțiune asupra propriei sale vieți sufletești. Prin urmare, trebuie să aibă dezvoltată această memorie a stărilor sufletești.

D. *Memoria emoțională.* — O formă de memorie subordonată celei intuitiv-interne, dar pe care o menționăm în mod special, pentru că la experimentul pedagogic, pe care-l vom cita îndată, ne vor referi la ea, este memoria emoțională.

De fapt, când zicem memoriei intuitiv-internă, memorie pentru propriile stări sufletești, intră în această categorie fără îndoială și memoria sensorială, și cu atât mai mult cea emoțională. Există însă indivizi, cari au o memorie foarte accentuată în special pentru stările afective.

#### IV. Calitățile unei bune memorii.

S'a zis despre o memorie bună că trebuie să primească impresiunile ca ceara și să le păstreze ca marmora. A putea să prinzi repede impresiunile și să le reții astfel încât după mai mult timp să le poți reproduce nemodificate, sunt principalele proprietăți ale memoriei. Deci: facilitatea (putința de a învăța repede) și tenacitatea (putința de a reproduce nemodificat), sunt calitățile esențiale ale unei bune memorii.

#### V. Experimente asupra memoriei.

Acum după ce am reamintit aceste forme importante ale memoriei, să trecem la experimentele, care s'au făcut în școale pentru a determina formele mai importante de memorie la elevi și în special pentru a stabili cum evoluiază memoria la ei și dacă sunt diferențe dela un sex la celălalt și dela o vârstă la alta.

Vom da numai rezultatele experimentelor directe și vom evita pe ale celor indirecte, pentru că după cum s'a constatat și cu prilejul studiului atenției și oboselii intelectuale, experimentele indirecte n'au dat rezultate satisfăcătoare.

Experimentul cel mai simplu este cel făcut de Ebbinghaus și care s'a aplicat în cazuri foarte numeroase asupra elevilor din școală. El consistă în următoarele: se dau elevilor mai multe silabe fără niciun sens: silabe constituite fiecare din trei sunete, o vocală între două consonante, spre ex. silabele: lar, raf, tar, etc.; se dă un număr de 5—6—7 rânduri cu câte 10—12—16 asemenea silabe, după vârsta elevilor. Celor mai mici, li se dă silabe mai puține, celor mai mari, silabe mai multe. Elevul este ținut să repete aceste silabe de atâtea ori, adică să citească după foaia de text, care i se dă, de-atâtea ori până când poate să le reproducă din memorie odată sau de preferință de două ori, fără nici o greșeală. Experimentatorul, notează numărul de repetițiuni, de care a avut nevoie ele-

vul, pentru a-și fixa în memorie textul. Presupunem că acest număr a fost de 20 repetițiuni. A doua, sau a treia zi i se dă elevului acelaș text, să-l memoreze, adică să-l repete pentru a-l putea reproduce odată sau de două ori fără greșală. Să zicem că de rândul acesta a fost nevoie de 15 repetiții.

Prin urmare, de unde cu o zi sau două mai înainte, elevul avusese nevoie de 20 repetiții, pentru a memora textul, a doua oară el memorează acelaș text după 15 repetiții; o diferență de 5 repetiții, ceea ce reprezintă o economie de 25%. Această economie de 25% este datorată funcțiunii memoriei; memoria elevului este aceea, care a economisit o muncă echivalentă cu 25%. De aceea metoda aceasta a lui Ebbinghaus a fost numită și metoda constatării economiei de muncă a memoriei.

Natural că procentul acesta la unii elevi este mai mic, la alții mai mare. S'au găsit elevi, la care peste o zi sau două să fie nevoie de un număr numai de jumătate de repetiții, spre ex., și atunci economia unei memorii mai bine bune este de 50% față de 25% în cazul anterior.

Metoda aceasta este atât de simplă, încât s'a aplicat chiar și la animale, evident, în condiții schimbate. Spre ex. s'a încercat această metodă asupra păsărilor. S'a luat un pui de găină, care fusese lăsat să flămânzească și i s'a pus dinainte o tavă de lemn, pe care erau fixate mai multe boabe de orez (să zicem 10 boabe de orez) și mai multe boabe de grâu (să zicem iarăș 10). Boabele de grâu însă erau presărate liber pe tavă, pe câtă vreme boabele de orez erau lipite, așa încât puilul de găină nu putea să mănânce decât boabele de grâu. Se știe însă că puilor le plac mai mult boabele de orez și atunci puilul încearcă mereu să mănânce boabele de orez. Experimentatorul a făcut atunci calculul de câte ori a ciugulit puilul de găină pe tavă până să înghită acele 10 boabe de grâu, căci el a tot încercat la boabele de orez și văzând că nu reușește să le prindă, a trecut la cele de grâu.

Experiența a durat 5—6 săptămâni. S'a constatat însă că după câteva vreme, numărul ciuguliturilor necesare pentru ca puiul de găină să înghită toate boabele de grâu scade și scădea din ce în ce mai mult, până când a venit momentul peste 6—7 săptămâni, ca puiul de găină să ciugulească de 10 ori pentru a prinde cele 10 boabe de grâu, ceea ce însemnează că memoria a funcționat mult mai greu, dar a funcționat și l-a ajutat ca în cele din urmă să se îndrepte numai la boabele de grâu și să renunțe la cele de orez.

Metoda aceasta atât de simplă în aplicare are un mic dezavantaj din punctul de vedere al raportului ei cu atenția.

Atenția, după cum știm, este funcțiunea, care trebuie să fie pusă în serviciul tutulor celorlalte funcțiuni sufletești, fie că este vorba de intuiție, de memorie, sau de funcțiunile productive, judecata, imaginația. Dar, din punctul de vedere al atenției, de care dispun elevii, la metoda aceasta, se constată, că atunci când dăm elevului tabloul cu 20—30—40 silabe, el, știind că trebuie să le reproducă pe toate, nu-și concentrează atenția asupra fiecăreia în parte, ci tinde mereu să-și îndreptează atenția în mod simultan asupra tutulor, printrumare el nu se folosește de o atenție intensă, concentrată, ci de una distributivă.

Ne amintim diferența, pe care am constatat-o între atenția concentrată și cea distributivă; și atunci este firesc ca asupra fiecăreia dintre silabele date să se concentreze un quantum de energie foarte mic, dacă elevul își distribuie energia atenției asupra tuturor silabelor. Interesul ar fi ca elevul să le perceapă în mod succesiv, așa încât la un moment dat el să-și concentreze toată atenția oricât de scurt ar fi acel moment, numai asupra uneia din acele silabe. În modul acesta, menținându-se ideea lui Ebbinghaus referitoare la metoda economiei, pe care o realizează memoria, s'a găsit mijlocul de a provoca concentrarea atenției în mod succesiv, în loc de a se îndrepta în mod simultan asupra acelor silabe.

Mijlocul este foarte simplu. Un mic aparat, pe care-l poate construi oricine: O fâșie de hârtie, care se întinde pe o roată de carton sau de lemn.

Pe această fâșie de hârtie, împărțită în spații egale notăm silabele, câte una în fiecare spațiu.

În dreptul acestei roate, așezăm un paravan, care are o deschidere atât de mică încât să se vadă prin ea numai o singură silabă și atunci cu o manivelă învârtim roata de carton așa încât la un moment dat în dreptul acestei deschiderii să apară o singură silabă, nu mai mult.

Elevul este așezat în dreptul acestei deschideri și experimentatorul îl lasă să vadă un timp limitat și egal pentru toate silabele, de obicei  $\frac{1}{2}$  secundă, sau o secundă, dacă elevul este mai mic. Prin urmare, o secundă pentru fiecare silabă și aceeaș pauză dela o silabă la cealaltă. În modul acesta, atenția elevului este îndreptată numai asupra câte unei silabe; prin urmare el le percepe succesiv.

Și asupra acestei metode s'a făcut o rezervă. Ea stabilește memorizarea luată în întregimea ei, memorizarea completă. Îl punem pe elev să repete silabele acestea până când le reproduce fără greșală. Este firesc însă să ne întrebăm: nu s'ar putea urmări oare și desfășurarea acestui proces de memorizare? Dece să se constate numai rezultatele ultime ale memorizării și să nu se poasă analiza procesul memorizării în desfășurarea lui, în evoluția lui? Spre ex. ni se spune aci, că elevul a avut nevoie de 20 repetițiuni pentru o memorizare completă a textului. Dar atunci suntem în drept să ne întrebăm: oare după 10 repetițiuni, nu memorizase el ceva din textul acesta și după 15 repetițiuni nu memorizase mai mult decât după 10? Prin urmare, care sunt fazele, prin care trece procesul memorizării până să ajungă la memorizarea completă?

Metoda lui Ebbinghaus zisă și a economiei de muncă în memorie, nu dă aceste faze, prin urmare trecerea procesului de memorizare până să ajungă la memorizarea completă. De aceea, alți experimențatori au recurs

la o metodă, care dă posibilitatea să se experimenteze și rezultatele parțiale ale memorizării și prin urmare să se urmărească și desfășurarea procesului de memorizare complet.

Metoda cea mai simplă în sensul acesta constă în următoarele: se dau grupe de câte două silabe, dintre care prima este accentuată; experimentatorul spune persoanei asupra căreia experimentează o silabă accentuată și persoana este obligată să răspundă cu silaba corespunzătoare neaccentuată. De ex., când îi spune experimentatorul „la“, persoana trebuie să răspundă „far“ etc. Această probă poate să se facă după orice număr de repetiții, chiar după o singură repetiție. Se poate da elevului, cu care se experimentează, să citească o singură dată silabele și să se vadă dacă a reținut ceva. Se pot face două, trei, patru repetiții și după fiecare grupă se constată cât a putut să reție, dacă a uitat unele din silabele acestea, sau dacă le-a transformat. Se întâmplă adeseori ca persoana, asupra căreia se experimentează, să schimbe consonantele între ele, să pună consonanta dela început la sfârșit, și să răspundă în loc de far, raf.

Această metodă permite să se măsoare și timpul de reacțiune necesar, pe care-l întrebuințează fiecare persoană din momentul când i-ai dat silaba accentuată până în momentul când a răspuns. Cu un ceasornic de precizie se poate stabili timpul de reacțiune, prin urmare se poate stabili cât de strânsă este asociația între grupele de silabe pentru fiecare persoană.

Singura lacună a acestei metode era aceea că nu da puțință de asociere decât între două silabe consecutive.

Pentru a înlătura și această lacună s'a recurs la o ultimă metodă, care dă elevului să memoreze o serie de silabe, și după un număr de repetiții este pus să reproducă. Însă în momentul când elevul s'a oprit, nu mai poate să continue, atunci experimentatorul îi spune silaba imediat următoare, îl ajută prin urmare. Dacă se oprește din nou, experimentatorul iar îl ajută. De-

aceea metoda aceasta s'a numit „a ajutoarelor”. După numărul de ajutoare necesar se constată gradul puterii de memorizare pentru fiecare persoană. În general, cu cât repetițiile sunt mai multe, cu atât ajutoarele necesare sunt mai puține.

Metoda aceasta este aplicată sub o formă deosebită în învățământul primar. Se știe că atunci când elevul spune o poezie și la un moment dat se oprește, profesorul spune începutul versului următor. Elevul continuă până când iar se oprește, atunci profesorul îl ajută iarăși și așa mai departe. Cu cât e nevoie de ajutoare mai multe, cu atât înseamnă că memorizarea fusese mai slabă.

Toate aceste metode, pe care le-am citat, fie că este vorba de metoda economiei sub forma simultană sau succesivă a lui Ebbinghaus, fie că este vorba de metoda aceasta a ajutoarelor, păcătuiesc dintr'un singur punct de vedere, care a fost relevat de către oamenii de școală și anume: în experimentele acestea, ne servim de preferință de material fără sens; silabele acestea n'au nici un conținut ideativ, n'au sens. Și s'a zis, cu drept cuvânt, că în învățământ nu oferim elevului elemente fără sens spre memorizare, ci dincontră, îi dăm totdeauna material cu sens, așa încât, experimentând în felul metodelor citate nu se experimentează asupra procesului memoriei așa cum se desfășoară el în realitate în învățământ.

La această obiecțiune, experimenterii de laborator răspund, și cu drept cuvânt din punctul lor de vedere: noi vrem aci să experimentăm pe cât posibil numai asupra memoriei, fără să amestecăm judecățile logice și fără amestecul sentimentelor, mai ales, adică al acelor sentimente, pe care le provoacă interesul pentru materia de memorizare. Dacă se dau cuvinte cu sens, și mai ales o bucată în versuri sau în proză, atunci intervine judecata logică. Ea sprijină procesul memorizării; intervine sentimentul, interesul, pe care-l suscită bucata aceea și acest interes la rândul lui intensifică memoria și prin urmare atunci nu se mai studiază funcțiunea

memorie ca atare, ci funcțiunea memoriei determinată de alți factori.

Argumentul acesta din punctul de vedere pur psihic poate să fie valabil; din punctul de vedere pedagogic însă nu, deoarece în învățământ niciodată n'avem să cerem elevilor să-și manifeste memoria fără judecata logică și fără interes, ci din contră, în învățământ pe cât posibil căutăm să susținem memoria prin judecată, prin sens, prin urmare și prin interes. În urma acestor critici, s'au găsit alți experimenter, cari au făcut experimente mai pronunțat pedagogice, servindu-se de material, pe cât posibil, cu sens.

Cităm în această direcție un experiment mare, a cărui concluzie vine în legătură și cu rezultatele, la care au dus experimentele celelalte cu material fără sens.

Experimentul se adresează la 687 de elevi în vârstă de 8—19 ani, prin urmare un număr destul de mare și de vârste diferite, putem zice dela vârsta primei clase primare până la terminarea liceului. Elevii erau de ambele sexe și erau luați din instituții de cultură și din clase sociale diferite. Tocmai din acest punct de vedere experimentul prezintă un interes deosebit, întrucât experimentatorul nostru ia vârste diferite de ambele sexe, de clase sociale diferite și cu o cultură diferită. A luat elevi din școala elementară, din școlile reale, din gimnaziu, școlile normale, etc.

Experiența s'a făcut în modul următor: pentru memoria vizuală s'au așezat 12 obiecte pe o masă. Aceste obiecte au fost ținute timp de două secunde în fața celor 687 de elevi, după cele două secunde s'a lăsat o perdea, care le-a acoperit și elevii au fost ținuți să noteze pe hârtiile lor câte obiecte au văzut și care erau acele obiecte.

Pentru memoria auditivă, s'au produs 12 tonuri de instrumente diferite în dosul unei perdele. Copiii erau ținuți să spună câte sunete au auzit și după timpul sunetelor, instrumentele cărora se datorau acele sunete.



În a treia parte a experimentului, s'au dat elevilor 12 cuvinte diferite atât ca număr de silabe cât și ca sens. Acestea au fost spuse câte o singură dată de experimentator, rămânând ca elevii să le noteze. Apoi au fost cuvinte cu sens vizual ca spre ex. creion, briceag, sticlă, cuvinte sau obiecte, pe care le cunoaștem pe calea văzului (nu li s'au dat prinurmăre chiar obiectele, ci numai cuvintele, care reprezintă obiectele cu sens vizual), apoi cuvinte cu sens auditiv cum sunt: sgomot, aplauze, etc. Cuvinte cu sens emoțional: bucurie, înfristare, grije și în fine cuvinte cu sens abstract: cantitate, calitate, cauză, efect, etc.

Menționăm trei rezultate mai importante, la care au putut duce aceste experimente, rezultate, care au fost în bună parte confirmate și de experimentele de felul celor expuse mai înainte.

1. Memoria are o perioadă de dezvoltare rapidă, dar are și o perioadă de stagnare și de regres și anume cea mai mare dezvoltare o constată experimentul la elevii cu vârsta între 10—12 ani. Prinurmăre dintre acești 687 de elevi acei, care aveau vârsta între 10—12 ani au dat rezultatele cele mai bune. La vârsta între 14—15 ani este perioada de stagnare și perioada de regres a memoriei. Aceasta este aproximativ perioada pubertății.

2. Diferitele specii ale memoriei, și diferitele forme pe care le-am cercetat mai înainte se dezvoltă în momente diferite și diferit de repede. Unele apar la un moment, altele în altul, una se dezvoltă mai repede, alta se dezvoltă mai încet. Cea din urmă dintre formele de memorie, pe care le-am menționat, și care apare la elevi, este memoria emoțională.

3. Aceste specii și forme ale memoriei variază în dezvoltarea lor după sex.

La băieți, prima fază ar fi memoria pentru obiectele care au fost percepute pe calea simțurilor. În al doilea rând vine memoria pentru cuvinte cu sens vizual. În al treilea, memoria pentru cuvinte cu sens auditiv. Al patrulea memoria pentru sunete.

Iată aci un fenomen, care pare foarte curios. Sunetul îl percepi în mod intuitiv pe calea simțurilor și cu toate acestea după experiențele făcute, s'ar părea că memoria percepută direct pe calea simțurilor este mai târzie decât memoria pentru cuvintele cu sens vizual și pentru cuvintele cu sens auditiv.

În al cincilea rând, vine memoria pentru impresiunile tactile și de mișcare; — al șaselea, memoria pentru noțiunile abstracte și al șaptelea, memoria emoțională.

La fete: În primul rând este trecută memoria pentru cuvintele cu sens vizual; al doilea memoria pentru obiectele percepute pe calea simțurilor. Aceasta se pare curios căci firesc ar fi, după experiența comună, ca întâiu să se manifeste ca și la băieți memoria pentru obiectele percepute și apoi memoria pentru cuvintele cu sens vizual.

Al treilea, memoria pentru sunete; se pare deci că la fete aceasta se produce mai repede decât la băieți.

Al patrulea, memoria pentru cuvintele abstracte. Am văzut că la băieți memoria pentru cuvinte abstracte apare ceva mai târziu; al cincilea, cuvintele cu sens acustic.

Al șaselea, memoria pentru senzațiunile tactile și motorice.

Al șaptelea, ca și la băieți, memoria emoțională.

Experimentatorul ține însă să remarce că aceste mici deosebiri, între cele două sexe, nu sunt fixe; ele s'au produs la majoritatea cazurilor, însă sunt și cazuri, în care se coordonează rezultatele constatate la ambele sexe.

O altă constatare tot referitoare la diferența de sex: până la 10 ani băieții au o memorie mai dezvoltată ca fetele, între 11 și 14 ani fetele depășesc în memorie pe băieți, iar dela 14 ani înainte băieții întrec pe fete.

În acest experiment s'a căutat să se stabilească și un raport între starea fizică a individului și gradul

lui de memorie. Starea fizică a fost cercetată, pe baza puterii motrice, puterii mușchiulare și capacității pulmonare, și experimentatorul pretinde că poate să afirme, că acei care aveau o forță fizică mai accentuată, printr-o urmare la care puterea mușchiulară și capacitatea pulmonară erau mai mari, aveau și o memorie mai dezvoltată. Rezultatul acesta evident se pare că e dintre cele dubioase, pentru că experiența ne arată indivizi foarte bine dezvoltați, care n'au memoria prea bine dezvoltată și invers.

## VI. Condițiile fixării impresiunilor în memorie.

Cu privire la fixarea impresiunilor în memorie se pot distinge condițiuni obiective, care țin de obiectul celor de memorat, adică de natura materialului de memorat și de felul cum acest material este prezentat elevului, și condițiuni subiective, care sunt dictate de constituția psihologică, de stările sufletești ale celui cărui se transmite materialul. Începem printr-o urmare cu:

*A. Condițiile obiective ale memorizării.* Distingem și aci condițiunile, care privesc calitatea materialului, de condițiunile, care privesc mai mult cantitatea lui.

1. *Condițiile, care privesc calitatea materialului.* În ceea ce privește calitatea materialului, menționăm mai întâiu două condiții, care sunt stabilite încă de acum câteva secole și pedagogia experimentală, prin metodele de care dispune, n'a făcut decât să le confirme și anume:

a) Materialul cu sens se fixează mai ușor în memorie decât materialul fără sens. Natural, pedagogia experimentală trebuia să scoată în evidență distincția între memorizarea materialului fără sens și a celui cu sens și să constate că materialul cu sens se fixează mai ușor decât cel fără sens. Pentru pedagogia practică însă, care foarte rareori izează de materialul fără sens, ci mai totdeauna de materialul cu sens, această chestiune nu prezintă nicio importanță.

b) A doua constatare este că materialul concret se fixează în memorie mai ușor decât materialul abstract. Așupra acestei constatări insistăm puțin, în sensul că nu este vorba aici numai de cuvinte, cu un conținut concret spre deosebire de cuvintele, cu un conținut abstract; spre ex.: cuvântul „catedră“ sau „cretă“ exprimă idei concrete, spre deosebire de cuvântul „calitate“ sau „cantitate“, care exprimă idei abstracte. Nu numai în sensul acesta admitem că ideile concrete se memorizează mai ușor decât cele abstracte, dar și în acela, că materialul intuitiv, adică ceea ce elevul primește pe calea percepțiilor directe, pe calea simțurilor, se fixează mai ușor în memorie decât ideile transmise prin „cuvinte“, chiar dacă ele exprimă un material concret.

S'ar putea zice, că aici venim în contradicere cu unul din rezultatele, pe care le-am menționat mai înainte referitoare la memoria fetelor. Am văzut, când am arătat, care sunt fazele, prin care trece memoria la băieți și fete, că la acestea s'a constatat într'o primă fază memoria pentru cuvinte cu conținut concret și apoi memoria pentru materialul concret dobândit pe calea intuitivă. Nouă ni se pare că în rezultatele acelea elementul acesta este singurul, care poate fi în adevăr pus la îndoială pentru că experiența școlară de toate zilele ne dovedește că atât băieții cât și fetele fixează mai bine materialul concret dobândit în mod intuitiv, pe calea simțurilor, decât cuvintele, care exprimă un asemenea material concret.

c) Trec la a treia condiție calitativă a materialului și care devine mai importantă tocmai pentru că este mai puțin cunoscută.

S'a constatat, atât pe baza experiențelor făcute, cât și pe baza practicii școlare, că materialul de memorizat se fixează cu atât mai ușor și mai bine cu cât este mai bine încheșat, cu cât printrumare este prezentat elevului sub o formă mai unitară; și din contră, cu cât elementele, care alcătuiesc acest material sunt mai despărțite, mai răsfirate, cu cât au mai pu-

țină coeziune între ele, cu atât memorizarea se face mai greu.

Ceva mai mult, s'a putut afirma și nu fără dreptate, că facilitatea sau dificultatea fixării în memorie depinde de numărul *unităților*, care alcătuiesc materialul de memorizat și nu de cantitatea acestui material. Adică, cu cât sintetizăm mai bine materialul acesta în unități, cu atât fixarea în memorie va fi mai ușoară. Luăm spre ex. câteva silabe, de ma. ti. fe. ca. Avem cinci unități, cinci silabe diferite. Dacă în locul acestor cinci silabe am lua cinci cuvinte cu sens, spre ex. catedră, tablă, bănci, dulapuri, scaune. Cantitatea absolută a materialului în primul caz este cu mult mai mică decât în al doilea. În primul caz, avem cinci silabe, în al doilea caz, douăsprezece silabe, prin urmare avem aproape de trei ori mai mult material decât în primul caz; și totuși, ce s'ar putea fixa mai ușor în memorie? Cele cinci silabe, sau cele cinci cuvinte? Fără îndoială că cele cinci cuvinte, pentru că aci sunt elementele sintetizate în unități. Și apoi, în al doilea caz avem avantajul că materialul este cu sens. Dar noi știm că materialul cu sens se fixează în memorie mai ușor decât cel fără sens. Am putea merge cu experiența mai departe: să legăm aceste cuvinte între ele și să zicem: găsesc aci o catedră, o tablă, bănci, dulapuri, și scaune. Fără îndoială că în cazul acesta, deși am sporit materialul, am adăugat câteva **cuvinte**, totuși prin faptul că am strâns mai mult elementele între ele, le-am încheșat, le-am unificat, fixarea în memorie se va face și mai ușor.

Dealtfel ne putem referi și la o experiență făcută în liceu: chiar când avem material fără sens, sau fără sens pentru elev, se poate memoriza prin mijloace de unificare cunoscute. Așa de ex.: prepozițiunile latinești, n'au aproape nici un sens pentru elevi. Totuși s'a căutat mijlocul pentru ca acele prepozițiuni latinești să poată fi fixate în memorie; anume, prepozițiunile cu acuzativul și cu ablativul au fost puse în

versuri și unificate și astfel se memorizează ușor, iar cine memorizează versurile acelea, greu le uită.

Unificarea se poate face în mod artificial chiar pe cale de melodie, spre ex. se cunoaște mijlocul de memorizare al tablei înmulțirii cântând; este un mijloc de a unifica elementele, care alcătuiesc materialul de memorizat, de a-l prezenta în mod unitar în loc să-l prezentăm în mod răzlet.

2. *Condițiunile care privesc cantitatea materialului.* — Aci s'a pus problema următoare: când este vorba de fixarea în memorie, este sigur că, cu cât cantitatea materialului, care trebuie fixat, crește, cu atât fixarea în memorie se face mai greu, prinurmarea munca pe care o cerem elevului va crește. Însă întrebarea este, (și asupra acestui punct nu poate să existe discuțiune), dacă munca desfășurată de noi crește în aceeaș măsură în care crește materialul.

Din cercetările făcute și în special de psihologul Ebbinghaus, se dovedește că munca crește într'o proporție mai mare decât crește materialul. Așa de ex. iată câteva date foarte edificative. Ebbinghaus constată că șapte silabe au putut fi fixate în memorie după o singură cetire; douăsprezece silabe, după 16 cetiri. Prinurmarea, cantitatea materialului a crescut cu cinci și cantitatea de muncă cerută a crescut dela 1—16. Pentru 16 silabe se cer 30 de cetiri, pentru 24 de silabe se cer 44 de cetiri, pentru 36 de silabe se cer 55 de cetiri.

Este foarte ușor să constatăm disproporția, care există între felul, cum crește materialul deoparte și cheltuiala de energie, pentru a-l fixa în memorie, de altă parte.

Tot Ebbinghaus, cu ocazia acestui experiment, remarcă faptul, că, atunci când, în loc să întrebuițăm silabele fără sens, întrebuițăm material cu sens, rezultatul este mai puțin defavorabil. Așa de ex. ne spune el că 80 de silabe cu sens au putut fi memorizate după opt repetiții.

B) *Condițiile subiective referitoare la fixarea în memorie.* — a) Aci vom menționa în primul rând individualitatea fiecărui elev. Sunt diferențe surprinzătoare între gradul de memorie, relative în special la fixare, pe care le constatăm între un elev și altul. Așa de ex. se citează o diferență între doi elevi normali: douăsprezece silabe au putut fi fixate în memorie de un elev după 14 cetiri, de un alt elev după 49 de cetiri. Prin urmare e o diferență considerabilă. Dar în cece privește rolul, pe care-l joacă individualitatea în memorizare, s'a constatat diferența considerabilă, care variază după sex și vârstă. Sunt anumite forme ale memoriei, care par mai înainte la un sex decât la celălalt; sunt anumite vârste; la care memoria este în creștere, altelē, la care memoria este în scădere, așa încât puterea de memorizare variază după cum individul aparține unuia din aceste sexe sau faze și variațiuni.

S'au făcut experimente, din care s'a conchis că memoria variază cu vârsta; cu cât tânărul înaintează în vârstă, — după ce a trecut epoca critică între 12 și 14 ani, când memoria este în scădere, memoria crește; și crește cu atât mai mult dacă se adaogă la vârstă și cultura. S'a constatat că elevii de 16—17 ani pot să fixeze mai ușor în memorie decât lucrătorii lipsiți de cultură la vârstă de 21—22—23 de ani.

b) *A doua condiție subiectivă de mare importanță în memorizare este exercițiul.*

Asupra influenței puternice, pe care o are exercițiul în cece privește fixarea în memorie, avem iarăși date experimentale destul de interesante. Așa de ex. s'au făcut asemenea experimente asupra studenților. Un student înainte de exercițiu memoriza 12 silabe după 49 cetiri. După 16 zile de exercițiu acelaș student memoriza 12 silabe după 6 cetiri, prin urmare un progres considerabil.

Este interesant să știm dacă exercițiul făcut cu un anumit material de memorizare poate influența toate categoriile sau formele de memorie. Chestiunea s'a mai examinat și când a fost vorba de cultura formativă

și materială. Ca și atunci, conchidem că în ceea ce privește funcțiunile productive, judecata logică, imaginația, nu putem admite că același material poate exercita aceste funcțiuni productive în toată întinderea lor.

În ceea ce privește memoria însă, lucrul acesta este posibil și de fapt experimentele aproape toate au dovedit-o cu foarte mici diferențe. Dacă spre ex. ne referim la felul, cum experimentatorii și-au continuat cercetările, constatăm că un același student, care, înainte de exercițiul de memorizare făcut asupra unor silabe fără sens, reușise să memorizeze 20 rânduri de proză filosofică prin 36 de cetiri, după exercițiul cu silabe fără sens, deci cu un material cu totul de altă natură decât proza filosofică, el reușește să memorizeze cele 20 de rânduri de proză filosofică după 24 de cetiri. Iată deci un progres de  $1/3$ . După alte 10—15 zile de exercițiu tot prin mijlocul silabelor fără sens, studentul acela reușește să fixeze în memorie cele 20 de rânduri de proză filosofică numai după 14 cetiri. Această ne dovedește clar, că exercitarea memoriei dobândită pe calea unui fel de material și anume al silabelor fără sens a fost valabilă și pentru memorizarea celorlalte feluri de material. Prin urmare, funcțiunea memoriei în general a fost dezvoltarea, indiferent de materialul, cu care s'a exercitat.

Natural că dacă nu ne-am mărginit numai la rezultatele obținute și am căuta și explicațiuni, ele ar putea să varieze și de fapt psihologii le-au variat.

S'ar putea admite că prin exercițiul acesta de memorie se influențează foarte mult asupra unor factori sufletești, care stau la baza memorizării, cum ar fi în primul rând atenția și că, exercitând mereu acești factori, indirect se influențează și asupra memoriei.

S'ar putea deasemenea admite că diferitele forme ale memoriei sunt legate între ele și se influențează reciproc; prin exercițiul uneia, se resimt toate celelalte. Toate aceste explicații sunt însă aproape indiferente din punct de vedere pedagogic. Ceea ce ne interesează este că rezultatul rămâne definitiv și anume



că exercitarea memoriei printr'un anumit material este valabilă nu în aceeași măsură, da în mare măsură și pentru celelalte feluri de material.

c) *Elementul afectiv.* Ne reamintim că atunci, când ne-am ocupat de intuiție și de atenție, am arătat că sentimentul ajută foarte mult intuiția și că e un sprijin puternic pentru atenție. Acelaș lucru îl putem afirma și despre memorie. Impresiunile, care sunt însoțite de sentiment, se fixează mult mai ușor decât acelea, care sunt indiferente; și încă ceva mai mult: impresiunile însoțite de sentimente pozitive (sentimente de plăcere) ajută mai mult memoria decât cele însoțite de sentimente negative (de neplăcere). Așa se explică spre ex. optimismul nostru în genere față de trecut și oarecum pesimismul, care ne stăpânește, când este vorba de prezent. Fiecare dintre noi pare că este mai mult tentat să critice ce se întâmplă astăzi și să laude ceea ce s'a întâmplat în trecut decât invers, pentru că dintre experiențele din trecut am păstrat mai bine pe cele, care ne-au produs plăcere; pe cele care ne-au produs neplăcere însă le-am uitat; și așa se face că față de trecut avem o părere mai optimistă decât față de prezent.

Pe baza acestor constatări, putem afirma că ideile și impresiile sensibile, care sunt primite de elevi cu interes, printrumare pe baza sentimentului de plăcere, se fixează mai ușor în memorie decât cele, pe care și le fixează de frica notei, pe care o dă profesorul, printrumare însoțite de un sentiment negativ.

Deasemenea, și aceasta este o constatare foarte importantă, pe care practica sunt sigur că o poate întări: încurajărilor, pe care un profesor le dă elevilor săi provocând elementele pozitive, dau rezultate mult mai bune în ceea ce privește activitatea acestor elevi, decât reprimările, notele rele, pedepsele, etc.<sup>1)</sup>.

d) *Elementul volițional.* A patra condiție subiectivă

---

1) Vezi capitolul asupra metodelor de cercetare în pedagogie: Psihanaliza.

în memorizare este elementul volițional, intervenția voinței în procesul memorizării.

Ne reamintim dela intuiție, că ne-am oprit un moment asupra intenției de a observa clar și de a reproduce exact cele observate. O asemenea intenție influențează mult și procesul de fixare în memorie și constatarea aceasta se face cu deosebire de către experimenterii. Persoanele, asupra cărora se experimentează, mai ales când au mai lucrat în asemenea experimente, doresc totdeauna să știe, să fie prevenite, cât vor avea de memorizat și cum vor avea de memorizat; printrumare este vorba nu numai de voința de a memoriza în general, ci de voința de a memoriza o anumită cantitate și o anumită calitate de material. Spre ex. persoana asupra căreia se experimentează întreabă de obicei pe experimenter: ce voi avea de memorizat? Silabe fără sens sau cuvinte cu sens? Fraze în proză sau în versuri? Cum voi avea să le memorizez? După câte repetițiuni? etc. Prinurmare persoana, asupra căreia se experimentează, vrea să aibă conștiința clară a sarcinii, care i se dă. Această conștiință clară a activității de memorizare, pe care trebuie să o desfășoare o persoană, trebuie să o aibă totdeauna pentruca fixarea în memorie să se facă în bune condițiuni.

e) *Atenția.* — În fine menționăm o ultimă condiție subiectivă a memorizării: *atenția.*

Se înțelege dela sine necesitatea atenției în procesul acesta de fixare în memorie. Dacă insistăm totuși puțin asupra acestui punct, este ca să lămurim o chestiune, care ni se pare destul de importantă în legătură cu raportul dintre atenție și fixarea în memorie în general.

Ne reamintim că atunci când a fost vorba de cercetarea atenției la elevi, experimenterii constatau o sumă de lipsuri ale atenției și noi completăm, că aceste lipsuri ale atenției privesc în special atenția elevilor sub forma voluntară; în atenția involuntară, bazată pe interes, dispare cea mai mare parte din asemenea lacune. Ceeace înseamnă că cu cât în procesul acesta

de fixare în memorie vom face mai mult apel la atenția voluntară, cu atât vom avea de contat mai puțin pe atenția elevului, întrucât lacunele acesteia se vor manifesta mai puternic; și din contră, cu cât materialul de memorizat și metoda întrebuițată va fi de așa natură încât să apeleze mai mult la atenția involuntară a elevului, cu atât memorizarea va fi mai ușoară.

## VII. Metode de memorizare.

După ce știm, care sunt condițiile obiective și subiective pentru fixarea lesnicioasă a impresiilor în memorie, este firesc să ne punem întrebarea, care sunt metodele cele mai bune de memorizare, ținând seama de aceste condițiuni.

a) Ori de câte ori este vorba de fixarea în memorie sau memorizarea unui text, ne gândim la două posibilități: sau împărțim textul acela (în versuri sau proză) într-o sumă de fragmente mici, pe care le memorăm separat unul după altul, sau memorăm textul, în întregimea lui. Spre ex., dacă este vorba de o poezie, sau memorăm poezia împărțind-o în grupe de câte două versuri, sau, cum se face de obicei, strofe de patru versuri, sau memorăm poezia în întregimea ei.

Se va susține poate că memorizarea trebuie făcută în mod fragmentar, adică să se memorizeze strofă cu strofă, sau să se repete fiecare strofă de atâtea ori până când a fost fixată în memorie și pe urmă să se treacă la strofa următoare. Aceasta ar fi *metoda fragmentară*. Vom vedea însă că din punctul de vedere psihologic și pedagogic nu putem rămâne la această afirmare, eronată, după noi. Metoda cealaltă, cere să se citească bucata de memorizare în întregimea ei de atâtea ori, cât este nevoie pentru a se memoriza. Am putea numi metoda aceasta, *metoda globală* spre deosebire de cea fragmentară.

b) *Metoda globală* prezintă oarecare avantaje: întâiu respectă firul logic, succesiunea logică a ideilor. În definitiv, strofele, care alcătuiesc o poezie, nu sunt

unități independente una de alta, ci deabia toate împreună din punctul de vedere și logic și estetic reprezintă o unitate. Prinurmare, dacă citim poezia dela început până la sfârșit, respectăm succesiunea logică a ideilor și aceasta, din punctul de vedere al pătrunderii sensului poeziei este un avantaj considerabil.

Al doilea avantaj al acestei metode este de un caracter cu mult mai special, particular pentru acei elevi, cari au un tip vizual, la care tipul de memorizare vizuală predomină și aceștia sunt foarte mulți. Fiecare vers dintr'o poezie sau fiecare rând dintr'o bucată de proză, în cazul metodei globale este asociat cu un anumit loc în unitatea generală a textului de memorizat. Și pentru păstrarea în memorie lucrul acesta are mare importanță, întrucât, în momentul, când reproduce, își amintește exact locul, din pagina, pe care cutare vers îl ocupă în unitatea generală.

Dacă însă, îi impunem metoda fragmentară, atunci elevul asociază versul numai de locul, pe care el îl ocupă într'o anumită strofă, și atunci nu mai avem o unitate, ci atâtea unități câte strofe sunt.

Al treilea motiv și cel mai important de superioritatea metodei globale este că în cazul acesteia, asociația între diferitele elemente, care compun textul se face exact în aceeaș ordine, în care elevul va trebui să reproducă textul. Prinurmare, la reproducere, în mintea lui se va face o asociație aproape identică cu asociația, pe care a făcut-o în momentul, când și-a fixat poezia în memorie; pe câtă vreme dacă aplicăm metoda fragmentară se fac asociații, care nu numai că sunt diferite de asociația, pe care o cerem la reproducere, dar sunt în perfectă opoziție cu această asociație. Ne vom lămuri imediat.

Presupunem bunăoară versurile unei poezii de două-trei strofe. Când cerem elevului să reproducă poezia în întregimea ei, îi vom cere să asocieze versul întâiu cu al doilea, al doilea cu al treilea, al treilea cu al patrulea, iar când trece la strofa a doua, versul al patrulea din strofa întâia trebuie asociat cu versul întâiu

din strofa a doua și acelaș proces se petrece mai departe la strofa a doua. Versul al patrulea din strofa a doua va trebui să fie asociat cu versul întâiu din strofa a treia, etc. Aceasta în cazul metodei globale.

Dacă însă aplicăm metoda fragmentară pe strofe, atunci elevul asociază versul întâiu cu al doilea, al doilea, cu al treilea, al treilea cu al patrulea. Odată ajunsă însă la versul al patrulea al primei strofe, el nu merge mai departe cu asociația la strofa următoare, ci trebuie să repete mereu strofa întâia, până când a memorizat-o, printr-o asociație sfârșitul ultimului vers din prima strofă, cu începutul primului vers din aceeaș strofă și așa se explică de ce chiar elevii, care au memorizat bine poezia, de multeori se opresc după prima strofă și așteaptă ca profesorul să le spună începutul strofei următoare ca să poată continua; au printr-o tendință firească în baza asociației false ca să se întorcă dela sfârșitul versului al patrulea la începutul versului întâiu, în loc să continue la primul vers din strofa următoare.

Printr-o vedere psihologică, s'ar părea că nu putem aplica decât metoda aceasta globală. Sunt însă și aci de adus unele obiecții.

O primă obiecție: se întâmplă de multe ori ca într-o bucată, pe care vrea s'o memorizeze elevul, să fie unele versuri, sau câteva rânduri dacă este vorba de proză, mult mai dificile decât restul textului. Spre ex., să zicem, că versul al doilea și al treilea din strofa a doua ar cuprinde în ele cuvinte străine; pot să fie bunăoară termeni, pe care elevul să-i cunoască mai puțin sau nume istorice necunoscute lui; atunci elevul trebuie să facă eforturi mai mari ca să le memorizeze, are nevoie de un număr de repetiții mai mare aci decât când este vorba să memorizeze restul versurilor. Acesta este un prim motiv de obiecție.

Al doilea motiv este, că nu totdeauna, la orice material de memorizat, asociația se face integral, unitar. Așa de ex. sunt cazuri, în care natura materialului de memorizat ne impune metoda fragmentară, tot din mo-

tive psihologice, care privesc asociația ideilor. Spre ex. la un vocabular. La limbile moderne avem nevoie de vocabular și elevul este adeseori ținut să învețe pe dinafară vocabularul. Citez un caz, ca să se înțeleagă cum se formează asociația.

Spre ex. la limba franceză am avea vocabularul acesta:

<i>l'élève,</i>	elevul.
<i>parasseux,</i>	leneș.
<i>l'étudiant,</i>	studentul.
<i>le travail,</i>	muncă.

Dacă în cazul acesta am aplica metoda globală așa cum înțelegem la poezie, atunci elevul asociază, când citește vocabularul, cuvântul *l'élève* de cuvântul *elevul*. Dacă nu se oprește aci și vrea să aplice metoda globală, cuvântul *elevul* se va asocia cu cuvântului *parasseux*, cuvântul *parasseux* se va asocia cu cuvântul *leneș*, *leneș* se va asocia cu cuvântul *l'étudiant*, *l'étudiant* cu cuvântul *studentul* și cuvântul *studentul* cu *le travail*, *le travail* cu cuvântul *munca* și la repetare, *munca* cu cuvântul *l'élève*.

Fără îndoială, că aceasta ne-ar duce la asociațiuni tot atât de false cum erau asociațiunile, la care ne ducea metoda fragmentară, când era vorba de bucăți în poezie sau în proză.

Prin urmare, în cazuri de acestea va trebui să aplicăm metoda fragmentară. Elevul va repeta cuvântul până când îl va memoriza și pe urmă trece la cuvântul următor.

Mai e de menționat o a treia obiecție, care se face metodei globale și anume că de multe ori, chiar când este vorba de bucăți, care reprezintă în totalitatea lor o unitate, cum sunt bucățile în versuri și proză, cantitatea este atât de mare încât nu putem să ne bazăm pe o memorizare globală. Spre ex. dacă am lua o Satiră de Eminescu, sau „Peneș Curcanul“ al lui Alecsandri, evident că memorizarea nu se va putea face pe baza unei lecturi repetate d'a capo al fine. Atunci vom găsi o soluțiune, intermediară, între metoda globală și metoda

fragmentară, care să cuprindă după împrejurări, părțile bune din fiecare metodă amintită. Noua metodă va fi deci o *metodă mixtă*.

c) *Metoda mixtă* o putem realiza împărțind materialul de memorizat în mai multe unități, dar nu după cantitate, ci în unități logice, adică după calitatea logică. Într'o bucată mai mare în proză sau în versuri, nu este admisibil să nu găsim mai multe idei principale, care se succed în expunerea autorului și atunci vom împărți această bucată, nu în mod egal, luând drept criteriu numărul cutare de rânduri sau de versuri, deci criteriul cantitativ, ci după ideile principale, care se cuprind în acea bucată, o idee principală fiind reprezentată poate printr'o cantitate mai mare de versuri, o alta printr'o cantitate mai mică. În tot cazul, facem o împărțire inegală poate, dar facem o împărțire, deci reducem cantitatea și în același timp respectăm cerințele logice, prin mare și calitatea în sensul că împărțirea o facem strict după indicațiunile, pe care le dau ideile principale.

Pentruca să clarificăm îndeajuns modul cum se procedează cu metoda globală, vom lua câteva exemple.

Ne vom referi în primul rând la literatură, întrucât memorizarea globală privește mai ales studiul limbilor și literatura. Sunt cazuri, în care însuși autorul, poetul sau prozatorul, își împarte opera lui literară, fie că este vorba de o nuvelă, fie că este vorba de o poezie, fie că este vorba de o descriere, în mai multe unități, pe care de obicei le notează cu cifre romane: Partea I, Partea II, etc. În cazul acesta, rolul profesorului este foarte ușor întrucât împărțirea logică este dată chiar de autor.

Un ex. de felul acesta găsim în volumul de versuri al lui Coșbuc, „Fire de Tort“. Este aci o poezie intințială „Pe Deal“, în care găsim o împărțire foarte judicioasă a materialului în opt unități și anume, ca dovadă că autorul s'a condus, nu de cantitatea versurilor, ci numai de calitatea logică, de necesitatea acestei unități, logice, se va vedea că la fiecare capitol

găsim un număr de strofe deosebit. Spre ex. la Partea I-a găsim trei strofe, la Partea II-a găsim patru strofe, la Partea III-a găsim 5 strofe, la Partea IV-a iarăși 5 strofe, la Partea V-a, 6 strofe de câte 4 rânduri, la Partea VI-a 4 strofe, la Partea VII-a 5 strofe și în fine la a VIII-a 6 strofe. Prinurmare ar urma ca în cazurile cele mai fericite să ne ținem de indicațiunile autorului și fiecare din părțile acestea să fie memorizate în întregime. Prinurmare este o metodă, i-am putea zice globală, dar aplicată pe unități, deaceia i-am zis metoda mixtă.

Sunt alte cazuri, în care autorul nu-și face această împărțire a bucății lui literare, dar după felul cum își expune bucata și după felul mai ales cum își face punctuația, ne dă indicațiuni destul de clare asupra felului cum trebuie să împărțim poezia sau proza în unități logice. Așa de ex. citez aci o poezie din volumul lui Octavian Goga, intitulat „Poezii“. Poezia este intitulată:

#### D O R I N Ț Ă

Departeaș vrea de-aci să viț  
 În alte lumi senine,  
 În dimineața de Florii  
 Să mă cunun cu tine.

Să ne-asezăm în sat la noi,  
 S'avem în deal o casă,  
 Să fiu cel mai cuminte'n sat  
 Și tu cea mai frumoasă.

Să vie și mama la noi,  
 Că-i necăjită tare,  
 Să aibă tihn'un an ori doi,  
 Ori cât pământ mare are.

Și să trăim acolo 'n munți  
 De cât trai avem parte,  
 Eu sara să-mi aduc sătenii  
 Și să le spun din carte:

Că sânt din neam împărătesc  
 Din țara 'ndepărtată



Că doar pământul ăst întreg.  
Era al lor odată...

Și că azi oamenii 'nvățați  
Așteaptă să se nască,  
Un mare crai împărătesc  
De legea românească.

— Copiii noștri tu să-i înveți:  
Credeul... născătoarea...  
S'ajungă să-i văd cântând pe toți  
În strană, sărbătoarea.

Atuncea, împăcat cu rostul  
Acestei lumi deșerte  
Să mor, să-mi zică satu 'ntreg  
Un: Dumnezeu să-l ierte,

Și popii nost', din întâmplare  
Vre-un oaspe atunci să-i vie:  
Pe cine 'ngropi, părinte, azi?  
— Pe-un om de omenie!...

Aci avem un ex. foarte frumos cum într'o poezie putem găsi unități de acestea logice foarte mici, dar și unități mai mari.

Spre ex. la începutul poeziei găsim o strofă, care poate fi considerată ca o unitate în sine. Această strofă e cea următoare:

Departeaș vrea de-aici să vi  
În alte lumi senine,  
În dimineața de Florii  
Să mă cunun cu tine.

Este o idee, pe care autorul o indică printr'un punct. Dacă urmărim însă poezia mai departe, găsim la un moment dat trei strofe și anume, a patra, a cincea și a șasea, prinurmăre trei strofe, care din punctul de vedere logic este absolut imposibil să fie separate și pe care Goga le-a legat foarte clar prin anumite semne de punctuație. Strofa a patra o leagă de a cincea prin două puncte, iar a cincea de a șasea

printr'un „și“, care nu urmează după un punct, ci continuă versul anterior din strofa a cincea. Să cităm aceste trei strofe, ca să dovedim imposibilitatea de a le separa în trei unități diferite:

Și să trăim acolo 'a munți  
De cât trai avem parte,  
Eu sara să-mi adun sătenii  
Și să le spun din carte:

Că sânt de neam împărătesc  
Din țara 'ndepărtată  
Că doar pământul ăst întreg  
Era al lor odată...

Și că azi oamenii 'nvățați  
Așteaptă să se nască,  
Un mare crai împărătesc  
De legea românească.

Prinurmare îată trei strofe, care dîn punctul de vedere logic este imposibil să fie separate. Prima strofă putea fi memorizată izolat.

În fine, mai este o a treia posibilitate, când autorul nu ne dă poate nici o indicație pentru împărțirea bucății în unități de memorizat, dar când putem găsi noi firul logic și putem face împărțirea fără multă greutate.

Citez în acest sens o poezie tot de Coșbuc, din „Fier de Tort“ intitulată „Cântec“.

În acest „Cântec“ găsim expuse pe scurt trei întâmplări, care toate converg spre acelaș scop, spre aceeaș concluzie.

Dar, dacă constatăm lucrul acesta, ce este mai logic decât să împărțim poezia în trei și anume să luăm fiecare povestire întâmplată, să o memorăm și astfel să ajungem la concluzia propusă.

## Iată poezia:

## PRIMA ÎNTÂMLARE:

*A venit un lup din crâng  
 Și-aleargă prin sat să jure  
 Și să ducă în pădure  
 Pe copiii care plâng.  
 Și-a venit la noi la poartă  
 Și-am ăștit eu c'o nuia:  
 „Lup flămând cu trei cojoace  
 „Hlai la maica să te joace” —  
 Eu chemam pe lup încoace  
 El fugea 'ncotro vedea.*

## A DOUA ÎNTÂMLARE:

*leri pe drum un om sărac  
 întreba pe la vecine:  
 Poartă-se copiii bine?  
 Dacă nu, să-i vâr în sac!  
 Și-a venit la noi la poartă  
 Și-am ieșit eu și i-am spus:  
 „Puiul meu e bun și tace  
 Nu ți-l dau și du-te 'n pace!  
 Ești sărac, dar n'am ce-ți face!  
 Du-te, du-te!” și s'a dus —*

## A TREIA ÎNTÂMLARE:

*Și-a venit un negustor  
 Plin de bani, cu vâlvă mare,  
 Cumpără copii, pe care  
 Nu-i iubește mama lor. —  
 Și-a venit la noi la poartă  
 Și-am ieșit și l-am certat:  
 „N'ai nici tu, nici împăratul  
 Bani să-mi cumperi băiatul!  
 Pleacă'n sat, că-i mare satul  
 Pleacă, pleacă!” Și-a plecat. —*

Iată trei unități bine distincte. Dacă din această poezie în loc să fie împărțită în aceste trei unități, fiecare cu câte 10—12 versuri, s'ar lua câte două, maximum patru versuri, s'ar schingiui fiecare din acele povestiri, deci și înțelesul lor.

incât, concluzia, la care trebuie să ajungem cu privire la metoda de memorizare este aceea a metodei mixte ce reduce cantitatea în limitele permise de unitățile logice.

În legătură cu aceasta, se pune a doua chestiune metodică, de rezolvat: Se pune întrebarea dacă repetițiile necesare pentruca elevul să-și fixeze pe deplin în memorie bucata, despre care este vorba, trebuie făcute toate de odată sau să se împartă aceste repetiții pe mai multe stadii, să le distanțăm printr-o urmărire, prin intervale diferite?

Ebbinghaus concludde, pe baza mai multor experiențe ale sale, că numărul de repetiții la intervale diferite ușurează mult munca elevului pentru memorizare. Așa de ex. ne spune Ebbinghaus că 68 repetiții dintr'odată un rezultat mai puțin decât 38 repetiții, — aproape ceva mai mult de jumătate, în trei zile.

#### VIII. Condițiile de păstrare a materialului memorat.

Trecem acum la chestiunea condițiilor psihologice și pedagogice pentru conservarea materialului în memorie.

Se știe din experiență că impresiile, pe care le-am primit în conștiință, pe măsură ce trece vremea, își pierd din intensitatea lor; printr-o urmărire treptat-treptat, reprezentările, care ne-au rămas spre ex. dela anumite percepții, devin mai șterse, până când ajungem să înlocuim reprezentările propriu zise prin cuvinte, care exprimă acele reprezentări. Spre ex. am văzut un obiect roșu, roșul acela pare că-l mai păstrăm în memorie câteva vreme, iar după mai mult timp ne va rămâne amintirea că obiectul, despre care era vorba, era roșu sau albastru sau că mirosul unei flori era plăcut sau neplăcut. Aceasta este de altfel chestiune de experiență comună. Ceea ce însă experiența științifică ne dă ca lucru nou este viteza, cu care se produce această reducere a intensității impresiunilor și anume experiența constată că impresiunile la început, adică îndată

după fixarea în memorie, scad în intensitate foarte mult, dar mai pe urmă scad din ce în ce mai puțin. Așa de ex. s'a făcut următoarea experiență, care se adresează sensibilității tactile, dar în legătură strânsă cu memoria. Se atinge brațul unei persoane. Persoana asupra căreia se experimentează este ținută să precizeze punctul brațului asupra căruia s'a apăsător degetul și experimentatorul constată că imediat, după ce s'a produs atingerea, prinurmare după ce persoana aceea a primit impresia, greșeala, pe care o face în precizarea locului, este aproximativ numai de un centimetru. După 20 secunde dela producerea impresiei și dela fixarea ei în memorie, greșeala în precizarea locului este de un centimetru și jumătate. După 2 minute, adică după 120 secunde, greșeala este numai de 2 centimetri, prinurmare, în 20 secunde greșeala a crescut cu jumătate centimetru, iar în 120 secunde, timp de 6 ori mai lung, a crescut tot cu jumătate centimetru. Deci, pe măsură ce avansăm în timp, slăbirea impresiilor se face mai încet.

Un alt experiment și mai concludent este cel făcut cu memorizarea unor silabe. Se știe că la memorizare, materialul cel mai întrebuințat pentru experimentare sunt silabele.

S'a dat spre fixare în memorie 14 silabe. Rămânea să se controleze conservarea în memorie, prinurmare să se vadă cât durează intensitatea acestor impresii primite.

După o oră s'a constatat că se pierde 56% din cantitatea materialului primit. După 24 ore se pierde 66%. După 21 de zile se pierde 19%. Se vede foarte clar deci, cum la început slăbirea intensității impresiunilor este foarte mare și apoi scade treptat, treptat. După o singură oră avem o scădere de 56%, dela o oră la 24 ore avem o diferență de 10%. Aci, intervalul este mult mai mare și cu toate acestea diferența de intensitate este mult mai mică și în fine dela o zi la 31 zile

avem 13%, printr-o diferență foarte mică față de intervalul de timp, la care se referă.

Mijlocul cel mai eficace pentru asigurarea unei cât mai bune conservări a impresiunilor în memorie, sunt repetițiile: *repetitio est mater studiorum*.

Fără nicio îndoială, repetițiile sunt un mijloc, pentru a păstra materialul de învățământ primit în conștiință cât mai multă vreme, dar cum trebuie să se facă aceste repetiții?

De obicei, repetițiile în vederea anumitor examene se fac în preajma acestora. Se întâmplă însă că, cu această metodă de repetire, se grămădește prea multă materie de revăzut. De aceea nu e bine ca aceasta să fie singura metodă de repetiție. Când la sfârșitul anului se impun spre repetire capitole mari, materialul este prea vast și apoi primele capitole ale materiei, care au fost tratate la începutul anului, sunt mult mai puțin prezente memoriei elevului decât ultimele; printr-o muncă, pe care o desfășoară elevul pentru readucerea în conștiință a primelor capitole, este considerabilă.

Pentru a remedia acest inconvenient, alături de repetițiile acestea, care se fac la sfârșitul anului, trebuie să admitem o repetiție, care se face lecție cu lecție, un fel de repetiție imanentă în sensul că, într-o materie sistematic tratată, capitolul cel nou cuprinde în sine o sumă de elemente (din punctul de vedere logic) din capitolele anterioare și că printr-o muncă profesorul, în momentul când tratează un capitol nou poate să-l provoace pe elev, în legătură cu acel capitol nou, deci în mod immanent, înăuntrul aceluși capitol să-și amintească de o sumă de chestiuni, care au fost tratate în capitolele anterioare. Spre ex. dacă am stabilit o lege biologică la științele naturale, de câte ori plantele sau animalele, pe care le tratezi la o lecțiune nouă, își găsesc atingerea cu legea tratată revii asupra acelei legi biologice care a fost tratată în trecut; sau dacă iei anumite legi fizice, de ex. principiile referitoare la electricitate, poți să faci o sumă de aplicări asupra electricității, aplicări în viața practică și în știință, și care te

fac mereu să revii la principiile stabilite anterior, prin urmare învățate de elevi în urmă, dar în mod immanent repetate cu ocazia lecțiilor noi. Pentru studenții dela Filosofie se pot lua câteva exemple din domeniul filosofic, spre ex., dacă ne referim la studiul logicii, anume la opoziția judecăților avem ocazia să vorbim despre contradicția și contrarietatea dintre judecăți. Dar, noțiunea de contradicție și de contrarietate s'a întâlnit în capitolul, care tratează despre noțiunile contradictorii și contrarii. Prin urmare, cu această ocazie, deși am ajuns la capitolul judecăților, ne întoarcem înapoi, revenim asupra noțiunilor, facem o scurtă repetiție a lor împreună cu elevii, pentru că este o legătură logică între o lecțiune și cealaltă. Tot așa, când facem silogismul, ca să arătăm raportul dintre cei trei termeni, care constituie un silogism, trebuie să ne referim la raportul noțiunilor după sferă. Aceasta este ceea ce s'ar putea numi repetiție immanentă, care este mult mai interesantă pentru elevi și mult mai fructuoasă, decât repetiția finală, care are un caracter mai mult mecanic.

Altă condiție pedagogică esențială pentru conservarea celor învățate este ca ideile cele noi, pe care le transmitem elevului, să fie cimentate în conștiința lui prin asociații, cât mai multe și mai variate cu alte idei, înrudite, care se mai găsesc în conștiință. Această asociație variată, pe lângă că cimentează în conștiință mai bine impresiunile cele noi, dar facilitează considerabil și reproducerea impresiilor noi.

Dacă avem spre ex. ideia A, pe care căutăm să o asociem cu ideia Y și Z, fără îndoială că ea va fi mai bine prinsă în conștiință, fiind cuprinsă din latură diferite ale conștiinței și va fi mai ușor reprodușă pe cale de asociație, fie din punctul X, fie din punctul Y, fie din punctul Z, cu singura condiție naturală că între X, Y și Z să nu existe opoziție, pentru că atunci, în loc să ne ajute la reproducere, ne-o îngreunează.

În privința aceasta, avem de făcut o aplicare la practica învățământului. Dacă am lua fiecare princi-

piu mai important din materia, pe care o tratăm și l-am pune în legătură fie cu ceva concret din experiența elevului, fie cu alte principii, pe care le mai cunoaște elevul din același obiect sau din alte obiecte, am provoca ușor asemenea asociații și am avea avantajul că prin repetiție, în cazul acesta, nu omorăm interesul. Nu este același lucru să-l pui pe elev să repete aceeași idee A sub aceeași formă, căci aceasta îl plictisește, prin urmare îi omoară interesul, sau să-l pui să repete aceeași idee, același principiu (care ții mult să fie bine înrădăcinat în conștiința lui), dar sub forme diferite, adică în asociațiuni diferite.

În privința aceasta, vom lua un ex., care se pare destul de clar, chiar din pedagogie; și vom face aci o observație, asupra felului cum se tratează studiile pedagogice la cele mai multe dintre școlile noastre normale.

Este vorba de didactica generală și de didactica specială. Diferența dintre didactica generală și specială este analoagă cu diferența, pe care o facem în logică între logica generală sau formală și logica aplicată. Logica formală ne dă legile generale ale gândirii; logica aplicată sau metodologia ne arată cum adaptăm aceste legi sufletești la natura fiecărei științe în parte. Același lucru este și în didactică. Didactica generală, de care ne ocupăm aci, stabilește principiile generale, care trebuie să călăuzească metoda unui profesor, oricare ar fi obiectul. Didactica specială trebuie să ia fiecare din aceste principii și să arate cum se adaptează la natura diferitelor obiecte.

Ce se întâmplă de fapt în învățământul normal și în bună parte și în cel universitar? Se face o separațiune completă între didactica generală și cea specială și atunci studenții sau elevii au de multe ori impresia că didactica specială este un obiect cu totul distinct.

Dacă aplicăm metoda cealaltă, când ne ocupăm de didactica specială a fiecărui obiect, luăm pe rând principiile fundamentale și ne întrebăm: principiul cu-



tare, spre ex. principiul intuiției, cum se aplică la istorie sau la limbile moderne, la științele naturale, cum se aplică chiar la matematici? Este același principiu, sunt aceleași legi generale didactice, dar cum se adaptează la fiecare obiect în parte? Atunci am făcut această repetiție, însă în asociații diferite. Am vorbit despre intuiție, am repetat intuiția în legătură cu științele naturale, matematica, istoria, etc., — am respectat printr-o legătură logică și am făcut și această repetiție în asociații atât de variate și folositoare conservării în memorie. Acest ex. poate fi găsit sub alte forme și la celelalte obiecte de învățământ.

Mai avem de făcut două observări pentru a încheia și chestiunea aceasta a conservării impresiilor în memorie.

O primă observație referitoare la cauzele, care pot fi dăunătoare unei bune conservări a ideilor în memorie.

O primă cauză este aceea provocată de intervenirea unor idei noi, imediat după ce am comunicat elevului un material, pe care voiam să-l conserve cât mai bine. Spre ex. am făcut o lecțiune dintr'un obiect, elevul a priceput-o bine, a fixat-o în memorie. Dacă după terminarea acestei lecțiuni nu lăsăm o pauză oarecare și intervine imediat un alt obiect cum se întâmplă atunci când profesorul nu respectă recreația, ideile cele noi din lecția doua urmând prea repede, nu lasă ideilor din lecția primă timpul necesar pentru a se fixa în memorie și a se putea conserva bine.

Sunt aci două legi psihologice, care trebuiesc respectate: Una, care privește adaptarea atenției și ne cere ca să lăsăm o pauză între obiecte diferite. Aceasta vine în avantajul obiectului cel nou.

Alta, care privește în mod direct memoria, cere ca să lăsăm această pauză în favoarea ideilor prime, dela primul obiect și anume: impresiunile, care vin în conștiință, au, ceea ce în psihologie numim tendința de a persevera, de a se depune în conștiință, de a se

fixa. Trebuie să respectăm în limitele posibilului această tendință.

În fine, mai menționăm un caz foarte interesant, când se poate produce o turburare a conservării impresiilor anume, când în loc să avem asociațiuni, care sprijină conservarea în memorie, provocăm asociațiuni care o turbură. Dacă spre ex. am aceeași idee A și o asociez cu ideea X în primul caz și în al doilea rând cu ideea N, dar între aceste două idei cu care am făcut asociația, X și N, în loc să existe asemănare, există opoziție, atunci cele două asociații, se vor turbura reciproc. Ex. cel mai comun: cine a încercat vredodată având o călimară cu două rezervoare, ca, punând cerneală numai în cel din dreapta, la un moment dat să schimbe rezervorul din dreapta în stânga, a doua zi are mereu tendința de a înmuia tocul în dreapta și nu în stânga.

Este prima asociație, care se opune asociației a doua. Tot așa, dacă se schimbă ceasornicul dintr'un buznar în altul.

Dacă trecem la viața școlară, sunt foarte frecvente cazurile, în care, spre ex. o ortografie sau o pronunțare falsă se menține multă vreme la elevi, chiar atunci când corectarea intervine mereu. Așa bunăoară sunetul z oamenii mai bătrâni au tendința să-l scrie din d cu sedilă. Azi trebuie scris z, însă impresiunea auditivă, sunetul z, este asociat la ei de multă vreme cu d și sedilă și de mai puțină vreme cu semnul acesta, încât ei sunt continuu tentați să scrie cu d și sedilă. Aceste două elemente opuse vin în luptă unele cu altele și triumfă de obicei cel vechiu, fiindcă este mai înrădăcinat în memorie.

Un caz, pe care îl citez pentru că este foarte impresionant, este întâmplarea unui profesor de limba franceză, care nu putea să facă pe un elev din clasa întâia să pronunțe *je suis*. Elevul zicea *jo souïs* și atunci profesorul a luat calea firească să-l pună să pronunțe separat cuvintele *je* și *suis* și apoi să le pună în asociațiuni diferite, spre exemplu *je mange* sau *suis moi*.

De fapt, cu mijlocul acesta reuși, însă din momentul, ce-i cerea să spună *je suis*, elevul spunea *jo souis*, pentru că înainte alt profesor îi permisese această pronunțare și atunci între imaginea auditivă, pe care o avusese dela profesor și pronunțarea, care este o imagine motorică, se stabilise în esență o asociație veche, care îi dicta să pronunțe *jo souis*.

Cazuri în acestea, în ceace privește limbile străine, sunt foarte numeroase și deaceea profesorii de limbi străine nu-și dau seama cât păcătuiesc, când nu-și controlează pronunțarea.

Nu este vorba de a se exprima numai decât în mod elegant, adică a vorbi spre exemplu limba franceză ca un parizian, dar de a pronunța corect, pentru că o pronunțare greșită se înrădăcinează în mintea elevului și formează asemenea asociații, care vin în opoziție cu pronunțarea corectă, care i s'ar da ulterior.

---

B. CONDIȚIILE OBIECTIVE ALE  
INVĂȚĂMANTULUI:  
MATERIA DE INVĂȚĂMANT.

## X. Concentrarea materiei de învățământ.

I. Organizarea programei de învățământ (*Concentrarea materiei de învățământ*). II. — Motivele concentrării: A) Unitatea materiei de învățământ; B) Tendința de sintetizare a sufletului uman. — III. Formele concentrării. — IV. Evoluția principiului concentrării: a) Evul mediu; b) Renașterea și Umanismul; c) Epoca modernă; d) Comenius; e) Mișcarea contra surmenajului; f) Concentrarea în școala herbartiană. — V. Concluzii referitoare la concentrare: a) Concentrarea succesivă; b) concentrarea simultană. — VI. Simplificarea programelor de învățământ. — VII. Avantajele simplificării programelor de învățământ: a) Aprofundarea principiilor; b) Corelația obiectelor; c) Legătura între școală și viață; d) Aplicarea unor metode mai bune. — VIII. Cauzele potrivnice simplificării programelor.

### I. Organizarea programei de învățământ.

După ce am cercetat condițiile subiective ale învățământului și educației (condițiile psihologice ale elevului de instruit și de educat) ne vom preocupa de al doilea element din procesul învățării, de *materia de învățământ*, sau de bunurile culturale, care vor forma obiectul, pe care-l transmite educatorul elevului, prin instrucție.

Evident că există atâtea bunuri culturale în societate, încât este peste putință să fie transmise în întregime generațiilor tinere. Se impune prin urmare cu necesitate selecțiunea atât cantitativ, cât și calitativă a acestor bunuri.

Chestiunea, pe care vom trata-o în acest capitol, este tocmai alegerea și ordonarea materiei de învățământ, ceace am putea numi pe scurt: *organizarea programului de învățământ*. Problema esențială referitoare la materia de învățământ este aceea, care a stârnit cele mai multe discuții în legătură cu reforma învățământului și e cunoscută sub denumirea de *concentrarea materiei de învățământ*. Ea cere ca toate ele-

mentele, care constituiesc programa să fie în așa fel aranjate, încât să dea un tot unitar armonic. Evident, când vorbim de armonizarea elementelor, care constituiesc programa, n'avem în vedere numai programa fiecărei clase sau fiecărui an școlar în parte, ci unificarea întregii materii a anilor de studiu, spre a prezenta elevului o sinteză unitară de cunoștințe.

S'ar putea pune întrebarea dacă e posibilă această concentrare a materiei de învățământ, cu atât mai mult, cu cât materia diferitelor discipline s'a diferențiat în proporții nebănuite, așa încât elementele lui constitutive, care la început erau reduse, au devenit foarte numeroase și variate.

La această întrebare n'am putea răspunde, decât în modul următor: cu cât materialul de învățământ s'a diversificat mai mult și cu cât problema a devenit mai dificilă, cu atât nevoia concentrării materiei de învățământ este mai imperioasă.

## II. Motivele concentrării.

Această cerință de unificare a elementelor, care compun programele de învățământ, este importantă, atât din punctul de vedere al obiectului, despre care este vorba în învățământ, a materiei, pe care o tratăm, cât și din punctul de vedere al subiectului, adică al sufletului elevului, care primește această materie de învățământ.

A. *Unitatea materiei de învățământ.* — În adevăr din punctul de vedere al obiectului, materia de învățământ e împrumutată din diferitele științe. Dar obiectul științei, care este? Este lumea înconjurătoare, lumea naturală și lumea socială inclusiv viața psihică; tot ce numim lume și viață în natură și societate reprezintă astfel obiectul științei și deci obiectul învățământului. Și atunci, din punctul de vedere al obiectului, constatăm sau nu unitatea lui? Căci dacă în obiectul preocupărilor noastre constatăm unitatea, atunci unitatea trebuie să

fie și în știință, trebuie să fie și în programele de învățământ. Or, fără îndoială că, dacă considerăm lumea înconjurătoare, vom constata o sumă de particularități, o mulțime de lucruri și fenomene foarte variate și diferite unele de altele și cu toate acestea, oricât de variate și de numeroase ar fi lucrurile și fenomenele, care împreună alcătuiesc lumea în mijlocul căreia trăim, totuși este sigur că ele reprezintă pentru noi un tot unitar. Astfel se explică faptul că omul de știință, studiind aceste fenomene atât de multiple și variate, a ajuns să stabilească o sumă de principii și de legi, cu caracter general, care sunt valabile în toate științele. Sunt noțiuni, pe care le regăsim continuu în toate științele, oricare ar fi natura acestora. Spre ex., dacă ne referim la lumea fizică, vom găsi noțiunea de materie, de mișcare, de energie. Aceste noțiuni le găsim repetate în toate științele.

Mai multe decât atât: omul de știință nu se oprește numai la concepția unitară a lumii fizice, ci el caută și elemente, care să stabilească sinteza, unitatea, între lumea fizică și lumea sufletească.

Găsim noi noțiuni de acestea, care privesc deopotrivă și lumea fizică și lumea sufletească? Iată câteva exemple. Noțiunea de cauzalitate o găsim și în lumea fizică și în lumea sufletească? Noțiunea de finalitate, care presupune că orice activitate tinde către un scop, o găsim și în lumea fizică și în lumea sufletească. Noțiunea de substanță (materială sau spirituală) o găsim de asemenea în amândouă aceste lumi. Prin urmare iată noțiuni, care tind să unifice obiectul de cercetat al tuturor științelor.

În fine, dacă ne referim la știința, care reprezintă sinteza tuturor științelor — de aceia i-aș zice știința științelor, — *filosofia*, vom găsi tendința spre unitatea desăvârșită, mergând atât de departe, încât filosoful nu se mai mulțumește cu o lume materială și cu o lume sufletească, nu se mai mulțumește prin urmare cu teoria

dualistă, care separă lumea fizică de lumea sufletească ci caută soluția pentru a pune în legătură aceste două lumi, spre a explica raporturile strânse pe care de fapt le constată între lumea fizică și cea sufletească. Și atunci vedem apărând în filosofie cele trei concepții, care caută o ultimă unitate a realității: concepția materialistă, care reduce viața sufletească la materie, consideră sufletul ca o funcțiune a materiei; concepția spiritualistă, care dincontră, consideră materia ca o simplă aparență, o simplă iluzie a noastră, având ca bază reală substanța spiritului, singura existentă; și în fine concepția monistă a lui Spinoza, care admite o singură substanță universală cu două atribute esențiale: gândirea și întinderea.

Prin urmare, cam acesta este procesul de unificare: Pornind dela cele mai mărunte fapte concrete, căutăm să le conexăm, mai întâiu într'o serie de unități, pe care le sintetizăm între ele până ajungem la o ultimă unitate, aceea pe care caută să o găsească filosofii.

În sensul acesta al unității, pe care ne-o prezintă realitatea, lumea înconjurătoare, se impune ca știința, care studiază această realitate unitară, să fie de asemenea unitară; deci științele speciale nu este admisibil să vină în contradicție unele cu altele. Atunci și obiectele de învățământ, care reprezintă aceste științe și care și ele se referă la aceeași realitate unitară, trebuie să fie puse în conexiune strâns unele cu altele. În felul acesta, dacă reușim să realizăm un program unitar cu tendință filosofică, spre o concepție asupra lumii și vieții, atunci ajungem la ceea ce trebuie să realizăm, pe cât posibil, ca elevii să plece cu o asemenea concepție unitară despre lume și viață.

Chiar dacă programul învățământului, printr'o relație strânsă și intimă între diferitele obiecte de învățământ, n'ar ajunge totuși să formeze elevilor acea concepție unitară despre lume și viață, să le formeze însă *convingerea* că ei pot ajunge la o asemenea concepție unitară. Spre a arăta că nu exagerăm, să luăm un exemplu: În liceu, la științele fizice, se repetă anu-



mite legi mecanice, se vorbește mereu de raporturile continue dela cauză la efect. Dar cauzalitatea mecanică revine ca un leit-motiv al *tuturilor* studiilor, care privesc lumea fizică. Când însă ne referim la lumea fizică *organică*, atunci găsim (și sunt unii profesori, care accentuiază mult acest element) reprezentat elementul *finalității*. Într'un organism nu găsim numai mecanism orb. În fiecare organism, organele și funcțiunile, deși fiecare își au rolul său specific, tind spre realizarea unui scop unitar: viața organismului, despre care este vorba. Prin urmare, nu găsim acel mecanism orb, pe care-l găsim în lumea anorganică, ci găsim un mecanism subordonat unui scop: viața. Organismul își are un scop în sine. Iată deci cum elevul în biologie descoperă finalitatea alături de cauzalitatea mecanică. Și dacă trecem mai departe la studiile umaniste, cum ar fi spre ex. istoria, psihologia, studiile cu caracter social, etc., acolo elementul finalist este și mai accentuat, întrucât intervine voința omului, care, fără îndoială, că are un caracter finalist, și atunci nu este firesc ca elevul, mai ales dacă are spiritul mai luminat, să-și pună întrebarea: în definitiv, care sunt legile, care domină universul? Este cauzalitatea mecanică oarbă sau este finalismul? Se poate găsi vreo apropiere între finalism și mecanicism? Și atunci ne întrebăm: dacă în ultima clasă de liceu — după ce obiectele de învățământ au fost terminate în strânsă legătură unele cu altele, așa cum ne cere realitatea unitară pe care o studiem, — am trata problema aceasta filosofică, menită să încoroneze studiile științifice de până aci și să trateze tocmai acele principii, care unifică, și sintetizează toate materiile de învățământ și l-am face pe elev să înțeleagă clar aceste probleme și raporturile dintre ele și să vadă că baza adevăratei soluțiuni constă într'o interpretare, care ar subordona mecanicismul finalismului; atunci, independent de faptul că el ar adopta sau nu părerea noastră, i-am forma *convingerea* că poate să ajungă la o concepție unitară despre lume și despre viață.

La acelaș rezultat am ajunge dacă acesta ar gândi la problema cosmologică în filosofie, prin care se face o asemenea sinteză a materiei de învățământ sau dacă s'ar referi la problema substanței. Elevul aude la științele pozitive vorbindu-se mereu de materie și reduce totul la materie; aude la psihologie vorbindu-se de suflet și când este vorba de raporturile dintre suflet și corp, nu știe la ce concepție să ajungă; și atunci nu este firesc să-i punem spre sfârșitul studiilor și problema, pe care în filosofie o numim problema ontologică: în ce consistă ființa universului: în materie, în spirit, sau în ambele?

Totașă, dacă la problema cosmologică și cea ontologică, am mai adăoga problema teologică — referitoare la divinitate, și la necesitatea ei pentru a explica existența și viața universului — dacă aceste trei probleme sunt tratate pe baza cunoștințelor științifice, pe care le-a dobândit elevul până în ultimul an, atunci putem desăvârși sinteza și-l putem îndruma spre o concepție unitară despre lume și viață<sup>1</sup>).

Acesta ar fi motivul, pentru care școala trebuie să pregătească pe elev spre o sinteză, spre o concepție unitară despre viață și lume, printr'o programă de învățământ unificată și sintetizată într'un tot armonic. Sub acest unghi de vedere trebuie privit și examenul de bacalaureat. El nu este instituit ca să ne asigure dacă elevul știe pe de rost formule de chimie sau nume de animale și plante, sau cărei epoci geologice aparține cutare strat, ci ca să ne convingă dacă el a putut sintetiza cunoștințele căpătate în liceu. Acesta este rolul adevărat al examenului de bacalaureat și pentru aceasta ar trebui ca în ultimele clase de liceu să se dea mai multă dezvoltare studiului filosofiei, așa cum se face în Franța, iar filosofia să figureze la bacalaureat ca un obiect special și de prima importanță, asupra căruia să se examineze.

---

1) Vezi G. G. Antonescu. *Educație și Cultură*, cap.: Organizarea studiilor filosofice în liceu.

B. *Tendința de sintetizare a sufletului uman.* Un al doilea motiv de natură subiectivă, psihologică, în favoarea concentrării. Știm că sufletul nostru este astfel constituit încât caută mereu să unifice, să sintetizeze impresiile, pe care le primește dela lumea din afară. Știm că o simplă percepție, printr-o primă element în domeniul cunoașterii, rezultă de fapt dintr-o sinteză de senzații și știm deasemenea că această sinteză este opera conștiinței noastre. Primesc dela o cretă o sumă de impresii: culoare, formă, duritate, etc. Aceste senzații, pe care le primim pe calea unor simțuri diferite, (spre ex. duritatea pe calea pipăitului, culoarea pe calea văzului) conștiința noastră le sintetizează și obiectivându-le asupra cauzelor, care le-au produs, ne dă imaginea cretei, percepția cretei.

Printr-o primă, încă dela cel mai simplu act de cunoaștere, dela percepției, găsim manifestându-se această tendință de unificare, de sinteză a conștiinței noastre; și dacă mergem mai departe, știm cum din urmele lăsate de percepții, adică din reprezentări, conștiința noastră, prin sinteză, realizează noțiunea, punând alături caracterele comune și esențiale; și pe urmă cum din noțiuni mai puțin abstracte ne ridicăm la noțiuni din ce în ce mai abstracte. Constatăm dar, continua tendință a sufletului nostru, de a unifica, de a sintetiza elementele de conștiință.

Este atât de evidentă această proprietate a conștiinței noastre de a sintetiza, de a unifica, încât un filosof, cum era Kant ajunge la concluzia că de fapt, ceea ce considerăm noi ca unitate în realitatea externă, — universal unitar, lumea unitară, — este opera conștiinței noastre; că impresiile pe care le primim noi dela lumea din afară, ne-ar reprezenta un haos, dacă n'ar interveni anumite elemente apercetive ale conștiinței noastre: ale sensibilității, cum sunt spațiul și timpul; ale gândirii, cum sunt noțiunile de substanță, cauzalitate, cantitate, calitate, care pun ordine în mulțimea și varietatea de impresii, ce primim dela lumea din afară. In felul acesta, Kant duce atât de departe

importanța acestei tendențe a conștiinței noastre de a sintetiza, încât consideră că legile naturii nu există, în mod obiectiv în natură, că noi dăm naturii legi, prin faptul că trecem materialul acela de impresii, care ne vine de la lumea din afară, prin purgatoriul elementelor apriorice existente în conștiința noastră.

Prin urmare, oricât de grea ar fi problema, ce ni se pune atât din punct de vedere obiectiv, cât și din punct de vedere subiectiv, atât din punctul de vedere al realității, pe care o studiem, cât și din punctul de vedere al constituției noastre sufletești, trebuie să ajungem la concluzia, că programul de învățământ trebuie să reprezinte o unitate compactă bine încheiată.

Problema este cum realizăm acest program unitar?

### III. Formele concentrării.

Vom deosebi două forme mai importante ale concentrării. Este vorba mai întâiu de concentrarea elementelor, care alcătuiesc programul unui an, *programul aceleiași clase*, concentrare pe care am numi-o: *concentrarea simultană* a obiectelor; din programul aceleiași clase.

În al doilea rând, este vorba de unificarea, de concentrarea programelor diferitelor clase între ele, adică de legătura strânsă, care trebuie să existe între programul unei clase și programele claselor anterioare. Această concentrare vom numi-o *succesivă*, întrucât privește succesiunea programelor pe clase.

Sub aceste două aspecte vom studia principiul concentrării materiei de învățământ.

### IV. Evoluția principiului concentrării.

Pentru a putea ajunge la o soluție cât mai corectă a acestei probleme, trebuie să urmărim pe scurt evoluția principiului concentrării în pedagogie și vom vedea cum urmărind această evoluție ajungem, eo ipso, la soluția firească a problemei<sup>1)</sup>.

1) Vezi G. G. Antonescu. Doctrinile fundamentale ale pedagogiei moderne, capitolul „Pedagogia nouă față de pedagogia trecutului”.

Ne vom referi la fazele mai importante ale acestei evoluții, atât în ce privește practica școlară, cât și privitor la teoriile pedagogice.

a) *Evul mediu.* În ceea ce privește concentrarea materiei de învățământ în domeniul practic, găsim o formă caracteristică de concentrare în Evul mediu.

În școala medievală găsim o concentrare a programului foarte accentuată, având ca centru învățământul și educația religioasă. Școala medievală urmărea două lucruri: pedeoparte voia să formeze pe viitorii slujitori ai bisericii creștine; iar pe de altă parte, când era vorba de acei elevi, cari nu intenționau să intre în viața clericală, dar pe care școlile acelea, deși bisericesti, îi primeau în sânul lor, pe aceștia trebuia să-i îndrumeze tot spre o cultură creștinească. Tot interesul școlii timpului era să înfrângă păgânismul și să facă a înflori creștinismul. Prin urmare, problema religioasă era aceea, care domina întregul program, așa încât în programul acestor școli, religia era obiectul fundamental central. Toate celelalte obiecte de învățământ, întrucât erau admise în programul școlar, erau cu desăvârșire subordonate culturii religioase. Așa de ex. chiar matematica. Iată un obiect, care ni s'ar părea mai îndepărtat de religie. Matematica era folosită în primul rând pentru calculul sărbătorilor bisericesti și pentru o sumă de calcule mistice. Deasemenea, dacă ne-am referi la literatura clasică, vom vedea că școala medievală utiliza pe acei autori, cari deserveau mai bine tradiția creștină. Spre ex. vedem că se servea de filosofia lui Aristotel, dar o filosofie a lui Aristotel adaptată la interesele creștinești. Prin urmare tot restul programului era subordonat învățământului religios.

b) *Renașterea și Umanismul.* Dacă facem un pas mai departe, vom găsi un alt punct important în evoluția problemei noastre și anume în prima epocă a culturii moderne, în perioada Renașterii și a Umanismului. Aci găsim o concentrare asemănătoare cu cea medievală în sensul că este un anumit gen de cultură,

care domină întregul program și anume antichitatea greco-romană. Școala umanistă vrea să reînvie în cultura modernă omul antic și cultura antică și atunci vedem cum umaniștii caută să imite, scriind chiar ei latinește, operele antice.

Prin urmare, cultura clasică de data aceasta ȳră contact cu teologia, este aceea care reprezintă centrul dominant al programului. Toate celelalte obiecte, care mai sunt admise în program, sunt cu desăvârșire subordonate clasicismului greco-roman. Incăt, din timpul umanismului putem vorbi realmente de un clasicism integral, nu în sensul în care vorbim astăzi de organizarea clasicistă a învățământului.

Interesant este faptul, — și aceasta ne face să vedem progresul problemei noastre, — că de unde în evul mediu se atribuia o importanță mai mare elementului filosofic din cultura antică, în cultura umanistă se acordă un mai mare interes laturii estetice. Cu drept cuvânt s'a zis că în timpul umanismului locul lui Aristotel îl ia Cicero.

c) *Epoca modernă.* Este interesant faptul acesta, pentru că chestiunile științifice, care privesc studiul lumii înconjurătoare, ne mai fiind subordonate filosofiei aristotelice, se dă, *indirect*, oarecare libertate oamenilor de știință, de a studia în concreto aceste probleme. Școala umanistă se interesează mai puțin de problemele științei pozitive, și mai mult de cultura esteticolite-rară. Și atunci, a fost bine venită intervenția pozitivă a unor spirite, ca Descartes și Bacon. Descartes cere liberarea rațiunii omenestii de sub cătușele tradiției și odată liberată, să caute și să găsească ea însăși adevărul. Bacon îl completează, arătând care este metoda cea mai indicată pentru ca această rațiune liberată să poată studia în concreto, pe baza metodei inductive, lumea înconjurătoare. Astfel vom înțelege avântul, pe care-l iau științele pozitive în veacul al XVII-lea.

Iată dar cum, pe lângă religie, pe lângă cultura clasică greco-română, se adaogă acum în domeniul culturii moderne științele pozitive. Și dacă ne mai gândim

la faptul că tot cam în vremea aceasta literatura modernă națională ia un avânt mare (menționăm spre ex. literatură franceză, unde se produc opere aproape de aceeași valoare ca operele din antichitate), atunci vom înțelege cum și acest element de cultură, limbile și literaturile naționale, își cer dreptul lor și astfel se complică. problema concentrării programului de învățământ. În evul mediu avem un element de cultură, care singur era suveran, elementul religios; în școala umanistă avem deasemeni un element de cultură, care este dominant, cultura clasică greco-romană; acum, în veacul al XVII-lea, se adaugă la aceste două elemente științele pozitive și limbile și literaturile naționale. Prin urmare, în loc de un element, avem patru elemente importante, fiecare cu pretenția de a ocupa un loc de primă importanță în programele școlare.

Iată cum problema concentrării, care pare atât de ușoară în evul mediu și care părea destul de ușoară încă în epocă umanistă, devine o problemă din cele mai dificile.

d) *Comenius*. Și atunci ne explicăm de ce tocmai în veacul al XVII-lea apare un pedagog de mare importanță, Comenius, care caută să soluționeze problema, nu în sensul tiranizării unora din cele patru elemente importante ale culturii în favoarea altora, ci în sensul coordonării, armonizării lor.

Dacă problema concentrării ocupă un loc important în pedagogia lui Comenius, aceasta se datorește nu numai importanței culturale a noilor factori, de care școala trebuie să ție seama, dar și concepției lui filosofice.

Comenius are în filosofie o concepție armonistă, atât în ceea ce privește metafizica cât și în ceea ce privește teoria cunoașterii.

Pentru Comenius, armonismul filosofic se reduce în ultima esență la următoarea concepție:

a) Arta și știința — ne spune baconianul Comenius — își găsesc elementele (ideile) în natură.

b) Natura — zice filosoful creștin Comenius — ie dobândește dela Dumnezeu și le obiectivează.

c) Dumnezeu le are în sine însuși. Deci, ideile se găsesc în original la Dumnezeu, obiectivate în natură, în copie în știință.

Aceste, idei, formând în spiritul divinității un tot armonic, înseamnă că și *natura* care realizează aceste idei, formează un tot armonic și prin urmare și *știința* trebuie să formeze un tot unitar. Constatăm așa dar, un armonism metafizic, căruia trebuie să-i corespundă un armonism în teoria cunoașterii. Știm că, în cece privește origina cunoștințelor omenești, putem admite trei izvoare: cunoștințele ne vin pe calea percepției sensibile, pe calea rațiunii, iar — după concepția teologică — anumite cunoștințe ne vin și pe calea revelației divine, adică prin comunicări directe făcute de divinitate. Prin urmare, *percepție, rațiune, revelație*. Știința, ca și arta, se servește de percepție și rațiune, religia de revelație.

Este totdeauna armonie între datele revelației pe de o parte și alte percepții și rațiuni pe de altă parte? Aceasta este vechea problemă, ce durează de atâta vreme, problema raportului dintre știință și credință. Știința, care se bazează pe percepție și rațiune, vine adeseori în conflict cu religia, care se bazează pe revelație. Această disarmonie între știință și credință nu convine lui Comenius și de aceea el caută ca, pe baza concepției armoniste metafizice, așa cum am schițat-o, să realizeze și în domeniul cunoașterii o armonie între cunoștințele, pe cari le primim pe calea percepției și rațiunii de o parte, și cunoștințele, pe cari ni le transmite revelația divină de altă parte, prin urmare între știință și credință.

Care este raționamentul lui Comenius? Dacă ideile pe cari le căpătăm prin știință, pe calea percepției și rațiunii, sunt o copie a naturii, aceste idei pot ele să fie în contradicție cu ideile divinității, care ne sunt transmise direct prin revelație, dat fiind că natura reprezintă întruparea ideilor divinității? Dacă, prin urmare,



știința ne transmite o copie a ideilor divinității, iar revelația ne transmite în mod direct ideile divinității, este admisibil să fie o contradicție între ceace da revelația și ceace da știința? Natural că nu, pe baza acestei concepții. Prinurmare, diferența ar fi numai că ideile, pe care revelația ni le transmite direct dela divinitate, fără o sfortare din partea simțurilor și rațiunii noastre, le constată rațiunea și simțurile cercetând obiectivarea lor în natură. Prinurmare, trebuie să admitem, după această concepție, și un armonism între credință și știință.

Concepția lui filosofică, prin care voia să cuprindă universul întreg în câteva principii, nu putea ducē în învățământ decât la ideia organizării programului școlar pe baza unei concentrări serioase a materiilor de învățământ.

Știm că programul de învățământ se referă la două mari domenii: viața socială și viața naturală, natura și societatea. Iată ce studiem noi în învățământ. Natura reprezintă ea o unitate? Fără îndoială că da. Dar societatea, reprezintă și ea un organism unitar? De sigur! Dar oare, între aceste două, nu găsim legături? Putem să zicem că societatea este independentă de natură? Nu. Prinurmare, fiecare în parte se prezintă ca un tot unitar și ambele la un loc trebuie să fie coordonate.

Pornind și dela această idee, ajunge Comenius, în ceace privește programul, la concluzia că în învățământ trebuie dela început să dăm elevului o privire generală asupra întregului univers, asupra lumii sociale și naturale. Desigur, o privire generală, elementară, redusă, dar totuși o privire generală și pe urmă în mod gradat; iată de ce se subordonează concentrarea, la Comenius<sup>1)</sup> principiul gradației, acest cerc de cunoștințe generale asupra lumii se va lărgi, adăogând din ce în ce mai multe amănunte și se va aprofunda. Deaceea,

---

1) Vezi G. G. Antonescu, Doctrinile fundamentale ale pedagogiei moderne, capitolul asupra lui Comenius.

concepția lui Comenius cu privire la programul de învățământ a fost denumită mai târziu teoria cercurilor concentrice; dăm elevului un cerc de cunoștințe, cari cuprind în mod elementar toată lumea; acest cerc însă în fazele următoare se lărgeste din ce în ce mai mult.

Comenișul stabilește anumite condiții, pentruca această concentrare să se poată realiza. Nu le vom menționa pe toate, ci numai pe acelea, care ni se par că ar prezenta o valoare de actualitate.

Astfel, Comenius cere să fie numai *un profesor pentru fiecare clasă*. Pentru ce? Fiind vorba de o privire generală unitară, asupra lumii și asupra vieții, dacă este o singură minte, care dă această privire, evident că se va putea realiza mai ușor unitatea, decât în cazul când ar fi profesori mai mulți.

Lăsând la o parte exagerarea oarecum a cerinței de a avea numai un profesor de clasă, ar trebui astăzi, pentru învățământul secundar (fac abstracție de învățământul primar, care și în practica actuală are un singur învățător pentru o clasă), să luăm exemplul dela Comenius, în sensul că cel puțin în cursul inferior, este dăunător să avem pentru fiecare obiect de studiu câte un profesor, căci astfel se ajunge la o destrămare a materiei din program și prin aceasta devine aproape imposibil concentrarea. Din contră, ar fi mai util ca în cursul inferior, unde se cere tratarea elementară a științelor, un singur profesor cu studii universitare să trateze un grup de materii. Chiar dacă nu ne-am mulțumi numai cu doi, unul pentru partea literară și altul pentru partea științifică, s'ar putea întrebuința cel mult trei, patru grupuri, facilitându-se prin această concentrare a materiei. Iată deci un principiu al lui Comenius, care astăzi încă ar trebui discutat și, în parte realizat. Un alt mijloc, de care Comenius, în entuziasmul său, înțelege să se servească pentru realizarea concentrării materiei de învățământ, este manualul didactic, pe care îl întrebuințează profesorul în tratarea materiei. Se știe că în timpul de față, avem pentru fiecare obiect de învățământ, afară de primele clase primare, câte un

manuai separat; și că autorii diferitelor manuale ale materiilor unei clase și chiar autorii, cari tratează aceeaș materie, în diferite clase, nu se armonizează și nu se coordonează între ei, ci fiecare își alcătuiește manualele în mod individual și independent, bazat pe concepții diferite; rezultatul este că ideile și cunoștințele se ciocnesc, se contrazic unele pe altele, punând în pericol coordonarea unitară a materiei de învățământ. Cu drept cuvânt se întrebă oamenii școlii, dacă n'ar fi mai bine să înlocuim această mulțime și varietate de manuale, cu un singur manual, care să fie o enciclopedie sintetică isvorită din acelaș spirit unitar.

Comenius este de această părere. Printr'o astfel de enciclopedie, n'am înțelege o tratare dispartă a diferitelor probleme, care privesc acelaș domeniu sau ale diferitelor domenii ale științei, cum ar fi de exemplu cazul unei enciclopedii filosofice, la care ar fi colaborat 30—40 de filosofi și fiecare și-ar fi spus, în partea tratată de el, doctrina, pe care a adoptat-o, care poate fi materialistă, spiritualistă, pluralistă, mecanicistă, finalistă, etc., și care, din această cauză, n'ar putea da o sinteză filosofică unitară; ci la Comenius e vorba de o enciclopedie armonizată perfect, alcătuită de un singur om sau de mai mulți oameni, care să-și armonizeze perfect între ei părerile susținute de fiecare.

Acest mijloc de organizare unitară îl avem în parte realizat în învățământul primar, unde numai câteva obiecte de studii: gramatica, aritmetica și geografia sunt tratate în manuale separate. Toate celelalte obiecte de învățământ sunt tratate la un loc în cartea de ce-tire, care nu e compusă numai din bucăți literare, ci cuprinde și materia de religie, istorie, științele fizico-naturale și învățământul civic. Iată un început de realizarea a ideii lui Comenius în învățământul primar.

O altă condiție a concentrării materiei în învățământ, foarte interesantă și pentru studenți, este în legătură cu ceea ce numim noi astăzi *chestiunea contro-verselor științifice*. Pentru aceeaș problemă, zice Comenius, nu trebuie să dăm mai multe interpretări, ci

pe cât posibil, pentru fiecare problemă să ajungem la o anumită soluție. Sunt admisibile controversele? Iată chestiunea! În-ceece privește învățământul primar, de sigur că nici nu se mai pune întrebarea aceasta.

Dar în învățământul secundar?

Principial, oamenii de școală de astăzi spun că în învățământul secundar controversele nu au ce căuta. În învățământul secundar, trebuie să se dea elevilor datele *precise* ale științei și poate numai oarecari indicații asupra unor probleme controversate, fără însă să se piardă prea multă vreme cu acestea.

Voiu arătat imediat și motivul psihologic, pentru care se face această recomandație.

Dar în universitate? Acolo da, avem chiar datorită de a pune în evidență controversele, pentrucă acolo facem știință pentru știință. Se pune însă întrebarea: este permis profesorului, — și aceasta mai ales în domeniul acelor științe, care au aplicare practică în viață, cum este și știința noastră, știința pedagogiei, — după ce a expus controversa, să rămână nehotărît? Să spunem spre exemplu: iată, vă prezint cinci, șase, zece, etc. posibilități, dar nu mă hotărâsc pentru niciuna? Noi zicem *nu!* Profesorul, mai ales în cazul, în care știința lui are o aplicare practică, trebuie să ajungă la o hotărîre, fără să violenteze spiritul studentului, care este liber să aleagă, după o reflexiune matură, ce va voi.

Care este motivul psihologic, care mă îndreptățește să fiu de această părere? Controversa nu poate fi o stare sufletească definitivă, ea este o stare sufletească provizorie și din acest provizorat avem numai două ieșiri extreme: sau ajungem la scepticism, dacă rămânem în controversă, — ne îndoim deci că mai putem să cunoaștem adevărul, — sau ajungem la o atitudine hotărîtă. Însă scepticismul paralizează voința omului; omul sceptic — câtă vreme e sceptic — nu este capabil de acțiune. Numai omul, care este convîns, poate trece la acțiune.

Și atunci, dacă este vorba ca studentul, care se pregătește pentru viața socială să fie făcut capabil de

a trece și el la acțiune, pentruca, fiind idealist, să fie totuș activ în idealismul lui, trebuie ca profesorul să-l deprindă a căuta prin toate posibilitățile să ajungă la ceva hotărât, să nu rămână un sceptic.

Iată de ce, zicem noi, această condiție, pe care Comenius o pune pentru învățământ în genere și în special pentru cel secundar — unde și astăzi se mai găsesc profesori, cari încarcă studiile cu chestiuni de amănunt și erudiție, deci inutile — se impune în oarecare măsură și pentru învățământul universitar.

e) *Mișcarea contra surmenajului.* Mai avem de menționat încă două fapte importante, petrecute în secolul al XIX-lea și care ne aduc contribuții prețioase în rezolvarea problemei concentrării.

În secolul al XIX-lea se produce în toate țările Europei o mișcare accentuată a oamenilor de știință pozitivă, cari reacționează contra surmenajului intelectual produs, pe de o parte de materia de învățământ, pe de alta de metoda de tratare a acestei materii. În primul rând, reacțiunea se produce din partea medicilor.

Fenomenul acesta este foarte important și a produs o vâlvă mai mare decât ar fi putut s'o producă teoriile pedagogice ale oamenilor de specialitate. E demn de relevat că medicii au prins câteva puncte foarte importante și adevărate din lipsurile învățământului în ceea ce privește programa și metoda. Unii dintre dânsii, având în vedere că programa prea încărcată obosește, au propus ca remediu, reducerea materiei de învățământ, deci a programelor. Alții au zis că poate cauza surmenajului să stea și în faptul că programele sunt cam încărcate; dar stă mai ales în felul cum se face alegerea și coordonarea materiei de învățământ, cât și în felul, cum se face tratarea acestei materii.

Cei din prima categorie se referă la conținutul materiei de învățământ; cei din a doua categorie se referă la calitatea materiei de învățământ și la metoda cu care e tratată și predată.

a) Să insistăm puțin asupra celor din prima ca-

tegorie. Dacă programul este prea încărcat și dacă această încărcare aduce greutate în concentrarea și surmenarea elevului, întrebarea ce se pune în mod firesc este următoarea: cum vom reduce aceste programe? Să eliminăm anumite obiecte? Aceasta ar fi o cale. Sau să lăsăm să figureze în program toate obiectele de învățământ, dar să revedem materia fiecărui obiect în parte și să eliminăm tot ce e inutil și chestiune de amănunt? Aceasta ar fi o a doua cale. Dacă am adopta prima cale, eliminarea unora din obiectele de învățământ, ne-am găsi în fața problemei pusă de oameni nepedagogi și acceptată în urmă și de pedagogi, adică, în fața luptei dintre științele pozitive și obiectele de studii clasice. Dacă reprezentanții clasicismului n'au fost niciodată exclusiviști față de științele pozitive, întrucât ei n'au cerut niciodată eliminarea studiilor realiste, ci cel mult simplificarea lor, în schimb reprezentanții învățământului realist au fost exclusiviști, cerând înlăturarea din învățământ a oricărui element de clasicism. Spencer a susținut printre alții că trebuie să dăm elevului numai cunoștințe cu valoare practică, adică numai acele cunoștințe, care fac legătura între școală și viață, care-i folosesc în viața practică, iar celelalte să fie eliminate.

Problema aceasta am mai discutat-o și cu altă ocazie, și anume atunci când a fost vorba de principiul culturii formative și al culturii materiale în învățământ. Ziceam atunci că nici din punctul de vedere al culturii materiale, nu ne putem lipsi de unul din aceste elemente, căci dacă vrem să-i dăm elevului o cultură generală și completă, prin aceasta înțelegem tocmai acea cultură care să cuprindă toate bunurile esențiale ale culturii umane; nici din punctul de vedere al culturii formative nu ne putem dispensa de unele elemente, pentru că nu putem da o dezvoltare completă a inteligenței numai pe calea științelor pozitive, nici numai pe aceea a științelor umaniste, ci trebuie să ne folosim pentru această dezvoltare completă, atât de știința lumii obiective (științele pozitive) cât și de știința lumii su-

fletești (cultura clasică). Prin urmare, din ambele puncte de vedere, atât cel material cât și cel formativ, avem nevoie de ambele domenii de conștiințe. *Așa dar, cerința oamenilor de știință pozitivă, exclusiviști, cari pretind eliminarea din programă a elementelor umane, este nevalabilă din punct de vedere pedagogic.*

b) Să trecem acum la criticii din a doua categorie, cari pretind simplificarea programei pe obiecte, și să revedem programele anuale ale fiecărui obiect și să înlăturăm ce e inutil și chestiune de amănunt. E o cerere foarte dreaptă, însă din nenorocire n'a fost realizată până astăzi.

Programele actuale cuprind atâtea amănunte inutile, atâtea elemente de erudiție, care nu-și au locul în programul unei școale de cultură generală, locul lor fiind în cadrele unei culturi de specialitate. Aceste elemente ar fi ușor de înlăturat, dacă s'ar putea învinge atitudinea specialiștilor unilaterali.

c) Trecem acum la cea de a treia categorie, adică la categoria acelor, cari susțin că surmenajul e datorit nu numai cantității materialului din programe, ci mai ales că acest surmenaj este condiționat de calitatea acestui material, adică de alegerea și coordonarea lui, cât și de metodele de învățământ. Fără îndoială că aceștia au multă dreptate. Materiile de învățământ trebuie astfel alese și rânduite, încât să se potrivească experienței elevului, adică culturii, pe care o are elevul în anul școlar, în care i se predă această materie, pe de o parte; iar pe de alta, să fie potrivite cu gradul lui de dezvoltare intelectuală. Această adaptare a materialului de cunoștiințe la terenul apercceptiv al elevului și la dezvoltarea lui sufletească trebuie privită și din punctul de vedere al metodei, căci cunoștiințele trebuie să fie și expuse în așa fel încât să fie inteligibile pentru elevi. Astfel spre exemplu putem face încercări de metafizică și cu elevii clasei a opta de liceu și cu studenții anului al treilea dela facultatea de filosofie. Dar altfel o vom trata metafizica elevilor de liceu, altfel o putem trata la Universitate. Prin-

urmare, are o mare însemnătate nu numai alegerea materialului dat, ci și metoda de tratare a acestui material.

Și în fine o altă cerință în legătură cu această problemă, este ca materialul și metoda să apeleze nu atât la memoria elevului, căci se pare că aceasta obosește mai mult, cât trebuie să apeleze la forțele lui creațoare productive. Poate să pară un paradox această afirmație, și să se întrebe unii, de ce e mai oboseitor să reproduci decât să produci? Lucrul se explică psihologiceste. Când facem apel la funcțiile productive, stimulăm interesul elevului; iar atunci când facem apel la memoria lui, îl forțăm să introducă în spirit o cantitate de cunoștințe, care, nefiind așteptate, nu sunt bine primite și deci sunt greu asimilate. În acest mod se produce în sufletul elevului o repulsiune care e mai obositoare decât în cazul, când elevul trebuie să creieze și să asimileze ceva.

Iată printrumare atâtea discuții, care aduc o contribuție destul de importantă în rezolvarea problemei concentrării materiei de învățământ.

f) *Concentrarea în școala herbartiană.* — Tot în secolul al XIX-lea se produce un fapt pur pedagogic foarte important și anume curentul școlii herbartiene, care are o atitudine hotărâtă în chestiunea concentrării materiei de învățământ. Această atitudine a luat-o însuși întemeietorul școlii, filosoful *Herbart* și apoi a continuat-o *Ziller*, unul din cei mai de seamă elevi ai lui, care are o teorie puțin diferită de întemeietorul școlii.

Concepția lui *Herbart* asupra concentrării materiei de învățământ este determinată de doi factori mai importanți, din sistemul său<sup>1)</sup>:

Primul, de ordin pedagogic, este idealul educației, care trebuie să fie *formarea caracterului moral*.

Al doilea, de ordin psihologic și indirect peda-

1) *Vezi G. G. Antonescu, Doctrinile fundamentale ale pedagogiei moderne, capitolul asupra lui Herbart.*



gogic, este *interpretarea intelectualistă*, pe care o dă el vieții sufletești, considerând reprezentările ca elemente fundamentale, constitutive, ale tutelor manifestărilor psihice, inclusiv sentimentele și volițiunile.

În acest caz și caracterul moral va depinde de natura reprezentărilor și de raportul lor în conștiința noastră.

Nu vom putea forma caractere decât dacă reușim să construim în conștiința elevului un cerc de idei bine încheșat și armonice: prin urmare, dacă realizăm *principiul concentrării*.

Într'adevăr, caracterul presupune consecuența și energia în voință, iar acestea nu sunt posibile dacă ideile, din care derivă voința, nu sunt clare și nu constituiesc împreună un tot unitar. Un cerc de idei unitar ne dă siguranța în acțiune ca element pozitiv, iar ca element negativ, puțința de a rezista tentațiilor venite din afară. Un om, care nu are convingeri bine fixate, este la discreția diverselor impresii primite dela lumea înconjurătoare, care-l pot influența și atunci activitatea lui nu va mai fi determinată de principii dictate de propria lui conștiință, ci de impresii, care variază dela un moment la altul.

Așa dar, un cerc de idei unitar constituit, deci concentrarea materiei de învățământ, este condiția sine qua non a realizării idealului educativ.

Pentru a realiza concentrarea se impune, după Herbart, pe de o parte: stabilirea unor raporturi logice între obiectele de învățământ, predate simultan, spre a putea fi unificate; pe de altă parte, adaptarea lor la gradul de dezvoltare sufletească și la experiența elevului. Cu alte cuvinte, va trebui să ținem seamă de terenul apercceptiv și de interesele sufletești ale elevului, pentru ca unificarea să se facă, nu numai între noile idei, pe care i le transmitem, ci și între acestea și întregul capital sufleteș existent în conștiință. Numai astfel se poate realiza unificarea integrală a cercului de idei, — și prin aceasta se tinde la formarea caracterului moral. Ca elev al lui Herbart, Ziller

admite pe deoparte, că scopul educației e formarea caracterului moral, pe de altă parte, că reprezentările, fiind elementele constitutive ale întregii vieți sufletești, de felul cum învățământul va organiza cercul de idei depinde realizarea aceluși scop.

Deci, Ziller, ca și Herbart, pornind dela ideea învățământului educativ, consideră concentrarea materiei de învățământ ca o condiție esențială a formării caracterului moral. În dezvoltarea mai departe a problemei, intervin însă deosebiri importante între concepția lui Herbart și aceea a lui Ziller, care nu numai că o transformă pe cea dintâiu, dar îi și adaugă elemente noi.

Dacă scopul educației e formarea caracterului moral și dacă instrucția e pusă în serviciul acestui scop, — zice Ziller — obiectul central, predominant în program, trebuie să fie un obiect cu caracter moral (morală, religie, istorie).

Ziller introduce printr-o nouă formulare principiului *obiectului* central în constituirea programului, principiul, pe care sub altă formă îl mai găsim în trecut, în evul mediu, când studiile religioase erau dominante asupra tuturilor celorlalte materii de învățământ și în epoca Renașterii și Umanismului, când clasicismul greco-roman deținea suveranitatea. Desigur că în aceste două cazuri din urmă, principiul obiectului central dominant nu era datorit atât unei concepții pedagogice, cât mai ales unor influențe culturale generale.

Al doilea element, nou în concepția lui Ziller, va rezulta din adevărul psihologic că acel centru moral, spre a fi accesibil spiritului elevului la orice vârstă — fiind vorba de introducerea acestui principiu în întregul învățământ — trebuie să aibă un caracter concret; *ideile abstracte* sub formă de maxime, norme, principii morale, sunt greu asimilabile spiritului elevului. Cum putem da un caracter concret culturii morale? Știm, din experiență, că învățământului primar se servește în acest scop de povestiri, prin care se comunică elevului fapte din imaginație sau întâmplate, acestea

din urmă, putând aparține actualității sau trecutului istoric. Prin urmare, vom putea utiliza cu succes ca obiect central istoria atât cea profană, cât și cea religioasă. Astfel, spre exemplu, istoria vieții lui Iisus Christos sau faptele Apostolilor săi constituiesc fără îndoială un important centru moral și istoric.

Al treilea element nou, în concepția lui Ziller, e determinat de convingerea lui că obiectele centrale trebuie să corespundă gradului de dezvoltare sufletească, la care a ajuns spiritul elevului, deci, intereselor fiecărei vârste. Dar, fazele de evoluție, prin care trece spiritul individual, corespund, după Ziller, fazelor de dezvoltare, prin care a trecut cultura omenească în genere.

Și atunci, dacă vrem ca obiectul central, cu caracter moral și istoric, să corespundă și intereselor actuale ale sufletului școlarului, în fiecare fază a evoluției sale, acel obiect trebuie să fie ales din acea fază a culturii omenești, care corespunde momentului evolutiv, prin care trece sufletul individual. Cu alte cuvinte, cu cât spiritul individual a ajuns la o fază de dezvoltare mai înaintată, cu atât obiectul moral central va trebui să fie luat dintr'o fază mai avansată a culturii omenești.

Iată dar faimoasa teorie a treptelor *istorico-culturale* pusă la baza concentrării materiei de învățământ.

În concepția lui Ziller găsim realizate atât concentrarea succesivă (adică aranjarea programelor pe clase) — pe baza treptelor culturale — cât și concentrarea simultană (adică gruparea materiei de învățământ a aceluiaș an de studiu) pe baza obiectului central moral.

Criticele mai importante, care le putem aduce teoriei lui Ziller, sunt următoarele:

1. Pornind chiar dela ideea acestuia, că la fixarea programului trebuie să ținem seama de interesele sufletești actuale ale elevului, nu trebuie să uităm că interesul e în strânsă legătură cu experiența elevului, deci, cu terenul apercetiv existent și cu cerința foarte

accentuată, mai ales la elevii din primii ani de studiu, de a lua contact direct cu realitatea pentru câștigarea noilor idei, prinurmarea necesității intuiției.

Și acum, se pune întrebarea dacă, conformându-ne concepției treptelor culturale, vom putea respecta aceste importante condiții psihologice ale instrucției: apercipția și intuiția?

Desigur că nu. Un exemplu ne va lămuri. Intr'unul din anii de studiu începători ai școlii elementare, găsim prevăzut ca obiect central viața lui Iisus sau viața Apostolilor săi.

Să admitem că aceste obiecte ar corespunde gradului de dezvoltare sufletească atins de elevii din clasa respectivă.

Vom putea însă ține seama de experiența lor, de terenul apercipitiv și de cerința lor vie de a intui? Conform concepției zilleriene asupra concentrării simultane, toate obiectele din program sunt subordonate obiectului central. Și atunci, dacă obiectul central este viața lui Iisus sau a Apostolilor săi, va trebui ca la celelalte obiecte să tratăm chestiuni strâns legate de centrul dominant. Astfel, spre ex. la geografie va trebui să ne ocupăm de acele ținuturi, în care și-au petrecut viața și și-au desfășurat activitatea Iisus și Apostolii săi. Prinurmarea, înainte ca elevul să-și cunoască bine propria lui patrie, va trebui să facă cunoștință cu Asia Mică și alte ținuturi îndepărtate și aceasta desigur nu pe calea intuiției directe. De asemeni ce vom face la zoologie și botanică? Conform aceluiaș principiu al lui Ziller, va trebui să ne ocupăm la zoologie de fauna acelei regiuni îndepărtate, iar la botanică de flora ei. Vom descrie deci elevului animale și plante, despre care deabia va fi auzit vreodată vorbindu-se și pe care nu le va putea cunoaște prin intuiția directă.

Vedem dar, că cele două cerințe, una de a respecta suveranitatea obiectului moral central, cum pretinde Ziller, cealaltă de a ține seamă de terenul apercipitiv al elevului și de necesitatea intuiției, nu pot sta totdeauna împreună, ci adeseori cad în opoziție.

2. A doua critică importantă, adusă concepției lui Ziller, privește situația obiectelor subordonate spre deosebire de cea a obiectului central supraordonat.

O tratare sistematică, logică, nu va avea decât obiectul central. Spre exemplu, urmărind istoria religioasă și profană a omenirii dela început și până în timpurile noastre, strict în ordinea succesiunii evenimentelor. Celelalte obiecte însă, cele periferice, nu sunt expuse în mod sistematic și organic, ci sunt, după cum am văzut în exemplul de mai sus, mutilate spre a putea fi adaptate intereselor obiectului central, chiar când acestea ar veni în opoziție cu importante interese psihologice ale elevului. Acestea sunt motivele, pentru care sistemul de concentrare al lui Ziller n'a dat roadele așteptate.

În ceea ce privește obiectul istoriei, putem face o rezervă. Întrucât istoria privește trecutul, nu experiența și intuiția de toate zilele, critica de mai sus nu mai are greutatea, pe care o are în domeniul geografiei sau al științelor naturale. Trecutul nu poate fi intuit, ci trebuie expus în ordinea, în care s'au întâmplat evenimentele, adică în ordinea istorică sau cronologică. Vom vedea că această rezervă are importanța ei, atunci când va trebui să ajungem la concluzia generală asupra problemei concentrării. Astfel se prezintă concepția lui Ziller și acestea sunt criticele mai importante, care i s'au adus.

#### V. Concluzii cu privire la concentrarea materiei de învățământ.

Să vedem acum concluziile, la care putem ajunge pe baza discuțiilor de până aci, în jurul problemei concentrării.

a) Să ne ocupăm mai întâiu de *concentrarea succesivă*, adică de organizarea programei pe ani de învățământ.

În ceea ce privește organizarea concentrării succesive, am găsi în istoricul nostru, două concepții importante, dar diferite una de alta. Prima e concepția lui Comenius, care susține o concentrare succesivă în

cercuri concentrice, adică graduală: o privire generală a întregii lumi, care se adâncește și se detaliază apoi treptat; și doua este concepția lui Ziller, după care materia de învățământ nu poate fi dată deodată ca la Comenius, pentru că elementele, care constituiesc programa, aparțin unor faze diferite din cultura omenască, și prin urmare, fiind amestecate în felul acesta, nu ar mai fi corespunzătoare diferitelor faze de dezvoltare ale elevului.

Prin urmare, găsim la Comenius principiul unei concentrări gradate; adică materia de învățământ, cuprinsă într'un tot unitar, care se intensifică și se detaliază pe cercuri; iar la Ziller, găsim principiul concentrării fragmentare, divizarea materiei în mai multe programe parțiale pe faze de dezvoltare intelectuală. Pe care din aceste concepții o vom admite astăzi?

Creдем că nu e greu să ne hotărîm și să ajungem la concluzia că aceste două feluri de concentrări își găsesc fiecare în parte, aplicarea lor în învățământ, dar nu asupra întregului program.

Să începem cu concentrarea, așa cum o înțelege Comenius și să ținem seamă în același timp de interes, de experiență și de necesitatea de intuiție a copilului. Ne vom întreba atunci când e vorba de natură, dacă e firesc s'o fragmentăm, descriind-o? Adică este bine ca într'un an să se predea numai animalele, în alt an numai plantele, în altele numai mineralele, etc.? Din punct de vedere obiectiv științific, această împărțire este admisibilă; dar nu trebuie să confundăm interesul pur științific și obiectiv cu interesul pedagogic, pentru că copilul are să cunoască natura în mod simultan, așa cum se prezintă ea. De aceea, nu ne e permis, din punct de vedere psihologic și pedagogic să separăm aceste elemente prezentate simultan de natură, nici din punctul de vedere al interesului și al nevoii de intuiție, nici din punctul de vedere al experienței elevului. Iată cum, respectând legile psihice și pedagogice, concentrarea gradată și concentrică a lui Comenius, e aplicabilă în domeniul naturii. Ca dovadă

că această interpretare nu este exagerată, e faptul că în timpul nostru s'a produs o mișcare puternică în occident și mai ales în Germania, — tinzând ca științele naturii să se predea, nu separat și succesiv pe regnuri, ci simultan, pe unități biologice cum ar fi: pădurea, lacul, marea, muntele, etc. Pădurea reprezintă o unitate biologică, pentru că animalele din ea sunt condiționate de plantele de acolo, plantele, de sol (minerale) și de condițiile climaterice și așa mai departe. Această studiere a pădurii din toate punctele de vedere ale condițiilor fizice și climaterice, mineralelor, plantelor și animalelor, reprezintă o mare unitate de viață, așa cum se prezintă ea în realitate, în natură.

Așa dar din punctul de vedere al studiului naturii, concepția lui Comenius asupra programului ni se pare cea potrivită; după cum am arătat, natura se prezintă experienței noastre în mod simultan, cu toate elementele sale constitutive.

Tot astfel este cazul și cu studiul limbilor moderne. Se știe că astăzi, în predarea limbilor moderne procedăm după metoda numită directă, care încearcă să imite felul în care copilul învață limba lui maternă. Se cunoaște modul cum își formează copilul vocabularul. Nu-și formează în primul rând numele obiectelor din casă, în al doilea, al celor din curte, în al treilea, din câmp, etc.; ci în momentul când cunoaște ceva din casă, curte, câmp, etc., i se spune de cineva ce este, sau întreabă copilul singur și astfel *simultan* își constituie vocabularul referitor la lumea înconjurătoare, în mod *global*. Până aci, principiul concentrării globale al lui Comenius este admis.

Dacă trecem însă la disciplinele așa zise umaniste, care studiază viața sufletească și în special la viața socială, elementele istorice ale culturii fie că e vorba de istoria politică, de istoria literară, istoria artistică etc., mai putem aplica atunci metoda globală a lui Comenius? Putem cuprinde cu mintea toată istoria într-o privire generală? Fără îndoială că nu, pentru că faptele istorice, prin definiție, sunt succesive. Așa fiind

firesc este să le studiem succesiv; mai întâiu, să ne ocupăm de istoria antică, de cultura antică inclusiv artele, și pe urmă să trecem la evul mediu. Aceasta ne-o impune atât obiectul acesta al culturii, pentrucă ne apare succesiv, cât și cerințele subiective ale elevului: nu va putea înțelege bine evul mediu înainte de a fi pătruns antichitatea, nici istoria modernă — fie politică, fie culturală — înainte de a fi cunoscut evul mediu. Iată cum în domeniul științelor sociale și al istoriei, intervine principiul *concentrării fragmentare*, cu materia împărțită pe epoci, așa cum evenimentele s'au succedat în timp. Prin urmare, în programele de astăzi, trebuie, să ținem seama de ambele sisteme de concentrare: de *concentrarea globală* în studiul naturii și al limbilor moderne, și de *concentrarea fragmentară*, în studiul vieții sociale, la obiectele cu caracter istoric. Cu un cuvânt, ceea ce percepe elevul simultan, îi vom da simultan, și ceea ce percepe succesiv, îi vom da succesiv. Unii au zis că concentrarea globală este aplicabilă și în domeniul istoriei. Adepții lui Comenius susțin că aplică concentrarea globală în sensul că după ce au tratat un ciclu istoric în mod general în cursul inferior, se revine la tratarea lui mai detaliat cantitativ și mai aprofundat calitativ, în cursul superior. Natural, dacă considerăm ciclurile mari, curs inferior și superior, de liceu de ex., se poate zice că se face și o concentrare globală, însă dacă considerăm programa an cu an, vedem că se face o concentrare fragmentară ca a lui Ziller.

*b) Concentrarea simultană.* Trecem acum la concentrarea simultană, care privește materia de învățământ a aceleiași clase. Am găsit o astfel de concentrare la Ziller, în sensul că programa aceluiaș an de învățământ trebuie să cuprindă materia, care să fie grupată în jurul unui obiect central; dar am văzut că această grupare în jurul unui obiect central prezintă două dezavantajii: *a)* nu corespunde cerințelor subiective ale elevului (interes, experiență, nevoie de intuiție) și *b)* materiile de învățământ subordonate, sunt nesocotite, sunt



mutilate în defavoarea lor și în favoarea obiectului central. Din această cauză, nu putem admite concepția concentrării materiei de învățământ în jurul unui obiect central, și ne întoarcem la concepția lui Herbart, care cere ca între obiectele aceleiași clase să existe legături strânse fără însă să dăm preponderență vreunui din ele. În zilele noastre, noțiunea *concentrare*, care presupune un centru, cum cere Ziller, este înlocuită cu termenul *corelație*, care exprimă mai bine ideea că între materiile și obiectele aceluiaș an de studii, să existe raporturi strânse. Să luăm un exemplu pentru a ilustra acest caz. Dacă la istorie s'a tratat o epocă din istoria Grecilor, la limba elină e firesc să citim pe Herodot și Xenofon, la limba latină să citim pe Virgilius și Ovidiu în legătură cu mitologia greacă, la limbile moderne, autori cari se ocupă cu viața antică. Deci, fără să forțăm poziția vreunui obiect, căutăm raporturile dintre obiecte și stabilim corelația dintre ele.

Acum intervine o problemă ceva mai grea în legătură cu corelația. Dacă între obiectele din partea literară nu e greu de stabilit corelații, dacă între obiectele științifice, corelațiile sunt iarăși ușor de găsit, greutatea mare ar fi — se pare — de a găsi corelații între obiectele din domeniul științelor pozitive, de o parte, și acelea din domeniul științelor umaniste, sociale, de altă parte. Dificultatea aceasta a fost învinsă, pentru că de fapt, se pot găsi puncte de contact atât în ceea ce privește forma cât și fondul. E suficient să ne amintim, de ce mare importanță este studiul biologiei pentru psihologie și sociologie. Putem face azi abstracție de biologie, la psihologie și sociologie? Desigur că nu! Dacă ne servim de biologie pentru explicarea fenomenelor sufletești individuale și sociale, atunci, *eo ipso*, relațiunile dintre aceste domenii deosebite de știință ne sunt date și profesorul le va găsi ușor dacă le va căuta cu bunăvoință. Spre exemplu, de câte ori nu constatăm la animale existența instinctului social? Așa de pildă la albine, furnici, castori. La plante, găsim elemente, pe care le întâlnim și în fenomenele sociologice. Un

botanist ar putea constata cu înlesnire fenomene din viața plantelor, care au asemănare cu cele din viața animală și umană. De pildă, lupta dintre plante, plante parazitare, etc.

Dar chiar în lumea anorganică se găsesc fenomene asemănătoare cu cele din viața socială. Când Goethe scrie romanul lui „Die Wahlverwandschaften“ arată afinitatea, care există între oameni pe baza afinității din chimie. Aceasta a făcut pe unii pedagogi să ceară ca într'un plan de lecție de științe naturale, la aplicare, să se facă legătură cu științele umaniste. Ideia nu e greșită, poate fi numai exagerată, căci nu peste tot vom putea stabili aceste raporturi și nu e bine să forțăm stabilirea lor. Acesta e un *raport de fond* între științele umaniste și cele pozitive.

Putem stabili și un altfel de raport, care nu privește fondul, ci *forma* cunoștințelor. Se știe, de ex. cum profesorii de partea literară au fost și sunt atenți nu numai la fondul lecției, dar și la forma ei, — adică dacă elevul a scris sau nu corect, dacă expunerea este corectă, dacă cerințele logice sunt păstrate. Însă profesorii de științe pozitive nu dau destulă atenție elementelor de formă, ci numai elementelor de fond. Aceasta e o greșală. Ar trebui ca forma să fie respectată și corectată, nu numai la disciplinele umaniste ci și la științele pozitive.

Concepția lui Ziller cu privire la organizarea concentrării simultane cu obiect central a dăinuit un timp și la noi; așa în concepția legiuitorului dela 1898, găsim ceva din concepția lui Ziller, în sensul că în secția clasică a liceului trifurcat, predomină ca obiect central studiile clasice: latina și greaca; iar în secția reală, matematicile. În secția modernă găsim mai puțin aplicarea acestei idei, căci elementele culturii moderne fiind mai multe și variate, școala era nevoită să dea mai mult o cultură generală.

Tendința din zilele noastre este să se renunțe defi-

nitiv la ideea liceului trifurcat și să se mențină concepția liceului unitar. Însă și în cazul acesta renunțăm la ideea unui obiect central, așa cum susținea Ziller, căutând să stabilim o corelație între diferitele obiecte din program, care-și vor păstra totuși individualitatea lor. Am dat și exemple de modul cum se poate înfăptui această corelație. Am văzut apoi că, corelația nu trebuie concepută numai pe grupe de obiecte, de o parte cele literare, de alta cele științifice, ci vom căuta să stabilim puncte de contact între grupele deosebite din program. Am spus că aceste apropieri trebuie să fie făcute atât în ceea ce privește fondul cât și în ceea ce privește forma cunoștințelor. Am citat biologia, care ne servește ca un punct de sprijin în contactul, pe care trebuie să-l stabilim între științele pozitive și cele literare, datorită faptului că cu ajutorul ei, interpretăm fenomenele psihice și sociale.

## VI. Simplificarea programelor de învățământ.

A mai rămas o ultimă chestiune, asupra căreia nu vom insista prea mult. Anume, când am arătat discuțiile ivite în jurul problemei concentrării, am spus că în sec. XIX-lea se manifestă în pedagogie doi factori hotărâtori în ceea ce privește alcătuirea programelor și anume: mișcarea oamenilor de știință pozitivă, pe de o parte și pedagogia herbartiană, pe de altă parte. N'am tras concluziile dela aceste intervenții ale oamenilor de știință pozitivă și cu mare răsunet mai mult asupra maselor populare decât asupra pedagogilor. Le amintim acum că pretențiile lor aveau două direcții: 1) unii cereau revizuirea cantitativă a programelor; 2) alții cereau revizuirea lor din punct de vedere calitativ. Să ne ocupăm acum de prima categorie. În revizuirea cantitativă a programelor, am găsit două posibilități: ori simplificarea programei prin eliminarea unor obiecte de învățământ, ori simplificarea, prin reducerea materiei fiecărui obiect în parte, fără eliminarea vreunuia din ele. Am văzut că prima soluție, eliminarea unor

obiecte din program, trebuie respinsă numaidecât, întrucât nu putem face această eliminare nici din punct de vedere material, pentrucă nu se poate cultură generală numai pe baza științelor pozitive sau numai pe baza obiectelor de cultură clasică, cât și din punctul de vedere al culturii formative, căci avem nevoie de amândouă domeniile de studii, pentru dezvoltarea de mai deplină a inteligenței și a celorlalte funcțiuni sufletești. Prinurmare, o eliminare de obiecte din program nu se poate face.

În acest, caz, care e soluția? Rămâne cea de-a doua alternativă, adică revizuirea programelor -prin reducerea pe ani a fiecărui obiect de studiu și aceasta e soluția la care a ajuns pedagogia modernă.

*O reducere a programei nu se poate face decât prin simplificarea programei analitice.*

Liceul, întrucât nu e școală de specializare, ci de cultură generală, urmărește cunoașterea temeinică a chestiunilor elementare și fundamentale ale fiecărei științe, renunțând la chestiunile de detaliu și erudiție. Cum înțelegem înfăptuirea simplificării programelor? În cadrul fiecărei materii vom tinde continuu la pătrunderea clară a principiilor fundamentale, care trebuie să rămână adânc imprimate în spiritul elevului, renunțând la detaliile de erudiție, care nu-și au locul în învățământul secundar. Acele principii fundamentale vor forma scheletul — cât mai simplu posibil — obiectului respectiv.

În loc să complicăm acest schelet cu o sumă de rămurele mici intercalate la ramurile principale, îl vom umple cu sânge, carne și nervi, turnând în formele principiilor generale un material concret de exemplificare și aplicare cât mai bogat și variat, însă bine potrivit gradului de dezvoltare intelectuală și cercului apercceptiv al elevilor, adică luat din viața de toate zilele și din capitalul de cunoștințe dobândit în școală. Dacă la aceasta adăugăm și aplicare *metodei* adecvate în tratarea fiecărei chestiuni, succesul va fi remarcabil. Experiența ce am făcut până acum cu aplicarea prin-

cipiului simplificării mi-a dat rezultate foarte bune, atât cu privire la pătrunderea clară a ideilor fundamentale ale materiei, cât și referitor la aplicarea lor în practică<sup>1)</sup>.

Contra acestei norme păcătuiesc adesea profesorii, chiar atunci când nu sunt obligați să păcătuiescă.

Cu ocazia lecțiilor de probă ale candidaților seminarului pedagogic (profesorii de mâine), am avut adeseori de notat — chiar la candidați distinși ca aptitudini didactice — următoarele observații generale:

1. Candidații urmăresc prea mult cantitatea cunoștințelor (detalii multe și complicate), în loc de a tinde la o asimilare temeinică a ideilor fundamentale. Consecințele vădite ale acestui procedeu sunt: a) că elevii nu rămân cu un capital de cunoștințe solide, b) că ideile nefiind bine pricepute și sarcina fiind prea mare, se distruge interesul.

2. Candidații — temându-se probabil să nu-și mascheze personalitatea — nu respectă suficient principiile metodei.

3. Materialul de exemple, din care urmează a se extrage principiile științifice, precum și cele ce servește drept aplicare a ideilor generale, e adeseori prea complex și puțin familiar elevului.

La această normă a simplificării programului de studii, nu am renunța nici dacă ar fi realizabilă o sporire de ore, căci în acest caz sporul l-am întrebuița pe deoparte pentru a intensifica viața principiilor cât mai mult posibil, prin introducerea continuă a materialului concret de ilustrare; pe de altă parte, pentru a stabili legături între ideile cuprinse în obiectul de studiu ce predăm și ideile dobândite de elevi la celelalte materii, ajutând astfel la realizarea concentrării. Aceste două puncte de vedere se sprijină reciproc: cu cât materialul concret de exemplificare va fi mai variat, cu atât mai mult vom apela la celelalte obiecte și vice-versa,

---

1) Experiența am făcut-o cu elevii cursului superior al seminarului Nifon.

cu cât ne vom adresa la mai multe obiecte, cu atât materialul de exemple va fi mai bogat și mai variat.

Deasemenea nu putem trece cu vederea că metodele noi — metoda socratică, intuiția activă, activitatea practică a elevului, etc. — consumă considerabil mai mult timp decât vechea metodă expozitivă, pasivă. Astfel, spre ex., la tratarea unei plante, sau unui animal, profesorul — în loc de a descrie *el*, de a desena *el* pe tablă și de a extrage el singur anumite legi biologice — va provoca pe elevi să observe, să descrie și să deseneze *ei* cele observate, și, cu ajutorul profesorului, să extragă legile; iar în urmă le va cere să facă aplicarea acelor legi la alte cazuri concrete.

### VII. Avantajele simplificării programelor.

Avantajele simplificării programelor le-am putea rezuma la următoarele puncte: *a)* Principiile fundamentale ale fiecărei științe sunt bine aprofundate și bine fixate în mintea elevului și devin printr-o interpretare de instrument de interpretare a realității. *b)* Prin această aplicare a principiului la un material concret cât mai bogat și mai variat, eo ipso facem incursiuni în domeniul altor materii decât materia noastră și prin aceasta înlesnim corelația obiectelor. Spre exemplu: dacă vorbim la logică despre observare și experiment, trecem prin domeniul psihologiei, al științelor naturale, fizico-chimice etc., facem printr-o legătură dintre obiectul nostru și celelalte obiecte din program.

Tot așa, dacă în pedagogie, aplicăm un principiu de didactică la celelalte obiecte de învățământ, pentru a arăta cum principiul de didactică generală poate fi adaptat la natura fiecărui obiect, trebuie să ne ocupăm de aproape de problemele acelui obiect și printr-o legătură facem și atunci o corelație între obiectul pedagogic și celelalte obiecte de studiu.

Printr-o legătură, al doilea avantaj al simplificării programelor, în sensul concepției de a da material concret, vast și bogat este și corelația materiilor de învățământ.

c) Al treilea avantaj, pe care-l are simplificarea programelor de învățământ, este legătura dintre școală și viață. Acesta este un principiu admis de toată lumea, dar foarte puțin respectat până acum în școală. Ce însemnează această legătură dintre școală și viață?

Acest principiu însemnează că toate noțiunile, toate legile, toate principiile, pe care elevul le primește în școală, să fie considerate de el ca niște elemente, care îi vor servi în viața socială, în mediul în care va trăi el, ca niște mijloace de a se putea adapta lumii dimprejur și de a putea să fie activ în această lume. Așa de ex. dacă atunci când stabilim diferite principii în fizică și chimie, nu ne oprim la această considerație teoretică, ci făcând o aplicare variată, îi arătăm elevului cum principiul acela se aplică în domeniul electricității, spre ex., în fabrici, la mijloacele de comunicații etc., atunci punem realmente în legătură știința cu viața, școala cu viața. Pentru ca să putem face lucrul acesta, trebuie să dispunem de timp; dar pentru aceasta trebuie să renunțăm la materialul inutil, la materialul de erudiție și să preferăm aceste aplicațiuni variate și bogate la viața de toate zilele a elevului.

d) *Al patrulea avantaj*, pe care-l are simplificarea programelor de învățământ, este faptul că această simplificare face posibilă aplicarea a o mulțime de metode, în concordanță cu cerințele psihologice ale elevului.

### VIII. Cauzele potrivnice simplificării programelor.

*Norma noastră* — a cărei respectare se impune, oricare ar fi organizarea învățământului secundar — *ar deveni o necesitate absolută în cazul menținerii liceului unitar*, când numărul obiectelor de studiu ar crește, iar numărul orelor la unele obiecte ar descrește. Nerespectarea ei ar reintrona toate lacunele *vechiului* liceu unitar.

Dacă până acum nu s'a putut realiza simplificarea programului — *reducerea cantității în favoarea calității*

*ții* — aceasta se datorește faptului că, în genere, programul analitic al fiecărui obiect a fost alcătuit în mod izolat și de către specialiști, cari se conduceau *prea mult* de interesul pentru specialitatea lor și *prea puțin* de interese pedagogice. La o viitoare revizuire a programului — fără de care orice reformă a învățământului secundar ar fi infructuoasă — se impune: pe deoparte conlucrarea comisiunilor speciale în vederea armonizării programului și deci a îndrumării unei concentrări serioase; pe de altă parte alegerea în fiecare comisiune specială a unor profesori, cari să fie în aceeași măsură pedagogi și specialiști, sau, dacă se poate, să fie mai mult pedagogi decât specialiști. Pentru cazurile, în care această dedublare nu ar fi ușor realizabilă, să se asocieze specialistului un pedagog.

Și dacă pe lângă simplificarea și armonizarea programului s'ar urmări — în marginile posibilităților financiare — și o reducere a numărului elevilor în fiecare clasă, nici profesorii nu ar mai avea scuza că nu pot aplica metodele noi din cauza programului încărcat și a claselor suprapopulate.

---



## C) MODUL DE TRANSMITERE A CUNOȘTINȚELOR.

## XI. Metodele de învățământ.

I. *Metoda de predare în dobândirea cunoștințelor.* — II. *Metoda (școala) activă.* — III. *Concepțiile școlii active:* a) *concepția materialistă;* b) *concepția intelectual materialistă;* c) *concepția integralistă a școlii active.* — IV. *Originile școlii active:* a) *în pedagogie;* b) *în filozofie;* c) *în psihologie;* d) *în biologie;* e) *în psihologia înfântilă.* — V. *Jocul și teoriile asupra lui.* — VI. *Transpunerea jocului în activitatea școlară.* — VII. *Legătura între joc și activitatea serioasă.* — VIII. *Formele jocului.* — IX. *Formele muncii.* — X. *Concluzii: dela concret la abstract și dela abstract la concret în metoda de învățământ.* — XI. *Motive, cari au dus la nerespectarea acestui proces în metoda de învățământ.*

### I. Metoda de predare în dobândirea cunoștințelor.

După ce am lămurit chestiunile privitoare la condițiunile subiective<sup>1)</sup> și obiective<sup>2)</sup>, în care se îndeplinește învățământul și educația, este firesc să ne preocupăm de modalitățile, în care materia de învățământ urmează să fie prezentată elevilor, spre a fi bine asimilată, prelucrată suficient și utilizată cu succes de ei în viață.

Cu preocupările de aceste modalități, ajungem de fapt la partea cea mai importantă din procesul învățării; anume la *metoda* de învățământ și educație, care reprezintă în acelaș timp *elementul dinamic*, de punere în valoare a condițiilor subiective și obiective în pedagogie. Evident că, în cele din urmă, metoda valorează numai atâta cât valorează acela, care e chemat s'o aplice: adică *personalitatea profesorului*.

Totuși, lămurirea asupra celor mai bune metode de învățământ, în legătură cu natura cunoștințelor de transmis și a structurii sufletești a celor cărora se

1) Sau condițiile psihologice ale învățământului.

2) Sau condițiile privitoare la materia de învățământ.

transmit, este absolut necesară pentru cei, cari au vocație de educator, întrucât îi scutește de dibuiri pentru a găsi metodele cele mai bune; iar pentru cei cari n'au o vocație mai pronunțată de educator, cu atât mai mult<sup>1)</sup>.

Psihologia și logica ne luminează asupra condițiilor firește și cele mai favorabile de asimilare și utilizare a cunoștințelor. În această asimilare și utilizare, distingem două procese psihice fundamentale. Un prim proces, în care elementele de cunoștință, pe care le primim dela lumea internă sau externă, adică percepțiile, reprezentările și noțiunile, sunt sintetizate, și oarecum condensate de conștiința noastră prin mijlocul abstracțiunii logice, așa încât dela materialul concret, ne ridicăm treptat spre noțiuni abstracte și dela noțiuni mai puțin abstracte, adică cu sferă mai mică și conținut mai mare, ne ridicăm la noțiuni din ce în ce mai abstracte, cu o sferă din ce în ce mai mare și cu conținut din ce în ce mai mic. Ceeace înseamnă că, aplicând acest proces în asimilarea cunoștințelor, am putea zice că: *dela fenomene, ne ridicăm la legi; dela exemple, ne ridicăm la reguli; dela specii, ne ridicăm la genuri*, etc., iar prin aceasta se realizează în mod natural un progres psihologic și logic, în dobândirea cunoștințelor.

Dar primul proces este urmat imediat de un al doilea: după ce am ajuns la asemenea elemente abstracte, la reguli, legi, etc. trebuie să ne servim de ele în viață, adică să le aplicăm la alte cazuri concrete, decât acelea, din care au fost extrase prin abstracțiune. E singura cale, pentru a li se dovedi utilitatea. Prin urmare, iată două procese principale în dobândirea și utilizarea cunoștințelor: unul pleacă dela concret și se înalță spre abstracțiune; celălalt pleacă dela abstracțiune și se scoboară la concret. *Dela concret la abstract*, — și dela *abstract la concret* sunt două procese firește în dobândirea și utilizarea cunoștințelor.

1) Vezi capitolul: *Teorie și practică*.

De aceste două procese trebuie ținut seamă în metoda de învățământ și educație. În jurul lor se mai grupează câteva momente de tranziție, și astfel se constituiesc *momentele psihologice firești*, care trebuiesc avute în vedere la tratarea metodică a lecțiilor.

Vom cerceta mai departe valoarea și succesiunea acestor momente psihologice din procesul de transmitere a cunoștințelor.

Înainte de aceasta, vom stăruii puțin însă asupra atitudinii sau participării elevului la aceste momente ale procesului de învățare.

## II. Metoda sau școala activă.

S'a crezut adeseori, în mod eronat, sau mai degrabă în practica învățământului s'a alunecat spre credință, că în timpul procesului de învățare rolul activ prin excelență ar fi acela al profesorului sau educatorului; în timp ce rolul elevului de instruit și educat ar fi mai mult un rol pasiv, de receptare a ceea ce profesorul să-i transmită. Această credință, sau mai bine alunecarea spre ea în practica școlară, este complet falsă și deadreptul periculoasă pentru învățământ. Din această pricină s'a produs o reacțiune din ce în ce mai puternică contra acestei concepții greșite, pânăce, în zilele noastre, s'a ajuns la formarea unui curent pedagogic foarte important, cunoscut mai ales sub denumirea de *școală activă* sau *metodă activă*, și care are drept ideie centrală principiul verificat de biologie și psihologie că în procesul de învățare sufletul elevului are o atitudine *activă*.

Astăzi, curentul școlii active este dominant în problemele de metoda învățământului și educației. De aceea îl cercetăm înaintea celorlalte chestiuni privitoare la metode.

Vom încerca deci să determinăm înțelesul școlii active, să-i aflăm obârșia și să arătăm că studiul aprofundat al acestui curent — ca și studiul tutulor curentelor *nou* în pedagogie — ne convinge de necesitatea

*evoluției* și de absurditatea *revoluției* în producerea fenomenelor pedagogice, cu singura condiție de a fi sinceri și de a nu fi sclavi ai „modei“ pedagogice<sup>1)</sup>.

### III. Concepțiile fundamentale despre școala activă.

a) *Concepția materialistă*, care: 1) acordă atâta importanță activității musculare, manuale, încât confundă *munca* cu activitatea musculară. Această concepție pune activitatea musculară mai presus de viața sufletească, fapta materială mai presus de ideie, realitatea practică mai presus de realitatea psihică, lumea externă mai presus de cea internă, materială mai presus de spirit, utilul mai presus de ideal;

2) Acordă lucrului manual un loc special și separat în program, în afară de învățământul teoretic.

b) *Concepția intelectual-materialistă*, care: 1) consideră, ca și prima concepție, că adevărata activitate este cea musculară, adică aceea, care ne dă posibilitatea de a provoca modificări reale în lumea înconjurătoare.

2) Iși dă însă seama de influența considerabilă pe care conceptele mintale, *ideile*, o pot exercita asupra acelei activități. Pune preț pe raportul dintre *ideie* și *faptă*, dintre *conștiință* și *realitate practică*, dintre *lumea internă* și *cea externă*. Acest raport ne apare evident dacă avem în vedere legătura strânsă, care există sau ar trebui să existe pe deoparte între știință și viața practică (agricultură, comerț, industrie), pe de altă parte, între principiile morale sau religioase și faptele unui om.

3) Cere ca ideile, principiile, legile stabilite în învățământul teoretic să fie înfăptuite și ilustrate în mod practic și prin activitatea manuală în laborator, grădina, atelier etc.

c) *Concepția școlii active integrale*, care: 1) introduce în sfera noțiunii activitate, pe lângă actul mate-

1) Vezi: G. G. Antonescu, Problemele pedagogiei moderne. Ed. II. Cap. Moda în pedagogie.

rial și activitatea sufletească, chiar dacă această nu provoacă modificări în lumea externă, ci rămâne în conștiința noastră. Astfel, spre ex., filosoful sau matematicianul, care rezolvă o problemă *este activ* chiar dacă principiul, la care va ajunge, nu s'ar aplica în practica vieții. Conform acestei concepții, e activ nu numai elevul, care face un obiect din plastilină și carton, sau sapă o bucată de pământ, ci și acela (poate mai mult ca cel dintâiu), care rezolvă o problemă, duce la bun sfârșit o compoziție, sau contribuie în mod intens la găsirea unui adevăr nou — pe calea metodei socratice în clasă.

2) Cere ca școala să desvolte prin *exerciții*, deci prin *acțiune proprie* a elevilor *toate funcțiunile sufletești și fizice*, care împreună alcătuiesc organismul psihofizic al omului. Se poate admite și o *ierarhizare* a acestor funcțiuni, și deci a gradului de desvoltare, pe care-l acordăm fiecăreia, după valoarea lor în viață individuală și socială. De această valorificare a forțelor depinde faptul, că în unele școli se acordă mai multă importanță activității psihice, decât celei manuale, iar în altele se dă preponderență activității musculare asupra celei sufletești. Cunosc directori de școală, cari la orice inspecție sau vizitare a școlii lor, caută să intereseze pe vizitatori mai mult pentru lucrările practice de modelaj, agricultură, etc., decât pentru activitatea intelectuală din clasă.

3) Admite conexiunea dintre activitatea superioară intelectual-morală și cea practică, cerând trecerea dela activitatea internă la cea externă.

Astfel școala activă *integrală* ajunge la un *idealism* activ, care cere ca forțele ideale (principii științifice, norme morale, etc.), pe care le produc mintea și înțina noastră să fie realizate în viața practică socială și invers, forțele practice, materiale, economice să fie conținut în inspirație de idealuri înalte. În modul acesta nici idealul nu rămâne o utopie, nici viața socială nu devine o jocosie.

Materialismul, utilitarismul și hedonismul societății

de după războiu, trebuiesc puternic combătute printr'o cultură idealistă, care prefește valorile ideale mai presus de folosul material. Iar lenea moleșitoare și tendința spre reveria dulceagă și pasivă, trebuiesc combătute printr'o continuă *deprindere cu activitatea*. Se impune deci *idealismul activ*, pe care, după cum văzurăm, numai o școală activă integrală îl poate realiza. Numai o școală inspirată de idealismul activ va face ca ideile mari și sentimentele frumoase să nu rămâie în cadrul activității pur sufletești, ci să fie *înfăptuite* în viața socială; iar aceasta să fie continuu luminată și încălzită de idei generoase.

Am ajuns printrumare la o noțiune a școlii active care ni se pare cea exactă și care, după cum am văzut, înglobează în sine pe celelalte două, căci nu exclude nici activitatea materială, nu exclude nici conexiunea dintre activitatea spirituală și materială.

#### IV. Originile școlii active.

În ceea ce privește originile școlii active, vom urmări chestiunea din următoarele puncte de vedere: întâiu; întrucât găsim începuturi ale școlii active în pedagogia clasică a trecutului; al doilea, întrucât găsim începuturi al școlii active în filosofie inclusiv în psihologie; al treilea, întrucât găsim această origine în biologie și al patrulea, întrucât o găsim în psihologia infantilă. Am separat psihologia infantilă de psihologia generală umană, pentru că aceasta din urmă datează de atâtea secole, pe câtă vreme cea dintâiu este o disciplină independentă mult mai nouă.

a) *În pedagogia clasică găsim principiul școlii active sub diferite aspecte, din care menționăm pe cele mai importante.*

*Socrate.* Cele mai vechi începuturi de școală activă le găsim la Socrate. Ne reamintim că Socrate, când voia să răspândească anumite idei, nu le transmitea depe catedră ascultătorilor săi, așa încât aceia să aibă o atitudine receptivă, să primească ideile așa cum le-a transmis maestrul, ci căuta ca ascultătorii săi, prin

propria lor activitate intelectuală, conduși fiind de el, să găsească ideile acelea, noi, prin urmare să le producă discipolii cu mintea lor. Aceasta este faimoasa *metodă euristică*, despre care se vorbește așa de mult în *metodica învățământului*.

Metoda euristică a lui Socrate prezintă avantajul că, pe deoparte, adevărurile stabilite pe această cale nu capătă un caracter tradițional, care să impună din afară și altora, în afară de cei cari le-au aflat, ci *fiindcă le cucerește cu propria lui rațiune*; pe de altă parte, făcând posibilă *convingerea activă* realizată prin *sforțarea proprie a rațiunii*, duce mai ușor la realizări decât acceptarea pasivă a unei idei.

Prin urmare, la Socrate găsim școala activă sub o formă accentuat intelectualistă.

*Descartes* susține principiul, că rațiunea individuală are posibilitatea și libertatea de a-și găsi singură adevărul. El nu se mulțumește numai să afirme independența rațiunii față de tradiție și să ceară înlocuirea credinței oarbe prin judecata proprie, liberă de orice influențe exterioare, dar mai susține, că rațiunea e egală la toți oamenii: „Puterea de a judeca bine, de a distinge adevărul de neadevăr e în mod natural egală tuturor oamenilor”. Punerea în valoare a acestei însușiri naturale depinde de educație. Găsim aci, energic afirmat, *principiul culturii* formative, după care materialul de cunoștințe trebuie să servească la dezvoltarea, prin *exerciții*, deci prin *punere în acțiune*, a funcțiilor intelectuale. „Esențialul, ne spune *Descartes*, nu e știința, ci direcția, pe care ea o dă spiritului”.

*Rousseau* susține principiul educației negative și al *activității spontane*. Pentru a-l deprinde pe elev cu *activitatea*, îl vom lăsa pe el să rezolve chestiunile, ce i-au ațâțat curiozitatea, să caute și să găsească *el adevărul*, să-și făurească el instrumentele, de care are nevoie. Emil nu învață nimic din gura educatorului, ci totul prin el însuși, iar lecțiile vor consta mai mult în acțiuni decât în vorbe.

Dați lui Emil lucruri, nu vorbe, zice *Rousseau*.



Lumea, natura, trebuie să fie cartea elevului: o lecție de astronomie poate fi pusă în legătură cu un frumos apus de soare; pentru a stabili legile naturale, începem prin a-i atrage atenția asupra celor mai simple fenomene din natură; la geografie vom porni dela mediul imediat înconjurător, casa părintească, și locurile înconjurătoare, apoi satul sau orașul, etc. Nu trebuie să dăm elevului niciun fel de lecție verbală, el nu va primi lecții decât din experiență. Pentruca, pe deoparte să stabilim o strânsă legătură între știință și viață, pe dealta să-l deprindem pe elev cu activitatea — căci numai fiind capabil a-și dobândi prin propria lui forță și muncă ceea ce-i trebuie, va fi bine pregătit pentru lupta vieții. Dacă are nevoie de o hartă la geografie sau de un aparat la fizică, nu i le vom prezenta gata, ci le va face el cu ajutorul educatorului. „Vreau „să ne fabricăm singuri mașinile și vreau să fac întâiu „experiența și pe urmă să-mi pregătesc instrumentul; „mai mult, vreau, după ce am văzut experiența ca din „întâmplare, să inventăm încet-încet, instrumentul, cu „care s'o verificăm. Mai bine să fie instrumentele mai „puțin perfecte și să avem idei mai lămurite de ce „trebuie să fie și de operațiile, la care avem să ne slujim „cu ele. Pentru prima mea lecțiune de statică, nu caut „nici o balanță, ci pun un baston pe spatul unui scaun, „il așez în echilibru și măsoz lungimea celor două „părți, atârnez deoparte și de alta diferite greutăți, când „deopotrivă, când neegale și, trăgându-le într'o parte „sau în alta după cât trebuie constatat că echilibrul „rezultă într'o potrivire între mărimea greutății și lungimea pârghiei. Astfel micul meu fizician va fi în „stare să rectifice o balanță înainte de a fi văzut „vreuna“<sup>1)</sup>.

Tot în vederea deprinderii de a fi activ, e provocat Emil să învețe o meserie. Du-l dintr'un atelier într'altul, nu-l lăsa însă să se uite la lucrători, fără să poată și el mâna; iar când va ieși, să-și dea pe deplin

1) *Rousseau*, Emil. trad. G. Adamescu.

seama despre tot ce se lucrează sau măcar de tot ce-a observat el. Pentru acest scop, lucrează și tu singur și dă-i exemplu; ca să-l faci meșter, fii peste tot ucenic și gândește-te că, muncind un ceas, va învăța mai mult decât dacă ar asculta explicația o zi întregă<sup>1</sup>). Așadar Rousseau are în vedere atât activitatea sufletului, cât și cea musculară și ține seamă de raportul dintre acestea.

*Pestalozzi.* După Rousseau, acela, care dă un fundament solid școalei active, este pedagogul Pestalozzi, care chiar în formularea scopului educativ ne schițează principiile școalei active. Pestalozzi consideră ca scop al educației *desvoltarea tuturilor forțelor psihice și fizice*, care se găsesc la copil sub formă potențială. Opera educativă constă deci în actualizarea și valorificarea forțelor. Și dat fiind că, după Pestalozzi, orice forță se desvoltă prin ea însăși, adică prin exercițiu, deci prin acțiune, adevărata concepție a școalei active este punerea în acțiune a tuturilor forțelor (concepția integrală).

Această concepție activistă o găsim și la discipolii lui Pestalozzi: Fröbel și Diesterweg.

*Fröbel* consideră activitatea ca bază a evoluției psihofizice a omului. Dumnezeu însuși e o ființă activă: printr'o hotărâre liberă și-a manifestat propria sa ființă, concepând și creiând universul. Omul — făcut după chipul și asemănarea lui Dumnezeu — are tendința continuă de a-și manifesta și desvolta puterile sufletești și fizice prin activitate. Fröbel face chiar o ierarhie între elementele cunoștințelor și pune pe primul plan acțiunea, apoi intuiția și apoi cugetarea. Noi suntem obișnuiți să punem întâiu intuiția pe urmă cugetarea și în urmă acțiunea. El dimpotrivă — cum spuneam — pune întâiu acțiunea și înaintea cugetării, intuiția. Prin urmare, pornim dela acțiune spre cunoaștere, zice Fröbel. Acțiunea este baza vieții sufletești și întemeiat pe această concepție el constată că în prima vârstă a co-

---

1) *Rousseau*, op. cit. C. III, § 103.

pilului până la 6—7 ani, activitatea naturală este totul; deaceia, bazat pe această concepție psihologică și filozofică a activității, ca substrat al vieții sufletești, Fröbel recomandă grădinile de copii. Dar în faza copilăriei, activitatea, care ne dă posibilitatea de a desvolta prin exercițiu toate forțele, de care dispunem, este jocul. Acesta reprezintă baza întregii activități în grădina de copii. E vorba însă de un joc bine organizat și sistematizat, în vederea scopului educativ ce urmărim.

*Diesterweg* acordă o deosebită importanță metodei socratice în tratarea lecțiilor. Această metodă e un element important în organizarea școlii active, întrucât mijlocește exercitarea funcțiunilor sufletești, în special a celor intelectuale.

*b) Bazele filozofice ale școlii active.* În ceea ce privește filozofia modernă, găsim în special două sisteme filozofice, pe care le putem considera ca stând la baza școlii active. Sunt două sisteme cu caracter activist voluntarist. Primul este acela al lui Fichte, unul dintre cei mai de seamă urmași ai lui Kant; al doilea sistem filozofic, care ne interesează din acest punct de vedere, este al lui Schopenhauer.

*În filozofia lui Fichte*, găsim în special o noțiune, care ne arată clar cât de mult a putut să influențeze acest sistem filozofic în direcția realizării școlii active. Este noțiunea *eului activ* care constituie o noțiune fundamentală în filozofia lui Fichte. El bazează, nu numai întreaga cunoștință, dar însăși existența noastră pe *eul activ*, care se afirmă, luând cunoștință de sine însuși. Eul, care afirmă, adică cel activ, este *real*, cel afirmat nu e decât intuiția intelectuală a celui real. Din conexiunea acestor două elemente — eul real și intuiția sa proprie — rezultă conștiința de sine. Așa dar, actul afirmării de sine e condiția existenței eului. Numai din momentul acestei afirmări căpătăm conștiința de noi înșine, deci începem a exista ca „eu”. Fichte consideră actul ca o condiție a existenței: exist pentru că sunt activ și numai din momentul, în care sunt activ.

*Schopenhauer.* Filozofia lui Schopenhauer — ca și

aceea a lui Fichte — e influențată de filosofia lui Kant. Cunoștința noastră despre lumea obiectivă e condiționată de formele apriorice: spațiul, timpul și cauzalitatea. Acest triplu vâl dintre noi și lucrul în sine ne ascunde ființa adevărată a lumii aparente, ne împiedică a cunoaște ceva din ființa lucrului în sine. Schopenhauer găsește un moment al experienței noastre, care ne dă posibilitatea de a cunoaște mai mult decât simpla aparență, pentru că în acest moment numai unul singur din cele trei vâluri ne mai desparte de lucrul în sine: timpul. Acest moment e conștiința de sine, adică intuiția imediată a propriei noastre ființe sufletești. Această intuiție nu e condiționată nici de spațiu, nici de cauzalitate, ci numai de timp, spre deosebire de cunoașterea corpului, pe care-l aflăm în spațiu și timp și care e supus cauzalității.

Pe această cale a intuiției directe găsim că ceace e primordial și esențial în sufletul nostru, ceace reprezintă ființa noastră e voința. În primul rând și în esență suntem ființe voitoare. Intelectul e un element secundar și instrumentul voinței. Față de corp voința este aceea ce e realitatea față de aparență: trupul e aparența exterioară a voinței. Ceace în intuiția imediată internă se prezintă ca voință, ne apare prin prisma celor trei forme ale cunoașterii ca un corp organic. Corpul e obiectivarea voinței.

Prin analogie, suntem îndreptățiți — crede Schopenhauer — să considerăm la fel și ceace găsim în afară de noi: mai întâiu pe ceilalți oameni, animalele, plantele, apoi și corpurile anorganice. Toate acestea sunt obiectivări ale unei voințe, ale unui instinct, care nouă ne apare sub forma aceea de corpuri organice sau anorganice.

Însă, cu cât forma exterioară a acestora e mai deosebită de corpul nostru, cu atât și voința, care le reprezintă ființa, e mai deosebită de a noastră. Astfel, cu cât regresăm dela om în jos, voința își pierde treptat caracterul de conștientă și rațională, pentru a se manifesta ca o tendință oarbă, incoștientă, pe care sub

forma ultimă inferioară o găsim în fenomenele fizice și chimice (puterea magnetică, afinitatea chimică, etc.). Dar, după cum formele superioare ale vieții (spețele superioare ale animalelor) derivă din cele inferioare, tot așa forma superioară a voinței raționale, conștiente, derivă din voința inferioară, inconștientă, din instinctul orb. Ființa lumii, principiul fundamental metafizic, care explică tot ce e viață și existență, e *voința*.

Natural că nici nu se poate imagina o filosofie mai propice concepției școlii active decât o asemenea filosofie, care dă funcțiunii voinței primatul asupra întregului univers. Am mai găsit în istoria filosofiei moderne și alte concepții metafizice, care să vie în sprijinul școlii active. Le-am menționat însă pe cele mai importante. Treceam acum la altă chestiune tot în legătură cu filosofia, la bazele psihologice ale școlii active.

c) *Bazele psihologice ale școlii active*. Alături de filosofia voluntaristă se vorbește de psihologia voluntaristă sau cu un alt termen, care se pare mai potrivit, de psihologia activistă. E psihologia, care dă preponderență funcțiunii voinței în viața sufletească.

Trebuie să menționăm aci deosebirea dintre vechea *concepție mecanicistă* a sufletului, — care consideră conștiința ca o scenă, iar fenomenele psihice ca actori, de unde rezultă rolul quasi-pasiv al scenei, adică al sufletului; — și *concepția activistă*, care constată că conștiința noastră e activă chiar în cele mai simple procese ale vieții sufletești, cum ar fi, spre ex., formarea percepțiilor sensibile. Activitatea sufletului se manifestă în cazul acesta pe deoparte prin *selecționarea* unor impresii din haosul, pe care ni-l impune lumea înconjurătoare, pe de altă parte prin *sinteza* impresiilor selecționate. Printre acestea din urmă sufletul activ face apoi alte selecțiuni, care duc la noi sinteze.

d) *Bazele biologice ale școlii active*. Principiul activității e interpretat în biologie în sensul următor: orice ființă, dela cea monocelulară până la animalul superior, răspunde „*impresiilor*“ din afară, prin „*expresii*“, „*ex-*

*citațiilor*“ prin „reacții“. Acest act — reacția la impresii — e cea mai simplă manifestare a vieții; prin urmare, aceea ce determină viața e tocmai *actul*. În lumea anorganică, unde nu se produc reacții la impresii, nu există viața.

La organismele monocelulare o singură celulă primește impresiile și reacționează; la cele pluricelulare se produce o diviziune a muncii: unele, cele nervoase, primesc și transformă impresiile, și comandă mișcărilor, iar altele, cele contractile musculare, o execută. Între celulele nervoase se face apoi deasemeni o diferențiere: nervii sensitivi, centrii de asociație, centrii de mișcare, nervi motori, etc.

e) *Psihologia infantilă*. Un ultim factor, care a determinat curentul școlii active, este psihologia infantilă.

După concluziile în favoarea școlii active, la care am ajuns în domeniul pedagogiei clasice, în domeniul filosofiei, în domeniul psihologiei generale și în domeniul biologiei, este firesc să ne întrebăm dacă psihologia infantilă, care face cercetări speciale asupra vieții copilului, nu cumva ajunge la concluzii asemănătoare.

Se pune prin urmare chestiunea următoare: dacă, studiind mai de aproape viața sufletească a copilului, vom constata sau nu elementul acesta voluntar, tendința spre activitate, ca un element fundamental, constitutiv al organizației lui psihice. Vom constata această tendință spre activitate mai mult sub forma activității materiale, sau poate și sub forma activității sufletești? Sau, dacă ne referim, în primul rând, la concepția integralistă a școlii active, găsim manifestarea acestei tendințe activiste la copil, numai sub forma psihică, nu cea materială sau o găsim sub amândouă formele accentuate? Și în fine o ultimă problemă.

În cazul când găsim ambele tendințe de activitate, și cea psihică și cea materială, le găsim conexe între ele, influențându-se reciproc, așa cum cere concepția școlii active integrale?

Cercetătorii în domeniul psihologiei infantile au

plecat dela acele manifestări ale copilului, care izvo-răsc în mod natural din construcția sa psiho-fizică și care nu sunt întru nimic modificate, artificializate de influențele din afară. Este vorba de tendințele naturale ale organismului copilului, înainte ca el să fi fost supus unor influențe din afară, care ar putea să denatureze, să transforme acest fond natural; prinurmare am zice în primul rând, înainte de a fi fost supus influenței școalei, căci școala s'ar putea întâmpla ca, printr'o anumită concepție, care să se depărteze dela natura adevărată a copilului, să forțeze această natură și să-i dea o altă directivă, decât cea indicată de propria lui organizare.

Cercetând din acest punct de vedere viața sufletească a copilului înainte de școală, adică în primii ani ai copilăriei, când în cele mai multe cazuri copilul este lăsat să facă ce vrea, prinurmare ce-i dictează natura lui, constatăm la el o manifestare liberă, naturală, neinfluențată de nimeni, anume *jocul*.

Jocul este manifestarea psiho-fizică liberă, cea mai frecventă din copilărie.

Față de această manifestare liberă ne întrebăm dacă jocul prezintă un caracter activ? Al doilea, dacă prezintă caracterul dublei activități psiho-fizice? Și al treilea, dacă prezintă legătura strânsă între activitatea psihică și cea fizică? Dela început putem răspunde afirmativ la toate aceste întrebări.

În ceea ce privește activitatea psihică manifestată în joc, se pare că psihologia infantilă n'a insistat îndeajuns; cu toate acestea, oricine a putut să observe cum un copil, cu ajutorul imaginației sale productive, transformă, în joc, impresiile, pe care le primește dela lumea din afară, idile, pe care le primește dela părinți și dela cei, care-l mai pot influența.

Intervenția imaginației este atât de puternică, încât de multe ori copilul din anumite idei scoate imagini, care nu mai corespund întru nimic ideilor, dela care porniau. Spre ex. copilul, care dintr'un băț face un cal, și zice: acesta este calul meu! trăește momente,

în care cu tot dinadinsul crede că are un cal. Și l-a făurit dintr'un simplu băț cu ajutorul imaginațiunii productive. Sau fețița, care, dintr'o cârpă, face o păpușe, și o crede realmente ca fiind copilul ei!

Îată printrumare cazuri, în care intervine activitatea psihică în mod puternic pentru a transforma impresiunea reală. Neîndoelnic, că aceasta este o dovadă a tendinței de activitate psihică spontană, manifestată în joc.

În ceea ce privește activitatea fizică manifestată în joc la acelaș copil, care și-a imaginat că bățul, pe care-l are în mână este un cal, nu este nicio îndoială. Dela activitatea pur psihică, pe calea imaginației trece imediat la mișcarea fizică, la activitatea fizică subordonată celei psihice și anume: încalecă pe băț ca pe cal, printrumare face mișcarea cuvenită acestei acțiuni, aleargă pe covor, care ține loc de câmpia reală și în fine, dacă este un spirit ceva mai dezordonat, mai puțin temător de pedeapsa, care ar putea surveni, sare pe pat, spunând că urcă pe un deal. Printrumare dela ceea ce a produs imaginația lui trece la mișcări fizice.

Tot așa, dacă ne referim la celălalt exemplu, fețița, care consideră cârpa drept o păpușe; ea nu se mărginește să contemple această operă a imaginației sale, ci o mângâie, o leagănă, o adoarme, o îmbracă, o desbracă, îi dă de mâncare, la rigoare o bate, printrumare manifestă o activitate energetică prin mișcare.

Îată dar, cum, în aceste prime manifestări caracteristice ale vieții psiho-fizice a copilului în joc, constatăm cele trei elemente pe care le-am afirmat și le-am accentuat în concepția integrală a școlii active, activitatea psihică, imboldul spre activitatea fizică și legătura dintre aceste două feluri de activitate.

Se pune acum întrebarea: dacă această manifestare a copilului este o manifestare caracteristică primei epoci de copilărie, care n'ar mai avea legătură cu viața și activitatea serioasă de mai târziu. În cazul acesta, concluziile trase din joc n'ar fi valabile pentru activitatea



copilului din școală și pentru activitatea adultului. Sau, dincontră, această manifestare liberă, pe care am numit-o joc, are o legătură foarte strânsă cu viața și activitatea serioasă de mai târziu și printr-o mare trebură trebuie să fie ținută în seamă în organizarea activității școlare.

### V. Jocul și teoriile asupra lui.

Nu toți pedagogii acordă aceeași importanță jocului. Unii îl consideră ca o simplă recreație a organismului, fără să ție seamă de faptul că copiii se joacă și atunci când nu sunt de loc obosiți, spre ex. dîmineața, și că ar fi mai natural, ca după o muncă mai mult sau mai puțin obositoare să urmeze repausul, nu o nouă activitate — jocul, — care, oricât de plăcut ar fi, impune o cheltuială de energie. Alții consideră jocul ca rezultând dintr'un surplus de energie, care se consumă, se manifestă în afară în mod liber, fără nici un scop real, fără nici o utilitate. Când copilul nu are nimic de lucru — înainte de a intra în școală —, sau când, având o ocupație serioasă — școala —, a-aceasta nu-i consumă destulă energie, intervine în mod necesar jocul, ca fiind un mijloc sigur contra unei acumulări prea mari de energie.

Contra acestei interpretări s'ar putea invoca, pe lângă faptul că copiii se joacă adeseori chiar când sunt obosiți, argumentul lui Claparède<sup>1)</sup>, că această teorie nu explică forma determinată, pe care o iau jocurile la toate animalele aparținând aceleiași specii. Pisoii se joacă cu o bucată de hârtie, pe care o mișcă prin ajutorul unei sfori dinaintea lui; iezii se bat în cap, reciproc. Dar pisoii nu se vor bate în cap, iar iezii nu vor sări asupra hârtiei. Aceste fenomene sunt explicabile din punctul de vedere al teoriei lui K. Gross<sup>2)</sup>:

1) Claparède în studiul lui „Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale”, are un capitol foarte interesant asupra importanței jocului. Aci găsim sistematizate diversele forme de interpretare a jocului.

2) K. Gross, Die Spiele der Tiere. Die Spiele der Menschen și K. Gross, Der Lebenswert des Spiels. 1910.

jocul trebuie considerat ca o pregătire pentru viața serioasă, ca un exercițiu necesar pentru dezvoltarea și întărirea forțelor naturale, pe care nu le primim dela început — la naștere — sub forma desăvârșită. Astfel se explică asemănarea ce există la aceeaș speță, între jocuri și activitatea adulților. Piseoiul sare asupra hârtiei, după cum psica sare asupra șoarecelui. Aproape tuturor instinctelor le corespund jocuri. Jocul servește nu numai la întărirea dar și la întrebunțarea sigură și exactă a forțelor disponibile, el dezvoltă funcțiunile sufletești și exercită aparatul sensorial și motor; printr-o importanță lui nu poate fi redusă la aceea a unui simplu mijloc de recreație sau de cheltuire a unui inutil surplus de energie.

Cu drept cuvânt, zice Gross, copilul nu se joacă pentru că e copil, ci e copil pentru a se putea juca. Nu epoca de copilărie solicită jocul, ci necesitatea jocului — adică a dezvoltării forțelor — impune o epocă de copilărie. Natural că durata acestei epoci e cu atât mai mare, cu cât animalul e mai sus pe scara zoologică și în consecință ea va fi foarte îndelungată la om. Explicația o găsim ușor, dacă comparăm funcțiunile fizice și sufletești ale omului ce acelea ale celorlalte animale, precum și activitatea ce desfășoară în viață primul, cu cea exercitate de celelalte. Astfel vom înțelege de ce unui piseoiu îi trebuie mai puțină vreme pentru a deveni pisică, decât unui copil pentru a deveni om.

O altă importanță a jocului, care de asemeni ne interesează în studiul acesta, este că el ne face posibilă cunoașterea individualităților. Jocul, fiind o manifestare liberă a forțelor, exclude formele impuse în mod forțat, deci și pe acelea, care ar tinde la nivelarea individualităților, sau la asuprirea lor. Copiii ne destăinuiesc la joc natura lor din diverse puncte de vedere: ca judecată, imaginație, sentimente, voință, forță fizică. Unii văd lucrurile mai clar ca alții; unul pricepe mai ușor, altul mai greu intențiile tovarășului de joc; unul are o imaginație prea săracă, altul exagerat de vedere; unul e tăcut, altul sgomotos; unul apatic, indiferent, altul activ, în-

treprinzător; unul cedează ușor, altul e încăpățânat; unul obosește repede, altul foarte greu, etc.

Așa dar, jocul servește atât la cunoașterea individualităților, cât și la dezvoltarea și întărirea forțelor psihice și fizice. El reprezintă ocupația copilului înainte de a începe școala; copilul nu face diferență între joc și munca serioasă; jocul, care consumă toată energia și tot timpul, are pentru el aceeași importanță, pe care o are munca serioasă pentru oamenii mari.

## VI. Transpunerea jocului în activitatea școlară

Odată ce am stabilit această valoare biologică a jocului și am pus printr-o privire raportul cu activitatea serioasă de mai târziu, am făcut un pas important în problema noastră, dar în același timp ne izbim și de o nouă dificultate, care a dus la confuzii destul de grave în activitatea școlarelor, în special în ceea ce privește metodele de învățământ.

S'a zis: dacă am făcut aceste două constatări: că jocul cuprinde toate elementele cerute de concepția școlii active integrale, adică cuprinde activitatea fizică, activitatea psihică și legătura strânsă dintre aceste două genuri de activitate, iar pe de altă parte jocul are un raport atât de strâns cu viața serioasă, conform interpretării biologice a jocului, atunci, au zis unii pedagogi cam pripitiți, să transpunem jocul în viața școlară. Dacă jocul dă o educație activă completă și dacă pregătește la viața serioasă, atunci activitatea cea mai serioasă în școală este aceea, care are la bază jocul. Ceea ce ar însemna că metoda în școală, să ia forma jocului.

Și atunci am văzut petrecându-se un fenomen foarte curios; metodele acelea, bazate aproape exclusiv pe joc, pe care le găsim la grădinițele de copii, — și unde sunt la locul lor, pentru că la vârsta copiilor din grădinițele de copii nu poate fi vorba de o activitate serioasă, sistematică, logică, — metodele acelea, bazate pe joc, au început să fie pe ici pe colo transpuse

în învățământul primar și atunci să nu ne mirăm dacă mâine-poimâine se vor găsi unii să transpună jocul în oarecare măsură și în învățământul secundar. S'au găsit profesori, care spre ex. în școlile normale să aplice metodele acelea cu jocuri din grădina de copii în școala primară și atunci evident că înlocuiesc învățământul sistematic, prin jocuri.

Dealtminteri, este destul de interesant faptul că înainte de a se fi produs acest curent modern al școlii active sub forma accentuată de azi, găsim provocându-se fenomenul introducerii jocului în școală ca principiu de învățământ. Citez un caz foarte interesant în această privință.

În sec. XVIII se produce în Germania un curent pedagogic, numit curentul filantropinist, al cărui fundator este Basedow. Acest curent a fost foarte mult influențat de pedagogia lui Rousseau; a suferit însă și alte influențe. Ei bine, în școala lui Basedow se admitea principiul, că învățământul trebuie să fie cât mai plăcut elevului și cât de ușor; fără nici o sforțare și fără niciun sistem, deci învățământul să se apropie cât mai mult de joc. Și Basedow a încercat nu numai în teorie, ci și în practică în școala lui să aplice acest principiu al transformării învățământului în joc, nu numai în chestiunile cele mai elementare, de învățământ primar bunăoară, ci și la studiul limbilor clasice. De aceea citez în această privință un exemplu foarte interesant de felul cum înțelegea Basedow să facă o lecție de limba latină pe baza jocurilor.

Spre ex. profesorul comanda elevilor: *Claudite oculos!* Atunci elevii trebuiau să închidă ochii. Sau le da o altă comandă asemănătoare și elevii executau acțiunile, dictate în limba latină.

Sau, profesorul scria pe dosul tablei, ori pe o hârtie, un cuvânt latinesc, spre ex. cuvântul „*intestina*“ și spunea elevilor, că ceea ce a scris el reprezintă o parte a corpului nostru și elevii erau ținuți să ghicească. Unul zicea, capul, altul nasul, etc. până când unul ghicia. Acela care ghicia, primea imediat ca recom-

pensă o prăjitură; toată clasa aștepta ca elevul să mă-nânce prăjitura și apoi se continua lecția. Sau un alt exemplu:

Elevii spuneau profesorului, din propria lor dorință, să deseneze un câine; profesorul, în loc să deseneze un câine, desena un cal, — presupunând că e un bun desenator, — și atunci elevii dacă știau latinește protestau, adăogând că ceceae a desenat el pe tablă nu este un câine, ci un cal, și-l numiau pe latinește.

În fine, a patra parte a aceleiași lecții este cea mai interesantă, prin raportul dintre activitatea școlară și joc, sau prin bazarea activității școlare exclusiv pe joc. Profesorul numia diferite animale pe latinește, iar elevii erau ținuți să imite vocea animalelor, pe care le-a numit profesorul. Se întâmpla însă uneori că nu toți elevii să cunoască bine semnificația cuvântului și atunci când profesorul a zis „câine“, o parte din clasă înțelegea „câine“, și o altă parte „pisică“ și atunci evident, că unii elevi lătrau ca niște câini și alții miorlăiau ca pisicile.

Acesta este un exemplu de aplicare a principiului după care lecția sistematică trebuie redusă la simple jocuri.

În contra acestei tendințe, de a distruge orice învățământ sistematic, s'a produs o reacțiune, poate prea rigoristă, care are argumente solide, mai ales în ceceae privește edacația morală, adică formarea caracterului moral.

Acestor adepți exageratori ai jocului, luat ca bază a învățământului, li se răspunde: dacă vrem să formăm caractere morale trebuie să cultivăm în spiritul elevului responsabilitatea morală, adică sentimentul datoriei, trebuie să încurajăm efortul și în fine trebuie să exercităm acea virtute, — fără de care nu poate să existe caracter moral, — stăpânirea de sine. În adevăr, un om moral trebuie să facă nu totdeauna ceceae îi place, ci ceceae are datoria să facă, ceceae îi impune sentimentul datoriei. Pentruca să facă ceceae îi dictează datoria și nu numai ceceae îi place, trebuie de multe ori să facă

sforțări mari, și în fine, pentruca să poată să execute legea morală, trebuie să-și stăpânească pornirile capricioase ale momentului, adică îi trebuie stăpânirea de sine.

Iată o serie de argumente, care vin în favoarea activității serioase și care condamnă sistemul de transformare al învățământului în jocuri.

Totuși, rămân încă chestiuni de rezolvat în legătură cu jocul.

### VII. Legătura între joc și activitatea serioasă.

Dacă în joc se manifestă activitatea fizică, activitatea psihică, și legătura strânsă între acestea, dacă el este o manifestație naturală a vieții copilului, n'am putea oare să facem o apropiere între această manifestație naturală a copilului, și activitatea serioasă, sistematică din școală, fără să transformăm învățământul într'un simplu joc?

O trecere bruscă dela joc la munca serioasă nu e admisibilă, — deși se practică în cele mai multe școli, — deoarece nesocotește viața trecută a copilului. Fără a stabili o punte de trecere între activitatea lui în familie și cea, pe care urmează s'o exercite în școală, îl punem într'o situație, pentru care nu e de loc pregătit. Copilul, care până aci alearga și sărea liber prin curte, e închis timp de 4—5 ore pe zi în clasă și i se impune să stea în bancă liniștit, luând poziția indicată de „domnul“. Locul păpușilor, cailor, nisipului, cu cari se juca până acum, îl ia cartea, caietul, tabla, condeii cu cari trebuie să lucreze *serios*. De unde până acum se juca cu ce voia și cum voia, de aci înainte îi va indica institutorul *ce* trebuie și *cum* trebuie să lucreze în fiecare oră. Dacă acasă se juca numai *când* și *cât* avea plăcere, aci i se impune termenul și durata muncii. Părinții nu-l pedepseau că nu a făcut de loc, sau nu a făcut bine aceea ce-și propusese în jocurile lui, puțin le păsa lor dacă vreun castel făcut din cărți de joc, sau o păpușe făcută din cârpe sunt reușite; la școală

însă trebuie să facă tot ce i-a zis și așa cum i-a zis institutorul, căci altfel va fi dojenit. Toate acestea îl fac pe copil să se simtă foarte rău la școală, și dacă se consolează cu timpul, ba chiar se simte mulțumit, aceasta se datorește deprinderii, și are adesea drept efect pierderea încrederii în sine, spontaneității, apoi pasivitatea, indiferența, munca silită. Și atunci, în loc să sporim bunul câștigat de copil prin joc, îl reducem sau îl nimicim; într'adevăr: pe câtă vreme jocul stimula și întărea forțele productive — activitatea spontană, — la intrarea copilului în școală le încătușăm, înlocuind munca activă prin cea pasivă. Mai mult: la joc, mișcărilor — atât de importante pentru formarea imaginilor kinestetice, deci pentru educația caracterului, au un rol de căpetenie; în școală, ne mărginim adesea la un învățământ teoretic și prin urmare nu acordăm atenția cuvenită mișcărilor.

Acum să analizăm mai de aproape cele două noțiuni, *joc* și *activitate serioasă*, să cercetăm care sunt elementele esențiale specifice, care trebuiesc respectate în fiecare din aceste activități și care sunt punctele de asemănare care ar putea să facă legătura între o manifestare și alta. Jocul e o activitate plăcută, interesantă și care-și găsește scopul în sine, adică în faptul că ajută la dezvoltarea și întărirea germenilor naturali; scopul exterior, material, nu e de cât un element secundar fără importanță și cu totul subordonat celui din-tăiu. Munca e o activitate, care servește drept mijloc pentru a realiza ceva, deci o activitate ce nu-și mai găsește scopul în sine, ci în afară. De unde, la joc, obiectul exterior e mijlocul, și activitatea scopul, la munca serioasă obiectul e scopul și activitatea mijlocul. Aceasta e deosebirea fundamentală. Dar cum rămâne cu celelalte două elemente: plăcerea și interesul? Trebuie neapărat ca acestea să fie înlăturate la lucrările serioase? Pot fi, dar nu trebuie și nu e bine să fie. Putem lucra fără plăcere și interes, executând un fel de muncă silnică, dar e posibilă și munca plăcută și interesantă; iată un fapt cunoscut de toată lumea. De ce ultima e

de preferat celei dintâiu? Din două motive: 1) pentru că face posibilă mijlocirea dorită între joc și muncă; deci se face tranziția dela o activitate plăcută și interesantă, la o alta tot plăcută și interesantă, cu deosebirea că cea din urmă impune realizarea unui scop. Aceasta însă nu se impune elevului *în mod forțat* — contra voinței lui, — tocmai pentru că îl interesează și-i place aceea ce lucrează. E un scop necesar, dar pe care elevul îl acceptă și realizează bucuros; 2) pentru că plăcerea și interesul provoacă o activitate rodnică și puțin oboșitoare, față de munca stearpă și foarte oboșitoare a lucrărilor neplăcute, silnice, plictisitoare. Cu drept cuvânt, spune Claparède, că oboseala și plictiseala nu depind atât de cantitatea sau dificultatea muncii, ci mai ales de natura ei. O lucrare interesantă, chiar dacă e grea, ne obosește mai puțin ca o lucrare plicticoasă, care, prelungită prea mult, poate duce și la surmenaj. Un om de știință e mai bucuros să se ocupe o zi întreagă cu cele mai complicate cercetări în biroul sau laboratorul lui, decât să înregistreze timp de o oră sau două diverse acte de minister. Claparède<sup>1)</sup> admite două surse de energie: una poate fi comparată cu un rezervor central, care conține rezerve de energie acumulată în timpul repausului și face astfel posibilă oarecare continuitate a muncii. Cheia care deschide robinetele acestui rezervor este interesul. *Plictiseala* e datorită închiderii robinetului energiei (nu unei diminutri a proviziei), sau unei munci prea îndelungate, care devenind monotonă a făcut să dispară interesul și deci să se închidă rezervorul. *Oboseala* însă se datorește unei consumații prea mari de energie. Un fapt, care pledează în favoarea acestei teorii, e activitatea subită, de care sunt capabile unele persoane considerate ca slabe de nervi, neurastenice „si on les touche au bon endroit“, dacă le încurajăm, dacă găsim un ideal, care deodată le înflăcărează.

Un alt izvor de energie e datorit elaborării locale

1) Claparède, op. cit., pag. 247.



a centrilor nervoși, de care depinde munca respectivă. La acest izvor recurge munca silită, care, lipsită fiind de interes, nu poate dobândi energia necesară decât din acel acumulator central. Dar elaborarea locală uzează mai mult și mai repede neuronii, decât trecerea prin fibrele acestora a unei energii venită de aiurea. Nu insistăm asupra teoriei interesului și oboselii intelectuale; am atins-o numai pentru a clarifica mai bine chestiunea ce ne interesează pe noi aci.

Așa dar, munca plăcută și interesantă ar putea mijloci între joc și muncă și ar poseda calitățile bune ale jocului, mai ales dacă adăogăm un element de mare importanță: *mișcarea*, căreia, după cum am văzut, trebuie să-i acordăm o deosebită atenție în școala activă. De altfel, pentruca învățământul să poată interesa, trebuie, mai ales pentru copiii din clasele elementare, să cuprindă și oarecari aplicații reale, oarecare activitate practică. Un învățământ pur teoretic poate interesa cele mult pe elevii mai mari din clasele superioare, dar și pe aceștia îi va interesa mai puțin, ca un învățământ, care pune în legătură teoria cu practica. Astfel, activitatea practică e necesară, pentru a ușura tranziția dela joc la munca serioasă.

O dovadă că între joc și munca serioasă poate să fie stabilită o legătură strânsă, fără a atinge caracterul de activitate sistematică a învățământului, ne-o dau cercetările, care s'au făcut cu privire la evoluția jocului deoparte și la evoluția muncii de altă parte, și la legătura, pe care o putem stabili între aceste două evoluții.

### VIII. Formele jocului.

Acelaș pedagog menționăm mai sus, Claparède, a făcut o cercetare foarte interesantă în privința aceasta. El a vrut să arate, că prin faza culminantă în evoluția jocului, adică prin forma cea mai înaltă a jocului, forma superioară, ajungem deadreptul la activitatea serioasă iarăși în forma ei cea mai înaltă și astfel se sta-

bilește printr-o tranziție de la joc la munca serioasă. În ceea ce privește jocul, Claparède distinge următoarele forme mai importante.

Mai întâiu, este forma, care apare la început și pe care el o numește forma jocului primitiv. E constituit din mișcările acelea libere, pe care le face copilul la începutul existenței, în prima fază a copilăriei; sunt niște mișcări dictate numai de instinct, acte pur instinctive și spontane, care n'au nici un fel de obiectiv; de aceea această formă este un joc, la care scopul lipsește cu desăvârșire, o formă puțin interesantă.

O formă imediat următoare este ceea ce Claparède numește *jocul pseudo-scop*, adică jocul, cu un scop pretext. Toate jocurile acelea, care îi dau posibilitatea copilului să pună în mișcare tot organismul, sunt asemenea jocuri cu scop pretext: ex. jocul „de-a v'atîi ascunsele“, în care un copil caută să găsească pe altul ascuns, ca să desvolte o activitate mai mare, sau jocul în care un copil aleargă după altul, pentru a-l atinge cu mâna este iarăși un joc pretext pentru a pune organismul în mișcare.

Sunt însă și alte forme de joc mai interesante și care realmente apropie jocul de munca serioasă,—și aci se pare că stă meritul mare al lui Claparède.

Prima din aceste forme de joc ar fi ceea ce Claparède numește jocul ocupației; este un joc, care poate fi chiar pus direct în legătură cu învățământul; spre ex. colecționarea de insecte, colecționarea de plante, de timbre. În toate acestea, elevul este preocupat să realizeze colecțiunea lui, deci un obiectiv în manifestarea activității sale.

S'ar putea zice, că în cazul de față nu mai este propriu zis un joc; dacă ne referim însă la definiția jocului și analizăm acțiunea copilului în *jocul ocupație*, vom vedea că este un joc. Am zis că jocul se caracterizează prin aceea că scopul esențial al său este activitatea însăși, nu ceea ce se realizează prin activitate. Dar pe un copil, care colecționează timbre, ce-l interesează în primul rând? Neîndoelnic că însăși acțiunea de

a căuta și a descoperi timbre interesante. Odată însă ce albumul lui este completat, aproape că nu-l mai interesează. Prin urmare scopul urmărit aci stă, în esență, în activitatea intelectuală, pe care o desfășoară copilul pentruca să realizeze acest album.

În fine o ultimă formă este aceea, pe care Claparde o numește activitate cu scopul ludic; cred că ar fi mai bine denumit *joc-efort*, — care se apropie foarte mult de activitatea serioasă, sistematică din școală, este jocul, în care, pentru a se ajunge la un anumit scop, iarăși un scop pretext în fond, se desfășoară o activitate destul de dificilă. Așa, spre exemplu, e cazul elevilor, cari în diferiți școli sau și în familie organizează o serbare și atunci vor să joace o piesă de teatru, vor să declame poezii, vor să joace anumite dansuri. Ei bine, pentru a-și realiza această serbare, pe care nu ne-o impune nimeni, pe care o fac din propriul lor interes, în mod liber, ei trebuie să facă eforturi mari. Pentruca niște copii să poată studia o piesă de teatru să poată să o reprezinte, evident că trebuie să facă eforturi mari, mai mari decât acelea, pe care le fac atunci când este vorba să învețe lecțiile la școală.

Citez în această privință un caz petrecut chiar în familia mea cu niște fete, care s'au hotărât ca la o serbare familiară să reprezinte nici mai mult nici mai puțin, decât „Conu Leonida față cu Reacțiunea” a lui Caragiale. De sigur, că niște fete, între 9—12 ani, pentruca să întrebuințeze termenii aceia, care se referă la politică, la istoria trecută, pe care îi găsim în Caragiale, au trebuit să facă eforturi; le-au făcut și au memorizat textul foarte bine. Dacă li s'ar fi dat la școală să învețe un text oarecare pe dinafară, ar fi fost fără îndoială o muncă plicticoasă și respingătoare pentru ele. Totuși interesul, pe care-l puneau pentru serbare, le-a ajutat să se pregătească foarte bine.

Acest joc-efort, cum l-am numi noi, este o formă de activitate, care duce deadreptul în domeniul muncii serioase.

## IX. Formele muncii.

Trecând la munca serioasă, Claparède face și aci câteva distincțiuni foarte interesante. Forma muncii cea mai apropiată de joc nu este forma inferioară a muncii; ci forma cea mai înaltă, aceea formă de muncă, pe care Claparède o numește *activitatea superioară*.

Ce înțelege el prin activitatea superioară și pentru ce acest gen de activitate este cel mai apropiat de joc?

Am zic că în joc activitatea este esențialul, iar scopul este un simplu pretext. Ei bine, aceea activitate, care, deși acordă în primul rând importanță scopului urmărit, arată însă un interes deosebit și activității în sine, în afară de scopul urmărit, este forma superioară a activității.

Să luăm exemplul unui artist, care creiază, sau al unui savant, care urmărește o problemă. Ei bine, oamenii aceștia au interes, nu numai pentru scopul, pe care-l urmăresc, de a realiza cutare operă artistică sau de a rezolva cutare problemă, ci ei simt plăcerea chiar în timpul activității, pe care o desfășoară pentru a realiza opera artistică, sau rezolva problema. Intelectualul adevărat simte o plăcere intensă când poate să desfășoare activitatea lui intelectuală în mod favorabil chiar înainte de a fi ajuns la scop.

Prinurmare, în cazul acesta apropiat de joc, se vede că și activitatea în sine interesează tot atât de mult ca și scopul urmărit.

A doua formă imediat inferioară a muncii este ceea ce Claparède numește *munca intrinsecă*; este o activitate, care în sine este indiferentă sau aproape indiferentă, dar la care scopul imediat ne interesează foarte deaproape. Așa de ex. dacă cineva s'ar interesa de operele lui Kant, și ar începe, dacă nu cu Critica Rațiunii Pure, ci cu Prolegomena, evident că activitatea aceasta a citirii operei lui Kant, mai ales când îl citești pentru prima oară, nu poate fi plăcută. Sunt atâtea

dificultăți încât este o activitate, nici măcar indiferentă, este o activitate de multe ori plicticoasă. Totuși, cine-l citește, devine bucuros când, învingând aceste dificultăți, ajunge să pătrundă gândirea lui Kant. Prin urmare scopul interesează foarte mult, nu acțiunea în sine, dar scopul este rezultatul imediat al acțiunii.

Tot așa când un student de pildă caută să pătrundă o anumită ramură nouă a unei științe, întâmpină o sumă de dificultăți; dar când a pătruns-o, se simte mulțumit că a pătruns-o!

Deosebit de această activitate intrinsecă, Claparède menționează o formă a activității iarăși imediat inferioară, pe care o numește el *extrinsecă* și care am putea zice, că are două scopuri subordonate unul altuia. Un scop imediat, ceea ce rezultă din acțiune; dar și un scop mai îndepărtat, care este independent de natura acțiunii desfășurate, dar care este mai important decât scopul imediat. Spre ex. pornind dela cazul de mai sus: dacă sunt unii studenți, care cercetează o anumită ramură științifică, din interes pentru acea știință și deci manifestă prin aceasta un act intrinsec, sunt alții, care cu câteva săptămâni, poate chiar cu câteva zile înainte de examen, iau un caet de cursuri și frunzăresc cursul respectiv pentru examen. Scopul imediat al acestei acțiuni este fără îndoială să cunoască materia, dar nu acesta este scopul principal. Scopul principal este să treacă examenul.

Prin urmare scopul acela exterior, care nu are raport direct cu activitatea de a învăța, acela este scopul principal; iar scopul imediat, care rezultă din acțiunea învățării, cunoașterea materiei, acela este un scop secundar. Aceasta este cazul cu activitatea multor profesioniști. Așa spre ex. funcționarii dintr'un minister, nu vorbesc de funcționarii superiori, ci de funcționarii mai mici, aceia care sunt puși să execute numai ordinele și să transcrie conceptele funcționarilor superiori. Ei bine, oamenii aceștia prin activitatea lor realizează ca scop imediat transcrierea unui concept sau redactarea unui concept, dar sigur că ei nu pentru aceasta

muncesc, nu acesta este interesul lor; interesul lor este de ordin practic. Muncesc ca să-și câștige existența. Prinurmă, acest scop superior, care nu are legătură cu rezultatul imediat al muncii lor, este scopul principal. Rezultatul imediat este un scop secundar.

Tot așa muncitorul de fabrică, desigur că nu lucrează din interes pentru acțiunea, pe care o face când învârtește roata, ci pentru ca să-și câștige existența.

Aceasta ar fi prinurmă forma activității, pe care am putea-o numi *muncă extrinsecă*.

În fine, o ultimă formă ar fi aceea, în care nu mai găsim nici un scop: este activitatea fără rost, am zice, întrucât nu prezintă în adevăr niciun interes. Claparède este foarte aspru față de școală când ne dă ca exemplu de o astfel de muncă, unele activități școlare.

Claparède merge cam departe în critica lui biciuitoare contra învățământului, însă păstrând proporțiile, trebuie să-i dăm dreptate în sensul că sunt activități în școală, care realmente nu provoacă niciun interes: nici interes științific, nici pe cel direct al activității intrinsece, nici interesul practic. De vină, dacă se ajunge deseori aci, cu munca din școală, sunt pe deoparte programele. Ele introduc de multe ori elemente, care nu servesc, nici culturii formative în sensul de a desvolta, de a exercita funcțiunile psihice și nu servesc nici din punctul de vedere utilitar, al pregătirii la viața practică. Mi-aduc aminte că la fizică, deși nu ni se făceau experiențe în toată fizica, făceam la teoria oglinzilor niște calcule, pe care și azi mă întreb de ce le-am învățat.

Era o materie fără nici un scop; interes iarăși nu prezenta, pentru viața practică. Fără îndoială că se găsesc în programele analitice ale învățământului secundar o sumă de elemente de acestea, care nu stimulează nici interesul și nu au nici cel mai îndepărtat scop utilitar.

În al doilea rând ar fi de vină metodele, că se ajunge în școală la o muncă chinuitoare. Chiar atunci

când avem elemente de cultură, necesare fie din punctul de vedere al culturii formative, fie din acela al culturii generale, fie din acela al pregătirii la viață, sunt astfel tratate, încât ele nu pot să trezească câtuși de puțin interes și duc la această muncă, pe care Claparède cu drept cuvânt o numește *travail forcé*, am putea zice *munca forțată sau silnică*.

Această muncă silnică crede Claparède că are rezultate foarte grave. Mai întâiu un rezultat de ordin general este — și Claparède are dreptate — că acest fel de muncă ce nu trezește nici interes teoretic, nici practic, superficializează activitatea elevilor în sensul că ei nu se dedau cu tot sufletul, acestei activități.

Iată o frază foarte caracteristică a lui Claparède în această privință. „În cazul muncii forțate“ — zice el — *on ne travaille que du bout du cerveau comme on ne mange que du bout des lèvres et que l'on ne touche que du bout des doigts les choses qui vous répugnent* — spre deosebire de joc sau activitatea practică, etc., unde copilul se manifestă cu întreg sufletul.

Mai menționez și câteva consecințe individuale foarte interesante ale acestei munci forțate. Citez numai câteva din ele.

1. Sunt indivizi — ne spune Claparède — care în fața acestei apăsări a muncii silnice, se îndoesc, cedează, însă imediat ce a încetat activitatea școlară, ei își revin la forma lor naturală. Sunt spirite, prinurmare, care se supun pentru un moment apăsării unei munci silnice, dar care pe urmă își recapătă originalitatea și spontaneitatea lor. Pe acestea le numește Claparède spirite elastice.

2. O altă categorie sunt aceia, cari sub această apăsare sau se frâng, sau se deformează.

Ce înseamnă că se frâng? Înseamnă că sunt distruși pentru toată viața, ajung la surmenaj, poate chiar la neurastenie. Sau se deformează, în sensul că deformățiunea, pe care le-a produs-o acea apăsare a muncii silnice rămâne și după terminarea școlăi.

3. În fine, mai sunt unele firi, care nici nu se

încovoie nici nu se frâng, ci rezistă la presiune; se opun regulei, ce li se impune — se revoltă în contra unor asemenea eforturi silnice: aceștia sunt nedisciplinații, anarhiștii școlii. Ei își păstrează natura lor originară, dar nu profită nimic din școală.

#### X. Concluzii pentru metoda de învățământ.

Evident, Claparède are unele exagerări în această clasificare și mai ales exagerează când insistă prea mult asupra formei superioare a muncii, aceea pe care am zis că o găsim la artiști și savanți și nu asupra activității intrinsece, care ni se pare cea mai importantă.

Deasemenea, în ceea ce privește evoluția muncii, nouă ni se pare că de multe ori, în loc să se treacă dela activitatea aceea superioară, care este mai apropiată de joc, spre activitatea intrinsecă și extrinsecă, care sunt mai departe de joc, trebuie să se procedeze invers. Așa de ex., dacă ne pregătim să gustăm poemele clasice, să aprofundăm antichitatea, pentru aceasta trebuie mai întâiu să facem o activitate intrinsecă în sine neplăcută dar cu un scop agreabil, acela de a cunoaște bine limbile clasice și deabia după aceea putem să ajungem și la forma aceea superioară de activitate, adică gustarea unei opere clasice.

O a doua obiecție, pe care am aduce-o lui Claparède, este, că, deși trebuie să accentuăm cât mai mult activitatea superioară în școală, nu putem renunța nici la formele celelalte, pentru că în viață de multe ori ni se cere să facem acțiuni, care nu sunt tocmai agreabile, dar pe care datoria morală ne impune să le facem și atunci ca să nu ne frângem și să fim elastici la asemenea acțiuni, trebuie ca școala să ne deprindă și cu lucruri de acestea, care sunt puțin agreabile, dar care ne disciplinează moralmente.

Iată printrumare cum curentul școlii active, întemeiat pe considerații de filosofie, biologie, psihologie infantilă, etc., învederează că elevul nu este cu



niciun chip un element pasiv în procesul de dobândire a cunoștințelor și cu atât mai mult în prelucrarea lor, — ci din contră, un element în permanență activ. Activ atât în munca serioasă, cât și în joc, ocupația principală din copilărie. De acest adevăr nediscutabil, că copilul este un organism activ, trebuie să țină seamă metoda de învățământ și educație, oricum s'ar numi ea. Deaceia am și precedat capitolul metodelor de învățământ, de capitolul școlii active, care va trebui să inspire orice metodă.

Și acum să revenim la cele două procese psihologice fundamentale, prin care se trece cu transmiterea și utilizarea cunoștințelor: primul, care se ridică dela fenomene la legi, dela exemplu la reguli, dela concret la abstract. Al doilea, e procesul prin care dela legi, reguli și abstracțiuni, ne coborâm spre a le face aplicarea la fenomene noi, exemple noi, și noi cazuri concrete.

Aceste două procese sunt atât de cunoscute, încât s'ar părea de prisos insistența asupra lor. Constatăm evidența acestor două procese, dacă ne gândim, de ex. la omul primitiv și la copil. Omul primitiv n'avea manuale didactice, din care să învețe principiile științei, legile științifice și regulile gramaticale. El primia întâiu un bogat material concret, pe baza căruia apoi treptat, treptat se ridica spre noțiuni abstracte, spre idei și legi generale. Tot așa și copilul.

Un copil începe prin a primi o sumă de impresiuni și percepțiuni dela lumea internă sau din afară, și apoi treptat, treptat, pe baza asociațiilor continue, dintre conținuturile de conștiință, care se repetă mereu, deci se imprimă mai adânc în spiritul lui, elementele acelea se condensează, se sintetizează și dau copilului noțiunile; mai întâiu noțiunile cu caracter psihic, apoi noțiunea logică, mai precisă decât cea psihologică.

Se pare printr-o curioasă coincidență, că nu s'a respectat todeauna acest proces al trecerii dela percepția concretă spre noțiunea abstractă și apoi la aplicarea no-

țiunii abstracte la noui cazuri concrete. Ba, de multe ori s'a procedat invers. S'a plecat dela noțiunea abstractă, — care, lipsită fiind de materialul concret, reprezenta numai o formulă goală, — spre materialul concret, din care această noțiune ar fi trebuit să rezulte.

Așa, de ex. chiar acum 20—30 de ani, în liceul nostru, se da la gramatică întâiu regula abstractă, și după aceea i se făcea aplicarea la exemple; la științele pozitive chiar, se da definiția, se enunța legea și *după aceea* se dădeau unele exemple. și de multe ori nici acelea nu erau date intuitiv, în laborator, ci prin simplă enunțare sau cu creta la tablă.

În ceeace privește fazele, prin care a trecut școala, în genere, dacă urmărim istoria învățământului, vom găsi o epocă foarte îndelungată și anume evul mediu, când metoda era inversă spiritului psihologic și logic; anume trecea dela abstract la concret în loc să treacă dela concret la abstract.

#### **XI. Motive de nerespectare a procesului trecerii dela concret la abstract.**

Care sunt motivele, care ne explică întrucâtva acest procedeu cu desăvârșire contrar constituției noastre psihice?

Dacă începem cu evul mediu, putem spune că un prim argument era dogmatismul acestei epoci. În evul mediu, tendința principală a școalei era să facă atotputernică dogma creștinească și prinurmă să se opună la orice tentativă de a sdruncina, de a slăbi această dogmă. În consecință, dacă s'ar fi lăsat libertate oamenilor de știință și mai ales școalelor să cerceteze realitatea concretă și din această realitate să inducă anumite principii, foarte ușor s'ar fi putut întâmpla ca cele mai multe principii să vie în conflict cu cerințele dogmei. Prinurmă era o chestiune de interes cultural, legat de interesul bisericii, de a nu se favoriza procesul trecerii dela concret la abstract.

Asemenea interese dogmatice s'au mai repetat în

istoria învățământului, de obicei tot în legătură cu interesele religioase și printrumare au impus procedee nelogice și nepsihologice.

Dacă ne-am referi însă la cazurile, de nerespectare a trecerii dela concret la abstract, care se mai produc azi, când nu mai avem motive de felul celor de mai sus, am indica două motive mai importante, care se pare că influențează adeseori în sensul acestui procedeu greșit.

Un prim motiv: adeseori suntem tentați să confundăm constituția noastră mintală cu aceea a elevilor noștri. Noi dispunem de foarte multe elemente abstracte și putem lucra cu multă ușurință și cu destulă siguranță cu acest material abstract. Aceasta din pricină că funcțiunea noastră logică, funcțiunea noastră de abstracțiune, este destul de dezvoltată, pentruca să ne simțim bine în acest exercițiu al abstracțiunii. Dacă ne referim însă la copil, constatăm că el dispune de un material foarte redus de noțiuni abstracte. Din punct de vedere al constituțiunii lui psihice, la copil este mai accentuată gândirea concretă decât cea abstractă, adică judecata sa apelează aproape regulat la elementele concrete care sunt luate aproape tale-quala din lumea realității.

Această confuzie între structura sufletească a copilului și a adultului este un prim argument, pentru care nu s'a respectat procesul trecerii dela concret la abstract.

Al doilea argument, privește în special pe viitorii profesori. Se confundă de multe ori procedeul, pe care-l aplicăm noi, când ne alcătuim planul unei lecțiuni, cu procedeul, pe care trebuie să-l aplicăm, atunci când ne facem lecțiunea în clasă.

Când facem planul unei lecțiuni, trebuie să ne întrebăm mai întâiu unde vrem să ajungem, printrumare care va fi concluzia, la care lecția va trebui să ajungă, sau care va fi noțiunea abstractă, regula, legea, definiția, pe care vrem să o scoatem. Acesta este primul pas, pe care trebuie să-l facem și după ce ne-am lă-

murit asupra încheierii, la care trebuie să ajungă lecția, ne întrebăm: care sunt mijloacele, prin care vom realiza această încheiere? Ce facem în cazul acesta? Pornim dela elementele abstracte, la care trebuie să ajungă lecția și apoi ne îndreptăm spre elementele concrete? Așa se pare firesc și așa este firesc să fie, întrucât cunoștințele, pe care le predăm în lecția nouă pentru noi sunt perfect cunoscute. Când însă intrăm în clasă, și vrem să facem lecția, procedeul trebuie să fie invers: să pornim dela elemente, pe care le-am găsit la urmă și apoi, prin ajutorul lor, să ne ridicăm la elementele abstracte, la ceace reprezintă deci încheierea lecției noastre.

Pentru acela, care cunoaște materia, i se pare firesc să dea întâiu definiția și pe urmă exemplele. Pentru acela care vrea să-și asimileze și în special pentru elevii de o anumită vârstă, este firesc să plece însă dela datele concrete și treptat-treptat să se ridice la abstract.

Practica învățământului și-a luat sarcina să aducă la realitate pe pedagogii, cari procedau pe această cale greșită. S'a făcut pentru aceasta următoarea constatare foarte simplă. Să zicem că se pleca dela definiție. După definiție se dădeau exemple, deci materialul concret. Ce se întâmpla însă? Când se învăța definiția, nu se înțelegea; ea reprezenta o simplă formulă abstractă; elevii nu puteau să o înțeleagă și atunci o memorau pe dinafară. În urmă, însă veneau exemplele; atunci începeau să înțeleagă definiția, pe care o memoraseră și prinurmă simțiau tentația necesară de a reveni asupra definiției; ceace înseamnă că veneau din nou la definiție și în fine după ce se constata că s'a înțeles definiția, se luau alte exemple. S'a observat astfel că, din aceste patru elemente, este unul, cu desăvârșire inutil, pe care practica trebuie să-l constate inutil: este primul. Dacă nu s'a înțeles definiția decât după darea exemplilor și a trebuit după aceea să se revină asupra definiției, de ce să se mai dea dela început? Numai pentru a speria pe elevi cu dificultățile materiei, pe care vrem să o comunicăm?

'Astfel s'a ajuns prinurmă să se elimine acest

element al definiției dela început și a rămas elementul concret întâiu, apoi definiția și apoi trecerea din nou la elementul concret.

Acestea sunt cele două procese fundamentale în comunicarea materiei de învățământ: dela *concret la abstract*, apoi dela *abstract la concret*. Ele determină momentele principale, prin care trebuie să treacă orice comunicare de cunoștințe sau o lecție.

---

## XII. Apercepția.

I. *Importanța cunoștințelor vechi în dobândirea celor noi.* — II. *Definirea apercepției și rolul ei în învățământ:* a) *face posibilă înțelegerea;* b) *completează cunoașterea;* c) *interpretează realitatea și stabilește raporturi cauzale;* d) *dă un sprijin puternic atenției.* — III. *Condiții de realizare a apercepției:* a) *înrudirea ideilor noi cu cele vechi;* b) *redeschiderea în conștiință a vechiului material de cunoștințe;* c) *contribuția elementului volițional și afectiv.* — IV. *Cercetări privitoare la apercepție:* Lange, Hartmann, Dürr. — V. *Experiențe asupra apercepției:* Binet. — VI. *Observări pedagogice cu privire la apercepție.*

### I. **Importanța cunoștințelor vechi în dobândirea celor noi.**

După ce cunoaștem acum spiritul, în care trebuie înțeleasă și aplicată metoda de învățământ, pentru a reuși în transmiterea cunoștințelor și mai ales pentru a pune pe elev în situația de a le putea prelucra și aplica la noi cazuri în viață, ar trebui să cercetăm succesiunea diferitelor momente psihologice, prin care să treacă desfășurarea unei lecții, în spiritul metodei indicată până aici.

Se ivește însă o altă chestiune de lămurit, și despre care s'ar putea zice că ține în aceeași măsură atât de condițiile psihologice ale învățământului, cât și de chestiunile privitoare la materia de învățământ. Este vorba de elementele sufletești ca: idei, sentimente, volițiuni, pe care le posedă fiecare elev, în momentul, în care trebuie instruit; le posedă fie din experiența lui personală dinaintea de școală, fie chiar din școală. N'are acest material vechiu de cunoștințe nici o importanță, pentru primirea nouilor elemente de cunoștință, pe care le va transmite școala elevului?

Răspunsul la această întrebare este categoric afirmativ, în sensul că fondul de experiență anterioară momentului de transmitere a cunoștințelor noi are o mare importanță, chiar asupra acestei transmiteri. De aceea și examinăm această problemă în legătură cu metodele de învățământ.

Felul cum primim și interpretăm impresiunile noi pe care le căpătăm dela realitate, depinde de individualitatea fiecăruia, adică de capitalul sufletesc, de care dispune fiecare individ în parte, prin urmare de experiența lui anterioară. Am putea zice că ideile, sentimentele și dorințele aflătoare în conștiința fiecăruia, sunt ochelarul sufletesc, prin care privim impresiunile dela lumea din afară.

Această afirmație nu privește numai viața copilului, ci și viața omului în general și putem să ne convingem de adevărul acestei afirmații din propria experiență. Așa, de ex. dacă ne-am referi la artă și literatură, este destul să privim într'o sală de concert în momentul când se execută o simfonie de Beethoven sau un fragment din Wagner și vom observa foarte ușor, că în vreme ce unii spectatori sunt profund emoționați, alții se plictisesc și dormitează.

Deasemenea, dacă ne-am pune întrebarea, care este impresia, pe care pot să o producă unele drame cu caracter psihologic, și cu fond filosofic, cum ar fi spre ex. dramele lui Ibsen, Shaw, Pirandello, etc. asupra diferiților spectatori, — ținând seamă de diferența de constituție sufletească și mai ales de cultură, care există între ei, — atunci ne-am da seama, că dramele, care tratează probleme sociale sau psihologice complexe, cum ar fi cele tratate în Strigoii, Meșterul Solness, Rața sălbatecă, Maior Barbara, ș. a., produc impresii foarte diferite asupra spectatorilor, după gradul lor de cultură, după mentalitatea lor, prin urmare după fondul sufletesc, de care dispun, deși dramele sunt aceleași. Să ne gândim deasemenea la diferența de mentalitate, pe care o creiază profesiunile diferite. Constatăm un cerc de idei predominant, diferit dela

individ la individ, după cultura profesională, pe care și-a făcut-o. Așa de ex. dacă în fața unui colț de natură s'ar găsi, să zicem un artist, un filosof, un naturalist și nu economist, deși impresiunile, care se produc datorită motivelor exterioare, sunt aceleași, reacțiunea la aceste impresii va fi diferită după mentalitatea celor patru indivizi. Artistul va admira frumusețea aceluși colț de natură, filosoful poate va face reflexiuni cosmologice cu caracter finalist asupra universului, tocmai pentru că și el admiră armonia și frumusețea în univers; naturalistul va observa anumite particularități ale terenului, va observa anumite plante, care se găsesc prin regiunea aceea, iar economistul poate ar face reflexiuni asupra bogățiilor, pe care le prezintă terenul.

Sau, să presupunem că ne-am duce într-o fabrică în tovărășia unui inginer. Impresiile, pe care le-am primi noi în acea fabrică sunt aceleași cu impresiile, pe care le primește inginerul, sau mai bine zis, excitațiunile, care vin din afară, sunt aceleași; însă felul cum se reacționează este diferit și fără îndoială că inginerul va percepe mai mult, cantitativ și calitativ, din observarea acelei fabrici decât percepem noi, pentru că cultura și mentalitatea lui sunt astfel alcătuite, încât reacționează mai bine la impresiile acelea.

Iată și un caz trăit, din care se vede foarte bine influența mentalității profesionale în interpretarea realității. Într-o familie, era cineva bolnav și nu i se putea diagnostica boala de medicul curant. Atunci familia a apelat la diverși medici specialiști. Specialistul în boale de stomac i-a precizat bolnavului o boală de stomac și intestine; cel de piept o boală de inimă; specialistul în boale nervoase a spus că toți colegii lui s'au înșelat că pacientul n'are nimic altceva, decât o boală de nervi. Numai după ce suferindul a murit, s'a aflat și boala, de care suferia: era cu totul alta, decât cele diagnosticate de specialiști.

În sfârșit, iată și din viața copilului un singur exemplu, pentru a înțelege importanța fondului sufletesc vechiu în interpretarea realității. Este vorba de



copilul, care, intrând într'o menajerie, vede un tigru și spune părinților săi: „Uite o pisică!!“ sau vede un struț și spune: „Uite o găscă!“ Aceasta înseamnă, că interpretează realitatea sub influența experienței, pe care o avea el de mai înainte.

## II. Definiția apercepției.

Această interpretare a realității prin prisma conținutului sufletesc aflător de mai înainte în conștiință, sau această asimilare a elementelor noi cu ajutorul elementelor asemănătoare existente în conștiința noastră, o numim apercepție.

Asupra rolului, pe care-l joacă apercepția, în procesul de cunoaștere, mai adăogăm câteva cuvinte, deși din cele spuse până acum reiese destul de clar importanța acestui proces al apercepției.

a) În primul rând, apercepția face posibilă înțelegerea; am putea chiar identifica apercepția cu înțelegerea; a înțelege înseamnă a apercepe, adică a găsi elementelor noi de cunoștință un loc în cercul de idei existente în conștiința noastră.

b) În al doilea rând, apercepția completează cunoașterea; o completează cu elementele, care nu s'ar produce, dacă n'ar interveni acest proces. Mai întâiu o completează cu elemente noi. Așa de ex., ne amintim că atunci, când ne-am ocupat de învățământul intuitiv, am zis că o intuiție completă și suficientă, din punctul de vedere calitativ, nu se poate face decât dacă dăm elevului anumite îndrumări, anumite norme, după care să-și facă intuiția; astfel, se poate întâmpla ca elevul să observe unele elemente de o valoare cu totul secundară și să scape din vedere o sumă de proprietăți ale obiectului de intuit, care au o valoare esențială. Dar, ce înseamnă aceasta? Că dându-i normele de intuit, îi dăm posibilitatea să observe mai mult, să cunoască mai mult cantitativ și calitativ decât ar cunoaște, dacă nu i-am da aceste îndrumări. Ce reprezintă acele îndrumări? Reprezintă elementele apercetive.

Această completare, pe care o aduce a percepția, se referă însă, nu numai la elementele noi, ci și la elementele vechi, existente în conștiință, dar care n'ar veni în sprijinul elementelor noi, nu s'ar ridica printr-o urmărire în centrul luminos al conștiinței, dacă nu s'ar produce procesul a percepției.

Exemple de felul acesta avem destule. În limbile străine, percepem un cuvânt străin, pe calea auzului sau a văzului; auzim pronunțându-se un cuvânt străin sau îl citim. De unde ne vine înțelesul acestui cuvânt? Cum se explică faptul, că noi înțelegem acel cuvânt străin? Desigur, numai prin aceea, că din cunoștința noastră anterioară îi dăm un înțeles. Să presupunem însă că am scrie pe tablă un cuvânt în limba japoneză sau chineză. Ce ar însemna acest cuvânt pentru cine nu-l înțelege, decât o percepție vizuală. Dacă am pronunța cuvântul, am avea o percepție auditivă, dar înțelesul cuvântului ar lipsi.

Dacă am scrie pe tablă un cuvânt în limba franceză, atunci, pe lângă percepția vizuală și auditivă, pe care o dă acel cuvânt, cei care știu francezește ar da și un înțeles aceluia cuvânt, însă acel înțeles l-ar da din conținutul vechiu sufletesc, printr-o completare a percepției luată din materialul de cunoștințe existent.

În învățământ, mai avem cazuri foarte frecvente de a percepție; spre ex. la istorie și geografie. Dacă povestim elevului o întâmplare din domeniul istoriei, spre ex. o luptă, și nu avem posibilitatea să-i dăm intuiția acelei lupte prin ilustrații sau prin cinematograf, trebuie să i-o descriem pur și simplu. Ei bine, pentru descrierea să aibă un sens pentru elev, el trebuie să completeze cu ajutorul imaginației ceea ce îi dăm noi, printr-o sumă de imagini din experiența lui anterioară, care să dea sens cuvintelor din descrierea noastră.

Tot așa la geografie, dacă descriem o regiune îndepărtată dintr'un alt continent, pentruca elevul să-și poată reprezenta imaginea acelei regiuni, fie chiar și mai palid, trebuie să se servească, prin ajutorul ima-

ginației, de elemente din experiența lui anterioară, căpătate bunăoară din teritoriile asemănătoare, pe care le cunoaște din țara noastră, prinurmă, pe calea apercptivă, să completeze ceea ce îi dăm, cu elemente din material vechiu.

c) În al treilea rând, prin apercptie se interpretează realitatea și se stabilesc raporturile cauzale între fenomene. Așa, de ex. ca să pornim dela un caz simplu: când ne uităm dimineața pe fereastră, și vedem că strada este udă și acoperișul caselor la fel, zicem imediat: în noaptea aceasta a plouat. Deși n'am perceput ploaia, n'am auzit când a plouat și nici n'am văzut, totuși pe cale apercptivă am completat impresiile, care ne-au venit din afară cu elemente din experiența anterioară a noastră, zicându-ne: Din moment ce strada și acoperișul sunt ude, trebuie să fi plouat.

Această stabilire de raporturi cauzele între fenomene, prin ajutorul apercptiei, are o deosebită importanță atunci când este vorba despre acea formă a intuiției, pe care am numit-o intuiție ideal-empirică spre deosebire de intuiția pur percptivă<sup>1)</sup>.

Am zis, că la intuiția ideal-empirică, în momentul când primim pe calea intuiției anumite impresii dela lumea din afară, spiritul nostru, fără să ne dăm seama în acel moment, completează acele impresii printr'o sumă de elemente aflătoare în conștiința noastră; de aceea am și numit-o ideal-empirică.

Așa de ex. în intuiția morală percepem un fapt, care se petrece în stradă și calificăm acel fapt drept rău sau bun imediat ce l-am perceput. Această interpretare a faptului este determinată iarăși de o operație de apercptie.

Tot așa în intuiția estetică: percepem anumite forme exterioare și le dăm un calificativ estetic: frumos sau urit. Frumosul sau uritul nu rezidă însă în formele acelea, ci în reacțiunea, pe care sufletul o face provocat de acea impresiune

1) Vezi capitolul asupra intuiției.

d) În al patrulea rând, a percepția dă un sprijin considerabil atenției. Am arătat că atenția trebuie să fie sprijinită de interes în învățământ și acest interes, atunci când este vorba de atenția sensorială, poate să ne vie dela intensitatea și noutatea impresiilor. Intensitatea și noutatea impresiilor în domeniul atenției sensoriale provoacă un interes de moment. Știm însă că acest interes este trecător, căci o senzație intensă nu poate să-și păstreze intensitatea mai multă vreme din punctul de vedere al subiectului, nu din punctul de vedere al obiectului, și o senzație nouă, dacă se repetă, încetează de a mai fi nouă. Prin urmare și interesul provocat de intensitatea și noutatea senzațiilor este menit să dispară și atunci intervine interesul celălalt, cu caracter intelectual, care este provocat de idei și de legătura ideilor. Dar condiția esențială în atenția intelectuală pentru ca interesul să se producă este a percepția. Numai acele idei noi pot să suscite interesul elevului, care găsesc contact cu ideile anterioare aflătoare în conștiința lui.

Prin urmare, numai acele idei pot să intereseze, care pot să fie a percepute.

### III. Condițiile de realizare a a percepției.

a) Prima condiție, care trebuie împlinită, pentru realizarea a percepției, se referă la materialul nou de cunoștințe, pe care-l transmitem elevului și anume, ideile cele noi trebuie să găsească neapărat puncte de contact cu experiența anterioară a elevului. S'ar părea bizar să mai menționăm această condiție, căci am arătat cât de necesară este a percepția și când de fapt a percepția constă tocmai în contactul acesta între ideile noi și cele vechi. Dacă însă am arunca o privire asupra aceace se petrece în învățământ, am vedea că scoaterea în evidență a acestei condițiuni este departe de a fi inutilă. Așa de ex. dacă ne-am referi la momentul, când elevul intră în școala primară și am gândi la această condiție, — că ideile noi, pe care avem să le

transmitem elevului să găsească punct de contact cu experiența lui anterioară, — am vedea că problema nu se rezolvă așa de ușor și că imediat se pune chestiunea dacă învățământul primar trebuie să fie general, unitar sau regional, adică: dacă în cursul primar și în special în primele clase de curs primar programul de învățământ va fi identic la toate școlile, independent de regiunile, în care se găsesc, sau programul va trebui să se adapteze regiunii, pentru a ține seama de experiența, pe care elevul a făcut-o în regiunea aceea? Ar fi suficient să menționăm, pentru aceasta, diferența enormă, care există între experiența unui copil dela sat și a unuia dela oraș, pentru a vedea cum această adaptare a ideilor noi la experiența trecută este foarte greu de făcut. Din această cauză mulți au ajuns la concluzia, că programele în învățământul primar ar trebui în oarecare măsură adaptate la experiența copiilor, din regiunea respectivă, prinurmă ar trebui să aibă întrucâtva un caracter regional.

Dacă am cerceta tranziția dela învățământul primar la cel secundar, s'ar părea că chestiunea este mult mai simplă. Pe deoparte profesorul secundar cunoaște programul învățământului primar; pe de alta, programul primei clase secundare se presupune că a fost astfel alcătuit, încât să țină seama de programul învățământului primar; prinurmă, de experiența, cu care elevul vine din învățământul primar în liceu. În legătură cu această chestiune amintim faptul că s'au produs unele protestări ale reprezentanților învățământului secundar și normal contra pregătirii, cu care vin elevii din învățământul primar. Aceștia cred că este aproape o imposibilitate, sau în orice caz o mare dificultate de a aplica programul învățământului secundar din cauza pregătirii insuficiente din învățământul primar.

Nu discutăm dacă obiecția aceasta este justificată în totul sau în parte; este un lucru cert însă, că simplul fapt de a fi făcut un program la prima clasă de învățământ secundar, care teoreticeste să se potrivească

în continuare cu programul învățământului primar, nu dă încă o garanție de continuitate, deci de a percepție între experiența și cultura absolventului de școală primară și ceea ce trebuie să se predea în învățământul secundar.

Dacă ne-am referi la anumite ramuri ale învățământului secundar, la studiul limbilor moderne de ex., problema tranziției în învățământ, din punctul de vedere al a percepției, prezintă o deosebită importanță în învățământul românesc. Astfel, profesorii de limba franceză din vechiul regat întâmpină dificultăți mult mai mici decât cei din Ardeal, Basarabia sau Bucovina, din cauză că în orașele din vechiul regat limba franceză este destul de răspândită și cunoscută și mentalitatea și terenul a perceptiv sunt bine pregătite, față de mentalitatea și terenul a perceptiv pentru franceză în Ardeal, Bucovina și Basarabia.

Dacă din contră, am luat limba germană, atunci fără îndoială că sarcina profesorului din Ardeal și mai ales din Bucovina va fi mult mai ușoară, decât a celui din vechiul regat, din aceleași considerațiuni.

Ca să mai dăm un exemplu, asupra importanței acestei condițiuni de adaptare a materialului nou la cel vechiu, am putea să ne referim la situația dela universitate.

Aci, adaptarea este mult mai grea în sensul că nici măcar din punctul de vedere principial al alcătuirii programului în actuala organizare a învățământului nostru, nu se prevede posibilitatea unei asemenea adaptări, adică programele facultăților noastre și, lucru curios, tocmai ale acelor facultăți, care dau elemente pentru corpul didactic, adică ale facultății de litere și filozofie, nu sunt de loc adaptate învățământului secundar. În facultatea de litere, programul e cu desăvârșire independent de ceea ce se face în liceu. Prin urmare, cei care au ieșit din liceu, întră într'o lume nouă: nu găesc punct de contact între materialul de cunoștințe din liceu și metoda din liceu, deoparte, și materialul de cunoștințe și metoda din universitate, de altă parte.

S'ar putea cita o sumă de cazuri, în special dacă ne-am referi la învățământul filosofic. Iată un student de anul întâiu, care cunoaște bine psihologia și logica, și vine la universitate; dela prima lecție aude vorbindu-se despre Kant, și cu acest prilej aude termeni ca, spre ex. raționalism, empirism, problema ontologică, transcendent și transcendental. Toate acestea sunt elemente noi, care n'au absolut nici un punct de contact cu materialul, pe care-l aduce elevul din învățământul secundar.

Incât, prăpastia cea mai mare din punctul de vedere al adaptării materialului nou, la cunoștințele anterioare, pentru îndeplinirea condițiilor, pe care se bazează a percepția și printrumare înțelegerea, o găsim mai mult între învățământul secundar și universitar decât între învățământul primar și secundar.

Acum câțiva ani, cu ocazia unei reforme, se stabilise înlocuirea clasei a 8-a de liceu printr'un an preparator la școlile superioare, deci la facultăți, care era menit să facă această tranziție dela învățământul liceal la cel universitar și să înlătore neajunsul pedagogic menționat.

b) A doua condiție a a percepției, este că materialul cel vechiu, care trebuie să dea sprijin în asimilarea ideilor noi să fie, la momentul oportun, redesteptat în conștiința elevului și nu numai atât, dar să fie conștiințios analizat, pentru a ne convinge, că el are claritatea necesară pentru a sprijini ideile cele noi.

Cu privire la readucerea în conștiință a materialului de cunoștințe vechi și la analiza lui, trebuie să ținem seama de următoarele rezultate, pe care le-au stabilit și cercetările făcute prin experiență și prin anchetă în pedagogie; anume, că există diferență foarte mare între experiența unui elev și a altuia, chiar dacă au aceeaș cultură, — după regiunea, în care a trăit elevul. Spre ex. alta va fi experiența elevului dela oraș decât a celui dela sat, alta a celui dela munte decât a celui dela șes, etc.

După aceea, trebuie să ținem seama de faptul, că

materialul acesta vechiu de multe ori este unilateral, în sensul că experiența de până atunci a elevului s'a îndreptat mai mult într'o anumită direcție și că printr-urmare n'a cuprins în sfera sa toate laturile importante ale realității.

Materialul acesta poate de asemenea fi fals și incomplet, în sensul că impresiile, pe care le-a primit elevul în trecut poate au fost prea grăbite, cum este adeseori cazul cu elevii de oraș. Elevii dela oraș primesc un material foarte bogat de impresii, dar percepțiile sunt foarte superficiale, sunt șterse, pentrucă vin repede una după alta, copilul n'are timpul necesar să se concentreze asupra lor, să-și fixeze atenția și printr-urmare să le pătrundă suficient.

c) În fine, trebuie să ținem seama de asemenea, că în materialul acesta vechiu nu intră numai elemente de ordin intelectul, adică ideile din experiența anterioară, ci intră o sumă de elemente de ordin afectiv și volițional. Trebuie să ne gândim, cu alte cuvinte, atunci când este vorba de elemente vechi, adică de terenul apercetiv al elevului, nu numai la ideile, pe care le posedă în conștiința lui, ci și la sentimente și deprinderi.

Astfel, din punctul de vedere al deprinderilor, care reprezintă capitalul apercetiv, pentru disciplina și educația morală, este o mare diferență între un copil, care a fost mai deaproape supravegheat de părinții lui și între un altul, care și-a petrecut primii ani ai vieții pe stradă, în tovărășia unor camarazi cu moravuri urite. Acelaș lucru și în domeniul sentimentelor.

#### IV. Cercetări privitoare la apercetție.

Iată acum și cercetările mai importante, care s'au făcut cu privire la apercetția elevilor. Cităm în primul rând o anchetă, pe care a făcut-o un pedagog german, *Lange*, cu privire la deosebirea, pe care o putem constata între elevii dela oraș și cei dela sate, în privința fondului lor apercetiv.



Ancheta s'a făcut în condițiile următoare: Lange a luat 500 de copii de oraș și 300 de copii de țară, toți cam de aceeași vârstă; în medie cam vârsta de 6 ani, printrumare între 5½ și 6½ ani și a cercetat fondul lor sufletesc, cu privire la o sumă de noțiuni uzuale, despre care se presupunea că elevii le posedă. Așa de ex., s'a cercetat dacă elevii cunosc răsăritul soarelui. S'a constatat că din cei dela oraș nu cunosc răsăritul soarelui 82%; cei dela țară toți îl cunosc. Apusul soarelui din cei dela oraș nu-l cunosc 77%; cei dela țară îl cunosc toți, Lacul, din cei dela oraș nu-l cunosc 49% din cei dela țară nu îl cunosc numai 14%. Pădurea nu o cunosc 37% din cei dela oraș, și 14% din cei dela țară. Stejarul nu-l cunosc 82% din cei dela oraș și 43% din cei dela țară. Muntele nu-l cunosc 52% din cei dela oraș și 26% din cei dela țară. Satul nu-l cunosc 87% din cei dela oraș și natural îl cunosc toți cei dela țară. Cum se face pâinea, nu cunosc 72% din cei dela oraș și 37% din cei dela țară.

Ancheta aceasta păcătuiește prin faptul că, deși majoritatea copiilor sunt dela oraș, căci sunt 500 dela oraș și 300 dela țară, noțiunile pe care le alege anchetatorul sunt de așa natură, încât este mai firesc să le cunoască cei dela sate decât cei dela orașe.

O anchetă mai largă și cu rezultate mai sigure, deci mai interesantă, este aceea indicată de Hartmann într'o scriere, care este aproape clasică în ceea ce privește apercipția, *Die Analyse des kindlichen Gedankenskreises*, (Analiza cercului de idei al copilului). Cităm un experiment, din cele mai importante, care a durat foarte mult, dar a avut și rezultate destule de satisfăcătoare.

Experiența s'a făcut asupra a 660 băieți și 652 fete, deci un număr cam egal de băieți și fete. Elevii erau, ca vârstă, în mediu de 6 ani, adică la vârsta când intră în școala primară. S'au luat 100 noțiuni din cele mai uzuale, și s'a cercetat, dacă aceste noțiuni există în experiența elevului și dacă ele sunt clare. Noțiunile au fost luate din diferitele ramuri ale vieții și activității

umane. Așa de ex. animal, plantă, mineral, fenomene din natură, noțiuni privitoare la împărțirea timpului, la munca câmpului, fenomene sociale și altele de această natură.

Nu cităm rezultatele referitoare la toate acele 100 noțiuni, ci numai câteva exemple din diferitele categorii și vom vedea dacă s'a putut ajunge la vreo concluzie.

În cece privește animalele, noțiunea de iepure s'a găsit la 126 băeți și la 81 fete. Noțiunea de găscă la 272 băeți și la 25 fete. Noțiunea de broască la 188 băeți și la 126 fete. Noțiunea de pește la 141 băeți și la 122 fete. Noțiunea de fluture la 287 băeți și la 362 fete.

Dintre fenomenele din natură: noțiunea de furtună s'a găsit la 363 băeți și la 424 fete. Noțiunea de ceață la 186 băeți și 246 fete. Noțiunea de nori la 266 băeți și 293 fete. Apusul soarelui la 82 băeți, 77 fete. Prinurmarea, din 1200 copii, de abia la 159 se găsește clară această noțiune. Noțiunea de anotimp s'a constatat la 37 băeți și la 64 fete.

Noțiunea de vale s'a constatat la 51 băeți și la 59 fete. Noțiunea de fluviu la 150 băeți și 157 fete. Noțiunea de pod la 282 băeți și 258 fete. Noțiunea de lac la 434 băeți și 490 fete.

Dacă trecem la noțiunile cu totul de altă categorie, mai abstracte, ca de ex. noțiunea de triumphiu o găsim la 62 băeți și 66 fete. Noțiunea de patrat la 101 băeți și 90 fete. Noțiunea de cerc la 280 băeți și 284 fete. Noțiunea de sferă la 546 băeți și 510 fete.

Numărătoarea dela 1—10 o cunosc 456 băeți și 405 fete. Dintre noțiunile religioase; noțiunea de Dumnezeu s'a constatat la 370 băeți și 401 fete. Noțiunea de Isus Christos la 8 băeți și 142 fete. Noțiunea de botez la 118 băeți și 228 fete, iar noțiunea de cununie la 70 băeți și 227 fete.

În genere, s'a putut ajunge la concluzia, că din cele 100 de noțiuni s'au constatat destul de clare pentru a fi utilitate în învățământ: 30,8% la băeți și 32,9% la fete. Prinurmarea, din această experiență reiese că fetele au mai multe noțiuni clare decât băeții.

Trebuie să adăogăm însă că alte experiențe, — una făcută la Berlin, — au dat rezultate inverse, în sensul că la băeți s'a constatat o situație mai favorabilă față de fete, în ceea ce privește numărul și claritatea noțiunilor.

### V. Experiența asupra apercepției.

Iată acum și câteva experiențe, referitoare la însăși funcțiunea apercepției și anume, pe deoparte referitoare la evoluția acestei funcțiuni în cadrul vârstei elevilor de școală, pe de altă parte referitoare la tipurile individuale aperceptive mai importante.

Cu privire la evoluția funcțiunii aperceptive, s'a pus chestiunea: în diferite faze de dezvoltare ale sufletului elevului, care sunt punctele de vedere, din care el apercepe impresiile din afară, prinurmare evoluția funcțiunii aperceptive?

Această chestiune a fost studiată mai mult în Germania și în Elveția; și acela care a stimulat mult cercetările referitoare la apercepție și în special la chestiunea evoluției funcțiunii aperceptive, este psihologul și pedagogul Meumann, ajutat în special de Stern și de Dürr.

În ceea ce privește procedeul aplicat, este foarte asemănător cu procedeul, întrebuințat în experiențele făcute asupra intuiției.

Se dă copilului un tablou, pe care-l observă timp de 10—15 secunde, apoi relatează în scris ceea ce reține din tablou.

Pe baza acestor cercetări s'au stabilit cam trei până la patru stadii mai importante, prin care trece funcțiunea apercepției.

Un prim stadiu este acela, în care copilul își îndreptează atenția aproape numai asupra elementelor izolate, care alcătuiesc tabloul, adică asupra persoanelor și obiectelor luate în mod separat. Această primă fază a fost numită de experimentatori *stadiul substanței*, fiindcă se referă la *substanțele*, la *obiectele*, care sunt în joc.

Un al doilea stadiu este acela, în care elevul începe să-și îndrepteze atenția nu numai asupra obiectelor și persoanelor sau ființelor, ci și asupra funcțiilor, pe care ființele de pe tablou par că le execută. Acesta va fi deci *stadiul acțiunii*. El ar începe cam pe la vârsta de 8 ani. Până la această vârstă s'ar manifesta mai mult stadiul substanței.

Mai târziu, între 9—10 ani, s'ar manifesta un al treilea stadiu în evoluția funcțiunii apercceptive, stadiul în care copilul începe să-și îndrepteze atenția cu deosebire, asupra relațiilor, asupra raporturilor, pe care le constată între obiectele și ființele aflătoare pe tablou, fie că este vorba de raportul spațial, fie că este vorba de cauzalitate și altele. Acesta ar fi *stadiul relațiilor*, cum l-au numit experimenterii.

În fine, al patrulea stadiu, cel mai avansat, este acela, în care elevul își îndreptează mult atenția asupra diferitelor proprietăți ale obiectelor, persoanelor sau lucrurilor, care se găsesc pe acel tablou. Până în acest stadiu el numește obiectele, determină acțiunile, pe care le fac ființele, arată raporturile, care se pot stabili între obiecte și ființe și între ființe și obiecte, însă nu ne descrie în mod amănunțit și precis fiecare obiect în parte, cu toate proprietățile lui.

Acesta este ultimul stadiu: copilul este atent și asupra acestui element. Acesta a fost numit *stadiul calității*, fiindcă elevul este atent asupra calităților, asupra însușirilor obiectelor observate.

Iată un exemplu, dintr'un asemenea experiment.

O fată de 7 ani, prinurmăre în stadiul substanței, descrie în modul următor un tablou, pe care l-a observat după normele indicate mai sus: Un bărbat, o femeie, un leăgăn, un pat, o cruce, o cană, un tablou. Prinurmăre înșiră obiectele și persoanele, pe care le-a observat.

Un băiat cam pe la vârsta de 13 ani descrie același tablou în următorul mod: În mijlocul camerei se găsește o masă. La această masă stă un bărbat cu fiul său; cel mai bătrân pe scaun, băiatul pe bancă. Mama

pune o cană pe masă. În stânga se găsește leagănul, în care doarme un copil. Pe peretele din stânga este atârnat un tablou și o cruce. În fund este o fereastră; în dreapta un ceasornic, care ne arată ora 1½.

Iată aci observația clară: pedeparte se arată raporturile dintre obiecte și dintre obiecte-și ființe, pe dealtă parte nu ni se menționează nimic: referitor la calitățile speciale ale fiecărui obiect în parte. Prin urmare această descriere ar intra în stadiul relațiilor.

În fine, o ultimă descriere a aceluiaș tablou, dată de un copil mai avansat. Văd o odaie. Tavanul este de lemn, probabil din stejar. Pe unul din pereți este atârnat un tablou cu rama aurită reprezentând case mici și pomi. Un alt tablou reprezintă un peisaj cu o fâneață. La fereastră este o perdea, care nu este ridicată, atârnă strâmb și are aplicată pe ea o ilustrație.

Aci este clar că intervine și elementul ultim, calitățile, proprietățile fiecărui obiect în parte, asupra cărora chiar insistă copilul: tavanul din stejar, perdeaua, care are aplicată o ilustrație, etc.

În urma acestor rezultate, Meumann, care conducea aceste cercetări și dădea îndemnuri colegilor săi și îndrumări pentru continuarea experiențelor, și-a pus chestiunea dacă nu cumva prin exercițiu s'ar putea provoca o a percepție multilaterală în orice stadiu, adică o a percepție, din toate cele patru puncte de vedere în orice stadiu din evoluția sufletească în care s'ar găsi elevul. Spre ex. atunci când el se găsește în stadiul substanței, să-l deprindem să perceapă și relațiile și acțiunile și calitățile. Dacă lucrul s'ar fi putut realiza, atunci s'ar fi făcut dovadă că rezultatul experienței nu este exact, că această clasificare nu corespunde unor stadii în evoluția sufletească a elevului, ci corespunde pur și simplu faptului, că unii elevi sunt mai mult exercitați într'o direcțiune, alții în alta.

În sensul acesta, Dürr l-a ajutat mult pe Meumann și a făcut exerciții de acestea mai întâiu provocând pe elevi să deosebească bine aceste diferite categorii: substanța de relațiuni, de acțiuni și de calitățile

obiectelor; pe urmă să deosebească diferite elemente între ele, spre ex. relațiunile spațiale de relațiunile cauzale, etc., și în urmă i-a provocat pe elevi așa cum făceau de obicei la intuiție, să observe faptele din toate punctele de vedere; să observe și acțiunile și relațiunile și calitățile fiecărui obiect.

Fără îndoială, că în urma acestui exercițiu și a insistențelor profesorului, care conducea experimentul, elevii în descrierile lor dădeau o sumă de elemente de a percepție, care aparțineau altor stadii decât stadiilor, în care se găseau, însă chiar în aceste experimente se constată că predomină în fiecare caz acel element de a percepție, care aparține stadiului evolutiv stabilit în experiențele anterioare. Spre ex., la elevi până la 7—8—9 ani, deși s'a făcut acest exercițiu și li s'au dat aceste îndrumări, totuși în toate descrierile lor predomină elementul substanțial, adică înșirarea obiectelor, asupra indicării relațiunilor, asupra indicării calităților și asupra indicării acțiunilor, iar din momentul, în care încetează influența profesorului, care experimentează și elevul este iarăși lăsat liber să observe, atunci aproape că el revine, cu toate exercițiile făcute, la situația anterioară, în care stadiul prim este cu desăvârșire suveran.

Încât, din experiențele făcute se pare că această împărțire a stadiilor evolutive ar fi îndreptățită. Natural, cât durează fiecare stadiu, cam care este vârsta, la care începe un stadiu sau altul, acestea sunt date, care sunt lipsite de precizie, dar că ele se succed în această ordine, asupra acestui punct experimentatorii au căzut de acord.

În a doua chestiune, a cărei soluțiune s'a căutat tot pe bază de experimente și anume, dacă s'ar putea găsi tipurile individuale mai importante în funcțiunea a percepțiunii și la vârsta elevilor de școală, situația se prezintă astfel:

Experiența referitoare la această chestiune a făcut-o cu multă insistență și cu mult interes psihologul și pedagogul francez Binet. Experiența lui Binet s'a

făcut în următoarele condițiuni: el s'a adresat la 175 copii de școală din Paris și Versailles. Vârsta copiilor era între 8—14 ani. Se servea tot de mijloacele, de care s'au servit și ceilalți experimenterii, adică de tablouri. Le arăta copiilor un tablou, care reprezenta un om bătrân pe patul de moarte, care a adunat pe fiii săi spre a le comunica ultima dorință. Această ilustrație servise cu câtăva vreme înainte elevilor, despre care este vorba, ca mijloc de intuiție pentru o povestire, care fusese tratată în clasă. Menționez lucrul acesta, căci are importanța lui, după cum se va vedea mai târziu. Li s'a acordat două minute de observare și 10 minute pentru descrierea liberă a celor observate, o măsură, care nu este luată totdeauna.

După această descriere a tabloului, s'a făcut imediat un al doilea experiment, cu descrierea unei țigaretete. Elevii aceștia au fost puși să descrie o țigaretă așa cum înțeleg ei să o descrie. Pe baza acestor lucrări ale elevilor, a ajuns Binet la stabilirea următoarelor tipuri apercceptive mai importante.

Un prim tip este, după Binet, *tipul descriptiv*, care relatează ceea ce a observat aproape fidel, așa cum a observat, fără să introducă nimic sau aproape nimic personal.

Un al doilea tip este *tipul observator*, care nu se mulțumește numai să relateze ceea ce a observat, ci interpretează și stabilește și unele raporturi logice între elementele observate.

Un al treilea tip este *tipul sentimental*, cum l-a numit Binet, care caută să se transpună sufletește în conștiința persoanelor, despre care este vorba în tablou, mai ales că după subiect, elementul afectiv are importanță mare; pe câtă vreme tipul observator dădea o unitate elementelor din acest tablou mai mult pe bază de raporturi logice, tipul acesta sentimental căuta și el să realizeze o unitate, însă o unitate pe baza afectivă, pe bază de sentiment.

În fine un ultim tip, pe care ni-l relatează Binet, este *tipul erudit*, am putea zice diametralmente opus

primului tip, tipul descriptiv, adică cel, care, spre deosebire de cel dintâiu, insistă foarte mult asupra elementelor și impresiilor personale și reduce la minimum posibil detaliile obiective, adică ceea ce a observat realmente pe tablou.

Voiu cita exemple din descrierile acestor elevi, pentruca să ne putem da seama mai bine de fiecare tip în parte.

Iată cum expune un elev din tipul descriptiv cele observate: „Tatăl stă într'un pat de lemn. Copiii stau alături de el. Văd un bătrân pe patul de moarte, trei tineri cari îl ascultă, un câine, o femeie, care mângâie un copil“. Prinurmăre descrie ceea ce a observat pe tablou.

Tipul observator, prinurmăre acela, care interpretează și stabilește raporturi: un bătrân, care simte că va muri, chiamă pe copiii săi și le zice: copiii mei.... etc. și începe o întreagă istorisiră.

Prinurmăre, pe baza celor observate, el brodează o întreagă povestă.

Tipul sentimental sau emoțional, care, prinurmăre, caută să dea unitate elementelor din tablou, pe bază de sentiment, care pare că ar vrea să simtă împreună cu persoanele acelea din tablou: toți cei din casă sunt triști, chiar câinele, care totdeauna a fost credincios celui ce era pe moarte, și el este trist. Copiii sunt tare mâhniți, etc. și continuă descrierea lui.

În fine, tipul erudit înlocuește aproape în totul descripția tabloului observat cu conținutul povestirii, despre care vorbeam mai sus, povestea care-i servise ca mijloc de intuiție; prinurmăre aproape că înlocuește toate elementele de observare, pe care o face el asupra tabloului, cu elementele apercăpătoare din constiință pe care le dobândise atunci când a învățat povestea.

Dacă am observa aceste patru tipuri în tranziție dela primul la cel de al patrulea, am vedea cum la primul descrierea elementelor personale, subiective, este redusă aproape la minimum și cele obiective sunt ridicate la maximum. De unde prinurmăre la primul,



elementele aperatepute sunt acelea, care predomină asupra materialului apercetiv, la tipul al doilea, elementul subiectiv apercetător începe să se accentueze, la tipul sentimental elementul subiectiv apercetător este foarte accentuat, iar la cel de-al patrulea elementul subiectiv apercetător este aproape suveran, este dominant, printrumare o tranziție, în care elementul subiectiv câștigă din ce în ce mai mult teren în dauna elementului obiectiv.

Atât cu privire la aceste două precizări psihologice și pedagogice în domeniul apercetției.

## VI. Observări pedagogice cu privire la apercetție.

Ne mai rămân de lămurit două chestiuni, care privesc mai mult practica pedagogică.

Am zis, că fondul apercetiv, pe care-l aduce elevul din experiența lui anterioară, este pentru noi un sprijin în tratarea elementelor din program, în tratarea materialului de cunoștințe, pe care trebuie să-l realizăm în școală. Se pune printrumare întrebarea: ce facem în cazurile, când pentru tratarea elementelor din program, chiar în primele clase, lipsesc elevilor elementele apercetive de primă importanță, când printrumare, lipsind elementele apercetătoare de primă importanță, înțelegerea materiei din program, pe care un profesor trebuie să o trateze devine foarte anevoioasă. Așa de ex. la geografie, avem să tratăm anumite regiuni, pentru a căror înțelegere apelăm la imaginația elevului și ea însăși trebuie să facă uz de anumite reprezentări, pe care le posedă din experiența anterioară.

Dar dacă cu privire la această descriere elevul nu posedă asemenea reprezentări, adică nu posedă o experiență anterioară? Printrumare dacă nu putem găsi elementele apercetătoare în conștiința lui, ce vom face? Așa de ex. să ne închipuim un elev, care a trăit numai la șes și vrem să-i descriem Alpii. Ca să-i descrii Alpii și ca el să pătrundă descrierea, ar trebui să se găsească în conștiința lui ca elemente apercetătoare ob-

servările și intuițiile din trecut asupra munților, care se găsesc în țară la noi sau cel puțin asupra unei regiuni muntoase din țară dela noi. Dar, dacă elevul, căruia vrem să-i descriem Alpii, n'are nicio cunoștință din vreo experiență asemănătoare, dacă n'a văzut nici-odată un munte?

Un corectiv foarte ușor de aplicat, dar nu cel mai bun, ar fi să ne servim de ilustrații. Este însă și un corectiv mult mai important, care caută să sporească materialul apercceptor al elevului, provocându-i experiența, care-i lipsește, pe aceaș cale, pe care și-a dobândit el în trecut cunoștințele, ce posedă în momentul, când vine în școală, adică pe calea intuiției directe, prin mijlocul foarte cunoscut: excursiunile.

Se pare, că nu este lucru mare să facă cineva excursiuni în anumite regiuni caracteristice ale țării. Dar o asemenea excursiune să nu fie numai motiv de recreație și distracție pentru elevi, ci să și fi astfel organizată, încât să aducă tot profitul în vederea completării materialului apercceptor. Spre ex. o excursie în regiunea Cămpina-Predeal ne-ar da ocazia să studiem, pe lângă toate elementele, care se referă la regiunile muntoase, în cecece privește vegetația, partea geologică, mineralogică etc., și o regiune industrială importantă. Această experiență, pe care elevii o pot face într'o zi sau două, le va servi mai târziu ca un element apercceptor, pentru elementele, ce ar urma mai târziu.

Tot așa s'ar putea face pentru regiunile de mare pentru regiunile de bălți etc. Dacă aceste excursii nu se produc, se întâmplă un proces foarte interesant în domeniul apercepției: elevii apercep mai târziu cecece trebuiau să apercăpă în momentul când li s'a făcut lecția. Desigur că s'a întâmplat multor elevi ca să nu înțeleagă unele lecții în momentul când s'au tratat, pentrucă le lipsea materialul apercceptor necesar; însă datorită unei memorii bune au reținut lecțiile acelea. Mai târziu, dacă li se prezintă posibilitatea de a apercăpe acele elemente, neînțelese, în prima expunere se produce un fel de apercepție tardivă.

Tot așa, în legătură cu această sporire a materialului apercetiv s'ar putea pune și chestiunea studiilor literare. Spre exemplu, pe vremuri și nu prea de mult, literatura se trata prin studierea unui manual de istoria literaturii, fără a se face apel la cunoșterea operelor literare ale autorului sau epocii de caracterizat.

Asemenea apercepții târzii su t provocate uneori și din cauze independente de voința elevilor. Astfel, am avut ocazia să constat că în manualele didactice se întâmplă adeseori să se găsească întâiu *caracterizarea* unui autor, sau a unei epoci și pe urmă indicarea izvoarelor, din care poate rezulta acea caracterizare; ceea ce natural, este cu desăvârșire invers procedeeului dictat de logică și psihologie, și provoacă de cele mai multe ori apercepții tardive. Să presupunem că elevul — și aci mă refer la elevii din învățământul secundar și superior — nu posedă material apercetiv în direcția noilor cunoștințe; atunci, înainte de a proceda la asemenea caracterizare, trebuie să-l facem să-și completeze materialul apercetiv prin lecturi din autorul sau epoca respectivă, după caracteristica, pe care vrem să o facem.

Trecem la a doua chestiune, care privește tot practica pedagogică în legătură cu apercepția.

Am zis, că o dificultate din acest punct de vedere, întâmpinăm în învățământul primar, atunci când elevii iau pentru prima oară contact cu școala și când învățătorii greu pot să cunoască în mod suficient experiența anterioară a diferiților elevi. S'ar părea că dificultatea aceasta dispare atunci când este vorba de trecerea elevilor dintr'o clasă în alta. Întrucât la fiecare obiect și în fiecare clasă avem un program analitic detaliat al materiei, care trebuie să se trateze în acea clasă. Atunci, ca să cunoaștem terenul apercetiv al elevului din clasa actuală, a materiei cutare, ne referim la programul analitic al clasei anterioare, la acelaș obiect.

Dar a ne baza pe programul analitic, chiar în cazul când el ar fi foarte detaliat și când profesorul

care a tratat în clasa anterioară materia, a respectat în totul programul analitic, chiar în acest caz, este o greșală de a ne baza *numai* pe indicațiile programului analitic deoarece, chiar dacă se respectă programul analitic, se produc diferențe inerente calității clasei, cu care a lucrat.

Din punctul de vedere cantitativ, putem să dăm la aceeaș chestiune indicată în programul analitic o extindere mai mare sau mai mică, amănunte mai multe sau mai puține. Când avem o clasă foarte bună putem să adâncim mai mult cunoștințele, să ne extindem mai mult în domeniul unei materii; când avem o clasă mai slabă, căutăm să le reducem cât mai mult și să le adâncim mai puțin, ca să fim la nivelul clasei. Din punct de vedere calitativ, se întâmplă ca un profesor, să dea mai multă atenție și să pună mai mult interes pentru unele chestiuni din program, alt profesor pentru alte chestiuni, încât nu putem fi siguri, că programul analitic ne dă soluția acestei probleme.

Atunci, care ar fi procedeul de urmat pentru a ne da seama de materialul apercetiv al elevilor?

Se pare că nu sunt decât două căi: prima, ca la începutul anului să se facă o mică revizie, nu a întregii materii, luată în detaliu, ci a principiilor fundamentale cuprinse în materia anului precedent la obiectul respectiv; al doilea, ca la fiecare chestiune, care se tratează din nou, să ne referim în mod immanent la acele chestiuni din programul anului anterior, care au vreo legătură cu chestiunile, pe care le tratăm în anul respectiv. În orice caz, revizuirea apercetivă a materiei trebuie să se facă sau pe ambele căi, sau numai pe calea ultimă, când clasa este mai bună.

Acum, — după ce am cercetat, pe lângă cele două procese fundamentale, în asimilarea și utilizarea cunoștințelor noi, și această funcțiune a apercetiviei, care ne arată cum aceste cunoștințe noi sunt încadrate în materiul de cunoștințe existent în conștiința elevului, cum sunt printrumare asimilate, — posedă toate condițiunile psihologice și logice necesare pentru a ne

construi momentele psihologice, după care trebuie tratată o lecție. Ne vom referi la cele ce am făcut până acum ca să ne construim aceste momente ale unei lecțiuni.

Ne amintim, ce am stabilit mai sus; că în dobândirea cunoștințelor noi și în utilizarea lor, un prim proces este trecerea dela datele concrete, la noțiunile abstracte pe calea procesului de abstractizare și apoi, după această ascensiune dela domeniul concret la cel abstract, descindem din nou dela noțiuni spre lumea concretă, utilizând noțiunile abstracte obținute până aci. Fie că este vorba de o lege științifică, fie că este vorba de o regulă din gramatică, fie că este vorba de o regulă în aritmetică etc., utilizăm aceste noțiuni abstracte pentru interpretarea mai departe a realității concrete, sau pentru a le aplica din nou realitatea concretă.

Când am vorbit însă de importanța materialului de cunoștințe existent în conștiința elevului în momentul când intervin aceste date noi, am zis că trebuie să avem grija de a pregăti materialul așa încât datele cele noi, pe care le comunicăm elevului, să găsească o bună primire în conștiința lui din partea cercului de idei existent. Prin urmare, anteriori prezentării acestor date noi s'ar produce pregătirea apercceptivă, sau pregătirea terenului apercceptiv.

---

## XIII. Momentele psihologice în procesul învățării.

I. *Justificarea momentelor psihologice.* — II. *Pregătirea aperceptivă.* — III. *Tratarea:* a) *Metoda expositivă;* b) *Metoda socratică;* c) *Condițiile întrebării.* — IV. *Asocierea:* a) *Între elementele lecției noi;* b) *Între elementele lecției noi și celei vechi;* c) *Observații privitoare la asociere.* — V. *Generalizarea.* VI. *Aplicarea:* a) *Pentru a lega școala cu viața;* b) *Aplicarea morală;* c) *Legătura dintre idei și act;* d) *Deprinderea elevului cu viața de cetățean.* — VII. *Planuri de lecții practice; curs primar și secundar.*

### I. Justificarea momentelor psihologice.

Până acum am indicat numai în linii generale, că trebuie să trecem dela date concrete la noțiuni abstracte, prin sintetizarea, prin condensarea materialului de cunoștințe. Cum se face însă această tranzițiune în mod mai amănunțit?

La aceasta ne răspunde și psihologia și logica în mod asemănător. Psihologia ne răspunde, că prin asociații mecanice, elementele asemănătoare, care se referă la acelaș grup de obiecte, se întăresc atât de mult în conștiința noastră, încât cu timpul, prin asociație se formează ceea ce numim idei generale, sau cu un termen mai puțin potrivit, noțiuni psihologice. Spre deosebire de aceste asociații mecanice, care se fac dela început în mintea copilului, putem trece la o comparație intenționată și reflectată între reprezentări referitoare la aceeaș clasă de obiecte pentru a extrage cu precizie notele comune și esențiale ale acestora și a constitui astfel noțiunea logică. Prin urmare în ambele

cazuri este o asociație, cu deosebire că la ideile generale psihologice asociația este dictată de mecanismul sufletului nostru, este o asociație mecanică, iar în domeniul logic se stabilesc în mod intenționat asemănări clare și precise, așa cum le cere știința. Prin urmare o comparație prin asociație *trebuie* să se facă între datele acestea concrete.

Știm că pentru a ajunge la noțiuni, după ce am găsit elementele comune și esențiale, le atribuim întregii clase, la care se referă; prin urmare le generalizăm și ceea ce am generalizat constituie noțiunea logică, pe care în urmă nu avem decât să o denumim, să-i dăm un termen, care să o caracterizeze. Prin urmare, dela asociere, trecem la generalizarea logică. În urmă, noțiunea astfel obținută, o aplicăm la noi date concrete.

Iată deci, cum, fără nici un atrificiu pedagogic, și pe baza exclusivă a constatărilor psihologice și logice de până acum, ajungem să stabilim aceste momente mai importante ale unei lecții și anume: 1) *pregătirea apercptivă*, 2) *expunerea, sau tratarea datelor concrete*, 3) *asociația lor*, 4) *generalizarea noțiunilor abstracte* și în fine 5) *aplicarea lor*.

Sunt unii pedagogi practicieni, cari, — vrând să fie originali, modifică acești termeni și zic, în loc de pregătirea terenului apercptiv, introducere, în loc de tratarea datelor concrete, și asociere, zic dezvoltare și în loc de generalizare zic concluzie, iar aplicării n'au ce să-i mai facă, rămâne aplicat.

Prin urmare este exact, că pregătirea apercptivă se face la introducerea unei lecțiuni, ca prim moment al unei lecții, este exact că după ce s'a făcut această introducere apercptivă, se dezvoltă subiectul cel nou la lecției, prezentând datele concrete și punându-le în legătură unele cu altele și este adevărat că se încheie lecția printr'o concluzie, printr'o noțiune abstractă, la care se ajunge. Prin urmare se poate întrebuința termenul de introducere pentru pregătirea apercptivă, de dezvoltare pentru a doua, rămânând aplicarea la

locul ei însă noțiunile acestea nu mai au preciziunea psihologică, pe care o au noțiunile date mai sus, căci spre ex. pregătirea apercetivă este o introducere, dar nu orice introducere este o pregătire apercetivă.

Ne oprim acum puțin asupra fiecăruia dintre cele 5 momente ale unei lecții, să le analizăm și să vedem dacă nu avem de făcut unele observațiuni speciale.

## II. Pregătirea apercetivă.

În cece privește *pregătirea terenului apercetiv*, ne amintim că atunci când am vorbit despre condițiile pentru garantarea procesului apercetiv, am zis că *una din condiții este ca ideile apercetive să fie redescoperite la timp în conștiința elevului și să fie analizate*, spre a se stabili gradul lor de claritate. Aceasta ar constitui tocmai cece numim noi pregătirea terenului apercetiv.

Unii oameni de școală, dar foarte puțini, este drept, au pus problema dacă nu cumva ne-am putea dispensa într-o lecție de această pregătire apercetivă.

Ceace i-a determinat pe ei să pună această chestiune și să conchidă afirmativ, în sensul că ne-am putea dispensa de pregătirea apercetivă, este faptul că în momentul când expunem idei noi — *eo ipso* — acestea prin înrudirea, pe care o au cu anumite idei aflătoare în conștiință, pe baza asemănării, vor răscoli aceste idei și le vor aduce la suprafață; prin urmare n'ar mai fi nevoie să pierdem vreme și energie, pentru că înainte de expunerea ideilor noi să provocăm intenționat revenirea în conștiință a ideilor apercetive; cu alte cuvinte acești oameni de școală susțin că în mod immanent, când tratezi idei noi, apar în conștiință ideile vechi, menite să le apercetă pe cele noi.

Fără îndoială că din punct de vedere strict psihologic este un adevăr în această formulă. Totuși credem că este imposibil să se renunțe la pregătirea apercetivă pentru următoarele argumente.

*Un prim argument:* suntem noi siguri că în mo-



mentul când expunem ideile noi, *toate* ideile apercăptătoare, de care avem nevoie, se vor produce la *toți* elevii în acelaș moment, adică în momentul când avem nevoie de ele?

Creдем că răspunsul la această întrebare este categoric *nu!* și în acest caz, în tratărea lecțiunii celei noi se produc anumite întreruperi, anumite turburări din cauza unei anumite idei apercăptătoare, care nu s'a produs la timp și prinurmăre a oprit cursul normal al ideii noi sau, dacă s'a produs la timp, n'a fost destul de clară ca să poată apercăpe. Dacă profesorul observă aceste întreruperi, atunci deschide o paranteză, face o digresiune și îndreptează imediat răul, dar întreruperea în lecțiune s'a produs totuși. În cazurile când profesorul nu observă aceste întreruperi în procesul mental al elevilor, — lucru care se întâmplă foarte des, dacă nu face pregătirea apercăptivă, — își închipuie că elevii îl urmăresc, că ei merg pas cu pas în cursul lecției alături de el, profesor, când de fapt, la mulți dintre elevi, din cauza insuficienței apercăptive se produc anumite stagnări; ei se opresc asupra ideilor neînțelese, nu mai pot să îl urmărească sau dacă îl urmăresc, nu îl înțeleg, sunt atenți fără să-l înțeleagă.

Prinurmăre, riscăm asemenea turburări, sau întreruperi, în cursul normal al ideilor și aceste întreruperi, chiar în cazul când intervine profesorul pentru a lămurii lipsurile, sunt elemente, care slăbesc atenția și interesul.

Un al doilea argument. *Ce garanție avem noi, că în momentul, când expunem ideile noi, acestea vor provoca la elev revenirea în conștiință a ideilor apercăptătoare cele mai importante?*

Individualitatea elevilor variază. Pregătirea lor, luată în mod absolut, iarăși variază și atunci, dintre numeroasele asocieri, pe care le găsec ideile cele noi în conștiința elevilor, la unii vor reveni în conștiință elementele importante, la alții vor reveni elementele de puțină importanță și vor face să stăgneze altele

foarte importante. Prin urmare, asupra calității elementelor apersepătoare, pe care le provoacă ideile cele noi, nu suntem inițiați fără pregătirea apersepătivă.

Un al treilea argument. De multe ori elementele apersepătoare, pe care conținem în conștiința elevului, sunt lipse de claritate și precizie, uneori sunt chiar incomplete. Spre ex.: vrem să tratăm elevilor despre predicat și nu facem pregătirea apersepătivă, ci începem deadreptul cu tratarea predicatului. Aceasta presupune cunoașterea noțiunii de subiect. Dacă deci unii dintre elevi nu posedă cu claritate și precizie noțiunea de subiect, ei nu vor putea înțelege lecția cea nouă.

În sfârșit un alt exemplu din domeniul pedagogiei și filosofiei. Sunt în drept să presupun, bunăoară când vreau să fac pedagogia atenției sau a memoriei, că acele cunoștințe de psihologie a atenției și a memoriei, care îmi trebuie, pentru a face pedagogia atenției și a memoriei, se găsesc clare și precise în conștiința auditorilor mei? Poate că da, dar se poate și ca la unii dintre auditori, aceste cunoștințe să nu fie destul de clare și precise și atunci se pare că este mult mai prudent să readuc eu în conștiință aceste elemente, să le pun la punct ca precizie și claritate și pe urmă să trec mai departe.

Un alt ex. care se pare, că este și mai evident: presupunem că aș vrea să caracterizez filosofia lui Leibniz și aș spune auditorilor, intrând deadreptul în chețuina cea nouă, că Leibniz era un filosof, care din punct de vedere al problemei ontologice era spiritualist, din punct de vedere al problemei cosmologice era finalist, iar din punctul de vedere al problemei teologice, era teist. Fără ca să dau explicații prealabile asupra acestor noțiuni, cred că n'aș fi înțeles de întreg auditoriul. Dacă înainte de caracterizarea filosofiei lui Leibniz aș fi căutat să lămuresc pe auditori, asupra acestor termeni, anume, asupra ceea ce înseamnă problema ontologică, teologică, cosmologică, ce înseamnă finalist, spiritualist, teist, este sigur că procedul acesta ar fi mai bun.

Prin urmare, în vederea clarificării și precizării aparatului apercceptiv se impune și aci o pregătire apercceptivă.

În fine al patrulea și ultimul argument: am spus, cu altă ocazie, care este importanța apercepției în domeniul intuiției, și am arătat cum apercepția completează intuiția în sensul că ne face să intuim mai mult, cantitativ și calitativ decât dacă nu s'ar produce apercepția, dacă nu s'ar fi făcut pregătirea apercceptivă și am dat exemple, în această privință. Dealtminteri, în metodică învățământului intuitiv, se prevede că elevul trebuie să fie îndrumat, când intuește un obiect; nu trebuie lăsat să intuiască liber, ci trebuie să i se dea anumite îndrumări, norme, după care să observe obiectul de intuit. Ei bine, aceste norme îl fac pe el să observe mai mult cantitativ și calitativ. Dar aceste norme, pe care le dăm elevului în intuiție, sunt elementul apercceptiv pentru intuire.

Iată dar patru argumente, care sunt suficiente ca să ne convingă de faptul că pregătirea apercceptivă este necesară.

*Titlul lecției.* — În legătură cu pregătirea apercceptivă se pune și chestiunea titlului lecției.

Titlul lecției, fără îndoială, că este necesar imediat după pregătirea apercceptivă și importanța lui psihologică poate fi privită din mai multe puncte de vedere:

a) Mai întâiu, titlul provoacă sentimentul așteptării. Ne amintim că la capitolul asupra atenției, când ne-am ocupat de condițiile, care stimulează și susțin atenția, am menționat ca o primă condiție provocarea sentimentului așteptării pentru ideile, care vor veni. *Ei bine, titlul este menit să provoace tocmai acest sentiment al așteptării.*

b) În al doilea rând, titlul reprezintă pentru elev scopul, către care duce lecția și se știe că într'un act de voință conștient, cu cât scopul este mai clar și mai precis, cu atât actul este mai energic și să desfășoare

mai sigur. Prin urmare precizarea titlului interesează, în cazul de față, precizarea scopului.

c) Anunțarea titlului aduce în cercul luminos al conștiinței cercul de idei necesare apercepției: dă noțiunilor fundamentale ale lecției un loc central, favorizat în conștiință.

d) Cunoașterea precisă a titlului înlătură din conștiință elementele dăunătoare lecției; ceea ce e evident că face și mai necesară anunțarea lui.

Natural, că nu orice titlu îndeplinește aceste condiții psihologice. Sunt titluri, care aproape n'au nici o legătură cu cuprinsul lecției, pe care o anunțăm. Așa de ex. dacă spun pur și simplu: continuăm astăzi, ceea ce am făcut lecția trecută, n'am enunțat un titlu. Sau, cum se întâmplă în unele bucăți literare, — care au drept titlu un nume propriu. Ei bine, un asemenea nume propriu nu dă adeseori nici o indicație elevului asupra cuprinsului bucății.

În cazuri de acestea, în învățământ, este bine să ne servim de subtitluri, care dau oarecare lămuriri asupra cuprinsului bucății.

Deasemenea, ne gândim la unele titluri, care nu pot fi înțelese de elevi. Avem și în literatura română asemenea titluri spre ex. *Batracomiomachia*, *Pseudochinegeticos*, sunt titluri, pe care elevul, dacă nu-i dai alte elemente, nu le înțelege și prin urmare pentru el sunt niște simple impresii auditive, care nu pot să găsească nici o legătură în cercul de idei din conștiința lui.

În rezumat, anunțarea titlului trebuie să îndeplinească anumite condiții, pentru a se ajunge scopul, în vederea căruia se face:

a) Să existe un raport strâns între titlu și conținutul lecției, adică să nu fie pur formal.

b) Să nu se întrebuițeze în titlu noțiuni și cuvinte necunoscute: un scop neînțeles nu poate nici să provoace asocierile necesare ridicării în conștiință a ideilor apercceptive, de care avem nevoie, nici să influențeze asupra voinței elevului.

### III. Tratarea.

Trecem la al doilea moment de primă importanță într-o lecție: *tratarea*.

A trata o lecție nouă nu înseamnă a expune în chip dogmatic elevului anumite idei; ci după metodele noi, inspirate de metoda activă, înseamnă a face cât mai mult apel la observația și judecata proprie a elevului, — prin urmare la intuiția și la funcția lui intelectuală. Nimic din ceea ce elevul poate observa, poate intui și judeca singur, să nu-i prezentăm noi deagata. Această cerință este deadreptul în spiritul școlii active, care, în ceea ce privește metoda învățământului, apelează continuu la funcțiile productive ale elevului.

Această metodă activă, în ceea ce privește latura intelectuală, adică modul de a provoca judecata elevului, mai este numită și metoda socratică, în opoziție cu metoda tradițională, metoda expositivă.

În momentul când, în practica învățământului, a început să pătrundă această metodă activă, în predarea lecțiilor, din spirit de ostilitate față de tradiție, reprezentanții și susținătorii acestei metode au avut un moment, când au voit să combată cu totul metoda expositivă.

Lucrul este explicabil: când s'au făcut excese într-o direcție, vine reacțiunea și se produc excese în direcția opusă.

De fapt însă, adevărul este că metoda socratică sau activă trebuie să stea alături de cea expositivă, deoarece, din punctul de vedere didactic, ele nu se contrazic.

Mai mult decât atât, putem afirma că ambele sunt necesare în învățământ, atât din punctul de vedere al subiectului, al sufletului elevului, al scopului educativ pe care-l urmărim, cât și din punctul de vedere al obiectului, al materiei, pe care-o predăm.

Din punctul de vedere al subiectului, când urmărim spre ex. exercitarea, dezvoltarea funcțiilor lo-

gice, fără îndoială că metoda cea mai potrivită este metoda socratică. Dacă însă, tot din punctul de vedere al subiectului, al scopului educativ, a cărui realizare o urmărim în sufletul elevului, dorim să stimulăm imaginația și mai ales sentimentele, atunci o expunere plină de viață, însuflețită, caldă, prinurmare metoda expozitivă se impune.

Sunt însă obiecte, care, prin natura lor, ne impun metoda socratică, tocmai pentru că ele se sprijină pe rațiunea logică. Spre ex.: o lecție de gramatică, sau matematică apelează totdeauna la judecata elevului și atunci *eo ipso* trebuie să ne referim la metoda socratică, care pune în acțiune judecata logică. Dar la o lecție de istorie în prima ei fază, adică atunci când profesorul povestește fapte noi, putem să apelăm la metoda socratică? Metoda socratică presupune că elevul poate scoate adevărul dela el, poate crea ceva. Dar, faptele, pe care le povestim noi în domeniul istoriei, sunt elemente de cunoștință cu desăvârșire noi pentru elev; așa încât el nu le poate extrage din ceace posedă în conștiința lui, nu le poate crea, ci trebuie să i le dăm noi.

Prinurmare, natura, obiectului ne impune în cazul acesta metoda expozitivă.

Fără îndoială însă că tot la unele lecții de istorie, după ce am expus faptele, dacă voim să stabilim anumite legături între faptele expuse și alte fapte asemănătoare cunoscute anterior de elevi, atunci putem să aplicăm alături de metoda expozitivă, metoda socratică. Prinurmare metodele acestea se aplică, fie separat, după cerința subiectului și obiectului, fie în unele cazuri împreună. Ele trebuie să îndeplinească însă, anumite condiții pedagogice.

a) *Metoda expozitivă.* Aci condiția esențială este ca expunerea să fie vie, însuflețită și anume din două puncte de vedere: întâiu, între ideile, pe care le expune profesorul și personalitatea lui să fie o strânsă conexiune ca fond și ca formă, ca gândire și ca simțire; cu alte cuvinte, elevul să aibă impresia clară, că profesorul

este ferm convins de ideile ce exprimă și că el le trăește chiar, mai ales la unele obiecte, care prin natura lor se îmbină cu viața sufletească a noastră, cum ar fi religia, filosofia și în oarecare măsură istoria.

Am putea încheia aceste recomandări în sensul că profesorul, când comunică elevului său ideile, trebuie în oarecare măsură să dea ceva din sufletul lui, din personalitatea lui, nu să comunice ideile ca pe niște obiecte străine, ce și le-a luat de aiurea și le transmite elevului.

A doua condiție pedagogică, este ca lecția expusă să se adapteze totdeauna la cerințele momentului. O lecție, care este fixată ca formă stilistică, retorică, ireproșabilă, din punctul de vedere al formei, nu este o lecție cu efect pedagogic, dacă nu se adaptează la cerințele momentului.

Sunt cazuri, în care în timpul expunerii, observi oarecare șovăială din partea auditoriului: nu s'a înțeles bine o idee. Atunci revii asupra acelei idei, adaugi noi exemple, insiști, prinurmăre te adaptezi cerințelor momentului. Deaceea, trebuie să renunțăm la rigorismul stilistic și oratoric în favoarea acestei cerințe de ordin educativ. Trebuie să ne oprim ceva mai mult asupra celorlalte metode: metoda socratică.

b) *Condițiunile cerute metodei socratice.* La metoda socratică, unde este vorba să stimulăm și să susținem judecata elevului, în sensul de a produce ceva nou, mijlocul, prin care provocăm pe elev să gândească și să producă, este, după cum se știe, întrebarea.

Dela început însă trebuie să facem o distincție, care nu se face totdeauna; între întrebările pe care le putem numi *de control* sau examinării, adică acele întrebări, prin care controlăm întrucât elevul mai posedă ideile primite în trecut, prinurmăre, care apelează la reproducerea ideilor în sufletul elevului, și întrebările care provoacă elementul productiv, funcția productivă, urmărită de metoda socratică.

În general, începătorii în învățământ sînt o dificultate foarte mare în aplicarea acestei metode so-

cratice, din cauza greutății de a pune întrebările, așa încât realmente ele să stimuleze funcția productivă a elevului, și să ducă la rezultatele, pe care trebuie să le urmărească lecția. Cine a urmărit mai multă vreme examenul de capacitate, își dă ușor seama cât de mult șovăie în învățământ începătorii din cauza acestei dificultăți de a pune întrebări cu caracter socratic. Deaceia s'a și vorbit în pedagogie de o artă de a întreba.

Natural, n'avem să insistăm în detaliu asupra acestei arte de a întreba; vrem numai să reamintim câteva din condițiile mai importante, care trebuiesc respectate consecvent și cu perseverență, în aplicarea metodei socratice.

c) *Condițiunile întrebării. I.* O primă condiție este ca întrebarea să fie bine înțeleasă de elev, ca fond și ca formă.

Să nu se pară de prisos această recomandație. Iată, spre ex., o întrebare, pe care un normalist o punea unor elevi din învățământul primar cu convingerea, că va obține răspunsul dorit: „Ce l-a determinat pe Mihai Viteazul să aibă o atitudine ostilă față de Turci? Întrebarea, ca fond, este foarte clară, dar ca termeni, ca formă, pusă în învățământul primar, fără îndoială că nu poate să ducă la rezultatul dorit.

Întrebări de acestea, în care înțelesul este împiedicat, sau din pricina nepotrivirii termenilor, sau uneori din pricina fondului, în sensul că ideia cuprinsă în întrebare nu corespunde terenului apercceptiv al elevului, nu dau niciodată rezultatul dorit.

II. A doua condiție fundamentală, asupra căreia insistăm ceva mai mult, este precizia întrebării.

Întrebarea trebuie să fie precisă.

Precizia întrebării trebuie înțeleasă din mai multe puncte de vedere:

a) Mai întâiu întrebarea nu trebuie să fie complexă, adică să nu dea ocazie la mai multe răspunsuri deodată. Iată un prim exemplu de lipsă de precizie în sensul că întrebarea dă naștere la mai multe răspun-



suri: „Ce fac studenții la curs“? S'ar putea răspunde: „Conversează, citesc diferite cărți sau caiete, sunt și câțiva atenți la lecție“, etc.

Prin urmare, la aceeași întrebare se pot da 3—6 răspunsuri.

Dacă însă aș preciza întrebarea astfel: „Ce face un student conștiincios la curs“? S'ar răspunde precis: Ascultă lecția. Iată și alte două exemple, din observările, pe care le-am făcut la diferite examene:

Un normalist trata la religie despre botez și voind să scoată în evidență ideea fundamentală că botezul ne mântuiește de păcate, întreba pe elevi: „Ce face copilul când îl botează“? El voia să i se răspundă că se mântuiește de păcate și elevii s'au grăbit să răspundă: „Țipă domnule“!

Un alt elev normalist întreba pe elevi: „Ce dovedește faptul că într'o casă sunt păianjeni?“ Era vorba de gospodinele harnice și leneșe. El dorea să i se răspundă că gospodina nu este harnică și un elev răspunde: „Ne vin mosafiri“.

b) A doua condiție tot în legătură cu precizia este că întrebarea să nu fie prea lungă și prea complicată. Iată un ex. de asemenea întrebare lungă și complicată, deși logiceste este exactă: Dacă cecece economisește un om, după ce și-a satisfăcut toate trebuințele sale de hrană, îmbrăcăminte etc., se adună la un loc, cum ajunge acel om? Avut, ar fi răspunsul. Dar întrebarea, care în fond este corectă, ca formă este prea complicată.

c) A treia condiție în strânsă legătură tot cu precizia este de a nu întrebuința predicate prea vagi, prea generale, ca spre ex. a face, a avea, etc.

Iată iarăși o întrebare luată din practică: ce face regele? Era vorba ca elevul să răspundă: guvernează. La această întrebare se poate răspunde că regele se plimbă la Sinaia, sau vânează în Ardeal. Incât acest termen „a face“, este prea general, ca să i se dea un răspuns precis.

d) Tot în legătură cu aceasta, este o condiție de mare importanță și anume accentul, pus asupra cuvintelor, cari alcătuiesc întrebarea. Iată un ex. în care, aceeaș întrebare, poate să dea loc la mai multe răspunsuri, după cum așezăm accentul asupra unui cuvânt sau asupra altuia din întrebare. Studenții facultății de litere sunt activi?

Aci avem trei noțiuni: studenții, facultatea de litere și activi. Putem scoate trei întrebări diferite numai pe bază de accent: *studenții* facultății de litere sunt activi?

Al doilea: studenții *facultății de litere* sunt activi (sau poate ai altei facultăți)?

În fine: studenții facultății de litere *sunt activi*. La aceeaș întrebare, ca formulare logică, se pot da mai multe răspunsuri, potrivite accentului dat cuvintelor, care o compun.

Un alt ex., care ar da posibilitatea la patru răspunsuri diferite: știința a adus servicii mari războiului? s'ar putea răspunde: 1) că nu numai știința; sau 2) a adus, 3) a adus servicii mari, 4) În fine, știința a adus servicii mari nu numai războiului. Iată, prin urmare cum prin accent se poate modifica întrebarea și implicit răspunsul, la care provocăm pe elev.

III. A treia condiție fundamentală a întrebării este exactitatea logică; și în cece privește această exactitate avem să menționăm două cazuri mai frecvente:

a) Un prim caz este atunci când întrebarea, în ordinea clasificării noțiunilor, cuprinde noțiunea de gen, iar răspunsul elevului trebuie să ne dea noțiunea de speță. În cazul acesta este indicat ca în întrebare să nu dăm orice gen al speței, care va veni în răspuns, ci să-i dăm genul proxim, genul cel mai apropiat.

Spre ex. n'am să întreb: unde se găsește orașul Mizil? Pentru că atunci elevul poate să-mi răspundă: în Europa, în țara Românească, în Muntenia. Ci îi dăm genul proxim: În ce județ se găsește orașul Mizil?

b) Un al doilea caz frecvent în ordinea exactității logice este acela, în care răspunsul depinde de

operația logică a diviziunii sferei unei noțiuni. Se știe din logică că o condiție esențială în operația diviziunii este ca să precizăm punctul de vedere, din care înțelegem să se facă diviziunea. Dacă aș întreba bunăoară câte feluri de studenți putem să distingem? În mod vag unul îmi răspunde: studenți ai facultății de litere, de științe, de medicină etc., altul va răspunde: studenți în anul I, II, III etc., altul va răspunde: studenți activi și neactivi.

În tot cazul, răspunsurile ar fi diferite, pentrucă n'am precizat punctul de vedere, din care să se facă diviziunea noțiunii.

Dacă însă aș întreba: câte feluri de studenți deosebim din punctul de vedere al specialității, atunci se va răspunde: studenți ai facultății de litere, filosofie, științe etc.

Tot așa dacă aș întreba: de câte feluri sunt oamenii? Aceasta este o întrebare, pe care am auzit-o adeseori repetată. Poate că profesorul vrea să i se răspundă după rasă, dar poate să i se răspundă după naționalitate, după continentul în care se găsesc oamenii, după religie, cultură etc.

Prin urmare trebuie stabilit punctul de vedere din care să se facă diviziunea.

IV. În fine o ultimă condiție de ordin practic, asupra căreia atragem în mod special atenția: când punem întrebarea, să nu dăm o parte din răspuns, urmând ca elevul să completeze cu partea cealaltă. Asemenea întrebări nu provoacă gândirea proprie a elevului și în acelaș timp mașinalizează învățământul.

Ar mai fi de adăugat ca, după punerea întrebării, să se aștepte ca elevul să se anunțe și să se determine la răspuns unul, dintre cei care s'au anunțat. De fapt, un elev, care nu se anunță, este sigur că nu poate da un răspuns cumsecade și atunci dacă te referi la unul, care nu s'a anunțat, îl chinuești, și-l umilești, că nu poate să răspundă; în schimb, stânjenești în tendința lor de a se manifesta, pe cei cari au răspunsul gata. Încât, nu în felul acesta se poate stimula activitatea clasei.

#### IV. Asocierea.

Trecem acum la studiul procesului de abstracție pentru a vedea cum din materialul concret, pe care ni-l oferă tratarea chestiunilor noi, ne ridicăm la noțiuni abstracte, la noțiunea logică.

Când am enumerat momentele sau fazele unei lecții, am zis, că, în ceea ce privește abstracțiunea, avem de relevat două momente, care se impun cu necesitate logică și anume *asocierea și generalizarea*.

Îată câteva observațiuni asupra fiecăreia din aceste faze:

a) O primă asociere, care de fapt se impune în orice lecție, este asocierea între elementele, care constituiesc lecția cea nouă. Așa de ex. la o lecție de gramatică, în tratare, am prezenta elevului, ca material concret, o sumă de exemple, luate tot din viața de toate zilele, din experiența elevului, sau luate din cartea de lectură, pentruca, pe baza acestui material concret, să extragem noțiunea gramaticală, spre ex. să definim o parte din propozițiune. Prin urmare, în asociere vom avea să punem față în față exemplele, să le comparăm, pentruca din ele să extragem elementele comune și esențiale cu privire la partea de propozițiune, pe care o urmărim noi. În cazul acesta prin urmare, am luat elementele noi din lecțiunea cea nouă și le-am comparat între ele, le-am asociat, ca să putem mai pe urmă să ajungem la o generalizare.

Un alt exemplu din geometrie. Dacă vrem să scoatem noțiunea de „patrulater“, în tratare vom prezenta elevului ca material concret o sumă de patrulatere diferite: dreptunghi, romb, patrat, trapez, etc. În asociere, când începe prin urmare procesul abstracțiunii, va trebui să punem pe elev să compare aceste patru figuri între ele, pentruca să găsească elementele comune, o suprafață limitată de patru laturi, etc.

Prin urmare, toate aceste elemente au fost date în tratare și acum sunt asociate, puse în comparație în treapta asocierii.

Tot așa la științele naturale, dacă vrem să scoatem noțiunea de gamopetal, adică de plante cu petalele unițe, avem să înfățișăm în tratare diferite plante de felul acesta, cum ar fi albăstrița, miosotis, cafeaua, cartoful, etc. În asociere, vom pune pe elevi să compare între ele aceste plante, examinate pe calea intuiției să scoată elementele comune și să ajungă astfel la definiție, prin generalizare.

În toate aceste cazuri, avem de aface cu o formă de asociere, care pune în legătură elementele constitutive ale lecției noi.

b) Sunt însă o sumă de cazuri, în care intervine o a doua formă de asociere, și intervine de multe ori cu necesitate; asocierea între elementele lecției noi și ideile tratate în lecțiile anterioare. Fără această a doua asociere, de multe ori, nu este posibilă o definiție sigură și corectă. Astfel, să pornim dela două din exemplele date la prima formă a asocierii. După ce am tratat noțiunea de „patrulator“, dacă am vrea să tratăm fiecare patrulator în parte (trapezul, rombul, etc.) și am ajunge să tratăm spre ex. patrutul în lecția cea nouă, îi voiu oferi elevului diferite patrate ca să observe asupra lor că au laturi egale, unghiuri drepte, etc. Se pune însă întrebarea:

Este suficientă asocierea, pe care am face-o, punând în comparație diferitele patrate, pe care le-am prezentat elevului în tratare, spre a scoate în evidență noțiunea de „patrat“?

Fără îndoială, elevul ar putea să ajungă la definiția patrutului, la suprafața mărginită de patru laturi egale cu patru unghiuri drepte, dar ceace ne interesează nu este atât definiția aceasta, cât faptul că elevul să deosebească perfect patrutul de alt patrulator. Se știe, că într'o definiție, unul din caracterele esențiale este diferența specifică, pe care, nu numai că trebuie să o posede elevul, dar trebuie să aibă impresia clară că este o diferență specifică. Prin faptul că a caracterizat patrutul ca o suprafață cu patru laturi egale și patru unghiuri drepte, elevul a căpătat dife-

rența specifică, dar nu are conștiința perfectă, că aceasta este o *caracteristică*, o *diferență specifică* și atunci iață necesitatea formei a doua a asocierii.

Trebuie printr-o reamintire să-și reamintească elevul de celelalte forme de patrulare și să compare patrulatul intuit în lecția cea nouă cu alte patrulare cunoscute anterior și atunci vom formula în generalizare definiția clară, precisă și cu conștiința perfectă a acestei diferențe specifice. Această notă din definiție, diferența specifică, o facilitează tocmai forma a doua a asocierii.

Tot așa, dacă ne-am referi la exemplul celălalt luat din domeniul botanicii: o lecție despre gamopetale.

S'au prezentat elevului câteva plante, pe care el le-a intuit; plante cu petale unite și din a căror comparație în prima formă a asocierii, elevul poate extrage noțiunea de plantă cu petalele unite. Dar ceace mai trebuie aci este diferența specifică a gamopetalelor spre deosebire de dialipetale, — adică de plantele, care au petalele despărțite, libere. În cazul acesta, printr-o reamintire, ca să accentuăm diferența aceasta specifică, va trebui să punem pe elevi să compare plantele acestea gamopetale cu noțiunile, pe care le au despre dialipetale și să vadă că faptul că aceste plante au petalele unite, constituie diferența lor specifică față de dialipetale. Iață printr-o reamintire cazul, în care se impune forma a doua de asociere.

Sunt unele cazuri, în care aplicăm aproape simultan ambele forme de asociere. Un asemenea exemplu îl avem în lecția ce va urma mai departe, asupra declinării a treia din limba germană făcută mai de mult în Seminarul Pedagogic. Din acel plan se vede că nu se poate scoate noțiunea declinării a treia în limba germană, care este o combinație din declinarea întâia și a doua, întrucât are la singular forma declinării întâia și la plural forma declinării a doua, decât comparând chiar dela început, după tratare printr-o reamintire, în asociere, declinarea a treia cu întâia și a doua. Acestea sunt formele mai importante ale asocierii, ca moment psihologic în procesul învățării.

c) Mai sunt însă câteva observări asupra asocierii. Astfel, este indicat ca în asociere, tocmai pentru că avem în vedere realizarea noțiunii abstracte, printr-o realizare a definiției logice, să căutăm a provoca acele asocieri, care realmente ne duc spre definiție și printr-o realizare vin în sprijinul unei definiții 'clare și precise și să evităm pe cât posibil o sumă de asocieri, care uneori în mod mecanic se produc în sufletul elevului; asocieri de amănunt, de moment, care însă nu ne duc la caracterile acelea esențiale, necesare în definiție și care de multe ori tocmai le întunecă. Se petrece aci un proces analog cu acela, care se petrece în intuiție.

Când vorbeam de intuiție, spuneam că Pestalozzi a insistat asupra faptului ca la intuiție să-l provocăm pe elev, și să-l îndrumăm așa încât atenția lui să se îndrepteze cât mai mult asupra caracterelor generale și fundamentale ale obiectului de intuit și cât mai puțin asupra caracterelor speciale particulare. Pentru ce? Pentru că intuiția trebuie să stea la baza noțiunii abstracte și noțiunea abstractă se constituie din caracterele esențiale și comune.

Dar dacă asocierea este un proces, care stă la baza definiției logice, atunci evident că ea trebuie considerată tot din acest punct de vedere, adică trebuie să sprijine acele raporturi, care ne duc mai sigur și mai prompt la definiție și să înlăture pe acela, care ar încurca drumul ce duce spre definiția logică.

În sfârșit, o ultimă observare.

Nu în toate lecțiile asocierea trebuie să ducă la o generalizare logică. Sunt cazuri, în care nu urmărim o regulă, o definiție. Așa de ex. o descriere sau o povestire istorică, care nu tinde să ducă la o concluzie, ci să expună pur și simplu niște fapte. În aceste cazuri, asocierea nu va face decât să închege între ele, să unifice elementele, care alcătuiesc descrierea sau povestirea, printr-o realizare să ducă, nu spre o generalizare logică, ci spre o recapitulare sau rezumare a descrierii sau a expunerii istorice.

## V. Generalizarea.

Tranziția dela asociere la generalizare este aproape imperceptibilă. Dacă comparația elementelor concrete a fost făcută în bune condiții, dela sine rezultă noțiunea logică, noțiunea abstractă. Ceeace facem în generalizare este să extragem, pe baza asocierii, noțiunea abstractă cu valabilitate generală pentru toate cazurile de același fel și să găsim formula cea mai potrivită, cea mai clară, cea mai precisă, care să exprime principiul sau legea, sau regula, pe care am extras-o noi din materialul concret al lecției respective.

În legătură cu generalizarea, ne oprim puțin pentru a atrage atenția asupra unor confuzii, care se produc de multă vreme în învățământ, și care trebuie să înceteze.

S'a zis, cu drept cuvânt, că noțiunea logică n'are o valoare reală decât dacă ea se bazează pe un material concret, variat și bogat. Fără această bază, noțiunea logică este o formulă goală. Putem să ne reamintim aci de formula lui Kant, că dacă intuițiile fără noțiuni sunt oarbe, noțiunile fără intuiții sunt goale.

Materialul concret trebuie să fie atât de variat și bogat, încât noțiunea abstractă să se desprindă fără nici o sforțare, în mod natural, nesilit, din acest material concret, așa cum se desprind fructele coapte de pe pom.

Până aci toată lumea este de acord. Odată ce noțiunea abstractă a fost extrasă dintr'un material concret, variat și bogat, ea trebuie să devină neapărat independentă de acest material concret, din care a provenit, pentru două motive: întâiu, pentru că această noțiune abstractă ne va servi nouă, cum am zis și altădată, ca instrumente de interpretare a realității; vom aplica-o asupra altor cazuri concrete cu totul diferite decât acelea, din care am extras-o.

Că să putem face această operație, adică să dispunem în mod liber de noțiunea abstractă, indiferent de latura realității asupra căreia vom aplica-o, ea trebuie



să se desprindă completamente de materialul, din care a derivat.

În domeniul științelor, mai ales în matematică și în filosofie, când lucrăm cu noțiunea abstractă, trebuie să dispunem de ea cu multă abilitate și fără șovăială. Ce am zice despre un filosof sau matematician, care la fiecare noțiune abstractă ar trebui să-și amintească de materialul concret, din care a derivat-o? Trebuie să fim atât de siguri de noțiunea abstractă încât să nu mai ezităm în întrebuițarea ei și materialul, din care a derivat, să nu mai constituie o piedică în activitatea abstractă a omului de știință.

Cu toate acestea, necesitatea de a deriva noțiunea abstractă din materialul concret, dar și necesitatea de a o desprinde, de a o libera din acel material, stau în următorul raport, care pare paradoxal; cu cât materialul, din care am derivat noțiunea abstractă a fost mai variat și mai bogat, cu atât liberarea noțiunii abstracte de acel material va fi mai ușoară și invers; cu cât materialul concret, din care am derivat noțiunea abstractă a fost mai sărăcăcios și mai puțin variat, cu atât noțiunea abstractă va rămâne mai prinsă, mai legată de materialul, din care am derivat-o.

Din exemplele, pe care le-am citat la asociere, am putea să evidențiem și această afirmație.

La geometrie am scos noțiunea de patrulater, pe baza dreptunghiului, rombului, patratului, etc. De sigur, că s'ar fi putut scoate noțiunea de patrulater pe baza unei singure figuri din acestea; s'ar fi putut arăta elevului spre ex. un dreptunghi, o suprafață limitată de patru laturi, care se taie două câte două, etc., și i-am fi dat noțiunea de patrulater, fără ca el să extragă această noțiune din toate celelalte patrulate.

Ce se întâmplă însă? Care este avantajul, pe care îl obținem dând elevului mai multe cazuri concrete, chiar dacă el ar putea să înțeleagă noțiunea dintr'un singur caz?

Cazurile concrete, pe care le prezentăm noi, au pe lângă acele caractere comune și esențiale, pe care

le atribuim tutulor cazurilor concrete din aceeaș categorie, și unele caractere specifice, spre ex. dreptunghiul are caracterul lui, patrulater și rombul tot așa; și atunci elevul va fi tentat să lege noțiunea abstractă de intuiția specială, pe care am dat-o noi; printrumare de multe ori se confundă caracterele generale ale noțiunii de patrulater, cu caracterul special al unui anumit patrulater, de care ne-am servit noi; printrumare nu facem bine distincție dintre notele, care intră în noțiunea de patrulater, în general, și caracterul particular specific al unui anumit patrulater.

Luând exemplul celălalt din botanică: am zis că pentru noțiunea de gamopetal ne-am servit de câteva plante: albăstrița, miosotis, cafeaua, cartoful. Să presupunem, că am fi luat atunci numai una din aceste plante, spre ex. miosotis. Pe baza intuirii miosotisiului putem ajunge la noțiunea de gamopetal; putea elevul să-și dea seama, că este o plantă cu petalele unite. Însă această definiție ar fi rămas în mîntea lui asociată de imaginea specială a miosotisiului, printrumare de caracterul acela particular al miosotisiului. Și totuși, cîtă diferență este între miosotis și cartof bunăoară. Dacă îi dăm toate celelalte plante, elevul nu mai poate lega caracterul acela general de nici una din acele plante în mod special și *eo ipso* noțiunea abstractă se desprinde de elementele intuitive, din care a fost extrasă și rămân printrumare notele comune și esențiale pure, fără amestecul particularităților diferitelor elemente, care au servit în tratare.

Am insitat asupra acestei chestiuni pentru că sunt unii profesori — și sistemul acesta pare că se aplică destul de des chiar în școlile normale, — cari presupun că dintr'un singur exemplu pot să scoată generalizarea, adică formularea noțiunii abstracte, fără să mai adauge exemple și își închipue că dacă au făcut dovida că elevii au înțeles, ne-au convins că metoda lor este bună.

Acum câteva cuvinte asupra aplicării.

## VI. Aplicarea.

Aplicarea ni se prezintă sub trei forme mai importante.

a) O primă formă, este aceea, asupra căreia am insistat cu deosebire până acum, când a fost vorba de aplicare și anume aplicarea noțiunilor abstracte, la care am ajuns prin generalizare, pentru a interpreta noui cazuri concrete. Prin urmare, procesul invers față de cel executat până acum: în loc să trecem dela concret la abstract, trecem acum dela abstract la concret. Această formă a aplicării ne dă posibilitatea de a lega școala cu viața. De fapt, ce ar fi spre exemplu, un geolog, care în teorie cunoaște, foarte bine diferitele roci, dar care, aflându-se în mijlocul naturii, n'ar putea să le explice, n'ar putea prin urmare să utilizeze noțiunile acelea abstracte în interpretarea realității? La ce ne-ar servi de asemenea, regulile aritmetice dacă nu ne-am putea servi de ele în viața de toate zilele, în socotelile noastre zilnice sau regulile de ortografie și de gramatică, dacă nu ne-am servi de ele în vorbire și scriere?

b) A doua formă importantă a aplicării este aplicarea morală. Se știe că sunt o sumă de cazuri, în care lecția ne duce la o concluzie cu caracter moral, la un principiu moral. Cazul acesta se întâmplă adeseori la religie, la istorie, la literatură. Sunt unele elemente de învățământ, care deservesc în mod special scopul moral. Așa de exemplu fablele în literatură și parabolele în religie, care au scopul acesta de a duce la un învățământ moral.

Ei bine, în aplicare, va trebui să punem în legătură principiul moral, la care am ajuns, cu viața de toate zilele. Aceasta ar fi aplicarea morală. Aplicării morale, i s'a dat o importanță foarte mare în sensul, că s'a căutat extinderea ei și asupra științelor pozitive: pe cât posibil, să legăm științele pozitive de viața omenescă prin așa zisele aplicări umaniste. Natural că ideea aceasta de aplicare umanistă nu se mărginește

numai la aplicările morale, ci la toate privește viața sufletească a omului. Dacă elementul principal, în viața sufletească a omului, este cel moral, evident că asupra acestuia se extind mai mult aplicările umaniste.

Fără a fi adversari ai aplicărilor umaniste, credem însă că nu trebuie să cerem cu orice preț aplicarea umanistă, oricare ar fi caracterul lecției; cu alte cuvinte, nu trebuie să forțăm nota în aplicare, în direcția aceasta umanistă. Decâteori o asemenea aplicare este indicată, este bine să profităm de acest fapt, dar nu să căutăm o asemenea aplicare și acolo unde, prin natura lecției, ea n'ar fi indicată.

c) În fine, a treia formă a aplicării, ceva mai modernă, în legătură cu mișcările noi în pedagogie și în special cu faimoasa școală activă, este aceea de a căuta totdeauna în lecțiile noastre legătura dintre idei și acțiuni, dintre principii și fapte. Așa de exemplu dacă în domeniul științific, — căci această aplicare se face și în știință și în morală și cu privire la viața socială, — am ajuns să stabilim un anumit principiu, o anumită lege, spre ex. o lege biologică, elevul este chemat, în aplicarea practică, să cerceteze cum se manifestă acest principiu sau această lege în alte cazuri concrete și pentru aceasta îi stau la dispoziție laboratoarele școlare, atelierile, grădinele, excursiunile, etc.

O astfel de aplicare se poate face în special la așa zisele ore de dirigenție, care sunt ore de educație morală; principiile, care rezultă din acțiunile analizate acolo să fie nu numai ilustrate prin cazuri concrete povestite de profesor sau reamintite elevilor, ci elevul este ținut ca în mod practic prin acțiune, prin fapte prinurmare, să caute a aplica principiul moral. Se cere deci un exercițiu al voinței, pe baza principiilor morale. Nu ne oprim la formarea convingerilor morale ale elevilor, ci trecem dela convingerea morală la fapta morală, dela ideea morală la exercitarea moralității. Cum se face această trecere, vom vedea în capitolul următor referitor la educația morală.

d) În fine, mai există o formă specială a apli-

cării, în strânsă legătură cu aplicarea morădă, anume exercitarea virtuților cetățenești. Caracterul vieții sociale organizate, printr-o parte al vieții de stat, trebuie deprins prin acțiunea elevului, adică prin instituirea în școală a unor exerciții colective, care să deprindă pe elev în mic cu viața de cetățean, pe care o va trăi mai târziu în mijlocul societății. În sensul acesta s'au făcut renumitele încercări cu disciplina liberă aplicată claselor de elevi, realizându-se sistemul guvernării de sine al claselor, care presupune un fel de mică organizare democratică a clasei. În America, s'a mers până la organizarea democratică a școlii întregi; s'a ajuns printr-o parte la ideea așa zisă a statului școlar. Asupra tuturor acestor chestiuni vom reveni la educația morală.

Rămâne să cităm câteva exemple de aplicare a acestor metode. Mai întâiu vom cita o aplicare de lecție foarte simplă pentruca să se vadă bine tehnica metodei și după aceea câteva planuri din învățământul primar, și din învățământul secundar, care au și fost realizate.

Întâi planul acela simplu, pe care l-am alcătuit pentru o primă orientare.

Presupunem că avem de tratat despre „predicat“. În prima fază a lecției, în pregătirea apercceptivă, care este noțiunea de care trebuie să ne servim pentruca să putem trata această parte a propozițiunii, predicatul? Este *subiectul*. Elevii nu pot înțelege predicatul decât dacă sunt stăpâni pe noțiunea subiect. Prin urmare, în-țrebăm pe elevi, ce este subiectul și le cerem să ne arate subiectul în câteva propozițiuni. Prin urmare ne formăm convingerea, că elementul apercceptiv există. Apoi anunțăm o nouă parte a propozițiunii, pe care o vom trata astăzi.

În tratare, venim cu exemple concrete. Alegerea exemplelor se face așa încât să ne ducă la asocierea aceea strict logică, deci direct spre definiția predicatului. fără a provoca asocieri inutile.

Am ales trei exemple cu acelaș subiect. Primul, *căinele* este un animal, al doilea, *căinele* este credincios și al treilea, *căinele* latră.

Analizăm apoi cu elevii fiecare exemplu în parte. La primul exemplu: „Căinele este un animal“ ce se spune în această propoziție despre căine? Elevul va răspunde, că „este un animal“. Cuvintele „este un animal“, ce ne arată? Ne arată ce este căinele. Dar vorba aceasta căinele, în propoziția noastră ce parte de propozițiune este?

Elevul ne va răspunde: este subiect. Deci cuvintele „este un animal“, pe care atunci le subliniem ne arată ce se spune despre ființa arătată de subiect.

Trecem la al doilea exemplu, căinele este credincios... Procedăm la fel. Ce spunem în această propoziție despre căine? Că este credincios. Subliniez pe „este credincios“. Ce ne arată aceste cuvinte, „este credincios“? Ne arată ce se spune despre căine. În primul caz a fost *ce este*, acum cum este căinele. Ce am zis că este căinele în această propozițiune? Subiect. Prin urmare cuvintele subliniate „este credincios“ ne arată cum este ființa arătată de subiect.

În fine în al treilea exemplu procedăm la fel. Căinele latră. Ce ne arată cuvântul „latră“? Ce face căinele. Căinele, fiind subiectul, „latră“ ne arată ce face ființa arătată de subiect. Cu aceasta am terminat expunerea concretă.

*Asocierea.* Am ales materialul, așa încât să ne dea toate elementele, care ne vor trebui în asociere și generalizare.

În asociere ne referim la cuvintele subliniate pe tablă. Ce ne-au arătat cuvintele „este un animal“? — ce este subiectul. Cuvintele „*este credincios*“, — cum este subiectul, cuvântul „*latră*“ — ce face subiectul.

*Generalizarea.* Definiția se deprinde imediat, fără nici o sforțare: Partea propozițiunii, care ne arată ce este, cum este, sau ce face subiectul o numim *predicat*. Am ajuns prin urmare la noțiunea de predicat.

Aplicarea este foarte simplă. Punem pe elevi să ne dea exemple de propoziții și în fiecare propoziție ne vor arăta predicatul. Putem deasemenea să luăm

o bucată de cetire mai simplă și în propozițiile, pe care le citește, să ne arate cuvintele, care indică predicatul.

Iată acum alte câteva exemple de planuri din învățământul primar și câteva din învățământul secundar.

### Noțiunea de patrulater.

(*Lecție de geometrie, Cl. IV. primară*).

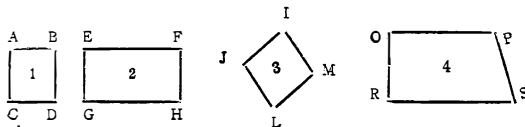
De predat: *Noțiunea de patrulater*. (Suprafața mărginită de 4 linii drepte, care se întâlnesc două câte două, se numește patrulater).

Material didactic:	}	1. Fașa unui penar sau a unei cărți.
		2. Fașa tablei, care este pătrată.
		3. Un carton rombic.
		4. Un carton trapezoidal.

*Pregătirea.* (Reamintim ideile apercetive, cuprinse chiar în definiție, pentru a clădi mai departe o nouă cunoștință). Provoc pe elevi prin întrebări să-și reamintească ce este un corp. Cum se numește fașa unui corp? (suprafață). De ce este mărginită o suprafață? (linii). Ce numim linii drepte? Cer să-mi desemneze cineva două linii drepte, care să se întâlnească. Odată lămurite aceste noțiuni, care intră în definiție — trec la tratare, care constă în întuirea pe rând și în desenarea diferitelor patrulatere.

*Tratarea.* Intuirea (arăt o fașa a penarului). Ce este aceasta? (o suprafață). De ce fel de linii este mărginită? (linii drepte). De câte linii drepte este mărginită? (de patru). Cum se întâlnesc? (două câte două). Se desemnează suprafața intuită la tablă de către un elev. Ceilalți o desemnează pe caetă. La fel procedez și cu suprafața pătrată, rombică și trapezoidală.

Pe tablă se află suprafețele:



(Se rezumă întrebările și se asociază între ele, în vederea definiției). Aceasta o facem cu ajutorul desenurilor de pe tablă. Ce avem la No. 1? (o suprafață). Dar la 2? Dar la 3? Dar la 4? Ce sunt toate? (suprafețe).

De câte linii este mărginită cea dela No. 1? (de patru linii). Cum se întâlnesc? (două câte două). Dar la cele dela No. 2, 3, 4?

(Întrebări centrale). Deci, ce sunt toate? (suprafețe). Ce fel de suprafețe? (Mărginite de câte patru linii drepte, care se întâlnesc două câte două).

*Generalizare.* Se spune elevilor, că asemenea suprafețe mărginite pe patru linii drepte, ce se întâlnesc două câte două, se numesc patrulatere. Acum se pune ultima întrebare, care cuprinde generalizarea, care nu este de cât definiția. Cum se numesc suprafețele mărginite de patru linii drepte, care se întâlnesc două câte două? Suprafețele mărginite de patru linii drepte, care se întâlnesc două câte două se numesc patrulatere. (Se repetă de mai mulți elevi).

*Aplicarea.* 1. Provocăm pe mai mulți elevi să ne dea exemple de patrulatere.

2. Le arătăm și alte patrulatere: fața unei ferestre, uși, catedră, perete, etc.

3. Li se arată triunghiuri, un pentagon și li se cere să motiveze de ce nu sunt patrulatere.

4. Li se dă pentru acasă să deseneze felurite patrulatere.

5. Se vor lucra și din carton sau hârtie cu anumite dimensiuni.



Lecția a doua este în strânsă legătură cu aceasta și tratează despre pătrat.

În programul școlii primare, după ce se tratează patruleterele în general, se cercetează cu elevii fiecare patruleter în parte. Se începe de obicei cu dreptunghiul, pe urmă se trece la paralelogram, romb, pătrat, etc.

### Patratul.

(*Lecție de geometrie, Cl. IV-a primară*).

*Pregătirea.* În pregătire, sprijiniți de întrebări, copiii își reamintesc de patruleterele învățate (dreptunghi, paralelogram, romb) de ex.: Ce se numește dreptunghi? Dar paralelogram? Dar romb? Ce deosebire este între un paralelogram și un dreptunghi? Dar ce asemănare? Dar între un paralelogram și un romb, ce asemănare și ce deosebire este? Dar între aceste trei figuri ce asemănare găsiți? (au 4 laturi). Cum se numesc ele cu o singură vorbă, pentru că toate au câte patru laturi?

*Anunțare.* Astăzi o să învățați despre un alt patruleter.

*Tratare.* Arăt copiilor un pătrat tăiat din carton. Ce este acesta? (Un patruleter). De ce? (Pentru că are 4 laturi). Priviți-l și să-mi spuneți ce observați la acest patruleter! Copiii îi vor face intuiția și-mi vor spune, că are laturile opuse paralele, că are 4 unghiuri. Cum sunt unghiurile acestui patruleter? (drepte).

Pentru a încredința pe copii, că laturile acestui patruleter sunt egale între ele, le verific lungimea cu o măsurătoare, sau pun pe un copil să o verifice, putând astfel să ajung la întrebarea: cum sunt laturile acestui patruleter între ele? (ca mărime egale). Se mai dau și alte cazuri concrete. Un elev va recapitula cele observate la noile patruletere.

*Asociere:* 1. Cum sunt unghiurile patrulaterului pe care l-am învățat astăzi? Dar laturile cum sunt între ele?

2. Ce patrulater ați mai văzut, că are laturile egale între ele? (Rombul). De ce nu seamănă cu patrulaterul pe care l-ați învățat astăzi? (Pentru că nu are unghiuri drepte). Dar vreun patrulater cu toate unghiurile drepte n'ați mai învățat? Care? (Dreptunghiul). Prin ce se deosebește însă de patrulaterul, pe care l-am învățat astăzi? (N'are laturile egale).

*Generalizare.* Patrulaterul, care are toate laturile egale între ele și unghiurile drepte, se numește pătrat.

*Aplicare.* Cer câteva exemple de obiecte cu suprafețe pătrate, iar apoi pun elevii să aleagă patratele dintr'o grămadă de patrulate, tăiate din carton colorat. Pentru acasă elevii vor tăia din carton 2 pătrate cu dimensiuni diferite.

\* \* \*

Cităm acum o lecție de limba germană foarte interesantă în ceea ce privește asociația simultană între elementele noi și cele vechi.

### Declinarea III-a în limba germană.

Se știe că în limba germană declinarea III este o sinteză a declinării I-a cu a II-a, adică singularul declinării a III-a este identic cu forma declinării I-a, iar pluralul cu forma declinării a II-a.

În *pregătire*. Apelăm la vechile cunoștințe ale elevilor privitoare la declinarea substantivelor de declinarea I și a II-a. Scriem pe tablă câte un exemplu din diferitele categorii aparținând acelor declinări.

În *tratare*. Vom scoate și scrie pe tablă, cu ajutorul elevilor, exemple din bucată de cefire sau din experiența lor.

*Singular:*

Der Strahl	Das Ohr	Das Bett
Des Strahles	Des Ohres	Des Bettes
Dem Strahle	Dem Ohre	Dem Bette
Den Strahl	Das Ohr	Das Bett

*Plural:*

Die Strahlen	Die Ohren	Die Betten
Der Strahlen	Der Ohren	Der Betten
Den Strahlen	Den Ohren	Den Betten
Die Strahlen	Die Ohren	Die Betten

La *asociere*: Vom compara aceste exemple între ele și apoi cu cele extrase (și scrise pe tablă) care aparțin celorlalte două declinări, tare și moale — I și II. Aci lucru interesant: autorul acestei lecții, chiar înainte de a fi făcut comparația între elementele lecției noi, face în asociere o comparație între elementele lecției noi și elemente de-ale lecțiilor anterioare și procedeul în cazul de față nu este de loc greșit. Prinurmarea exemplele acelea de declinarea III-a. sunt comparate imediat cu exemplele notate pe tablă din declinarea I și a II-a.

Prin întrebări euristice, îi vom conduce pe elevi să afle ei înșiși deosebiri și asemănările. Nu va fi greu să se observe că substantivele tratate acum se aseamănă la singular cu cele de declinarea tare (I), iar la plural cu cele de declinarea slabă (II). Va urma apoi *generalizarea*, adică formularea abstractă a regulii. Substantivele, aparținând declinării III-a sau mixte, formează singularul după declinarea tare, iar pluralul după cea slabă, și de aci numirea de mixtă.

*Aplicarea*. Se va face în exercițiile de conversație și lectură.

\* \* \*

Iată și câteva lecții de *logică și psihologie*, pe care le-am făcut cu candidații dela Seminar în 1916. Mai

întâiu le-am dat eu un model de lecție foarte simplu, pentruca ei să poată prinde ușor tehnica metodică a unei lecții. Era o lecție de logică despre clasificarea noțiunilor din punctul de vedere al conținutului. În lecția precedentă, se arătase conținutul și sfera noțiunilor, precum și raportul dintre conținut și sferă. Prin urmare, în pregătire, am întrebat pe elevi, ce elemente deosebim la noțiuni. Au răspuns: conținut și sferă. Atunci am anunțat lecția cea nouă: vom considera raportul noțiunilor din punctul de vedere al conținutului și am dat trei categorii de noțiuni, care au fost notate pe tablă: transparent, neted, fragil în prima categorie; bogat, sărac, a doua categorie; mort, viu, a treia categorie.

Cu aceasta, am intrat în tratarea obiectului nou și acum am analizat pe cale socratică cu elevii raporturile dintre noțiunile fiecărei grupe în parte. Ce raporturi găsim între noțiunile primei grupe? Am ajuns la concluzia, că noțiunile acestea pot fi gândite împreună; noțiunile din grupa a doua am constatat că nu pot fi gândite împreună: se exclud; nu poate fi ceva în același timp bogat și sărac; iar cele din grupa a treia nu pot fi gândite împreună. Aceasta ar fi tratarea cazurilor noi.

Acum procedăm spre nivelarea drumului către re-gulele, pe care le vom scoate, către definiție.

În asociere, va trebui să facem comparație între aceste diferite raporturi și anume, comparația s'a făcut în felul următor: mai întâiu, am pus pe elevi să compare raporturile între noțiunile dela grupa I cu raporturile noțiunilor dela grupa II. Primele pot fi gândite împreună, celelalte nu. Apoi, raportul noțiunilor dela grupa I și raportul noțiunilor dela grupa III-a. Raportul este același: acelea pot fi gândite împreună; acestea nu; și în fine, în a treia parte a asocierii; raportul dintre noțiunile din grupa II-a și noțiunile din grupa III-a, pentruca să vadă elevii diferența dintre contradicție și contradicție.

Pe baza acestei comparații, în asociere, am ajuns la generalizare, adică la definiția noțiunilor concordante și opuse și a celor contrarii și contradictorii.

În aplicare, am cerut elevilor să-mi dea exemple cât mai multe și mai variate din diferitele domenii ale obiectelor, pe cari le au în program, despre toate categoriile acesteia de noțiuni<sup>1</sup>).

Pe baza acestei lecții model, s'a făcut o serie de lecții de către elevii mei din vremea aceea. Citez câteva din ele.

### Temperamentul.

(Lecție de psihologie)

*Pregătire.* Recapitularea clasificării sentimentelor din punctul de vedere al duratei și intensității. Convorbire liberă asupra unor exemple relative la felul de reacționare a diversilor indivizi, la senzații.

*Tratare.* Exemple de temperamente.

a) Patru oameni sunt insultați.

*Sanguin.* 1. Primul răspunde imediat cu insulte și gesticulări.

*Choleric.* 2. Al doilea dă imediat lovituri de baston insultătorului.

Iată și formularea planului:

Clasificarea noțiunilor din punctul de vedere al conținutului.

(Lecție de logică)

*Pregătirea.* Convorbire cu elevii asupra conținutului și sferei noțiunilor.

*Anunțarea.* Se va cerceta raportul noțiunilor după conținutul lor.

*Predarea.* Se dau exemplele următoare:

A	B	
transparent	bogat	mort
neted	sărac	viu
fragil		

Analizând fiecare din aceste grupuri, din punct de vedere al raportului dintre noțiuni, se constată că noțiunile dela A pot fi gândite împreună; cele dela B se exclud; cele dela C de asemenea.

*Melancolic.* 3. Al treilea nu spune, nici nu face nimic, dar i se contractează fața.

*Flegmatic.* 4. Al patrulea rămâne indiferent.

b) Se întâmplă un accident: un automobil calcă un trecător.

1. Unii fac gălăgie, acuză pe șofer și deplâng soarta nenorocitului.

2. Alții aleargă imediat să dea ajutor.

3. Alții sunt profund impresionați și mai târziu dau și ei ajutor.

4. Alții, în sfârșit, rămân aproape indiferenți și târziu de tot se decid și se interesează de pacient.

Din aceste exemple și din analiza lor mai amănunțită se scot caracterele celor patru tipuri de temperamente.

1. Sanguinul: vioiu, nestatornic, prietenos.

2. Cholericul: violent, activ și sociabil.

3. Melancolicul: cumpănit, profund, individualist.

4. Flegmaticul: greoiu, conștiincios, devotat.

*Asociere.* a) Compararea între exemplele de mai sus din punctul de vedere al intensității impresiunii, și reacțiunii, pentru scoaterea clasificării lui Galenus.

b) Compararea din punctul de vedere al intensității și tipului de reacțiune, pentru a se scoate clasificarea lui Wundt.

c) Compararea între cazurile 1 și 3 și între 2 și 4, pentru a se scoate clasificarea lui Kant.

d) Compararea între cazurile de mai sus și alte cazuri de sentimente, pentru a se scoate caracterul permanent și individual al temperamentelor.

*Asocierea:* Elevii compară cele trei coloane. Opoziția dintre grupul *A* și *B* și între *A* și *C* se vede ușor. Mai greu se vede raportul dintre *B* și *C* cari se aseamănă întrucâtva.

Intervine propunătorul cu lămuriri asupra ideii de negație: în grupa *B*, negând despre cineva că e bogat nu urmează *cu necesitate* că e sărac; pe când la grupa *C*, dacă cineva nu e mort, trebuie *neapărat* să fie viu.

*Generalizarea:* Definiția noțiunilor: a) concordante și opuse; b) contrarii și contradictorii.

*Aplicare:* Elevii sunt provocați să dea exemple de noțiuni concordante, opuse, contrarii și contradictorii.

*Generalizare.* Definiția temperamentului: este o caracteristică permanentă individuală, care arată modul cum impresiile din afară sunt primite, elaborate și redade.

*Aplicare.* Temperamentul diverselor popoare.  
Temperamentul la diferite vârste.  
Iată în fine o ultimă lecție interesantă despre:

### Sentimentele sensoriale.

*Pregătirea.* Prin ce s'a definit sentimentul? Reacția înăuntru spre deosebire de reacția în afară. Punctele de vedere în clasificările sentimentelor. Care este cel mai însemnat? Cauza efectivă. Felurile de sentimente din acest punct de vedere. Clasa inferioară—sentimentele sensoriale. Senzații, simțuri. Vom avea 8 feluri de sentimente sensoriale.

*Tratarea.* Metoda cea mai proprie cercetării sufletului: Introspecția (observarea). S'o aplicăm la un caz de analiză a tuturor senzațiilor și sentimentelor respective.

1. Ne închipuim rătăciți departe de oraș.  
Constatarea sentimentului produs de foame și sete.  
Sentimente organice.
2. Fiind cald, vom avea și sentimente de natura temperaturii (calorice).
3. În drumul nostru găsim un cireș (sentimente gustative).
4. Intrăm într'o pădure și dăm de flori mirositoare. Avem astfel și sentimente olfactive produse de senzația respectivă.
5. Ajungând în apropierea unei fabrici, dăm de o grămadă de șgură. Dacă luăm șgura în mână, senzația de aspru va produce sentimente tactile.
6. Obosala ce o simțim în trup tot mai mult ne procură și sentimente de natură musculară. (Se pot imagina și alte senzații musculare).

7. Mai departe auzim clopotul unei biserici cunoscută. Sentimente auditive.

8. Intrăm în cartierul nostru și vedem geamurile casei noastre pline de glastre înflorite. Sentimente vizuale.

*Asocierea.* Ajungem acasă, căutăm prin introspecție, care din cele 8 feluri de sentimente ce am avut pe drum se dovedesc superioare, care lasă urme mai simțite, care se pot oarecum reface din memorie. Cele vizuale și auditive se pot reface aproape la perfecție. Cele musculare și tactile, într'o măsură prea mică, iar restul nu ni le putem reface aproape de loc; avem numai conștiința că au fost ale noastre.

*Generalizare.* Sentimentele sensoriale se pot distinge deci în trei grupe. (Se formulează tabloul sinoptic pe tablă). Ele sunt cele mai simple și se confundă aproape cu senzațiile. Se zic inferioare fiindcă le avem comune cu animalele.

*Aplicare.* 1. În clasă: Ce atitudine să luăm față de simțuri, care ne procură atâtea sentimente? Satisfacerea cerințelor lor în măsură rațională, dar prin urmare și înfrânarea.

2. Acasă: Se va imagina și analiza viața sufletească dintr'o zi a unui lucrător într'un șantier pentru distingerea sentimentelor sensoriale, ce o pot caracteriza.

Pentru a încheia cu partea aceasta metodică, am de adăugat numai câteva observații finale. Să nu ne închipuim că metoda aceasta a momentelor psihologice, sau cum greșit o numesc unii prin termenul „trepte formale“, se aplică în mod uniform la toate obiectele de învățământ și de către toți profesorii.

Sunt cazuri în care, cele cinci momente psihologice nu se pot aplica decât în 2—3 ore consecutive. Ex. la biologie. Ca să analizezi constituția unui material viu, animale sau plante, îți trebuie timp. Această analiză durează câteva lecții. După terminarea acestei analize, în altă oră, se poate face asocierea și gene-



ralizarea, în vederea formulării unei legi biologice, iar aplicarea cât mai variată o vom face într'o oră următoare.

Sunt alte cazuri, în care nu urmărim propriu zis extragerea unei legi, definiții sau regule, ci facem o simplă sinteză a elementelor asupra cărora am insistat în tratare. Ex. la geografia fizică a Franței, ce generalizare se poate scoate?

Mă mulțumesc să dau imaginea unitară, sintetică a celor analizate în tratare. Acelaș lucru îl urmărim în orice descriere, în lecțiile de istorie, când tratăm o legendă, etc.

Am menționat că în privința metodei sunt cazuri, în care aplicăm metoda activă, în altele pe cea expozițivă, în altele o combinare din ambele.

În cazul întrebuirii metodei expositive, profesorul poate povesti sau face lecturi din care (descrieri de ex.).

Pentru descrieri, se recomandă lectura din carte, pentru expuneri, cu care voim să mișcăm sufletul, să entuziasmăm, se recomandă povestirea liberă. Dacă profesorul n'are darul povestirii, este mai bine să recurgă în orice caz la lectură.

În cazul metodei active, elevul se manifestă cu deosebire în intuiție sau în judecata logică.

Înlăuntru intuiției elevul observă toate variațiile, în știința descriptivă observă și desemnează, în științele experimentale trebuie condus, ca el singur să producă modificările, ce-i oferă experiența.

La limbile moderne, i se dau intuiții vizuale și auditive pe baza tablourilor și a pronunțării.

În psihologie, este vorba de observarea propriilor stări sufletești pe baza introspecției.

Toate aceste observații le menționăm spre a nu se acuza metoda că duce la uniformitate. Metoda rămâne aceeaș, dar modalitatea variază adaptându-se la natura obiectului și individualitatea profesorului.

Pentru acei ce strigă contra metodelor, dăm aici două citate: unul al lui Herbart, care se referă la faptul

că în chestiuni de metodă și pedagogie se amestecă toată lumea, crezându-se toți competenți în materie: „Cine oare ezită de a lua o atitudine hotărâtoare în discuțiile pedagogice? Cine găsește că este necesar să asculte și să învețe? Cine se scuză în discuțiile pedagogice cu mărturisirea atât de obișnuită în alte domenii, că nu se pricepe în chestiune?” Iar Fried, referindu-se la încăpățânarea acelor profesori, cari nu cunosc metoda și nu vor s'o cunoască, spune: „Adevărata satisfacție nu o vor avea aceia, cari, cu o încredere mândră în puterea absolută a personalității lor, își închipuiesc că pot lăsa toată activitatea didactică în seama inspirațiilor lor geniale, ci aceia, cari și-au dat seama că procedarea metodică este cel mai bun mijloc de a pune în valoare viața sufletească a propriei noastre personalități”.

---

IV.

EDUCAȚIA MORALĂ.

## XIV. Exercițarea voinței ca organ executiv în actul moral.

*I. Psihologia voinței și elementele actului voluntar: a) reprezentare; b) elementul executiv; c) sentimentul. — II. Necesitatea dintre formarea principiilor morale și formarea deprinderilor: a) Preponderanța elementului reprezentativ; b) Deprinderile; c) Rolul imaginilor kinestetice.*

### **I. Psihologia voinței și elementele actului voluntar.**

După prima parte a lucrării de față, care a tratat despre educația intelectuală, inclusiv metodele, de care se servește aceasta, trecem la a doua parte, în care ne vom ocupa de educația morală. Educația morală privește în deosebi formarea voinței: adică, pe deoparte întărirea acestei voințe, iar pe de alta dirijarea ei spre scopuri morale. Deaceia, vom avea să ne ocupăm întâiu de chestiunea exercitării voinței ca instrument de realizare a principiilor și normelor morale, de care trebuie să ne călăuzim în viață. Vom avea în vedere prinurmare în special formarea voinței energice și consecvente; în al doilea rând, ne vom ocupa de îndrumarea morală a voinței, adică o dirijare a ei către scopuri morale, căci exercitarea sau desvoltarea voinței nu însemnează încă și îndrumarea ei morală.

În această a doua parte, îndrumarea morală a voinței, vom ține seamă de două căi, pe care se poate realiza această îndrumare morală: 1) sau în mod direct, prin influența imediată a educatorului asupra celui de educat, adică prin supraveghere, pedeapsă, recompensă,

exemplu, deci atâtea mijloace, prin care educatorul poate influența de drept asupra elevului; sau 2) îndrumarea morală indirectă, adică prin intermediul materialului de cunoștințe, fie că este vorba de un învățământ special moral, ceea ce numim îndeobște instrucție morală, fie că este vorba de punerea în valoare a tuturor elementelor morale, pe care le găsim în diferite obiecte de învățământ, ajungând astfel la concepția moralizării învățământului.

Această idee, de a căuta și de a scoate în evidență toate elementele morale din toate obiectele de învățământ, printr-o concepție a moralizării învățământului, o găsim foarte accentuată la Herbart și în timpul din urmă la Förster.

Înainte de a ne ocupa de chestiunile pur pedagogice, referitoare la educația voinței, stăruim puțin asupra psihologiei voinței în măsura în care datele psihologice ne sunt necesare pentru lămurirea problemei pedagogice.

În actele de voință conștientă, căci de aceasta ne ocupăm aici, deosebim două elemente fundamentale: reprezentarea actului sau ideea actului și executarea lui. Aceste două elemente, reprezentarea și executarea, sunt deopotrivă de necesare, unul ca și celălalt, pentruca un act voluntar conștient să ia ființă.

a) *Reprezentarea.* Dacă reprezentarea actului nu este destul de clară sau vine în opoziție cu alte elemente sufletești, care se mai găsesc în conștiință, în momentul când voim să luăm o hotărâre, atunci nu vom ajunge la actul voluntar.

Să luăm un exemplu. Cineva ne arată și ne explică cum trebuie să executăm o mișcare la gimnastică, sau un exercițiu gimnastic; după ce ne-a explicat, executând actul gimnastic, pe care este vorba să-l executăm noi ulterior, avem și intuiția actului. Se poate însă întâmpla ca după o singură explicare și după o singură intuiție, să nu fim bine lămuiriți asupra modului cum trebuie executat actul. În cazul acesta deci nu avem reprezentarea clară a actului. Neavând această reprezen-

tare clară a actului, desigur că nu vom putea trece la executarea lui.

Un alt caz, la care ideia actului poate veni în conflict cu elementele sufletești opuse. Să luăm un ex. din viața studențească. Un student în timpul de primăvară trebuie să vie la universitate. Ideia actului este destul de clară, însă intervin alte elemente sufletești, care se opun: gândul, că ar putea să facă o plimbare frumoasă la șosea și evident, că ideia aceasta este legată de sentimente poate mai plăcute pentru mulți dintre studenți, decât ideia de a merge la un curs; și atunci este probabil că în cazul acesta în loc să vie la curs, se va duce la șosea. Prin urmare ideia fiind în opoziție cu alte elemente psihice opuse, și neputând rezista acestor elemente, nu s'a putut ajunge la executarea actului.

Dacă însă același student trebuie să vie la universitate ca să dea un examen și examenul este fixat la o anumită oră, atunci teama, că ar putea să piardă examenul dă destulă tărie acestei reprezentări a actului voluntar, pentru că să lupte contra celeilalte tentațiuni și studentul să vie la universitate, prin urmare să treacă la executarea actului. Este evident prin urmare, că cu cât ideia sau reprezentarea actului de executat este mai clară, cu atât executarea va fi mai ușoară.

b) *Elementul executiv.* Ziceam însă că tot atât de important în actul voluntar este și elementul executiv. Să clarificăm această afirmație pornind tot de la primul exemplu, referitor la exercițiul de gimnastică. Să presupunem că în momentul, când ni s'a arătat cum trebuie executat exercițiul de gimnastică, printr'o intuiție repetată, am ajuns să avem reprezentarea clară a actului, pe care voim să-l executăm, adică ne dăm foarte bine seama de modul, cum trebuie executat exercițiul acela de gimnastică. Suntem totuși siguri, că vom putea să-l executăm realmente? Fără îndoială că nu. Dacă în trecut n'am mai făcut exerciții gimnastice asemănătoare, atunci nu vom putea executa actul acela, deși reprezentarea a fost foarte clară.

Exemple foarte numeroase găsim în evoluția suflutească a copilului. N'avem decât să ne gândim cum învață copilul să vorbească, cum învață să umble și cum încearcă a învăța să scrie. La un anumit moment, copilul percepe foarte clar cuvântul, pe care l-a auzit dela omul adult, bunăoară dela părinți; un cuvânt, pe care părinții l-au pronunțat răspicat de mai multe ori. Copilul a avut astfel imagini auditive ale acestui cuvânt și prinurmare reprezentarea clară a actului. Ceva mai mult, copilul a urmărit cu vederea și mișcărilor buzelor în momentul când s'a pronunțat cuvântul. Așa dar reprezentarea actului este clară și totuși vedem că copilul încearcă să pronunțe cuvântul și nu reușește; ceea ce înseamnă că reprezentarea actului, cât de clară ar fi fost, n'a fost suficientă pentru că să ne ducă până la executarea lui.

Tot așa, când copilul încearcă să învețe a merge, el observă pasul ritmic al omului adult, și, după o serie de observări, fără îndoială că el are imaginea vizuală foarte clară a mersului; cu toate acestea, când face primele încercări, nu reușește să meargă așa cum merge omul adult. Cauza este aceeași; reprezentarea, oricât de clară a putut să fie, totuși n'a fost de ajuns, ca să ducă până la executarea actului.

În fine, la scris, decâteori n'am văzut copii, cari, în momentul când scriu, vin lângă noi, observă mișcărilor mâinii, observă imaginile, care se desenează pe hârtie, le observă continuu, au cu timpul o reprezentare clară vizuală și urmăresc și mișcărilor mâinii; ba de multe ori încearcă să reproducă această mișcare. Când însă trec la executare, nu reușesc; ceea ce înseamnă că reprezentarea actului nu e suficientă. Prinurmare, iarăși o reprezentare clară, căreia nu i-a putut urma executarea. Așa dar, pentru executarea actului voinei, ambele aceste două elemente, reprezentarea și elementul executării, sunt tot atât de necesare, cu o singură rezervă: pe câtă vreme reprezentarea actului voluntar conștient se poate produce fără ca executarea să-i urmeze, după cum am văzut în aceste din urmă

exemple, executarea nu se poate produce fără reprezentarea actului. Să ne gândim la actele conștiente spre deosebire de cele inconștiente, căci pot fi acte fără reprezentare: actele inconștiente; dar în actele conștiente este imposibil ca executarea să se producă fără reprezentare. Cu această rezervă putem spune că cele două elemente sunt pe o treaptă de egalitate.

c) *Sentimentul*. Acestor două elemente fundamentale se adaugă un al treilea element, pe care l-am putea considera secundant al celor dintâi: sentimentul. Într'adevăr, se știe că pentru ca o idee sau reprezentare a unui act să poată determina la acțiune, să poată deveni printr-un motiv voluntar, trebuie să fie în legătură cu un sentiment. O idee, care ne este indiferentă, din punct de vedere sentimental, nu duce la acțiune.

În această privință, ni se pare foarte ingenioasă ideea lui Herbart, de a lega învățământul de voință prin interes. Interesul, care este un fenomen psihic, cu un caracter afectiv foarte pronunțat, este chemat să facă legătura dintre intelectualitate și voință, dintre reprezentare și actul voluntar. Sentimentul este legat, nu numai de reprezentare, pentru a o transforma în motiv voluntar, dar și de executarea actului.

Așa de ex. dacă cineva se gândește că ar vrea să mănânce o prăjitură, aceasta îi face plăcere. Plăcere se poate produce chiar numai în faptul că sentimentul e în legătură cu ideea actului; dar în momentul când se trece la act și persoana mănâncă prăjitura, fără îndoială că acea persoană are o plăcere mai intensă decât în primul caz.

Ne-am putea întreba însă pentru ce n'am considera sentimentul ca un al treilea element fundamental în actul de voință, cu drepturi egale față de celelalte două și l-am considera numai ca un element secundant?

Aceasta ține tot de o constatare psihologică. Se știe că un sentiment nu se poate produce în conștiință în mod izolat de fenomene sufletești de altă natură. Un sentiment se produce totdeauna sau în legătură cu



un act de cunoștință, — senzațiuni, percepțiuni, reprezentări, noțiuni, cu un proces intelectual, — sau în legătură cu o volițiune. Nu putem concepe un sentiment, care să se producă independent în conștiință, pentrucă sentimentul îl definim ca pe o reacțiune internă a conștiinței noastre față de propriile stări sufletești și, pentrucă să reacționeze conștiința, trebuie mai întâiu să se producă acele stări psihice asupra cărora se va produce reacțiunea internă. Prinurmare, trebuie să se producă o senzație, o percepție, o idee, o volițiune, pentrucă să se poată produce o reacție a conștiinței.

Dacă admitem această definiție, nu putem concepe sentimentele izolate în conștiință.

Este drept că au fost psihologi, care au încercat să arate că există sentimentul ca o stare primordială, independentă de celelalte fenomene sufletești, așa cum admitem bunăoară o idee, care ar putea să existe fără sentiment și fără voință, o idee, care să fie la un moment dat izolată.

Printre cazurile citate ar fi două mai importante. Prima ar fi starea aceea de bună dispoziție sau de indispoziție, spre ex. când zic: sunt bine dispus astăzi sau sunt indispus, rău dispus; am impresia clară, — că este vorba de o stare afectivă, care stăpânește conștiința și atâta tot; nu o pun în legătură cu nici o idee, cu nici o volițiune, prinurmare s'ar părea, că avem de aface cu o stare pur afectivă.

De fapt, însă, dacă s'ar cerceta mai de aproape acest fenomen de bună sau rea dispoziție, s'ar dovedi, că starea afectivă, de care vorbim este fundamental condițională de elementele subconștiente. Un om spre ex., al cărui organism suferă de mai multă vreme, dar care nu mai are conștiința clară a acestei suferințe, va fi mai mult îndemnat spre indispoziție decât un altul, a cărui sănătate este mai bună. Starea organică prinurmare și senzațiunile organice, pe care le produce această stare în formă subconștientă, pot să determine o asemenea stare afectivă; și pentrucă se găesc la un moment dat aceste senzațiuni sub formă subcon-

știentă, avem impresia că atitudinea afectivă, care planează asupra conștiinței noastre, ar fi independentă, necondiționată de alte elemente.

## II. Necesitatea legăturii dintre formarea principiilor morale și formarea deprinderilor.

Odată ce am constatat cele două elemente fundamentale ale actului de voință și elementul însoțitor, sentimentul, am zice că din punctul de vedere educativ, pedagogic, ar trebui să ținem seama de ambele aceste elemente: și de reprezentare și de executare, sau, în termeni pedagogici, am zice de formarea principiilor și normelor morale, și de formarea deprinderilor, care rezultă din executarea repetată a unor acte.

Cu toate acestea, în evoluția pedagogiei constatăm că în momente diferite și uneori chiar în aceleași momente s'au produs curente pedagogice, care dădeau preponderență unui element sau celuilalt. Se mergea până acolo, încât să se acorde suveranitate unui element asupra celuilalt și cazul cel mai frecvent, — până în timpul din urmă, când situația s'a mai schimbat, — a fost că s'a considerat elementul reprezentativ ca element predominant.

a) Dacă ne-am gândi, spre ex., la filosofia grecească, vom găsi acolo concepția, că omul, care cunoaște binele, va și face binele; iar omul care face răul, îl face pentru că ignorează binele. Prin urmare, după această concepție, era suficient să faci pe cineva să cunoască binele, pentru că să ai garanția, că el va executa binele. Ceea ce înseamnă preponderența elementului reprezentativ, al convingerii morale.

Dacă cercetăm în sensul acesta filosofia și pedagogia modernă, vom găsi de ex. la Locke accentuat elementul reprezentativ; însă nu exclusiv, căci Locke acordă importanță și deprinderilor.

Kant, în concepția lui despre educația morală, ne arată chiar metoda, după care putem forma convingerea morală a elevului, ceea ce înseamnă că el pune tot accentul pe elementul reprezentativ.

Acela, care se pare că n'a fost destul de corect interpretat din punctul de vedere al raportului ce trebuie să existe între elementul reprezentativ și executiv în domeniul voinței morale, este Herbart.

S'a zis că, dacă în pedagogia morală a predominat concepția intelectualistă până în zilele noastre, adică concepția, care acorda preponderență convingerii asupra actului moral, aceasta s'ar datora în primul rând pedagogiei herbartiene.

Este exact că în pedagogia herbartiană convingerea a căpătat o importanță deosebită; dar că pedagogia herbartiană ar fi acordat suveranitate absolută elementului intelectual asupra celui executiv din actul voluntar, aceasta este o exagerare.

Intr'adevăr, Herbart, pornind dela concepția sa psihologică, care derivă întreaga viață sufletească din reprezentări, ajunge, în cece privește educația morală, la concluzia că învățământul trebuie astfel organizat încât să ducă spre caracterul moral, căci scopul suprem al educației era, după el, caracterul moral; de aceea cerea el educația morală prin învățământ, adică instrucția educativă și stabilea ca noțiune de tranziție, între învățământul pur teoretic și voința practică, noțiunea interesului, cu caracterul pronunțat de afectivitate.

b) Până aci, s'ar părea că Herbart este un intelectualist în domeniul educației morale. Dacă însă cercetăm mai de aproape pedagogia sa, vom găsi un capitol special intitulat „*Die Zucht*“, adică educația morală directă, (am făcut distincția între educația morală indirectă și cea directă), care apelează deadreptul la voința elevului, pentru a-i forma anumite deprinderi. Deci, departe de a neglija elementul executiv, îi dă toată însemnătatea.

Mai mult decât atât: dacă analizăm, pe baza scrierilor lui originale, scopul educativ, pe care-l enunță

1) Vezi: G. G. Antonescu, *Doctrinile fundamentale ale pedagogiei moderne*. Ed. II. 1930. Capitolul asupra lui Herbart și *Herbart*: „Prelegeri Pedagogice“, trad. I. C. Petrescu și I. Gabrea.

în formula „die Charakterstärke der Sittlichkeit“, îl vom găsi compus din trei noțiuni, pe care el le lămurește foarte bine: noțiunea de caracter, noțiunea de energie (Stärke) și noțiunea de moralitate (Sittlichkeit). Să ne oprim puțin asupra fiecăreia din aceste trei noțiuni.

Prin *moralitate* înțelege Herbart acordul voinței cu ideile morale. El stabilește 5 idei morale fundamentale, care stau la baza întregii sale concepții morale. În termeni kantieni, am putea exprima ideea aceasta, că Herbart, prin moralitate și mai ales prin virtute, (termen pe care el îl întrebuițează adeseori pentru această noțiune) înțelege acordul dintre voința și legea morală. Legea morală la el este reprezentată prin cinci idei: libertatea internă, perfecțiunea, bunătatea, dreptatea, răsplata. Ce este însă caracterul? Herbart ne spune clar:

Prin caracter înțelegem consecvența voinței, perseverența voinței, unitatea ei. Exprimat mai pe scurt și tot în termenii herbartieni, prin caracter înțelegem omogeneitatea constantă a voinței: ceeace omul voește în mod constant, comparat cu ceeace nu voește în mod constant, acesta este caracterul după concepția lui Herbart. Omul, care are un asemenea caracter, subordonează acestei voințe constante, omogene, toate tentațiile, care îi vin din lumea din afară. Poate să fie însă cineva om de caracter fără să fie moral; principalul este numai să aibă o voință constantă.

Un criminal, care ar fi continuu criminal, un anarhist consecvent în ideile sale, poate să fie un om de caracter, în sensul că voința lui rămâne omogenă, se conformează totdeauna aceluiași principii, indiferent dacă ele sunt sau nu morale.

În fine, rămâne termenul de energie. Aci Herbart iarăși ne definește energia, ca o însușire a voinței de a se manifesta în afară prin acte.

Prin urmare, dacă la noțiunea de moralitate, adăugăm aceste două noțiuni de *caracter*, și de *energie*, așa cum am văzut că le definește Herbart, ne dăm seama că și în pedagogia lui există elementul acesta

executiv, dar că fără îndoială acest element executiv nu poate fi bine armonizat cu psihologia și cu metafizica lui și de aceea a fost nesocotit și Herbart a rămas apreciat din punctul de vedere al educației morale ca un pur intelectualist.

Scotând în edivență aceste definiții ale lui Herbart, nu facem decât un act de dreptate în aprecierile referitoare la principiile sale de educație morală.

Acum ne punem o ultimă întrebare în legătură cu psihologia: dacă rămânem la convingerea că trebuie să acordăm o importanță egală sau aproape egală ambelor elemente, elementul reprezentativ, convingerea morală, deoparte și elementul executiv, deprinderile morale de altă parte, cum soluționăm această problemă? Ne punem această întrebare, pentru că în pedagogia modernă au mers aproape continuu despărțite aceste concepții: când cu suveranitatea uneia, când a celeilalte. În timpul din urmă, a căutat să câștige teren elementul executiv, urmându-se unei concepții greșite, după părerea noastră, așa zisă concepție a școlii muncii<sup>1)</sup>, care vrea să pună faptul mai presus de convingere, și prin aceasta să mecanizeze activitatea noastră și să o depersonalizeze, slăbind prin această și conștiința morală.

Una din concepții ne spune: vrem voință bună, alta ne spune: vrem voință energică. Una: vrem convingere morală; alta: vrem activitate practică. Una ne spune: mă interesează ideea, alta: fapta. Care este concluzia, la care putem ajunge pe baze psihologice, și ce atitudine putem lua în fața acestor tendințe?

c) În această privință, găsim în psihologia timpului nostru soluția indicată: se știe, că după cele mai noi teorii psihologice, actul conștient voluntar are la bază imaginile kinestetice. Nu putem concepe actul conștient, voluntar, fără aceste imagini kinestetice. Imaginile kinestetice nu înseamnă altceva decât imagini de mișcare, adică urmele, pe care le lasă senzațiunile

---

1) Vezi capitolul asupra școlii active.

de mișcare ale propriului nostru organism. Spre exemplu face o mișcare cu brațele. În momentul când mușchiul brațului se contractează, această contractare excită nervii sensoriali, cari se găsesc în imediata apropiere și această senzație provocată de mișcarea mușchilor este transmisă la organul nervos central. Rămâne astfel imaginea unei mișcări.

Ei bine, conform acestei teorii a imaginilor kinestetice, care s'a verificat ca valabilă, și s'a încetăținit în psihologie, nu putem să trecem dela reprezentarea actului conștient la executare, decât dacă între aceste mijloace legătura o imagine kinesthetică, adică dacă reprezentarea actului conștient poate fi asociată cu imaginea unei mișcări asemănătoare sau identice executată în trecut. O excitație externă, o impresie, care ne vine dela lumea din afară sau o dispoziție internă a conștiinței noastre nu poate fi transformată în fapt decât dacă găsește imaginea kinesthetică, sau imaginea de mișcare, cu care asociem acea dispoziție sau excitație. În caz contrar, rămâne element pur reprezentativ. Reprezentările, ca atare, n'au puterea de a duce până la acțiune. Pot să fie reprezentările cât de clare, fără o imagine kinesthetică mijlocitoare asemănătoare, ele nu pot să ducă la acțiune. Actele conștiente actuale sunt legate de acele executate în trecut. O acțiune mai complexă cum este de ex. un exercițiu de gimnastică, nu va putea fi executată oricât de clar ne-am reprezenta acel exercițiu, decât dacă în trecut am mai executat un exercițiu asemănător cu acela, pe care voim să-l executăm.

Și atunci firesc este să ne punem întrebarea: dacă un act conștient nu se poate executa decât asociind reprezentarea actului cu imagini de mișcare asemănătoare, cum s'au produs atunci primele acte de voință conștientă?

Primele acte de voință conștientă s'au produs prin asocierea reprezentării acelor acte cu imaginea unor mișcări involuntare, reflexe, instinctive; aceste mișcări, care sunt dictate de organismul nostru, lasă urme,

lasă imagini kinestetice și atunci reprezentarea primului act conștient poate fi executată în măsura, în care găsim teren de asociație cu aceste imagini ale actelor inconștiente. Câteva exemple ne vor lămuri.

Ne referim iarăș la limbaj. Cum învață copilul să vorbească? Observă cum vorbesc oamenii mari din jurul lui. Are intuiția auditivă a cuvintelor pronunțate, are intuiția vizuală a mișcării buzelor. Pot copiii să pronunțe orice cuvânt, pe care-l pronunțăm noi, chiar dacă l-au perceput foarte clar? Nu pot să pronunțe orice cuvânt. Ei nu vor putea pronunța decât acele cuvinte, care vor găsi urme, imagini de mișcare în conștiința copilului, pe baza unor mișcări inconștiente, pe care le-a făcut copilul la întâmplare, ca de pildă: ba, ta, ma. Articulațiunile, mișcările acelea, sunt baza, pe care copilul poate să realizeze actele voluntare conștiente, adică pronunțarea conștientă a cuvântului auzit. Dacă cuvântul auzit poate fi asociat cu imaginile kinestetice lăsate de aceste articulațiuni, cuvântul va fi pronunțat. Deaceea părinții nu trebuie să se bucure prea mult când copilul pronunță pentru prima oară cuvântul de mamă sau tată. Să nu-și închipue că o face din dragoste pentru ei. O face pentrucă cuvântul acesta de mamă sau tată găsește mai ușor în articulațiunile acelea inconștiente baza de realizare, găsește imaginile kinestetice, cu care să se asocieze și prinurmare pe baza căroră reprezentările să ducă la executare.

Acelaș lucru s'ar putea zice și despre mers.

Pe baza acestei concepții psihologice ajungem la convingerea că principiul moral, conducător al acțiunilor noastre, nu poate să producă roade, dacă nu posedăm imagini de mișcare, dacă nu posedăm prinurmare deprinderi.

S'a zis cu drept cuvânt, că principiile morale fără imaginile de mișcare sunt o sămânță bună aruncată pe un teren arid. Dar putem să adăogăm la aceasta că și dacă avem un teren fertil, el nu va produce roade bune decât dacă punem sămânță bună; altfel, poate să producă mărăcini.

Prin urmare, dacă imaginile de mișcare sunt absolut necesare pentru ca principiile să se poată realiza, sunt și principiile necesare pentru ca imaginile de mișcare, acest instrument al actelor voluntare, să poată duce la acțiunea morală.

Ceeace înseamnă că, în activitatea noastră, deosebim aceste două elemente: deoparte principiul, intenția actului, pe care voim să-l executăm; pe de altă parte, mecanismul voluntar, instrumentul, care pune în execuție realizarea acestui principiu, această intenție.

Dacă am vrea să ne figurăm printr'o analogie mai clară raportul, care trebuie să existe între principiul moral și acest mecanism al actului voluntar, care pedagogicește va fi reprezentat prin deprinderi, am spune următoarele: să ne închipuim un artist, în domeniul muzical, care ar pătrunde cu sufletul său opera, pe care vrea să o execute, dar care n'ar dispune de o tehnică suficientă și n'ar avea un instrument muzical destul de fin pentru a executa, sau a exterioriza ceea ce simte în conștiința lui. Un asemenea muzicant nu va putea să ajungă la executare, deși are suflet de artist.

Să ne închipuim un al doilea muzicant, care ar poseda o tehnică ireproșabilă de execuție și care ar avea un instrument muzical cât de fin, dar care n'ar avea un suflet de artist, n'ar avea elementele inspiratoare ale artistului; acesta iarăși nu ne va putea reda opera artistică așa încât să ne transmită sentimentele, pe care compozitorul le-a pus în compoziția sa.

Dacă însă am admite un al treilea muzicant, care să posede și un suflet desăvârșit de artist, dar și o tehnică desăvârșită și un instrument muzical fin, atunci acesta ne va putea traduce sentimentul și concepția compozitorului în mod desăvârșit.

Așa trebuie să ne închipuim raportul dintre elementul reprezentativ moral și elementul executiv kînestetic, în actele de voință. Principiul moral ne inspiră, ne deschide sufletul, ne dă îndrumarea, însă trebuie să avem instrumentul de execuție, mecanismul actului voluntar, reprezentat pedagogicește prin deprinderi.



Pe baza acestei teorii psihologice ajungem la concluzia ca totdeauna ideea trebuie să fie legată de acțiune, principiul de activitatea practică. Acest adevăr psihologic stă de altfel la baza curentului denumit „școala activă“, pe care l-am cercetat mai înainte, cu prilejul „*metodelor de învățământ*“ și obligă, în educația morală, la o serie de măsuri, le-am putea numi disciplinare, cu scopul tocmai de a îndruma educația morală creiând *bune deprinderi*, care mijlocesc apoi, prin imaginile kinestetice, trecerea în faptă a *principiilor morale*.

---

## XV. Rolul activității practice în formarea caracterului.

I. Rolul activității practice în formarea caracterului. — II. Activitatea practică subordonată scopului general al educației: a) tranziția de la joc la munca serioasă; b) contactul cu lumea reală; c) clarificarea diferitelor noțiuni; d) dezvoltarea virtuților necesare în viață; e) stabilirea raporturilor prietenești între elevi; f) cunoașterea utilității lucrurilor și a forțelor din natură. — III. Diferite forme ale activității practice: a) grădina școlară; b) atelierul; c) laboratorul; d) excursiile școlare. — IV. Raportul între învățământ și activitatea practică în aplicarea principiului treptelor culturale.

### I. Rolul activității practice în formarea caracterului.

Acum, după ce am arătat importanța cooperării elementelor actului voluntar în exercitarea voinței în vederea formării caracterului, ni se impune întrebarea: cum va proceda școala la cultivarea acestei cooperări?

Un principiu pedagogic, pe care nu ne e permis a-l trece cu vederea, este că trebuie să cunoaștem bine capitalul sufleteș ce posedă elevul, pentru a ști ce modificări sunt de adus și ce urmează să adăugăm. În învățământ, înainte de a propune cunoștințe noi, căutăm să stabilim terenul apercetiv al elevului; cercetăm care e cercul de idei existent, precum și nivelul intelectual, pentru a găsi în urmă ce cunoștințe noi pot și trebuie să fie asimilate de spiritul lui. Tot astfel vom proceda și în educația caracterului: vom căuta să cunoaștem pe deoparte ideile și sentimentele morale, de cari e însuflețit elevul, pe de alta întrucât

capabil să execute aceea ce dorește, să treacă dela idei la fapte, urmând apoi să modificăm unele elemente vechi și să adăugăm altele noi. Dar, în acest scop, trebuie să-i dăm elevului posibilitatea de a se manifesta și mai ales să-l considerăm ca ființă activă, care să nu se mărginească a înmagazina o sumă de idei auzite dela profesor, sau citite în carte, ci să caute prin experimente proprii, să clarifice mai bine și să aplice ceea ce a învățat. În modul acesta putem constata gradul de dezvoltare al mecanismului voluntar și provocăm dezvoltarea mai departe a imaginilor kinestetice. Nu vom putea realiza caractere energice — cari se bazează pe legătura dintre idei și fapte, voință și putință, — decât deprinzând pe elevi cu o activitate practică, subordonată celei teoretice. Școala trebuie pusă în legătură cu viața, știința cu activitatea, deci la educația teoretică trebuie să adăugăm *educație practică*, la clasele de curs trebuie să adăugăm grădinile, atelier-rele, laboratoriile școlare.

## II. Activitatea practică subordonată scopului educației.

Activitatea practică însă va fi considerată, nu ca formând o ramură aparte a activității pedagogice, — reprezentată prin lucrări practice independente de cultura teoretică, — ci ca fiind subordonată scopului general al educației. Munca practică trebuie tolerată numai întrucât servește la realizarea aceluiaș scop, pe care și-l propune educația intelectuală și morală. Să cercetăm cum din acest punct de vedere munca practică poate fi un mijloc educativ de valoare.

a) *Tranziția dela joc la munca serioasă*. Înainte de a intra în școală, activitatea principală a copilului e jocul adică manifestarea liberă și plăcută a forțelor fizice și psihice. Adevărata valoare a jocului, atât pentru educator cât și pentru copil, stă mai mult în mijloacele, de care se servesc copiii în realizarea unui scop, decât în însuși scopul său, mai mult în activitatea ca atare decât în rezultatele ei.

Natural că odată intrat în activitatea școlară, copilul trebuie să priceapă diferența dintre joc și muncă și nu i-am face nici un serviciu ascunzându-i aceasta. Jocul e o activitate liberă și plăcută, al cărui scop principal e acea activitatea însăși; munca e o activitate condiționată de un scop, pe care tinde să-l realizeze, în afară de ea.

Cum s'ar putea face mijlocirea între joc și munca serioasă?

În acest scop, ne poate fi de mare folos activitatea practică în grădina școlară, atelierul școlar, laboratorul. Își poate oricine închipui cât stimulam activitatea spontană a elevului, cât ajutam la dezvoltarea forțelor individuale, dacă la studiul teoretic al animalelor și plantelor adăogăm cercetarea, cultivarea și îngrijirea lor în grădină, dacă îl provocăm să construiască el însuși unele obiecte cunoscute, sau unele instrumente simple, de care are nevoie în grădină sau laborator; dacă îl îndemnăm să-și clarifice și să-și illustreze legile naturale prin experiențe proprii. În modul acesta dezvoltăm toate elementele actului de voință: ideia, fapta și sentimentul, căci cine se poate îndoi că o asemenea activitate produce plăcere elevului și-l interesează?

Deasemeni, întărim *legătura* dintre motive, și acțiuni, deoarece nu separăm învățământul teoretic de munca practică, nu facem din aceasta o ramură aparte a învățământului, ci o punem în serviciul educației. În această privință școalele americane au ajuns foarte departe, poate *prea* departe. Raportul dintre cuvânt și acțiune e respectat în unele școale chiar la învățământul citirii și scrierii, care are drept punct de plecare o propoziție (am putea-o numi propoziție normală, spre deosebire de cuvântul normal), exprimând acțiunea reprezentată într'o ilustrație. Această acțiune e *executată* — pe cât posibil — de elevi, înainte de a se face împărțirea propozițiilor în cuvinte, a cuvintelor în silabe, litere, etc. Deasemeni, când la scris sau citit intervin cuvinte, cari exprimă acțiuni, elevii sunt adesea provocați să le transforme în fapt.

b) *Contactul cu lumea reală.* Datorită activității practice, copilul învață din experiență, e pus în contact continuu cu lumea reală; realitatea înlocuște cartea. Evident că în modul acesta el va dobândi noțiuni mai clare și mai precise, decât mărginindu-se numai la carte.

Mai putem obține și un folos moral: obiceiul contractat de elev în școală, de a-și forma convingerea asupra unui obiect sau fenomen pe cât posibil prin el însuși, prin experiența proprie, s'ar putea cu timpul — după ce se va fi înrădăcinat în spiritul lui — aplica și la raporturile sale sociale, în sensul că atitudinea ce va lua față de persoane și fapte, de instituții și legi, de artă și literatură, va fi determinată, în general, de o convingere sinceră bazată pe cunoașterea lor exactă și directă. Dacă, din contră, obișnuim pe elevi să creadă orbește aceea ce spune cartea și profesorul, să nu ne mirăm că mulți dintre ei vor înclina mai târziu de a da ascultare tuturor calomniilor prin cluburi și cafenele, sau tuturor informațiilor din gazete; să nu ne mirăm dacă vor ataca un om fără să-l cunoască și fără să-i fi cercetat în mod cinstit activitatea, o lege fără a-i cunoaște bine cuprinsul, o scriere literară sau științifică, fără să o fi citit, o operă de artă, fără să o fi văzut sau auzit. Natural că influența rea a limitării învățământului la carte și curs teoretic nu stă în cuprinsul cărții sau cursului, ci în formarea aceluia obiceiului, de a înlocui convingerea activă, printr'o încredere oarbă, pasivă. În școală, nu putem observa efectele lui morale, deoarece nici cartea, nici profesorul nu vor induce pe elev în eroare. Când este locul acestora îl vor lua gazetele, opinia publică, certurile politice, când deci va trebui să aleagă adevărul din minciuni, binele din rele, — obiceiul acela de a nu controla nimic va fi, fără îndoială, dăunător.

c) *Clarificarea diferitelor noțiuni.* Activitatea practică ne dă posibilitatea de a clarifica diverse noțiuni. Astfel, pentru a controla dacă elevul a priceput bine construcția și funcționarea unui aparat fizic simplu, îl

punem să construiască el însuși, — în mod rudimentar de sigur — aparatul; de asemeni la geografie, îi cerem reproducerea plastică a unui teren, sau la istoria culturală, modelarea sau desenarea vreunui instrument descris, sau a unui castel medieval, a unui Domn, etc. Când povestim o acțiune — spre ex., un basm copiilor — putem cere elevului să deseneze sau să modeleze în plastilină (un fel de humă, care se aseamănă cu ipsosul) o parte din acțiune, sau din eroii poveștii. În modul acesta, ideile dobândite în momentul povestirii sunt mai bine clarificate și transformate în fapte; elevul dă o întrupare imaginilor, realizează ceva, e activ. Spiritul lui e, nu numai receptiv, ci și activ. Reprezentarea plastică a acțiunii sau eroilor unei povestiri, e importantă și din următorul punct de vedere: sunt elevi, cari, deși posedă imaginile destul de clar, nu se pot exprima bine prin cuvinte, și atunci cel mai bun mijloc, de a ne comunica ideile și gradul lor de claritate și precizie, e desenul sau modelajul.

Cu ocazia unei vizite ce făceam la școala de aplicație a seminarului pedagogic din Iena<sup>1)</sup>, institutorul primei clase elementare mi-a arătat un asemenea elev, care, după ce un basm fusese povestit de profesor și mai mulți colegi, nu a fost în stare să reproducă aproape nimic din cele auzite. În ora următoare însă, a modelat foarte bine aceace nu putuse exprima prin cuvinte.

Desenul ca mijloc de exprimare a ideilor — alături de vorbire și de scriere — e mult utilizat în America: copiii reproduc, cum pot, imaginile dobândite în școală sau din afară, deci gradația, în acest caz, nu se face după greutățile tehnice ale desenului, ci după experiența și puterea de imaginație a copilului. Așa, spre exemplu, într'o școală elementară din New-York, au fost desenate cu creioane colorate și cărbune: începutul primăverii, viața în timpul iernii, descoper-

---

1) Vezi articolul meu din „Noua revistă română”, Vol. V. No. 3 1908: O vizită la seminarul pedagogic din Iena.

rirea Americii, corăbii, castele, munca agricolă (secerat, treerat, etc.)<sup>1)</sup>

Astfel desenul și modelajul sunt puse în serviciul diverselor obiecte de învățământ, în loc de a fi considerate ca simple specialități, sau, mai bine zis dexteriți de o importanță secundară.

d) *Desvoltarea virtuților.* Munca practică desvoltă diferite virtuți necesare în viață: răbdarea, ordinea, prudența, atenția, etc.; dar mai presus de toate ea întărește în sufletul elevului *încrederea* în sine, bazată pe sentimentul *putinței* de a face ceva, de a lucra cu folos. Lucrul în atelier, laborator, grădină, dă elevului ocazia de a controla pas cu pas roadele muncii sale: un obiect construit de el în atelier, încolțirea unei semințe sădită de el în grădină, reușita unei experiențe în laborator, sunt dovada evidentă a activității și priceperii lui. Rezultatele muncii intelectuale le constatăm mai greu și mai târziu.

e) *Stabilirea raporturilor prietenești între elevi.* Munca practică are și o importanță moral-socială întrucât pe deoparte stabilește raporturi prietenești între elevi și între aceștia și profesor, căci fiecare are adesea nevoie de ajutorul colegilor și de lămuriri din partea profesorului; pe de altă parte, însuflă elevilor respect pentru munca manuală și deci pentru clasele sociale, care o reprezintă. „Il s'agit moins d'apprendre un métier pour savoir un métier, que pour vaincre les préjugés qui les méprisent. ...Abaissez-vous à l'état d'artisan pour être au-dessus du votre“<sup>2)</sup>.

„Munca noastră — grea uneori — în grădină și atelier, e cel mai bun mijloc de a ajunge la aprecierea, care se cuvine valorii sociale a muncii manuale și oamenilor cari fac acea muncă. Adesea am constatat cum școlarii noștri, întâlnind copii din sat, sau un întreg

1) *Dr. F. Kuypers*, *Volsschule u. Lehrerbildung der Vereinigten Staaten Reiseindrücke*, pag. 51.

2) *Rousseau* Emil, *Cartea III*.

grup de școlari dela țară, gândiau și vorbeau disprețuitor despre aceștia, sau cum râdeau de țărani, care veniau la târg. Acum suntem noi înșine grădinari și țărani și ne dăm seama, prin propria experiență, câtă osteneală și efortare, câtă muncă și grijă ne costă pentru a cultiva o varză sau gulie, pe care în piață le cumpărăm cu câțiva pfenigi<sup>1)</sup>.

f) *Cunoașterea utilității lucrurilor.* Omul e determinat în activitatea lui de doi factori: de aceea ce e în el și de aceea ce e în afară, de el, adică de ideile sentimentele, dorințele din sufletul lui și de lumea din afară, care poate fi favorabilă sau defavorabilă voinței sale. Deaceea e bine să știe, întrucât și în ce condiții, lucrurile din natură pot fi supuse scopurilor ce urmărește; dar nu e suficient numai să știe, trebuie să se și convingă *prin* fapte. Atât limitele, pe care le impune natura acțiunilor noastre, precum și sprijinul, ce ni-l acordă, trebuiesc *simțite* ca atare, nu numai cunoscute. Trebuie să le pătrundem și cu voința, nu numai cu intelectul.

De altfel, știut este că natura a stimulat întâiu voința și apoi intelectul. Înainte de a cerceta legile naturii, omul a fost nevoit să lupte pentru conservarea lui, să-și procure hrană, îmbrăcăminte, locuință, etc. Cu drept cuvânt s'a zis că natura înainte de a reprezenta un teren vast pentru construcțiile logice ale intelectului, a fost un câmp de exercițiu pentru voință. Și din acest punct de vedere, rolul lucrărilor practice e evident: elevul constată din propria sa experiență, prin fapte, cum se produc și cum se pot utiliza diversele lucruri și forțe din natură.

Ar mai fi de menționat și alte foloase, pe care munca practică le poate aduce educației și în special disciplinei, dar fiind fără multă importanță și neprezentând un interes deosebit, le trecem cu vederea.

---

1) Aus dem pädagogischen Universitätsseminar zu Iena. Dreizehntes Heft, pag. 74.



### III. Diferite forme ale activității practice.

Acum, să aruncăm o scurtă privire asupra diverselor *forme ale activității practice*.

a) *Grădina școlară*. Atât în teoria cât și în practica pedagogică, grădina școlară, nu este o instituție nouă. Comenius o cere, Francke (pietistul) o înființează la Halle; Rousseau și Filantropiniștii, Pestalozzi, Fröbel, Stoy sunt partizani ai muncii în grădină. Dar la toți acești pedagogi găsim încercări izolate. De abia în a doua jumătate a secolului al XIX-lea, începe să se acorde o atenție mai mare ideii de a se înființa grădini pe lângă școale, avându-se în vedere importanța lor pentru învățământ și educație în general. Cam dela 1860 încoace, se produce o mișcare serioasă în această direcție: începe Austria, căreia îi urmează Elveția, Belgia, Anglia, Suedia, Germania, America.

În Statele-Unite, numărul grădinilor școlare a crescut foarte mult în timpul din urmă, de aceea se și vorbește de un school-garden movement. În orașele mari, ca de exemplu: Philadelphia, Boston, etc., se găsesc câteva grădini, în care pot lucra sute de copii; iar acolo unde nu există asemenea grădini, de obicei în orașele mici, copiii capătă sămânța, pe care sunt ținuși să o cultive acasă. În Cleveland, Ohio, s'au împărțit în anul 1904, 140.000 pachete cu sămânță, în 1905 aproape 300.000. Tot aci erau vreo 65.000 copii de școală, cari posedau mici grădini<sup>1)</sup>. Ceeace stimulează mult zelul și interesul acestor copii e, pe de o parte, faptul că profesorul vizitează din când în când grădinile elevilor lor, pentru a vedea progresele realizate, pe de alta expozițiile ce se fac în timpul culesului. Natural că acelor grădini mari, comune la mai multe școli și situate la oarecare distanță de acestea, sunt preferabile grădinile mai mici, dar alăturate fiecare la câte o școală. Acestea ar trebui să cuprindă:

1) *Dr. Schoenichen, Natur u. Schule in den Vereinigten Staaten. Leipzig, 1908, pag. 53—55.*

a) Materialul de intuiție, necesar învățământului botanicei; în legătură cu acesta, instrumentele necesare pentru oarecari observații meteorologice: termometru, barometru, hydrometru, etc.; b) Animale, de a căror bună stare se vor îngriji elevii; nu vor lipsi stupul de albine și un aquarium; c) Terenuri limitate, de încercare: fiecare elev va cultiva un tot aparte cu ajutorul colegilor și sprijinul profesorilor; d) Mineralele pot fi de asemenea reprezentate; cel puțin o mică parte.

Importanța grădinii școlare pentru educație și învățământ este evidentă: 1. Desvoltă spiritul de observație și face posibilă *cunoașterea intuitivă a naturii, în mijlocul naturii*. Locul animalelor împăiate și al cărților, care ne prezintă fiecare ființă sau lucru în mod izolat, adică scoase din mediul înconjurător, îl iau cercetările ființelor, lucrurilor și diverselor fenomene (fizice, chimice, fiziologice, biologice) în raporturile lor naturale. În locul naturii moarte, se studiază natura vie, în locul sau cel puțin înaintea oricăror fragmentări și sistematizări, se cercetează natura reală în toată complexitatea ei, ca un tot unitar. 2. Ajută mult la educația sentimentului. Speranța într'un rezultat bun al muncii, așteptarea roadelor, satisfacția de a fi reușit, surpriza ce ne produc unele rezultate neașteptate și altele. La toate acestea se adaugă însă influența asupra sentimentelor superioare: frumusețile naturii — florile, pasările cu cântecul lor, insectele, etc. — sunt un puternic stimulent al sentimentelor estetice. Munca în comun, ajutorul reciproc ce-și dau elevii, sprijinul binevoitor al profesorului, interesul și grija pentru animale, toate acestea influențează sentimentele morale: Observarea raportului dintre diversele elemente naturale, pătrunderea vieții și armoniei naturii, pot deștepta bănuiala existenței unui spirit superior, pot deci stimula sentimentele religioase. 3. Contribuie la educația voinței: a) Se dă o mare desvoltare aceluia element al actului de voință, pe care l-am numit: executarea actului, spre deosebire de reprezentarea lui, și prin aceasta aju-

tăm mult la cultivarea imaginilor kinestetice, deci la formarea caracterului; *b*) Se stabilește o strânsă legătură între elementele, cari compun actul de voință, adică între ideie, sentiment și fapt. Elevul, care lucrează o porțiune de pământ, trebuie să-și reprezinte clar scopul ce urmărește și mijloacele, de cari dispune, modul cum va lucra, mișcărilor ce trebuie să execute, apoi va trece dela ideie la fapt, va realiza mișcărilor plănuite; iar în toată activitatea lui psihică și fizică va fi stimulat de interes, speranță, sentimentul puterii, etc.; *c*) Elevul cunoaște, printr'o experiență directă, întrucât lucrurile din afară sunt favorabile sau defavorabile voinței noastre, constată prin acțiuni proprii, cum lumea din afară uneori împiedică, alteori sprijină realizarea tendințelor noastre; *d*) Elevul ajunge să cunoască mai bine forțele de care dispune și tinde să le sporească; se stabilește armonie între voință și puțință.

*b*) *Atelierul școlar* e în legătură cu grădina și laboratorul, căci multe din obiectele necesare grădinii (cuiburi, colivii, instrumente, etc.) și laboratorului (aparate mai simple și ușor de executat) pot fi făcute în atelier. Afară de acestea se pot executa diverse lucrări în lemn, hârtie, metal, etc.

Și lucrul manual în atelier poate fi pus în legătură cu învățământul și educația. Tendința copilului de a fi activ, care se manifestă la început în joc, va putea fi satisfăcută prin lucrări manuale destul de ușoare pentru a face tranziția dela joc la muncă și pentru a putea fi executate de copiii din primele clase elementare.

În această epocă, se vor evita orice greutatea tehnice și orice lucrări, care ar presupune prea multă forță la elev. Se recomandă, în genere, modelajul în plastilină, lucrări din hârtie și carton și, în legătură cu acestea, desemnul. Pentru elevii mai mari, munca din atelier va fi pusă în legătură cu învățământul fizicei și chimiei: cunoașterea exactă a diverse corpuri (lemn, metal, sticlă, etc.) și a diverse fenomene și legi (arderea, topirea, legi mecanice, etc.).

Cât privește educația caracterului, toate foloasele muncii practice în general — manifestarea forțelor individuale, experiența directă, diverse virtuți necesare în viață ca: răbdarea, ordinea, prudența, atenția, de care ne-am ocupat mai sus — revin și lucrărilor în atelier. Elevul, după ce își propune un scop și stabilește mijloacele, trebuie să fie atent și să aibă răbdare, pentru a-l putea realiza, iar după ce l-a realizat, se va bucura de roadele muncii lui și va fi mai încrezător în forțele sale. Și după cum lucrul în grădină îl face să cunoască și să stimeze munca grădinarului și a agriculturului, lucrul în atelier îl va face să cunoască și să stimeze munca tâmplarului, dulgherului, fierarului, etc.

c) *Laboratorul* poate fi considerat ca o întregire a lucrului manual, accesibilă elevilor mai mari, întrucât are de scop o pătrundere mai adâncă a legilor naturale. Legătura laboratorului cu învățământul e îndeobște cunoscută și de aceea nu vom mai insista asupra ei. În educația caracterului aduce aceleași servicii, ca și lucrul de atelier — mai puțin influența socială — însă într'un grad mai înalt. Se cere mai multă judecată la stabilirea scopului și mijloacelor unei lucrări de laborator și mai multă atenție, răbdare, prudență la realizarea ei, decât s'ar cere la efectuarea unui obiect uzual în atelier.

De, asemenea, satisfacția și încrederea în sine, dacă experiența reușește, sunt mai intense. Cele două elemente ale actului de voință: ideea și executarea ei, sunt mai complicate și legătura dintre ele e mai strânsă.

d) *Excursiile școlare* sunt de asemenea folosite în educația și învățământului. Impulsul pentru excursii și călătorii pornește dela Rousseau, care le recomandă, atât în vederea dobândirii de cunoștințe reale în mijlocul naturii, cât și pentru cunoașterea instituțiilor și oamenilor, deci și din punct de vedere social și moral. Aceia însă, cari au făcut primele încercări practice de o oarecare importanță în această direcție, sunt: Filantropiștii și în special Basedow și Salzmann. Acesta

din urmă pune excursiile în serviciul educației fizice, intelectuale și morale; scopul lui e ca elevii să cunoască natura și civilizația (păduri, ape, munți, sate și orașe), viața și activitatea oamenilor (agricultura, industria, etc.): iar plăcerile și neplăcerile comune, ajutorul reciproc necesar la drum, stăpânirea de sine, îndurarea diverselor greutăți, să le influențeze caracterul. Mai târziu, acordă o deosebită atenție excursiilor alt pedagog important, herbartianul Stoy. Sub conducerea lui s'au întreprins multe excursii, de către elevii școlii de aplicație a seminarului pedagogic din Iena. Actualul director al acestei instituții, Prof. Rein, a menținut obiceiul excursiilor. Ambii le pun însă în strânsă legătură cu învățământul. Excursiile contribuiesc și ele mult, pe deoparte la întărirea legăturii dintre. ideie și faptă, căci în excursii acțiunile trebuie să fi cumpănite, bine studiate, iar la executarea lor, e adesea nevoie de multă răbdare și atenție; pe de altă parte, la stimularea virtuților moral-sociale: viața și interesele comune ale elevilor și profesorilor, contactul cu lumea străină, întăresc bunăvoința, prietenia față de colegi, buna cuviință, stăpânirea de sine, etc. E evident că excursiile contribuiesc mult la educația intelectuală; pe lângă că desvoltă și întăresc simțul de observație și îmbogățesc terenul apercetiv, au și o puternică influență din punct de vedere al interesului multiplu: elevul dobândește o mulțime de impresii din natură și mediul social (interesul empiric), se interesează de legătura cauzală a diverselor fenomene ce observă (interes speculativ), are adesea ocazia să admire frumusețile naturii și ale artei — când se vizitează monumentele istorice, muzee, expoziții, etc. — (interes estetic).

Interesul simpatetic și social sunt în legătură cu acele virtuți moral-sociale menționate mai sus; iar interesul religios va fi nutrit prin contemplarea naturii cu legile și frumusețile ei, ca operă a unei ființe superioare.

Dacă la toate acestea, adăogăm că în excursii forțele fizice și sufletești ale copilului se manifestă în

deplină libertate și că prin aceasta chiar — înlăturat fiind orice convenționalism, care în școală nu poate fi cu totul evitat, — putem pătrunde mai bine și mai ușor caracterele individuale (profesorul constată adeseori într'o excursie cât s'a înșelat asupra caracterului unora dintre elevii săi), ne vom da seama de valoarea educativă a excursiilor școlare.

#### IV. Raportul între învățământ și activitatea practică în aplicarea principiului treptelor culturale.

Cu privire la stabilirea unui raport strâns între învățământ și lucrul practic, s'a încercat în America aplicarea principiului treptelor culturale. Aci însă acest principiu dobândește o formă și o tendință, diferite de cele indicate de Herbart și dezvoltate de urmașii lui. Se admite în ambele cazuri paralelismul dintre dezvoltarea individului și evoluția omenirii. Studiul psihologiei copilului ne arată diverse faze de dezvoltare ale spiritului individual; istoria culturală găsește în dezvoltarea diverselor popoare, ca și în aceea a întregii omeniri, trepte și legi de evoluție; comparând aceste două evoluții — cea individuală cu cea generală — se constată că se aseamănă. Sau dacă — luând calea deductivă — pornim dela principiul că trebuie să ridicăm pe copil în starea culturală a timpului, ne dăm seama că nu putem lua drept punct de plecare cultura prezentului, deoarece copilului îi lipsesc elementele apercceptive necesare pentru a o pătrunde, ci trebuie să-l ridicăm în mod progresiv la acea înălțime, pornind dela o treaptă culturală potrivită gradului de dezvoltare a spiritului lui și materialului apercptiv, de care dispune.

Și acum, când e vorba de a se stabili treptele culturale, care vor determina programul diverselor clase, se produce acea diferență de formă și tendință. Herbartienii au în vedere în primul rând moralitatea — în sensul formării ideilor și sentimentelor morale — și de aceea pretind ca la fiecare treaptă a învățământului, locul central să-l ocupe un obiect moral (Ge-

sinnungsstoff), care pentru a fi mai concret, deci mai accesibil spiritului copiilor, va fi prezentat sub formă istorică (povești, legende, epopee, etc.). Acest obiect moral central însă, pentru a deștepta interesul, va trebui să fie luat dintr'o epocă culturală corespunzătoare fazei de evoluție a elevului: cu cât evoluția înaintează mai mult, cu atât obiectul moral va fi luat dintr'o treaptă mai înaltă. Astfel se respectă, atât cerințele educației morale, cât și paralelismul evoluției individuale și generale. Treptele stabilite de Ziller sunt: povești, istoria Patriarhilor, Judecătorii și Regii Israelului, Iisus Christos, Apostolii, istoria Reformei. Paralel cu istoria biblică, se studiază istoria profană națională: legende locale odată cu Patriarhii, istoria Nibelungilor odată cu Judecătorii Israelului, istoria regilor și împăraților germani, paralel cu regii lui Israel și Iuda. Religia și istoria reprezintă deci obiectele morale, în jurul cărora se grupează celelalte obiecte, realizându-se astfel și concentrarea.

Cu totul după altă normă se stabilesc treptele culturale în învățământul practic american, (admis în teorie și de unii pedagogi europeni). Și acesta ține seamă de fazele culturii, dar în loc de a releva manifestările morale și religioase — ca herbartienii, — are în vedere produsele tehnice și industriale din diversele stadii ale culturii și progresul realizat în această direcție dela o epocă la alta. Iată cum se prezintă evoluția treptelor culturale, din acest punct de vedere, la o școală din New-York<sup>1)</sup>: 1) Viața primitivă; 2) Viața păstorilor și agricultura; 3) Inceputul comerțului și industriei; 4) Viața familiară în epoca colonială; 5) Trecerea dela obiectele uzuale în gospodărie, la obiectele de industrie fină; 6) Clădirea modernă; elementele mecanice ale fabricii; 7) Mijloacele de transport. Obiectele corespunzătoare acestor stadii sunt lucrate — individual sau în grup — de elevii fiecărei trepte culturale (căreia de obicei îi corespunde un an de învățământ). Astfel ei

1) Kuypers, op. cit., pag. 68.

șes, clădesc, construiesc lucruri necesare omului dintr'o anumită epocă culturală. Aceste interese practice vor fi elementele centrale ale învățământului, deci lor vor fi subordonate și studiile teoretice; ele vor realiza concentrarea.

O altă normă de program, caracteristică școlii americane, e de a stabili obiectele de concentrare, conform diferitelor forme și manifestări ale vieții sociale<sup>1</sup>). Primul an are ca punct central viața familială, al doilea locuința, apoi nutrimentul, îmbrăcămintea, comerțul, industria, etc. Programul fiecărei clase cuprinde șase obiecte — geografia și istoria, studiul naturii, munca manuală, economia casnică, arta, literatura — care toate se grupează în jurul unuia din acele elemente centrale; așa, de pildă, în primul an, viața familială va forma obiectul tuturor celor șase studii.

În ambele cazuri, constatăm că învățământul teoretic e cu totul subordonat activității și intereselor practice, contrar principiului admis de noi, după care activitatea practică trebuie să fie pusă în serviciul — deci subordonată — studiilor teoretice și educației morale. Am menționat și interpretat cele două programe, pentru a evita vreo eventuală confuzie între rolul ce acordăm noi muncii practice, de o parte și utilitarismului american, de altă parte. *Planul educației și instrucției în școală trebuie să fie determinat, nu de motive utilitariste, ci de principii morale și psihologice.* Măsurile educative și studiile, conforme acestor principii, vor fi sprijinite, secundate, în nici un caz însă patronate de activitatea practică. În studiul de față, am căutat tocmai să arătăm cât de importantă poate fi, din acest punct de vedere, educația practică.

Așadar, putem conchide că activitatea practică e un factor de mare importanță în educația voinței<sup>2</sup>), întrucât ajută mult la dezvoltarea unuia dintre elementele esențiale ale actului voluntar, face posibilă le-

1) *Kuypers*, op. cit., pag. 62.

2) E de folos însă și educației intelectuale și fizice, după cum am văzut.



gătura între motiv și acțiune, ideie și faptă, și influențează asupra sentimentelor morale. Ea contribuie la desăvârșirea operei învățământului educativ, *dacă și întrucât e subordonată acestuia*. Dacă însă dăm educației practice un loc independent sau chiar predominant în planul activității pedagogice — cum tind unii dintre adepții entuziaști, dar unilaterali, ai educației practice, — departe de a aduce foloasele indicate în acest studiu, munca practică va putea fi chiar dăunătoare.

---

## XVI. Indrumarea morală a voinței.

I. Pregătirea elementului executiv în voință. — II. Supravegherea; a) influența mediului; b) influența individuală. — III. Pedepșa: A. Teorii asupra pedepsei: B. Felurile pedepselor: a) absolută; b) relativă; c) pedepse juridice și pedagogice; d) pedepse de intimidare; e) pedepse de ameliorare; f) pedepșa naturală; g) pedepșa morală; h) sistemul Béranger. — IV. Recompensa și fundamentul ei psihologic. — V. Exemplul: a) dă intuiția faptului; b) are tonalitate afectivă mai mare; c) instinctul de imitație; d) imitația.

### I. Pregătirea elementului executiv în voință.

Măsurile educative pentru exercitarea voinței nu sunt suficiente pentru a face educația morală. În adevăr, energia voluntară trebuie să fie călăuzită de principii morale. Valorile ideale trebuie să călăuzească forțele reale. Totuși, nu vom începe prin a ne ocupa de aceste valori ideale, ci vom mai rămâne încă în domeniul elementului executiv din actul voinței, în domeniul îndrumării activității propriu zisă, deși ne ocupăm de îndrumarea morală a voinței, nu numai de provocarea activității.

Motivul, pentru care trebuie să mai perseverăm în acest domeniu executiv al actului de voință înainte de a trece la cel reprezentativ, al valorilor ideale, sunt următoarele:

Mai întâiu, se știe din psihologia actului voluntar, că reprezentarea unui act nu poate să fie executată decât dacă găsește în conștiință imagini de mișcare, adică imaginile unor mișcări asemănătoare cu acelea, pe care ni le reprezentăm și vom să le traducem în fapt.

Dar în momentul, când vor interveni normele de conducere în viață, în special normele morale, ele vor

constitui pentru elevul nostru, elementul reprezentativ, al unui act de voință conștient, care însă nu se va putea traduce în fapt decât dacă și în măsura, în care va găsi asemenea imagini kinestetice în conștiința elevului; adică în măsura, în care aceste norme morale vor găsi în conștiința elevului deprinderi formate, care să netezească calea de înfăptuire a principiilor morale.

Fără asemenea imagini kinestetice aduse de deprinderi, principiile morale pot să ducă la convingeri morale, pot să provoace convingeri adânci chiar, dar nu pot să ducă la traducerea în fapt a principiilor morale.

Acesta este primul motiv, pentru care ne menținem încă în domeniul voinței executive.

Al doilea motiv în strânsă legătură cu cel dintâiu. Se știe din experiență, că valorile ideale și în special cele morale nu apar din prima copilărie și nici nu putem să le provocăm în această epocă. De aceea credem că marele pedagog J. J. Rousseau avea dreptate când învinuia pe contemporanii săi și pe unii pedagogi anteriori, în special pe Locke, că încep prea devreme să transmită elevilor unele noțiuni morale și religioase pe care aceștia nu erau încă în stare să le pătrundă.

Prin urmare, într'o primă epocă a evoluției sufletești, nu poate fi vorba de pătrunderea clară a valorilor ideale. Și, dacă noi, în această epocă, renunțăm de a forma elevului deprinderi, care, în momentul când valorile ideale vor fi posibile, să poată fi puse în serviciul acestor valori ideale, atunci dată fiind tendința accentuată a copilului spre activitate, el își va forma deprinderi în mod necesar; dar se poate întâmpla de multe ori să-și formeze deprinderi, care în loc să vie în ajutorul viitoarelor valori morale, să cadă în opoziție cu ele; și atunci, nu numai că în momentul când principiile morale vor fi posibile, ele nu vor găsi un teren prielnic de imagini kinestetice, care să ajute realizarea, dar ceva mai mult, vor găsi un teren osînd realizării acestor principii.

Prin urmare, întrucât tendința către activitatea în-născută și naturală a copilului nu poate fi stăvilită, trebuie să-i formăm deprinderi de așa natură, încât ele să poată fi utilizate mai târziu în folosul principiilor morale.

Îată de ce poate fi vorba de o îndrumare morală a voinței înainte de a fi fost vorba de transmiterea unor principii și de creierea unor sentimente morale. Dacă opera aceasta din domeniul voinței executive n'ar fi realizată, am forma oameni, cari ar lucra în contra convingerilor lor. Așa se explică faptul că în viața socială se întâlnesc indivizi, care au apucat prin deprinderi o cale greșită, și care în anumite direcțiuni au devenit vițioși. Cu vremea ajung să se convingă de fapt, că se găsesc pe o cale greșită și să vadă, care ar fi drumul cel bun. Ei își mărturisesc greșeala și în același timp și dorința de a se îndrepta și cu toate acestea, mărturisirea rămâne un simplu deziderat: convingerea există, dar traducerea ei în fapt nu se produce pentru că convingerea morală se găsește în fața unui obicei învechit, peste care nu poate trece; se găsește, vorbind psihologicește, în fața unor imagini kinestetice, care, în loc să ajute realizarea convingerii, o stăvilesc.

Pornind prin urmare dela această constatare, în capitolul referitor la îndrumarea morală a voinței, ne vom ocupa în primul rând de mijloacele, prin care, pe cale de deprinderi, vom îndruma voința în direcția morală, înainte de a se fi format convingerea.

De aceea ne punem întrebarea: care sunt mijloacele mai importante, de care dispunem în educație pentru a da voinței îndrumarea morală, pentru a forma prin urmare, deprinderi în sensul dorit de noi?

Am putea reduce aceste mijloace, care sunt foarte variate, la patru mai importante: întâiu supravegherea, al doilea pedeapsa, al treilea recompensa și al patrulea ca foarte important mijloc, exemplul, în legătură cu imitația.

## II. Supravegherea.

În ceea ce privește primul mijloc, el constă în supravegherea continuă din partea educatorului, penruca să oprească pe elevi dela executarea repetată a unor acte dăunătoare, care duc la deprinderi rele și pe de altă parte să provoace pe elevi la executarea repetată a unor acte, care duc din contră, la formarea unor deprinderi bune.

Prin urmare, chiar în această definiție, pe care o dăm supravegherii, constatăm două forme importante ale ei: o formă negativă și o formă pozitivă. Forma negativă consistă în a înlătura toate posibilitățile, care provoacă pe elevi la comiterea unor acte dăunătoare educației morale.

Aceste influențe defavorabile pot să vie, sau dela mediul înconjurător, în care trăește elevul, sau din însăși individualitatea lui; adică anume tendințe, anume porniri instinctive, îl fac să producă acte opuse cerințelor morale.

a) *Influența mediului.* În ceea ce privește influența mediului, au fost o sumă de pedagogi în trecut, care au insistat foarte mult asupra necesității ca, prin supraveghere, să se înlătore asemenea influențe dăunătoare din partea mediului. Cel mai important din acest punct de vedere este J. J. Rousseau. El pornește dela o concepție generală, filosofică, asupra societății și asupra naturii omenești, susținând că natura omenească este bună, dar că societatea este rea, și că toate pornirile rele, care se produc cu timpul în firea individului, nu se pot datora naturii lui, care este bună dela Dumnezeu, ci influenței mediului; ajunge prin urmare la concluzia că elevul său Emil, trebuie să fie cu desăvârșire izolat de influența mediului social.

O aplicare mai limitată a acestui principiu o găsim la Locke, în sensul că el preferă educația familiară, educației școlare, întrucât în familie putem îngriji ca influențele, pe care le suferă copilul din partea membrilor familiei, din partea educatorului și a acelor, care frecventează familia, să fie totdeauna favorabile educa-

iei, ceace nu putem garanta în mediul mai larg, mai variat al școlii.

În fine, s'ar mai putea cita un caz, care reprezintă mai mult o concepție utopică, la Fichte. Fichte, convins fiind de importanța mare, pe care o are influența socială asupra individului, -caută să-l izoleze de orice influențe rele, prin creierea unui mediu special educativ, cum zice el, un mediu de oameni de seamă și ca morală și ca intelectualitate, în mijlocul cărora copilul ar trebui să crească și să se desvolte sufletește. Natural că această condiție este întrucâtva utopică, adică este foarte greu de realizat.

· b) *Influența individuală.* În ceace privește elementul individual, care poate provoca influențe rele, găsim foarte mult indicații, mai ales la acele curente pedagogice, care au fost influențate de concepția creștină a păcatului original, conform căreia omul aduce cu sine anumite elemente negative din punct de vedere moral, care trebuiesc combătute, și stărpite. În consecință, în toate directivele pedagogice, care sunt inspirate de biserica creștină, găsim această concepție a supravegherii negative, nu atât din punctul de vedere al mediului, cât mai ales din punctul de vedere al influențelor elementelor rele din firea individuală. Supravegherea pozitivă urmărește, din contră, să provoace pe elevi la repetarea unor acțiuni, care, prin deprinderi, să prezinte mai târziu un teren prielnic moralității. Astfel, supravegherea pozitivă tinde să deprindă pe elev cu punctualitatea, ordinea, cumpătarea, respectul față de cei mai mari, etc. Această supraveghere are de scop prinurmare formarea deprinderilor bune. Nu e suficient a feri pe copil de rău, ci trebuie să-l îndemnăm să facă binele; nu e suficient, cu alte cuvinte, să evităm formarea unor imagini de mișcare defavorabilă moralității, ci trebuie să cultivăm imaginile necesare realizării principiilor bune. Supravegherea presupune dar că se dau anumite îndrumări de a face sau a nu face ceva și supraveghetorul are sarcina de a observa consecuența copilului în respectarea acestor ordine.

Indicațiile sau îndrumările, pe care educatorul le dă elevului și pe care acesta trebuie să le respecte, sunt de multe ori trecute cu vederea de el; uneori se produce un fel de rezistență pasivă, care îl face să nu execute pur și simplu ordinele, dispozițiunile regulamentare, care i s'au dat; afară de aceasta există *atitudinea activă*, în care elevul face tocmai contrariul, de aceeace i s'a dictat să facă.

Ei, bine, în asemenea cazuri, când dispozițiunile educatorului nu se execută, trebuie să avem o sancțiune; el trebuie să ia măsuri, pentruca pe viitor dispozițiunile să fie respectate.

Care sunt mijloacele de sancțiune?

### III. Pedeapsa.

Mijlocul cel mai practic și cel mai răspândit este pedeapsa. Ea este sancțiunea neexecutării ordinei date.

Psihologiceste, pedeapsa se bazează pe asocierea, care se produce în spiritul elevului între ideia actului comis și sentimentul de neplăcere, sau de durere, care a urmat acestui act sub forma pedepsei. Și atunci, în viitor, când ideia acestui act va tinde în conștiința elevului să devină din nou motiv voluntar, să-l împingă din nou spre executarea acestui act, atunci datorită asocierii, se reproduce în conștiința lui sentimentul de neplăcere, pe care l-a avut, și aceasta prezintă o stavilă față de tendința ideii actului, de a se traduce în fapt.

A. *Teorii asupra pedepsei.* În privința explicării pedepsei, s'au creiat o sumă de teorii și interesant este faptul, că de multe ori, pedagogia s'a văzut influențată în privința pedepsei de teoriile, care s'au făcut în dreptul penal. În dreptul penal, pedeapsa prezintă o importanță mult mai accentuată decât în pedagogie și cu drept cuvânt, întrucât în pedagogie, dacă am putea elimina cu totul pedeapsa, am fi foarte bucueroși; dreptul penal însă, prin definiție trebuie să se ocupe

tot timpul de valoarea și de formele pedepsei. De aceea credem că este interesant să vedem cum sunt interpretate pedepsele în dreptul penal și întrucât putem să admitem concepția penalistă în pedagogie sau nu?

B. *Felurile pedepselor*. În esență, se pot distinge două forme fundamentale ale pedepsei: a) pedeapsa absolută și b) pedeapsa relativă.

a) *Pedeapsa absolută* urmărește răsplata unui fapt: cum ai făcut un fapt rău, îți primești răsplata. În urma răsplății, pe care ai primit-o prin pedeapsă, ți-ai expiat vina și expiindu-ți vina, te-ai reconciliat și cu societatea, față de care greșiseși și, moralmente, cu propria ta conștiință, dacă ești convins că erai realmente vinovat.

Iată dar, că concepția pedepsei absolute nu are numai un caracter juridic, ci prin această interpretare în legătură cu expierea pedepsei și cu reconcilierea față de semenii noștri și față de propria noastră conștiință, capătă și un caracter moral.

Se știe că în filosofia morală a lui Kant, se vorbește de necesitatea restabilirii echilibrului moral, ceea ce înseamnă că atunci când o faptă rea s'a produs, prin pedeapsa, pe care a primit-o făptuitorul, trebuie să se restabilească mai întâiu echilibrul moral față de propria sa conștiință, printrumare el însuși dorește pedeapsa, pentru a reveni la echilibrul moral. Aceasta este concepția pedepsei absolute.

b) A doua formă a pedepsei este *pedeapsa relativă*, care nu se gândește nici la răsplată, nici la răzbunare, ci urmărește pur și simplu pe de o parte intimidarea făptuitorului, pentruca în viitor să nu se mai repete asemenea fapte, pe de altă parte, ameliorarea lui morală. Printrumare aceasta a doua formă are un caracter eminamente educativ.

Dacă ne referm la aceste două forme generale ale pedepsei, vom vedea imediat că pedagogia nu poate să admită decât forma a doua. Noi nu putem admite, din punctul de vedere educativ, să ne răzbunăm pe



un copil, care a comis o infracțiune. Nu putem admite decât să-l intimidăm și mai ales să tindem la ameliorarea lui. Aceasta este opera educației, iar nu răzbunarea.

Este adevărat că s'a făcut tentativa de a se extinde pedeapsa în pedagogie aproape în limitele pedepsei penale și erori în direcția aceasta se mai fac și astăzi, când se dau pedepse absolute în sensul că educatorul, care le aplică, nu urmărește atât să-l îmbunătățească pe elev cât mai ales să se răzbune contra lui.

c) Pentru a scoate mai bine în evidență caracterul specific al pedepsei pedagogice față de cea absolută (juridică), să le comparăm între ele, pentru a reține câteva puncte fundamentale de diferențiere.

Un prim punct de diferență: pedeapsa juridică presupune întotdeauna responsabilitatea individului. Justiția niciodată nu pedepsește pe un individ iresponsabil; iresponsabil fie prin vârsta lui (un minor spre exemplu), fie prin faptul că este anormal. De aceea se pune ca o condiție esențială existența puterii de discernământ, sau am zice cu un termen mai apropiat de domeniul moral, responsabilitatea. Putem noi să admitem totdeauna acest principiu în domeniul educației? Putem noi afirma, ca educatori, că nu pedepsim decât acolo unde găsim responsabilitatea? Cu câteva rânduri mai sus ziceam că, datoria noastră, este să formăm deprinderi cu caracter moral înainte de a se fi ivit convingerea morală în spiritul elevului, înainte de a fi survenit principiul și sentimentul moral. Prin urmare suntem datori să formăm deprinderi bune chiar în momentul când elevul nu este încă responsabil moralmente și am văzut motivele psihologice, pentru care avem această datorie; ceea ce înseamnă, că dacă trebuie să formăm deprinderi bune înainte de a fi posibilă responsabilitatea, și dacă pedeapsa este unul din mijloacele mai importante de a forma asemenea deprinderi, trebuie să pedepsim și indivizii, cari n'au încă responsabilitatea morală.

Un al doilea punct de diferență, pe care o con-

statăm din analiza ce facem filosofiei morale a lui Kant. În filosofia sa morală el face deosebirea între moralitate și legalitate; adică, deosebirea actelor subiectiv morale, de actele obiectiv morale, sau cu termeni mai obișnuți, deosebirea actului moral ca intențiune de actul moral ca fapt. Această deosebire de altfel este în strânsă legătură și cu concepția lui fundamentală morală, care deosebește forma voinței de materia voinței; forma voinței, adică motivul, pentru care voim și materia voinței, ceea ce voim, faptul, către care tindem.

Ei bine, această deosebire între acțiunea subiectiv morală, sau morală propriu zisă și acțiunea obiectiv morală, adică aceea, care numai ca fapt corespunde legii morale, nu ca intențiune și pe care Kant o consideră ca legală, a rămas în domeniul moralei și nu poate să fie înlăturată. Faptă morală este numai aceea, care are la bază intenția isvorită din legea morală.

Dacă facem această deosebire și o admitem, atunci ne întrebăm: ce pedepsește judecătorul în primul rând? Pedepsește legalitatea sau imoralitatea faptei? Pedepsește în primul rând fapta în sine sau intențiunea făptuitorului?

Ca să ne lămurim, iată un exemplu. Presupunem că faptul următor se petrece în curtea unei școli: un elev se joacă cu mingea și din greșală o aruncă într'un geam mare, fără nici o intenție vinovată; o simplă mișcare greșită. Un alt elev, ia o pietricică de jos și vrea să spargă geamul, dar din greșală, în loc să lovească geamul, lovește zidul. Ei bine, în majoritatea cazurilor, acela, care a lovit cu mingea geamul va fi aspru pedepsei, celălalt va scăpa. De fapt însă, acest procedeu este juridic, nu pedagogic. Pedagogia pedepsește grav pe acela, care a avut intenția, nu pe acela, care fără să aibă intenția, a comis faptul. Pe acesta îl pedepsește, dacă îl pedepsește, pentru o neglijență, nu pentru o faptă atât de gravă.

În fine, un al treilea element, care deosebește pe deapsa juridică de cea pedagogică.

În justiție, judecătorul este ținut să aplice în mod uniform anumite formule juridice, prevăzute de articolele de lege, la toate cazurile, la care ele sunt aplicabile. Prin urmare, judecătorul stabilește pur și simplu un raport între faptul material al celui inculpat și articolul de lege, care i se aplică, fără să țină seama de un al treilea element, anume de individualitatea sau de personalitatea făptuitorului. În domeniul educației însă, trebuie să ținem seama în primul rând de individualitatea elevului, pe care-l pedepsim.

Această pedeapsă poate să producă efect cu totul diferit după individualitatea, căreia se aplică. Prin urmare, în educație, nu ne este permis să aplicăm o formulă generală în același mod la toți indivizii, care au făcut aceași faptă, ci trebuie să variem aplicarea ei după cazul individual.

Odată stabilită această diferență între pedeapsa juridică și cea pedagogică, să insistăm puțin asupra celei propriu-zis pedagogice, care am zis că nu poate să fie decât de forma relativă, adică pedeapsa de intimidare sau de ameliorare.

*d) Ca pedeapsă de intimidare* s'a cunoscut mai multă vreme bătaia, închisoarea, postul; însă după cum se știe, cea mai frecventă a fost bătaia.

Acestui mijloc de intimidare i s'a dat atâta importanță încât, deși în pedagogia modernă, a fost mult combătut, totuși el a perseverat în practică și mai perseverează și azi pe alocuri.

Este drept că în antichitate și evul mediu, bătaia era pedeapsa de predilecțiune. În antichitate, nu se putea concepe pedeapsa fără bătaie și aceasta era atât de adevărat, încât semnul distinctiv al oricărui profesor era nuiaua, așa precum sabia este și azi semnul distinctiv al unui militar.

Dealtfel, caracteristic și școlii medievale este faptul că profesorii aplicau mijlocul acesta brutal, nu numai pentru motive de ordin disciplinar și moral, ci chiar pentru lipsa de sârguință la învățătură sau pentru lipsa de însușiri naturale pentru studii.

În pedagogia modernă, se produce o reacțiune puternică în contra acestui mijloc. Astfel, Comenius, Locke, Herbart, nu admiteau bătaia decât în cazuri absolut excepționale; iar alți pedagogi o excludeau cu totul; astfel J. J. Rousseau și cel mai de seamă succesor al lui Herbart, Ziller.

În pedagogia contemporană, acest mijloc de intimidare este condamnat definitiv din motive psihologice și din motive de ordin moral.

Motivul psihologic este următorul: cu cât aplicăm mai des acest mijloc de intimidare, cu atât eficacitatea lui scade; și dacă totuși am voi să-și păstreze oarecare eficacitate, ar trebui să-l intensificăm cu atât mai mult. Se știe din psihologie legea lui Weber-Fechner, care exprimă raportul dintre excitație și senzație; pentruca senzația să crească, trebuie să crească excitația, însă pentruca senzația să crească deabia perceptibil, excitația trebuie să crească foarte mult. Ceeace se mai spune și astfel: pentruca sporul senzației să fie în progresie aritmetică, sporul excitației trebuie să fie în progresie geometrică.

Prinurmare, aplicând această lege a raportului dintre excitație și senzație la pedeapsa prin bătaie, concluzia este că va trebui să sporim enorm intensitatea bătaii pentruca ea să impresioneze pe copii.

Dealtfel, din practică se mai știe că cu cât bătaia se aplică mai des aceluiaș elev, cu atât elevul ajunge să fie mai insensibil: se resemnează și primește bătaia fără ca aceasta să-i mai producă vreo impresie.

Dar mai există un motiv de ordin moral, contra bătaii, ca pedeapsă în școală. Este sigur, că pe măsură ce progresăm în cultură și civilizație, trebuie să tindem ca motivele, care determină activitatea omenescă să fie din ce în ce mai înalte, superioare. Motivul cel mai josnic însă, care poate să determine un act omenesc, motivul, care apropie pe om de animale, este tocmai bătaia, durerea pe care o provoacă lovitura fizică.

Tot în legătură cu cerințele moralei se mai pune

și faptul următor, care se petrece adeseori la școală. Sunt natuți mai sensibile moralmente printre elevi care în loc să asocieze numai ideia actului comis cu durerea, pe care le-a provocat-o lovitura fizică, asociază strâns impresia puternică, pe care au primit-o dela această lovitură fizică cu anumite sentimente morale și atunci în spiritul acestor elevi mai sensibili moralmente se produce descurajarea, se produce o stare de pesimism, care sau îi duce la revoltă contra educatorului, sau îi duce la un resentiment moral periculos pentru propria viață sufletească de mai târziu. Prin urmare, din ambele motive, acest mijloc de intimidare este condamnat.

„Intr'o zi — scrie un elev — profesorul de muzică îmi dădu două palme, pentrucă nu ținusem măsura bine. Din ziua aceea considerai muzica ca unul dintre obiectele cele mai nesuferite, pe profesorul meu că pe un polițist barbar, iar pe mine însumi mă considerai micșorat în fața propriului meu suflet, pentrucă nu avusesem puterea și curajul să protestez împotriva nedreptății făcute“.

e) *Pedeapse de ameliorare.* Mai importante și cu rezultate mai bune sunt celelalte forme de pedeapsă pe care le numim de ameliorare. În cadrul pedepselor de ameliorare, cităm două mai importante: pedeapsa naturală și pedeapsa morală.

f) *Pedeapsa naturală.* Pedeapsa naturală o găsim pentru prima oară bine accentuată la Rousseau, în opera sa, Emil. Această pedeapsă consistă în aceea, că elevul nu este pedepsit de educator, pentru faptul săvârșit, ci el suportă consecințele firești, naturale, ale propriei sale fapte. Un copil, care este neglijent în mers sau în alergătură, cade și suferă o durere. Această durere nu îi-o impune educatorul, ci este consecința naturală a faptei sale.

Teoria pedepsei naturale a fost susținută mult mai târziu, după Rousseau, aproape de timpurile noastre, de pedagogul englez Spencer, care aducea o sumă de

argumente în favoarea acestei pedepse naturale. În primul rând, faptul că această pedeapsă îi pare elevului dreaptă. Din moment ce pedeapsa este consecința fetei, elevul nu poate acuza pe nimeni de nedreptate; în al doilea rând, acest fel de pedeapsă nu înăsprește raporturile dintre elev și educator, cum le înăspresc pedepsele celelalte și în special pedeapsa cu bătaia. Contra acestei pedepse naturale avem de adus două obiecții.

O primă obiecțiune este, că de multe ori aceste pedepse naturale sunt mult mai grele, decât ar merita fapta elevului și uneori sunt atât de grele, încât amenință pe elev în însăși existența lui.

Să presupunem, de exemplu, că un elev se urcă în pom și în loc să-l facem atent, că ar putea să cadă de acolo și să-și frângă picioarele, îl lășăm să sufere consecința naturală a fetei sale și cade și-și frânge picioarele. Aceasta este o pedeapsă în armonie cu fapta lui? Desigur că nu. El nu avea experiența, pe care o avem noi, pentru a-și de seama de riscul, pe care-l are când se urcă în pom.

Al doilea argument contra pedepsei naturale este că de multe ori ea vine prea târziu. Dacă un elev este leneș și noi îi tolerăm lenevia, în loc ca dela început să o combatem, atunci însemnează că riscă să-și piardă anul; deci o consecință, ce vine prea târziu.

Spencer și-a dat seama de aceste dificultăți și a temperat pedeapsa naturală, introducând un element nou în modul de a pedepsi și anume avizul sau avertismentul educatorului.

Spencer nu admite ca noi să pedepsim direct, dar admite să atragem atenția elevului, că dacă facem cutare faptă, va avea cutare consecință și apoi să nu-l oprim de a face fapta. După câteva cazuri de felul acesta, crede Spencer că elevul își va da seama că avertismentele noastre sunt juste și spre binele lui, și în viitor avem probabilitatea ca să fim ascultați. Dar mult mai importantă decât această pedeapsă naturală este pedeapsa morală.

g.) *Pedeapsa morală*. Pedeapsa morală, spre deosebire de celelalte forme ale pedepsei, se caracterizează prin aceea, că apelează la sentimentele superioare ale elevilor. Celelalte forme, și în special pedeapsa de intimidare, apelează la sentimentele inferioare.

Pedeapsa morală a fost foarte mult accentuată în pedagogia clasică de către John Locke, care insistă în special asupra stimulării sentimentului onoarei; stima sau disprețul, pe care le manifestăm față de faptele elevilor, sunt un puternic stimulent în educația morală.

Este foarte interesantă tendința unor pedagogi de a face o apropiere între pedepsele naturale și pedepsele morale. Nouă ni se pare că această apropiere se poate face, dacă adâncim interpretarea pe care Herbert Spencer o aduce pedepsei naturale. Am menționat mai sus că Spencer admitea în oarecare măsură intervenția educatorului în pedeapsa naturală, prin aceea că educatorul avertizează pe elev că, dacă va comite cutare faptă va avea consecința cutare, fără însă să-l oprească de a comite fapta.

Această intervenție, care este urmată de succes, îi inspiră elevului încredere față de avertismentul educatorului.

Ceeace ne interesează pe noi este faptul că, de unde în concepția primă a pedepsei naturale și așa cum o găsim la Rousseau, intervenția educatorului este înlăturată, Spencer începe prin a admite intervenția educatorului. Câtă vreme intervenția educatorului este înlăturată, nu poate fi vorba de o apropiere între pedeapsa naturală și pedeapsa morală, căci pedeapsa morală este provocată de educatorul, care apelează la sentimentele superioare ale elevului. Din momentul însă, în care admitem în pedeapsa naturală intervenția educatorului, nu numai că este posibilă o apropiere a acestei forme a pedepsei naturale de pedeapsa morală, dar este chiar de dorit să se producă.

În adevăr, dacă, în loc să concepem pedeapsa naturală numai ca un răspuns al legilor naturale la

faptele copilului, o concepem ca un răspuns logic, firesc, atunci pedeapsa morală poate și ea fi interpretată în oarecare măsură ca o pedeapsă naturală. Fiecare faptă trebuie să-și primească pedeapsa logică, firească, adică măsura, pe care o luăm contra elevului, care a comis o faptă rea, trebuie să corespundă calitativ și cantitativ exact faptei, pe care a comis-o; este printr-urmare măsura logică și firească pe care însă o ia educatorul, nu o așteaptă dela natură.

Dacă interpretăm în sensul acesta mai larg pedeapsa naturală și o denumim printr-urmare, ca să în-lăturăm orice confuziune, *pedeapsa logică* sau firească atunci aci poate intra și pedeapsa morală.

Un ex. de pedeapsă logică, în sensul cum o interpretăm noi: dacă spre ex. cineva nu este punctual la curs și-l oprim de a intra în clasă, această pedeapsă este logică, este o pedeapsă firească, ce rezultă în mod logic din fapta comisă. Dacă însă, cum se întâmplă în învățământul primar de multe ori, pe un copil, care a întârziat, îl pedepsești, fie cu bătaia, fie punându-l în genunchi, aceasta nu este consecința logică a faptei lui.

Dacă interpretăm în sensul acesta pedeapsa naturală, atunci, pedeapsa morală poate fi strâns legată de cea naturală. Insuși Spencer menționează cazurile, în care elevul ar comite fapte grave de ordin moral și când pedeapsa naturală în concepția veche n'ar fi posibilă. Atunci educatorul își manifestă nemulțumirea, mâhnirea, față de fapta elevului și această nemulțumire a educatorului, dacă are la bază o legătură de stimă și afecțiune a elevului față de educator, își produce efectul moral cu siguranță. Prinurmare, este o consecință firească a atitudinii, pe care a avut-o elevul.

Pedeapsa morală are deosebitul avantaj, că se poate aplica foarte bine în mod gradat și ținând seama de individualitatea elevului. Așa de ex. un elev, care comite o faptă rea pentru prima oară, poate fi sfătuit și admonestat în particular. Dacă recidivează, poate fi admonestat în fața colegilor săi. Dacă continuă re-



cidiva, poate fi admonestată în fața celorlalți profesori. Când fapta este foarte gravă, admonestarea se transformă în ceea ce numim înfierarea unei fapte, în fața colegilor și a profesorilor.

h) Printre măsurile mai noi, care s'au luat în domeniul educației morale, menționăm una, care este foarte importantă, nu atât prin valoarea ei pozitivă, cât prin faptul că exclude o măsură negativă, absolut nepedagogică și care din păcate este prevăzută chiar în regulamentul nostru școlar, eliminarea. Măsura aceasta salutară este ceea ce în drept se numește sistemul Béranger, adică dacă un elev a greșit, trebuie să i se aplice o pedeapsă mare, însă să se suspende aplicarea pedepsei cu condiția ca la prima nouă abatere, chiar dacă este o faptă mai puțin gravă decât cealaltă, să sufere pedeapsa, care i se aplicase anterior. Acesta este sistemul Béranger, care se pare că este foarte potrivit pentru a înlătura eliminarea din școală.

Eliminarea, care este o pedeapsă prevăzută de regulamentele noastre școlare, nu este de fapt tocmai o pedeapsă. Eliminarea reprezintă în sistemul educației morale, ceea ce reprezintă în chirurgia medicală amputarea unui organ: amputezi un organ atunci când te găsește în imposibilitatea de a-l readuce la starea sănătoasă și când acest organ amenință cu intoxicarea întregului organism. Câtă vreme însă mai ai o cât de slabă speranță de a vindeca organul bolnav, este o crimă din partea unui medic să amputeze acel organ. Aplic principiul în domeniul pedepsei și zic: câtă vreme un elev mai dă cât de puțină speranță de a fi ameliorat, este o crimă din partea educatorului său să-l excludă din școală. Aceasta pentru eliminarea definitivă.

Eliminarea parțială este absolut un non sens: a elimina pe un elev pentru câteva zile sau pentru o lună din școală pentru greșeala, pe care a comis-o, însemnează să-l scoți de sub influența educatorului său și să-l lași la voia întâmplării, pentruca să revie la școală mai rău decât a plecat.

Am făcut în privința aceasta o experiență foarte

interesantă: un caz întâmplat înainte de războiu într-o școală secundară seminarială. Un elev comisese o faptă foarte gravă, și în fața acestei fapte consiliul profesoral, mai ales că elevul avusese și alte pedepse anterioare, hotărî eliminarea lui din școală definitiv. Fiind de față la acest consiliu și avînd impresia că elevul în chestiune, deși foarte vinovat, ar mai putea fi adus pe calea cea bună, am propus soluția ca elevul să fie eliminat moralmente definitiv, dar să i se aplice legea Béranger, adică pedeapsa să fie suspendată și acest caz, pentru înfierarea faptei lui foarte grave, să fie adus la cunoștința tuturilor colegilor săi din cursul superior (era un elev din cursul superior) și întregului colegiu profesoral, ca să servească de exemplu celorlalți elevi. Consiliul m'a ascultat, elevul a fost dus în fața colegilor săi și a profesorilor — directorii i-a făcut o admonestare severă, i-a spus că pedeapsa lui este eliminarea definitivă din școală, dar că în speranța că totuși s'ar mai putea îndrepta, această pedeapsă se supendă și la cea mai mică nouă abatere, evident că este definitiv eliminat. Odată cu aceasta mai face un apel foarte inimos la colegii săi ca să caute să-l sfătuiască în orice moment de a lua calea cea bună.

Mărturisesc că în momentul când am sfătuit colegiul profesoral să ia această hotărîre, nu eram ferm convins că voi reuși; totuși, spre satisfacția mea, am reușit. Ceeace însemnează că măsura aceasta a amputării morale trebuie să întârzie cât mai mult posibil. Numai atunci când ne convingem, că un elev este moralmente iremediabil, să fie eliminat.

Încât, eliminarea definitivă poate să fie admisă ca un caz extrem, când ameliorarea nu mai poate să existe, iar eliminarea parțială este un non sens, care trebuie să dispară din regulamentele noastre școlare.

#### IV. Recompensa.

Trecem la al treilea mijloc de îndrumare morală, recompensa, care reprezintă față de pedeapsă un mijloc pozitiv. Pedeapsa este un mijloc negativ în sensul că

prin el vrem să oprim repetarea unor fapte, care duc la deprinderi rele.

Recompensa este fața pozitivă, în sensul că prin ea vrem să încurajăm anumite fapte, care prin repetire duc la deprinderi bune.

De fapt și pedeapsa și recompensa au un caracter utilitarist. A renunța la un fapt de frica pedepsei nu este nici mai mult nici mai puțin moral decât a admite să faci un fapt în speranța recompensei. Și într'un caz și în altul este vorba de o atitudine utilitaristă.

Din punct de vedere psihologic, iarăși putem face câteva apropieri importante între recompensă și pedeapsă. Mai întâiu, la recompensă ca și la pedeapsă găsim ca bază psihologică asocierea strânsă dintre ideia actului comis și sentimentul, care urmează acestui act, în urma măsurii luată de educator, cu deosebire că la pedeapsă, sentimentul, care urmează actului comis și care se asociază cu ideia acestui act, este un sentiment de neplăcere, care va fi o piedică mai târziu, pentruca această idee să devină din nou motiv de acțiune; iar în cazul recompensei, sentimentul, care se asociază cu ideia actului comis, este un sentiment de plăcere, care mai târziu va fi un stimulent, pentruca ideia actului comis să devină din nou motiv voluntar și să provoace repetarea faptului.

A doua asemănare psihologică: se știe că pedeapsa, prin repetare, devine din ce în ce mai ineficace; prin urmare trebuie ca ea să fie din ce în ce mai intensificată, pentruca să mai poată produce un efect, (aceasta pe baza legii cunoscută *Weber-Fechner*, a raportului dintre excitație și senzație): Excitația trebuie să crească foarte mult pentruca senzația să sporească deabia perceptibil. Acelaș caz este și cu recompensa. Așa, de ex. sunt copiii, cărora pentru a fi cuminți, părinții sau profesorii le oferă anumite recompense. Ei bine, ei încep să se blazeze. În cazul acesta recompensa trebuie să crească din ce în ce în importanță, pentruca ea să producă efectul dorit. Prin urmare, sub

formă pozitivă, este acelaș fenomen psihologic, pe care l-am întâlnit la pedeapsă sub forma negativă.

În fine, a treia asemănare, între pedeapsă și recompensă. Am spus că, din punct de vedere pedagogic, nu putem admite decât pedeapsa relativă, care tinde spre ameliorare, nu pedeapsa absolută, care cere răsplata faptei. În recompensă, acelaș lucru. Nu înțelegem ca prin recompensă să răsplătim fapta bună, întrucât aceasta ar fi o atitudine opusă moralei, ci înțelegem ca prin recompensă să încurajăm anumite fapte bune.

Între pedeapsă și recompensă există însă și o deosebire, de care trebuie să ținem seama. Pedeapsa, mai ales sub forma ei inferioară, adică în primul rând pedeapsa de intimidare, are un efect moral negativ, este demoralizantă, pe câtă vreme recompensa nu putem spune că are un efect demoralizant, din contră are un efect, care provoacă moralmente încurajarea individului, căruia îi aplicăm această măsură.

În general, nu se poate admite recompensa, de cât cu justificarea următoare: câtă vreme trebuie să formăm deprinderile copilului, independent de convingerea morală, recompensa ca și pedeapsa ne ajută ca să stimulăm formarea acelor deprinderi, rămânând ca în momentul, când se formează o convingere morală, deprinderi, pe care elevul și le-a format până atunci și pe care le-a întărit pe calea pedepsei și recompensei, să capete acum o altă motivare: să fie înlocuită motivarea aceasta utilitaristă printr'o motivare propriu zis morală.

## V. Exemplul.

Trecem acum la ultimul și cel mai important mijloc de formare a deprinderilor morale, exemplul.

Se știe că exemplul are o putere foarte mare în determinarea acțiunilor. Se pune totuși întrebarea: căruia fapt sau căror fapte se datorește această putere mare de sugestie și de influență a exemplului? Cauzele sunt următoarele trei:

a) Mai întâiu, exemplul dă elevului intuiția vie a

faptelor omenești și fără îndoială că intuiția vie a faptelor trăite influențează mai mult decât ideile abstracte, pe care i le dau normele moralei și chiar decât reprezentarea unor fapte morale, pe care elevul o poate avea din povestirile morale. Povestirile morale au și ele un caracter concret, fără îndoială, dar un caracter concret reprezentativ; nu sunt percepțiuni actuale, intuiții și știm din psihologie, că reprezentarea este mai puțin intensă, ne îndeamnă mai puțin la acțiune, decât intuiția vie. Acesta este un prim motiv, pentru care exemplul are o importanță mare educativă.

b) Al doilea motiv. Când ne-am ocupat de intuiție, spuneam că ea are o tonalitate afectivă mult mai accentuată decât percepțiile reproduse, decât reprezentările, și mai ales decât ideile abstracte. Or, dacă este adevărat că tonalitatea sentimentală a intuiției este mai puternică și că exemplul se bazează pe intuiție, și dacă, pe de altă parte, este adevărat că o idee, pentru ca să devie motiv voluntar, adică să îndemne la acțiune, trebuie să fie însoțită de un sentiment și cu cât sentimentul acela este mai puternic, cu atât ideea va deveni mai ușor motiv voluntar, atunci iarăși fără îndoială că intuiția va fi mai repede un motiv voluntar decât ideea abstractă.

c) În fine al treilea motiv, mai mult de psihologie infantilă, este că instinctul de imitație este foarte accentuat la om în general, dar mai ales foarte accentuat la copil.

*Despre imitație.* Asupra imitației trebuie să ne oprim ceva mai mult, pentru ca să înțelegem bine importanța pedagogică a exemplului.

Imitația are în domeniul educației o importanță analogă cu aceea, pe care am atribuit-o jocului. Anume, spunem că singura interpretare admisibilă a jocului este interpretarea biologică, în sensul că jocul este un mijloc de activitate, care servește pentru pregătirea la viața serioasă de mai târziu. Ei bine, un important rol biologic alături de joc are și imitația și anume, din două puncte de vedere: întâiu, imitația

acelerează exercitarea acelor dispozițiuni psiho-fizice, care au un caracter hereditar și al doilea, imitația achiziționează elevului anumite deprinderi, care nu sunt hereditare pentru individ, dar pe care le găsim la speță, pe care speța le-a dobândit, dar care n'au devenit încă hereditare. Pentru mai bună explicare să ne servim și aici de un exemplu.

Să ne gândim cum învață copilul să meargă și cum învață să vorbească. Este incontestabil, că el are dispoziții hereditare pentru a merge și pentru a vorbi. Aceasta nu o poate contesta nimeni. Cu toate acestea, dacă un copil n'ar avea ocazie să observe oamenii adulți cum își mișcă picioarele și n'ar avea ocazie să audă cum vorbesc, i-ar trebui foarte multă vreme până să învețe să meargă; și probabil că n'ar învăța niciodată să vorbească.

Pentru al doilea caz, deprinderile, pe care le găsim la speță, dar care n'au devenit încă hereditare, luăm un alt exemplu: să ne închipuim că am lua un copil, care până la vârsta de școală, a trăit într'un sat dela noi din țară, un copil, să zicem, bine dotat dela natură, inteligent, cu însușiri morale și fizice și l-am transplanta din mediul lui rural în mediul unui oraș occidental. Ei bine, acest individ ar trebui să-și apropie anumite deprinderi ale cetățenilor accidentali, pe care prin hereditate nu le are de loc; ar trebui să se adapteze la mediul acela foarte civilizată și din simplu copil de sat, să stea alături de un francez sau englez, care trăesc într'un mare centru european. Prin imitație va reuși să se adapteze. Fără instinctul imitației, adaptarea ar fi imposibilă, pentru că din punctul de vedere hereditar nu găsim elementele necesare adaptării.

Rămâne de lămurit o chestiune, tot de ordin psihologic. Anume: în psihologie și în pedagogie s'a discutat chestiunea dacă fenomenul acesta al imitației are la bază un instinct specific, instinctul imitației, sau rezultă din alte elemente psihice.

Se pare că, dacă cercetăm lucrurile mai deaproape,

trebuie să ajungem la concluzia că există un instinct special al imitației și iată pentru ce.

Dacă analizăm puțin fenomenul psihic al imitației, trebuie să distingem următoarele două fenomene importante, care o constituie. Întâiu avem o percepție, în general percepția vizuală sau auditivă; percepem faptul, pe care este vorba să-l imităm; și al doilea: reproducem acest fapt perceput, dacă am avut imaginile kinestetice necesare, și nu-l reproducem o singură dată, ci-l repetăm de atâtea ori, până când am ajuns să ne conformăm modelului, adică să-l reproducem așa cum l-a executat cel, pe care vrem să-l imităm.

Avem printr-un fapt două fenomene deosebite. Spre ex. copilul vede pe omul adult făcând anumite gesturi și atunci el începe să imite aceste gesturi și le repetă de atâtea ori, până când își închipue el că a reușit să execute gestul așa cum l-a făcut omul adult, pe care voește să-l imite. Aceste două fenomene le putem explica fără instinctul de imitație?

Pentru primul fenomen și pentru tendința acestui prim fenomen către acțiune, s'a găsit o explicație și anume că orice imagine perceptivă și reprezentativă ar avea în sine o tendință motrice, orice imagine ar tinde spre transformare în act și atunci când această imagine găsește imaginile kinestetice necesare, ea se realizează, se traduce în fapt.

Să admitem că toate imaginile au o tendință motrice; aceasta ne-ar explica de ce atunci când copilul vede producându-se actul de către adulții din jurul său, tinde să reproducă acest act.

Dar interpretarea aceasta nu ne explică faptul celălalt, care este și mai important din punctul de vedere al imitației, anume: el nu se mărginește să reproducă actul o singură dată, ci-l repetă de atâtea ori, până când își închipue că actul lui a ajuns să fie conform cu modelul.

Această continuă tendință spre conformitatea actului nostru cu actul, pe care-l imităm, nu ni-l mai

explică tendința motrice a imaginilor și pentru a-l explica, trebuie să admitem instinctul imitației.

Și în această privință s'a făcut o obiecțiune: s'a zis, că instinctul este un act bine determinat, constant, invariabil. Or, actele imitative ale copilului și ale omului adult variază continuu. Prin urmare nu poate fi vorba de invariabilitate, de constanță, de o anumită formă determinată, așa cum o găsim la instinct.

La aceasta însă răspundem că obiectele imitației variază dela un caz la altul; adică variabil este ceea ce imităm, factorul obiectiv; dar atitudinea subiectivă, a celui care imită și anume cea tendință spre conformitate, aceea reprezintă elementul constant, invariabil în actul instinctiv. Oricare ar fi obiectul lor, toate actele instinctive se caracterizează prin tendința individului, care le execută, de a se conforma modelului, pe care-l imită. Această tendință spre conformitate este permanentă, constantă, invariabilă și prin urmare păstrează caracteristica instinctului, ca fiind o formă determinată, definitivă, invariabilă. Ceea ce înseamnă că actele imitative au la bază un instinct special.

Cât privește formele de manifestare mai importante ale instinctului la copii, în vârstă de școală și înainte de școală, s'a putut ajunge la următoarea clasificare a actelor instinctive.

1. Actele instinctive așa zise reflexe, în care reproducerea actului model se face mai mult printr-o determinare fiziologică. De aceea le și zicem reflexe. Spre ex.: copilul vede pe altcineva râzând sau plângând; imediat are și el tendința de a imita acest act, însă o tendință mai mult de ordin fiziologic.

2. A doua formă o constituiesc actele imitative spontane. Ele se produc în momentul săvârșirii actului model, prin urmare reproducerea actului model se efectuează fără vreun alt motiv organic în afară de actul de imitație. Așa de ex. copiii, care în momentul când aud o locomotivă, sau când aud un câine sau o pisică, le imită glasul. Asemenea imitații nu pot fi determinate decât de instinctul de imitație.



3. A treia formă, și una din cele mai importante, a actului de imitație, este forma imaginativă, în care copiii nu se mărginesc să reproducă exact ceea ce au perceput în actul, pe care-l imită, ci intervin funcțiunile psihice superioare și în primul rând imaginația, care aduce unele modificări actului imitat, de aceea îi și zicem imitație imaginativă. Așa, de exemplu, am văzut niște copii, cari, după ce asistaseră la un botez, s'au întors acasă și și-au propus să boteze păpușa pe care o aveau; ei au imitat în botezul păpușii actele, pe care le observaseră la botezul real al unui copil, dar le-au imitat, transformându-le în bună parte.

Un alt caz mai caracteristic. Mă găseam la țară. Intr'o dimineață, văd niște fetițe, care descoperiseră o vrabie moartă în grădină și atunci au luat o cutie de carton goală, au pus vrabia în cutie și au început să facă înmormântarea acestei vrăbii după toate normele, după care se face înmormântarea unui om. Unul dintre copii era preotul, care face slujba, un altul ducea coșciugul, adică cutia de carton cu vrabia, al treilea săpa o mică groapă, apoi o acoperiră că pământ, aruncară flori, etc.

În fine, al treilea caz iarăși din experiență, la care elementul personal este mult mai accentuat. Aceleași fetițe cetiseră într'o carte de povestiri din limba franceză o povestire intitulată *La Jardinière et la Bouquetière*, vânzătoarea de zarzavat și vânzătoarea de flori și atunci și-au propus să dramatizeze această povestire și să o adapteze la viața noastră și să întituze încercarea lor de dramatizare „O întâmplare la piață”. Două din fete, cele mai mari, își joacă rolurile: una vânzătoare de zarzavat, iar cealaltă vânzătoare de flori. Își îmbracă fiecare costumul corespunzător, așa cum știau ele, că sunt personagiile, pe care voiau să le reprezinte, își iau câte un coșuleț cu marfă corespunzătoare, se așează una în fața celeilalte, și încep să discute calitățile zarzavatului, ale florilor, cam după indicațiile din carte; în tot cazul, această dramatizare a faptelor povestite în cartea franceză și această adap-

tare la situația dela noi și în cecece privește costumele și în cecece privește conversațiunile dintre fetițe, este o operă personală, care se adoaă la imitațiunea propriu zisă.

În aceste două forme, imitația spontană și cea imaginativă găsim caracteristic, (cecece am găsit și la joc) faptul că pe copil îl interesează în primul rând acțiunea însăși, actul acela de imitație, fără vreun scop important, care rămâne mai mult un simplu pretext: plăcerea de a comite acest act.

4. Treceam acum la altă formă de imitație, care-și găsește scopul în afară de ea însăși. Aci menționăm mai întâiu o formă, care ar fi în clasificarea noastră a patra, *imitația intenționată*, imitația, care urmărește un scop exterior. Iată spre ex. un elev, care imită, dar imită caricaturizând pe profesor. Această caricaturizare a profesorului o face elevul, nu pentru plăcerea actului în sine, ci pentru a provoca o distracție camarazilor săi.

5. În fine, ultima formă de imitație, care este cea mai importantă mai eles pentru vârsta mai înaintată a școlarilor, după epoca pubertății, pentru elevii din cursul superior și chiar pentru studenți, este *imitația idealistă*. Elevul vrea să-și făurească, am putea zice un ideal, pe care-l urmărește sau își propune cel puțin să-l urmărească, căci în cele mai multe cazuri nu-l urmărește tot timpul.

Acest ideal, din cercetările făcute asupra elevilor, prezintă două forme importante: prima, forma unei sinteze, pe care elevul o alcătuește cu elementele luate dela personalități diferite. Așa, de exemplu o fată se îmbracă așa cum se îmbracă o soră mai mare sau o mătușă. În conversațiuni imită pe cutare frate sau văr; printrumare adună elementele dela persoane diferite și sintetizează un ideal de personalitate. Un student, să zicem, imită sistemul de gândire al unui profesor; dar îi place să imite atitudinea, îmbrăcămintea, pieptănătura, gesturile altui profesor; este iarăși o combinație de elemente diferite.

În aceste sinteze, pot să intervie adeseori și elemente luate dela personalități istorice sau literare.

A doua formă de imitație ideală este imitarea, deci acceptarea ca ideal a unei anumite persoane în întregimea ei, spre ex.: fiți iei drept ideal pe cutare profesor sau cutare membru al familiei, sau o personalitate istorică și imitația se face exact în limitele acelei personalități, care a fost luată de exemplu.

Cazurile acestea de imitație de persoane sunt mai frecvente decât imitațiile sintetice și de aceea cu drept cuvânt s'a făcut observarea în pedagogie că personalitatea profesorului, care prin autoritatea, de care se bucură asupra elevului, se poate adeseori să provoace pe elevi la imitație, are o importanță cel puțin tot atât de mare ca și talentul lui didactic. Prinurmare, un profesor trebuie să fie vrednic de imitat și ca om, nu numai în ceea ce privește cultura și pregătirea lui pedagogică, întrucât personalitatea lui poate servi în foarte multe cazuri de exemplu și dacă nu poate corespunde cerințelor, poate fi un exemplu periculos. De aceea s'a zis, că pentru a fi profesor, trebuie să fii mai întâiu om.

Puterea sugestivă a exemplului este cu mult mai mare la copii decât la adulți. Aceasta reiese și din cercetările, pe care le-am menționat în legătură cu influența sugestiei la intuiție<sup>1)</sup>. Conchideam atunci, pe baza experiențelor făcute, că puterea de sugestie, este cu atât mai mare, cu cât vârsta elevului e mai mică; iar în ceea ce privește sexul, puterea de sugestie, deci de imitație este mai accentuată la sexul feminin decât la cel masculin. O altă confirmare a acestei idei constatăm în faptul, spre exemplu, că moda influențează mai mult sexul feminin decât pe cel masculin. Dacă ne putem închipui un bărbat în stare să se împotrivească modei, pentru femeie lucrul va fi mai greu. În general, în legătură cu aceste ultime observări asupra personalității educatorului și asupra influenței mo-

1) Vezi capitolul asupra intuiției.

dei, trebuie să menționăm ca o constatare singură că influența sugestivă a exemplului este cu atât mai puternică, cu cât numărul persoanelor, care determină această influență, este mai mare și cu cât personalitatea individului, care exercită această influență, este mai proeminentă, mai accentuată, mai distinsă. În cazul acesta, mai ales în cece privește influența colectivă, s'ar putea vorbi despre o influență a modei, nu numai în cece privește îmbrăcămintea, ci chiar și în concepțiile științifice dintr'o anumită epocă.

Putem să ne referim la criteriile de apreciere a operelor de artă, putem să ne referim la modele din literatură, la diferite concepțiuni filosofice și vom vedea pretutindeni, că moda are o influență covârșitoare<sup>1)</sup>.

În domeniul culturii, trebuie să spunem, că există individualități, care rezistă modei. În această privință se poate face o ultimă observare.

Indivizii, care se acomodează modei, în domeniul culturii, au pretenția că sunt individualități mai distinse decât aceia, care rezistă modei. Faptul însă, psihologiceste, este invers: acela, care nu se lasă sugestionat de modă și are puterea de a-și păstra convingerea proprie, este o adevărată personalitate. Acela, care se încovoiaie ca o trestie bătută de vânt în fața diferitelor curente științifice, literare, etc., acela este omul, lipsit de personalitate. Evident, convingerea se poate transforma, dar nu sub influența modei, ci sub a unui proces psihologic și moral adâncit în conștiința personală.

---

1) Vezi G. G. Antonescu. Din problemele pedagogiei, cap. asupra Modei în Pedagogie.

## XVII. Curente contemporane în educația morală.

I. Educația caracterului în pedagogia modernă. — II. Curentul individualist în educația morală. — III. Imprejurări favorabile individualismului. — IV. Curentul rigorist în educația morală. — V. Curentul forsterian: disciplină liberă. — VI. Educația morală în școala românească. — VII. Religia creștină ca principiu educativ. — VIII. Educația cetățenească.

### I. Educația caracterului în pedagogia modernă.

Mare majoritate a pedagogilor din timpul nostru consideră ca scop principal al educației — căruia trebuie să subordonăm toate celelalte tendințe educative — formarea caracterului, fără ca prin aceasta să desconsiderăm importanța învățământului, care e unul din mijloacele puternice și indispensabile pentru realizarea acestui scop. Învățământul educativ influențează întreaga viață sufletească a individului; de parte de a fi unilateral, cuprinde în sfera sa toate categoriile de elemente sufletești: idei, sentimente, voință. Psihologia modernă a înlăturat vechea teorie a *facultăților* psihice și a stabilit influența reciprocă dintre diversele categorii de fenomene sufletești, a căror izolare e datorită abstracțiunii științifice. O consecință pedagogică importantă a psihologiei moderne a fost, pe deoparte, rolul educativ al învățământului, pe de alta, stabilirea raportului dintre școală și viață. Azi nu ne mai mulțumim cu școala, care încarcă spiritul elevilor cu un capital cât mai mare de cunoștințe, ci pretindem o școală, care să formeze caractere și să prepare pe elevi pentru viață; azi valorăm mai mult procente ce dă acel capital decât capitalul însuși. Nu ne mai întrebăm ce știe *pe de rost* un om, care a ieșit din școală, ci

ce este și ce poate. Azi nu mai cerem, în învățământul elementar și secundar, știință pentru știință, ci știință în vederea formării personalității; nu mai înțelegem școala ca un scop în sine, ci școala pentru viață.

De fapt, învățământul e încă departe de a satisface aceste cerințe, deși caută din ce în ce mai mult să se adapteze lor. Cauza dificultății de a progresa mai repede în această direcție, nu găsim în tradiția lui intelectualistă. Intelectualismul formalist al școlii medievale suferă o puternică lovitură în timpul Renașterii și Umanismului, dar o lovitură, care îl modifică, nu-l distruge, îi schimbă direcția, nu caracterul formalist; formalismul logic-gramatical al școlii medievale îl găsim transformat la școala umanistă în formalism stilistic-retoric. Aristoteles stăpânește învățământul medieval, Cicero pe cel umanist. Contra acestui intelectualism unilateral — întrucât are în vedere numai forma, independent de valoarea cuprinsului — se produc în secolul al XVII-lea trei curente. Unul pornește de la științele pozitive, care, de la Bacon încoace, își cer dreptul lor în cultură și școală. Pătrunderea învățământului real în școală, pe deoparte, temperează și cu timpul învinge unilateralitatea intelectualismului — căci la formă se adaugă cunoștințele reale, deci cuprinsul — pe de altă parte, înlocuiește metoda abstractă și mecanică a școlii medievale, prin metoda intuitivă. Odată stabilite drepturile ambelor elemente — formal și material — ale culturii intelectuale, trebuia clarificat raportul dintre ele. Această lipsă o împlinește Comenius, care stabilește principiul că între cuvinte și lucruri, între formă și cuprins, trebuie să existe o strânsă legătură: natura e fiica lui Dumnezeu, știința copia naturii, ne spune el. Incercarea de a aplica acest principiu o găsim în scrierea sa: *Janua linguarum reserata*, unde propozițiile, care servesc la învățarea limbii latine, cuprind cunoștințe din lumea reală. Că el a acordat o deosebită importanță elementului material și metodei intuitive, ne dovedește și faptul că recomandă cunoașterea directă a obiectelor, despre care tratează

învățământul, iar unde nu avem obiectele, înlocuirea lor prin ilustrații. E cunoscută opera lui didactică: *Orbis pictus sensualium*, în care cuprinsul cuvintelor e clarificat prin ilustrații.

Această luptă a științei reale nu lovește decât în formalismul curentului intelectualist, nu în intelectualismul însuși. Ea îndreaptă pe calea cea bună și întărește intelectualismul, dar nu trece dincolo de limitele lui, nu-și dă seama de valoarea sentimentelor și voinei, și de necesitate de a fi ele cultivate.

În direcția acestor necesități, se manifestă un alt curent: *literatura națională*. Clasicismul francez, începutul de renaștere literară în Germania în secolul al XVII-lea, mai târziu Neo-umanismul, au drept efect direct slăbirea tiraniei exercitată de învățământul formalist al limbilor antice, iar ca efect indirect, limitarea domeniului intelectualist, pentru a face loc și celorlalte elemente sufletești: dezvoltarea armonică a tuturor forțelor.

O a treia lovitură e aceea, care pornește dela *Janseniști* în Franța și *Pietiști* în Germania, cari luptă direct pentru drepturile elementelor afective și contra tiraniei intelectualiste. Lupta lor însă, e pusă în serviciul religiei creștine: ortodoxismul și dogmatismul rece trebuie înlocuit printr'o credință vie și sinceră. Creștinismul practic trebuie să ocupe locul de onoare, ocupat atunci de cel teoretic.

Lupta contra intelectualismului exagerat o mai vedem manifestându-se în sistemul naturalist al lui J. J. Rousseau, în pedagogia lui Pestalozzi, bazată pe iubire și credință și tinzând la dezvoltarea armonică a forțelor individuale. Tot astfel Goethe, Schiller, Jean Paul Richter limitează intelectualismul în favoarea celorlalte elemente sufletești.

Astfel se prezintă lucrurile în teorie; în practica școlară însă, nici azi nu putem încă vorbi de o adevărată învingere a intelectualismului. Acesta a prins rădăcini atât de adânci în terenul școlar — datorită tradiției de atâtea secole — încât atacurile de până acum

au reușit cel mult a-l slăbi; vom mai avea însă mult de lucru până ce-l vom putea învinge. De altfel, la menținerea sistemului intelectualist, a contribuit mult și faptul că un învățământ, având drept scop numai comunicarea de cunoștințe și — cel mult — desvoltarea judecății, e mult mai comod pentru profesori, decât un învățământ educativ, al cărui scop — formarea caracterului moral — e mai greu de realizat și presupune cultură și calități superioare. Și cu toate acestea, în timpul din urmă, curentul în favoarea educației caracterului se întărește din ce în ce, în detrimentul intelectualismului. Locul de onoare în această mișcare îl ocupă, fără îndoială, școala herbartiană, care, după ce a stabilit bazele teoretice ale învățământului educativ — menționez în special importanța „*interesului multilateral*” — l-a pus în practică, realizând succese considerabile. Un alt factor important, mai ales din punctul de vedere al educației sentimentelor, e curentul în favoarea *educației estetice*, care, în țările apusene, cu deosebire în Germania, se impune din ce în ce mai mult și a pătruns, de curând, și la noi.

Influența exercitată de atari factori e sprijinită de faptul că lupta pentru existență devenind mai grea, avem nevoie de mai multă forță de rezistență, de mai multă putere de muncă: societatea cere oameni activi și rezistenți. Ei bine, pentruca pe deoparte să putem ieși învingători în acea luptă, pe dealtă parte, luptând să nu ne pierdem echilibrul moral, ci din contra, să păstrăm neatinsă personalitatea noastră, se impune necesitatea educației voinței, formării caracterului. În acest scop, afară de influențarea indirectă — deși foarte puternică — a voinței și a sentimentelor prin mijlocul învățământului educativ, se impune și influențarea directă, care are în vedere, nu numai creiarea unei atmosfere sufletești favorabilă, moralității, ci și puțința de a trece dela idei și sentimente la *acțiune*.

‘Aceace cerem deci azi dela școală și familie, dela educatori în genere, se rezumă foarte bine în formula cunoscută: formați caractere! Acest *scop* edu-



cativ îl admit, după cum spuneam mai sus, cei mai mulți pedagogi ai timpului nostru.

Nu aceeaș armonie domnește însă și cu privire la mijlocul cel mai nimerit pentru a-l realiza. Măsurile educative pot fi pozitive sau negative față de diversele manifestări individuale. Educatorul, sau le sprijină sau luptă în *contra* lor; sau deșteaptă, întărește și ajută în dezvoltarea lor elementele bune ale naturii omenești, sau înăbușe pe cele rele. Iată cum scopul educativ, rămânând acelaș, — formarea personalității morale, — cu privire la mijloc putem găsi două puncte de vedere opuse, după cum se acordă prioritate influenței pozitive sau celei negative.

Pedagogii optimiști consideră pe om ca fiind *bun dela natură* și cred, prin urmare, că e suficient să-l sprijinim în dezvoltarea lui naturală, fără a opune vreoz rezistență evoluției libere a individualității; pedagogii pesimiști cred că nu binele, ci răul e înăscut naturii omenești, și atunci rolul principal al educației va fi de a lupta *contra* lui, de a-l stărpi, pentru că binele să poată învinge. Unii pretind că pentru a forma caractere libere e nevoie de o educație liberă, care să înlesnească, nu să împiedice calea naturii, conform teoriei lui J. J. Rousseau că „*tout est bien sortant des mains de l'auteur des choses, tout dégénère entre les mains de l'homme*“.

Partizanii concepției opuse celei individualiste cred că adevăratele caractere nu se pot forma decât printr'o educație severă, bazată pe supunere și stăpânirea de sine.

Pe depeși și recompensei, dintre mijloacele de educație morală, se acordă de adepții acestui curent preponderență în opera de formare a caracterului.

Motivarea acestei atitudini o avem în următoarele constatări: 1) știința biologiei a dovedit că afirmarea că omul este *bun dela natură* este necorectă. Datorită fenomenului heredității, se transmite individului, pe lângă o sumă de însușiri pozitive, și o sumă de în-

sușiri negative, „tare“, sau defecte, ce trebuiesc înlăturate.

2. Cercetările psihologiei au dovedit că înainte de a se putea produce în conștiința elevului ideile și sentimentele morale, care împreună constituiesc ceea ce numim convingerea morală, individul trebuie să fi dobândit deja un număr de deprinderi de voință, care să poată fi puse în slujba realizării acelor valori morale.

Un act de voință, spuneam, nu se poate produce fără imaginile kinestetice, care să facă posibilă traducerea ideilor în fapt, trecerea dela convingere la acțiune.

Imaginilor kinestetice le corespund din punct de vedere educativ deprinderile.

Acestea fiind constatările de psihologie pedagogică, conchid pedagogii rigoriști, nu putem aștepta în educație, momentul, când vor putea să se provoace convingerile morale, pentruca atunci să formăm deprinderile, ci în momentul, când vor apare convingerile morale, elevul să posedă o sumă de deprinderi, care să servească ca un teren apercetiv volițional pentru facilitarea posibilității de traducere în fapt a convingerilor morale.

Dacă, prinurmare, pe deoparte se cere formarea deprinderilor necesare favorizării producerii convingerilor morale sănătoase, care se pare că lipsesc cu totul în prima epocă și dacă pe dealtă parte, individul posedă și unele tare hereditare periculoase, e sigur că satisfacerea primei cerințe și înlăturarea neajunsurilor datorite heredității nu se va putea realiza în prima copilărie, decât printr'o influență activă și energică a educatorului. Educatorul va putea și va trebui să uzeze de mijloace de constrângere spre a realiza deprinderile.

Curentul rigorist este sprijinit, în afară de aceste constatări de ordin pur științific, în oarecare măsură și de unele concepții metafizice și teologice, care, din punct de vedere științific, greu mai pot fi în totul susținute, dar care, fără îndoială, din punct de vedere

istoric și al tradiției, au avut și au o importanță deosebită.

Curentul rigorist îl vedem apărând și fiind foarte accentuat cu deosebire la sectele religioase, ce s'au ocupat de aproape de problema educației, ca de exemplu la Jesuiți, la Janseniști, etc. Se știe că în concepția metafizică teologică există faimoasa idee a păcatului originar: omul vine cu un păcat originar pe lume, cu o sumă de însușiri rele, ce trebuiesc înlăturate. Omul trebuie să fie mântuit oarecum și cu ajutorul educației, de aceste rele originare. Prin urmare, omul pare că ar veni mai mult cu predispozițiuni rele decât bune și în consecință, elementul de constrângere dobândește o importanță deosebită.

Prima concepție în educația morală, considerând psihologia naturii omenești, manifest o atitudine optimistă: omul este bun dela natură, prin urmare putem să-l lăsăm să se desvolte liber. Cea de a doua concepție din contră, are o atitudine pesimistă, pentru că afirmă existența a o sumă de însușiri rele, pe care trebuie să le înlăturăm, să le nimicim.

Numai aceia — susțin rigoriștii — la care rațiunea predomină asupra simțurilor, subordonând activitatea lor principiilor morale, și care au fost obișnuiți cu munca și cu greutățile vieții, pot fi considerați ca oameni cu caracter. Numai cine a învățat să fie supus și să se stăpânească, poate deveni liber.

3. Alături de aceste două concepții opuse, mai apare în pedagogia timpului nostru o a treia, care nu consideră cele două directive ca fiind exclusive, ci că ele pot fi armonizate una cu alta; ideia constrângerii și ideia libertății, sau, în termeni mai adequați, acestui al treilea curent, ideia disciplinei și aceea a libertății, pot să se împace împreună.

Dacă ținem seamă de diversitatea și de complexitatea bogată a elementelor ce alcătuiesc individualitatea unui om, ne putem da seama că, în această complexitate vom putea găsi elemente favorabile moralei, prin urmare care trebuiesc încurajate, dar și elementele de-

favorabile, față de care trebuie să întrebuițăm constrângerea.

## II. Curentul individualist în educația morală <sup>1)</sup>

Scrittoarea suedeză Ellen Key, care se ocupă de această problemă în studiile publicate sub titlul „*Se-colul copilului*“, e o adeptă convinsă a educației libere. E. Key pleacă dela principiul că natura individuală posedă în sine puterea de a se desvolta din direcția binelui. Relele aparente, nu sunt decât fața opusă a însușirilor bune. „A face din fiecare viciu virtutea corespunzătoare, aceasta înseamnă: a învinge răul prin bine“. Așa, spre exemplu, se poate transforma încăpățănarea în tărie de caracter.

Contra acestui principiu păcătuiesc — crede Ellen Key, — diversele instituții și măsuri educative ale timpului, care, prin faptul că asupresc ființa individuală a copilului, căutând să-i impună caracterul altora, comit o adevărată crimă pedagogică. Pentru a reveni la calea cea bună, trebuie pe deoparte să încetăm de a împiedica mersul natural al evoluției individualității — „cel mai mare secret al educației este de a nu educa“, — pe de altă parte, ca măsură pozitivă, să avem grijă ca mediul înconjurător să fie favorabil acelei evoluții, să sprijine opera naturii. Întregul sistem de măsuri educative intenționate nu pot avea importanța influenței mediului, în special a mediului familiar. Adevăratul educator se îngrijește mai mult de propriul său caracter și de propria sa activitate, decât de acelea ale copilului. De obicei însă suntem prea severi față de greșelile copilului și prea indulgenți față de ale noastre. Datoria noastră nu constă în a clădi noi înșine edificiul caracterului personal, impunând copilului o atitudine mai mult pasivă, supusă, ci, atunci când e nevoie, a-i confecționa materialul de construcție ne-

<sup>1)</sup> Origina curentului pentru educația liberă o găsim în trecut la Rousseau și chiar înainte de el.

cesar, rămânând ca el însuși să-și clădească personalitatea. Educația trebuie, dela început, să tindă la înțărirea caracterului individual.

Ellen Key aduce o critică foarte aspră atât educației familiare, cât și celei școlare. Mamele nu-și îndeplinesc datoria lor față de copii, deoarece tot timpul pe care ar trebui să-l consacre educației acestora, îl acordă petrecerilor, diverselor societăți, ședințe, conferințe, etc.

„Câtă vreme — zice Ellen Key — tatăl și mama nu-și vor fi plecat fruntea în țărână dinaintea copilului; câtă vreme nu-și vor da seama că vorba copil nu e decât un alt termen pentru noțiunea *maiestate*; câtă vreme nu vor fi simțit că în copilul ce țin în brațe zace viitorul, în cele ce se joacă în fața lor, istoria atâta vreme ei nu vor înțelege că au tot atât de puțin puterea și dreptul de a prescrie legi acestei ființe noi, cât posedă puterea și dreptul de a impune legi mișcării astrelor“.

Reforma serioasă a educației presupune o reformă a familiei. „Dacă viața casnică nu e liniștită, simplă, îmbucurătoare pentru toți membrii, atunci, oricât s'ar duce mamele la conferințe asupra educației și moralității, nicio schimbare serioasă nu se va produce“. Viața familiară e chemată să reprezinte tocmai acel mediu favorabil dezvoltării caracterului individual.

Tot atât de condamnată, dacă nu mai mult, e școala timpului. Școlile actuale, zice Ellen Key, i-a reușit un lucru care, după legile naturale, ar trebui să fie imposibil: nimicirea unor calități existente. „Dorința de a ști, activitatea spontană și simțul de observație, pe care le aduc copiii în școală, dispar de obicei la ieșirea din școală, fără a fi fost transformate în cunoștințe sau interes“. Elementele constitutive ale personalității le înăbușe școala; ea e o adevărată distorțoare de personalități. Singur faptul că reunește la un loc o mulțime de individualități, pe care le supune aceluiaș tratament — legi colective, sentimente co-

lective (patriotice spre ex.), datorii colective — asuprește conștiința personală.

A trata pe copii — încă dela vârsta de 2—3 ani în grădinile de copii — ca pe o turmă, care face aceeaș muncă, după acelaș plan, nu însemnează a educa oameni, ci numere. Contra acestui sistem, care coboară nivelul moral al omenirii, recomandă Ellen Key înțărirea conștiinței morale *individuale*: nu acele legi și prescripții colective, ci propria noastră conștiință să ne servească de normă conducătoare și să ne sancționeze acțiunile. Și în învățământ e reprobabilă constrângerea, munca silnică. Adevărata cultură se dobândește în majoritatea cazurilor, nu printr'un studiu impus și strict ordonat, ci printr'un studiu liber și variat. De aceea ne recomandă — printre altele — învățământul facultativ: alegerea liberă a obiectelor de studiu.

Ar trebui să fie nimicită din temelie școala actuală, al cărei rezultat este un creier uzat, nervi slabi, lipsă de originalitate, slăbirea simțului de observație, asuprirea tendințelor idealiste, etc. Din toate acestea rezultă omul lipsit de încredere în sine, sclav al mediului în care trăește, ascultând mai mult de opinia publică, decât de conștiința lui; pe scurt: un om lipsit de personalitate. Numai o educație organică, adică dinlăuntru în afară, având drept normă însușirile individuale ale copilului, — considerând sufletul lui ca o materie organică, ce nu poate fi modelată de mâna educatorului, cum ai modela o bucată de pământ moale, — poate aduce îmbunătățiri și, mai ales, poate crea o generație viitoare superioară celei prezente. Educatorii trebuie să priceapă odată că nu pot și nu au nici dreptul de a impune copiilor orice legi ar vrea, după cum nu pot impune legi nici corpurilor cerești. Trebuie să încetăm de a supune pe copii propriului nostru ideal și să începem a li-l căuta în sufletul lor.

În sfârșit, pedagogiei îi dă lovitura de grație: „Diversele reforme în școala modernă n'au nici o importanță, dacă prin mijlocul lor nu pregătim conștient marea revoluție, care să prăbușească întregul sistem

actual... Ar trebui să producă un potop asupra pedagogiei, din care arca lui Noe n'ar trebui să salveze decât pe Montaigne, Rousseau, Spencer și lucrările noi de psihologie infantilă! Iar când barca ar ajunge la uscat, oamenii debarcați n'ar construi școale, ci ar planta vii, în care învățătorii ar fi însărcinați să ridice stuguri până la buzele copiilor, în loc de a le servi mustul culturii, diluat de o sută de ori“.

Condițiile, pe care le pretinde dela educatori „noua educație“, sunt: cunoașterea naturii sufletești a copilului, respectarea individualității și drepturilor lui, încrederea absolută în puterea și bunătatea naturii omenеști. Consecința îndeplinirii acestor condițiuni ar fi: dezvoltarea liberă a individualității în vederea formării caracterului personal.

### III. Imprejurări favorabile individualismului.

Curentul în favoarea educației libere devine din ce în ce mai puternic. Faptul acesta își găsește explicația în mișcarea socială și culturală a timpului. 1) Progresul civilizației a avut drept consecință reducerea drepturilor individualității. Marea industrie, exploatarea în masă, comerțul, etc., reduc valoarea activității individului la minimum. Se știe cât de puțin i portanț e rolul individului într'o fabrică, sau chiar într'o mare casă de comerț: el muncește în mod mecanic, fără a-și putea permite să ia inițiativa unui lucru nou și fără a cunoaște bine, uneori de loc, scopul final al activității sale. Omul devine un instrument de producție, el nu mai e scop în sine, ci mijloc. Mașina asuprește personalitatea.

Acest rău se manifestă și în școală: numărul prea mare al elevilor unei clase, de unde rezultă mecanizarea metodelor, necunoașterea, deci nerespectarea individualităților, regulamentele prea detaliate, etc.; și în relațiile sociale: individualitățile slăbite, șterse, se adaptează din ce în ce mai mult mediului, își pierd treptat

autonomia morală, în parte și pe cea intelectuală, și devin astfel sclavi ai capriciilor lumii, în care trăesc. Ei nu mai găsesc satisfacție în aprobarea sinceră a conștiinței individuale, ci sunt stăpâniți de opinia publică: arivismul și reclama sunt în floare. 2) Un alt factor important, care contribuie la încătușarea individualității și de care depinde și primul, — progresul tehnic industrial, — e știința naturii. Rezultatul dezvoltării din ce în ce crescând a științelor pozitive este predominarea acestora asupra științelor speculative. Aceasta se observă în filosofie, unde, în loc de a se lua spiritul ca punct de plecare și ca element principal pentru a clarifica natura (cum făcea un Fichte, un He el, ș. a.), se ia natura ca punct de plecare și ca obiect principal al cugetării filosofice. Legile naturii și în special metoda aplicată în științele naturii sunt considerate ca elemente necesare pentru a explica atât lumea materială cât și pe cea spirituală.

Natura predomină asupra spiritului. Ultima consecință a suveranității metodei și principiilor naturaliste e materialismul: spiritul considerat ca funcțiune a materiei, fenomenele materiale ca bază a întregii vieți. Astfel, la materialismul practic, care apreciază numai bunurile materiale, se adaugă materialismul teoretic. Acesta stabilește baza teoretică a faptelor realizate de civilizația socială. Mecanismul natural nu se mulțumește să stăpânească activitatea individului, el caută să pătrundă până în adâncul vieții lui sufletești. Individul nu mai e decât un simplu element al mecanismului social și natural.

3. Din cauza acestei asupriri a individualităților în comerț, industrie, școală, societate, etc., se manifestă cu multă putere ca o reacțiune contra curentului social, tendința de a recăștiga drepturile individualității.

Individualismul găsește un sprijin — foarte periculos, e drept — în filosofia lui Nietzsche, care atacă violent tirania civilizației și a societății. Nietzsche își stabilește principiul fundamental pornind dela filosofia lui Schopenhauer și în legătură cu teoria lui Darwin.



Voința e, după Schopenhauer, ființa universului, o impulsivitate oarbă, un instinct nemotivat, irațional. Diferenții centri voluntari cad în conflict: din lupta lor rezultă răul în lume. Nietzsche admite și el voința ca principiu universal, însă în loc să ajungă la pesimism, ajunge — aducând modificări darwiniste — la optimism. În luptă se oțolesc forțele: cei puternici înving, cei slabi sunt învinși.

Scopul, către care trebuie să tindem, e perfecționarea speței; mijlocul e lupta centrilor voluntari. Prin faptul că cei tari rămân și datorită heredității e posibilă perfecționarea. Infrângerea celor slabi, cu toate cruzimile, ei, trebuie aprobată, voită.

Fără luptă nu e posibil progresul, fără durere nu e posibilă lupta. Natura nu a făcut pe oameni egali; neegalitatea naturilor individuale aduce după sine și diferența de drepturi; deci democrația caută să stabilizească o egalitate artificială.

Din punct de vedere moral și creștinesc am putea caracteriza concepția lui Nietzsche ca antimorală și anticreștină. De câte ori se tratează filosofia lui Nietzsche, se vorbește de „Umwertung aller Werte“, — de răsturnarea tuturor valorilor. Și printre acestea cele mai de seamă sunt tocmai valorile moralei creștine. Mila, compătimirea, iubirea aproapelui, într'un cuvânt aproape toate virtuțile morale, de care etica altruistă face atâta caz, sunt slăbiciuni, spune Nietzsche, ce vin în contradicție cu cerințele de perfecționare ale speței. Mila este înlocuită cu deviza: „moartea celor slabi“, iar tendința de a ajuta pe aproapele, pe cei slabi este — pentru Nietzsche — slăbiciune, lașitate, deoarece în loc să fim de partea celor tari, care trebuie să învingă, sprijinim pe cei slabi, care trebuie să dispară.

Filosofia lui Nietzsche e cea mai violentă manifestare culturală în favoarea individualităților puternice și contra tiraniei sociale. Evident că un curent pedagogic nu poate găsi un sprijin salutar pozitiv în această filosofie, care e antimorală, anticreștină, anti-

democratică; dar ea a dat roade bune în direcția negativă a luptei contra asupririi individualităților.

Deasemeni, socialismul asuprește individualitatea pentru a avantaja societatea; el pune binele masei mai presus de binele indivizilor, face pe cel slab mai puternic, pe cel tare, slab; individualitățile puternice sunt coborâte la nivelul celor mici.

4. În pedagogie, întărirea curentului individualist în favoarea educației libere mai e provocată și de faptul că practica pedagogică, în loc de a ține seama de cerințele individualiste, păstrează tradiția, dând o educație și o instrucție uniformă, mecanică, formalistă, ceea ce face pe individualiști să fie mai dârji în luptă și mai exagerați în pretenții.

#### IV. Curentul rigorist în educația morală.

A doua concepție diametralmente opusă curentului individualist, este așa zisul *curent rigorist*, denumit astfel fiindcă pune tot accentul pe severitatea în educație.

Acest curent pornește de fapt dela acelaș punct de vedere, pe care îl luase și curentul individualist, întrebându-se: care trebuie să fie scopul ultim al educației morale pentruca, odată fixați asupra acestuia, să știm ce mijloace vom întrebuința.

Și curentul acesta rigorist adoptă ca scop ultim libertatea morală, pe care trebuie s'o realizeze educația morală. Prin urmare, asupra scopului ultim, nu există diferență între cele două curente, pe care totuși le-am numit diametralmente opuse. De unde vine opoziția dintre ele? Vine din interpretarea, pe care o dau cele două curente libertății morale și din mijloacele pe cari, datorită acestei interpretări, le utilizează unul și celălalt. Curentul rigorist, când se întreabă, ce este libertatea morală, răspunde cam așa cum ar răspunde și astăzi morala și pedagogia influențată de filosofia lui Kant și anume: libertatea morală se caracterizează

prin aceea că voința noastră e subordonată unor norme dictate de propria noastră conștiință și luptă în contra tuturor tendințelor venite din afară, și când zicem venite din afara conștiinței noastre, avem în vedere nu numai tendințele, care vin dela lumea externă, ci și acelea, care vin dela propria noastră individualitate, dar care nu aparțin conștiinței morale, cum sunt spre exemplu instinctele și alte porniri, care rezidă în organismul nostru fiziologic.

Pornind dela a eastă concepție a libertății morale, reprezentanții curentului rigorist își pun întrebarea: cari vor trebui să fie mijloacele de realizare a scopului suprem al educației?

Cu toate că libertatea — spun rigoriștii — e cuprinsă în morală, însă nu urmează de aci necesitatea *educației libere*. Din contra, calea către libertatea morală e *supunerea*. Pentruca moralitatea să dobândească prioritatea, să devie o *forță* în sufletul omului, trebuie pe deoparte să înfrângem tendințele și înclinațiile opuse ei, pe de alta, să o întărim prin exemplu și obiceiul. Elementul superior al naturii omenești e rațiunea, nu simțurile, care ne fac curioși, libertini, sclavi ai înclinației momentane și ai instinctului. Copilul nu este liber. Va fi, când legea morală va deveni o a doua natură; până atunci el trebuie să fie constrâns, apoi obișnuit a se supune legii sau, cum pentru el legea morală e intrupată în educator, a se supune educatorului.

„Das Gesetz nur kann uns Freiheit geben“ (Goethe). Numai prin ordine, respect și disciplină putem ajunge la libertatea morală. Acest adevăr, cred apostolii educației severe, e din ce în ce mai nesocotit, datorită propagandei pentru educația liberă; îndrăzneala ia locul respectului, dezordinea locul disciplinei, vanitatea și luxul locul modestiei, distracțiile și lenea iau locul muncii încordate. Relele acestea pătrund atât în familie, cât și în școală. În special obiceiul de a munci e pe cale de a dispărea: facem tot posibilul pentru a ușura studiul elevilor, le prezentăm totul de-a gata,

transformăm munca în joc. Nu trebuie însă să uităm că libertatea nu ne-o dăruiește nimeni, trebuie să ne-o cucerim noi înșine muncind, luptând. Nefiind capabili de muncă, vom căuta, pentru a învinge greutățile vieții, mijloacele periculoase libertății morale.

Printre adversarii educației libere, găsim și pe *Paulsen*<sup>1)</sup>. Aceeace caracterizează educația timpului nostru, atât în teorie cât și în practică, este, după el, moliciunea, slăbiciunea, indulgența. Chestiunea surmenajului e subiect de discuție la diversele congrese psihologice, pedagogice sau medicale, la conferințele școlare, etc., cercetările asupra oboselii intelectuale ajunseseră într-o vreme la un adevărat sport; medicii stabilesc un maximum de muncă admisibil acasă și în școală, conform cu vârsta elevului; se caută mijlocul cel mai bun de a înlătura orice efort din învățământ, de a face elevilor cât mai plăcută munca; noțiunea datoriei nu mai joacă nici un rol. Aceleași tendințe le observăm și în scrierile pedagogice, ca și în cele literare, care relevează mai mult partea negativă: relele educației vechi, în special nedreptățile și cruzimea profesorilor și părinților față de copii. „Tema preferată actualmente în Germania pentru cărți și reviste, romane și drame este asuprirea și maltratarea tinerilor cu aspirații înalte, de către părinți încăpățânați și nepricepuți, apăsarea și martirizarea tinerilor bine dotați, tinzând spre libertatea cugetării, de către profesori pedanți, despoți și ținând la sistemul vechiu“. Un subiect de predilecție, în special al presei zilnice, sunt sinuciderea elevilor. O impresie mai puternică decât romanele sau articolele de gazete și reviste, produc dramele școlare: „Directorii și profesorii apar ca niște judecători proști, smintiți, inapți... și în același timp ca niște ajutori de călăi, cărora le face plăcere de a duce lemnele neșesare pentru alimentarea focului, pe

---

1) *Fr. Paulsen, Moderne Erziehung und geschlechtliche Sittlichkeit.* Berlin 1908.

care va fi ars inculpatul, căci toți școlarii sunt continuu acuzați de lene, obrăznicie și prostie“.

Și în *practica* pedagogică observăm aceiaș tendință de a acorda tinerimii cât mai multe drepturi și a-i impune cât mai puține datorii.

În familie, părinții sunt indulgenți față de greșelile copilului, pentru a nu-i ataca individualitatea și cedează dorințelor și capriciilor lui, ca fiind niște manifestări naturale ale ființei sale, care, dacă sunt respinse, vor izbucni cu mai multă putere mai târziu, când individul se liberează din lanțul autorității. În școală facem tot posibilul pentru a reduce munca elevului, fără însă a reduce și materia de învățământ. Acest lucru e posibil, dacă, în loc de a munci și elevul, va munci aproape numai profesorul. El trebuie să prezinte cunoștințele astfel preparate, încât elevul să le dobândească fără nici o efortare. De asemeni, trebuie micșorat numărul orelor de clasă, trebuie înlăturate lucrările de acasă, desființat examenul, etc. Iar dacă rezultatul nu corespunde așteptărilor, vina nu e a elevului, care nu a lucrat, ci a profesorului lipsit de metodă și tact pedagogic. „Aproape să învidiem tinerimea de azi și să ne pară rău că propria noastră tinerete nu a căzut în acest fericit „secol al copilului“, în care copiii au totdeauna dreptate, iar părinții și profesorii sunt totdeauna vinovați“.

„Ce aspru eram noi tratați. Dacă încercam acasă să impunem voința noastră contra voinței părinților, atunci se zicea: încăpățănarea nu e admisă aci, ea trebuie înfrântă. Și, dacă la școală nu ne vedeam de treabă cum se cade, atunci cauza nu era nici profesorul, nici programul, nici surmenajul, ci lipsa de zel, atenție și bunăvoință. Iar, dacă aveam să suferim consecințele, nimeni nu ne consola cu milă pentru o suferință nemeritată; toată lumea ne-ar fi luat în râs, dacă am fi voit să pozăm în martiri“.

După ce Paulsen pune astfel în evidență contrastul dintre educația veche și cea nouă, ne face atenție asupra *efectelor* celor două sisteme: tinerii de azi se simt asu-

priți, neînțeleși, maltratați, nenorociți, veșnic nemulțumiți cu lumea, deși sunt întâmpinați din toate părțile cu bunătate și compătimire. Se cred naturi superioare, care, fiind nemulțumite cu soarta lor, sunt condamnate, sau la luptă, sau la izolare. E consecința naturală a educației indulgente de a produce oameni slabi, bolnavi, nemulțumiți. La aceasta contribuie foarte mult și faptul că tinerimea nu rămâne străină de manifestările literare și dramatice ostile educației severe.

Educația veche, din contra, ne da oameni tari, rezistenți, mulțumiți și activi. De aceea, recomandă Paulsen să lăsăm deoparte teoriile surmenajului, drepturile copilului, etc., și să revenim la vechea *educatio strenua*, bazată pe următoarele trei principii:

1. *Invață să te supui.* Omul trebuie să-și subordoneze voința proprie necesității naturale și sociale; cu această atitudine trebuie să-l deprindă educatorul. Cine cedează însă tuturor înclinațiilor copilului și-i satisface toate dorințele, păcătuiește, întrucât îl îndeamnă la o atitudine contrară și prin aceasta — dată fiind acea necesitate naturală și socială, deci zădărnicia luptei în contra ei — îi prepară un viitor neplăcut.

2. *Invață-te să faci eforturi.* O cultură superioară presupune încordarea forțelor sufletești și fizice pentru a realiza un anumit scop; ea se bazează pe activitatea continuă și independentă de înclinațiile momentului. Dacă voim deci să-i facem pe elevi capabili de a-și împlini în conștiință datoriile, de a răspunde cerințelor vieții și culturii timpului, trebuie să dezvoltăm și să întărim în ei energia voluntară, să-i obișnuim a face toate eforturile necesare pentru realizarea unui scop urmărit. Să nu ne mai gândim deci a crucea pe elevi, ci să-i încurajăm în muncă, să-i provocăm a pune în joc, la nevoie, toată forța, de care sunt capabili; aceasta e maxima acelei *educatio strenua*. Paulsen ar voi ca cel puțin 30 de ani să nu se mai vorbească de oboseală intelectuală și de moștenirea defectelor părințești, ci, mai bine, de moștenirea calităților bune

și a bunurilor culturale. În loc de surmenaj, să ne ocupăm de puterea voinței „poți aceea ce vrei“.

3. *Învățã să te stăpânești.* Cu cât satisfacem mai mult dorințele și poftetele, cu atât ele devin mai intense; cu cât suntem mai indulgenți, cu atât ele devin mai exigente și din acest punct de vedere, pot fi comparate cu butoiul Danaidelor. De aceea, dacă nu vrem să formăm din elevi niște sclavi ai capriciului și plăcerilor, trebuie să temperăm acele exigențe. Pentru aceasta se impune cumpătarea în satisfacerea cerințelor naturale, stăpânire de sine, forță de abnegație. Numai obișnuind pe copii cu atari virtuți, vom putea subordona elementul animalic al naturii omenești, celui rațional. Educația timpului nu corespunde de loc acestui principiu. Copiii sunt purtați prin teatre, grădini publice, expoziții, baluri de copii, etc.; primesc daruri prea multe: aproape fiecare zi de sărbătoare, fiecare vizită, etc., le aduce daruri. Efectul unui atare tratament va fi, de sigur, contrar celui dorit: formăm oameni capricioși, blazați, incapabili de abnegație, pe scurt: sclavi ai naturii animalice.

Așa dar, supunerea, obiceiul de a se stăpâni, activitatea încordată și continuă, suveranitatea voinței raționale asupra simțurilor, sunt mijloacele recomandate de Paulsen pentru a înlătura criza morală, prin care trece generația actuală.

### V. Curentul fôrsterian : disciplina liberă.

Considerând de aproape aceste două curente o-puse — cel în favoarea educației libere și cel în favoarea educației severe — constatăm că ambele au dreptate *in parte*, nici unul în totul. Natural că fără oarecare severitate nu vom putea forma caractere, la care elementul rațional să predomină natura animală, și nu vom pregăti pe elevi pentru lupta vieții; dar nu e mai puțin adevărat că, dacă scopul educației este de a forma personalități morale, caractere libere, nu vom

putea realiza acest scop numai cu severitate și fără libertate. Reprimând manifestările libere ale copilului, subjugând voința individuală, putem forma sclavi, nu oameni liberi. Disciplina militară, aplicată consecvent în școli, poate servi drept mijloc spre a realiza un alt scop educativ și anume: în loc a forma personalității morale, vom forma aceea ce *Nietzsche* numea *Herden-tiere* (animale de turmă).

Dacă, fără disciplină omul devine sclavul propriilor sale capricii — rațiunea fiind subordonată sensibilității, — fără libertate va deveni sclavul altora, sclavul mediului. De altfel, o oarecare libertate în educație ne este impusă și de necesitatea de a cunoaște individualitățile elevilor. Pentru a educa, trebuie să cunoaștem bine sufletul copilului; severitatea prea mare însă, asu-prind manifestările libere, îl face să ni se ascundă.

Și dacă totuși, disciplina severă are încă prioritatea, aceasta se datorește în mare parte faptului că e mult mai comodă pentru educator, mai ales în școală.

Lupta dintre cele două curente a pus în evidență atât părțile bune, cât și pe cele rele ale fiecăruia și a făcut pe unii pedagogi să observe că elementele bune ale ambelor curente nu se exclud, ci — dacă evităm exagerările — pot sta alături: libertatea și disciplina se împacă. Această interpretare o găsim la *Fr. W. Förster*<sup>1)</sup>. Una din cauzele principale ale tendințelor moderne *eronate* este — după Förster — faptul că se confundă continuu personalitatea morală cu individualitatea naturală. Nu se precizează, care anume elemente ale naturii omenești trebuiesc liberate și care constrânse. Această confuzie are drept consecință, că liberăm și cultivăm adesea tocmai pe acelea, care în interesul formării personalității ar trebui reduse. Adevărata personalitate o găsim în adâncul vieții sufletești și poate fi dezvoltată, pe măsură ce ajutăm spiritul să dobândească suveranitate asupra simțurilor. Numai opunând

1) *Förster*, *Schule und Charakter* (Lucrarea e tradusă și în limba română).



rezistență individualității, putem deveni personalitate morală; prima trebuie să fie subjugată, pentru că cea din urmă să poată stăpâni. *Personalitatea morală* se caracterizează prin *concentrarea* energiei voluntare, în vederea realizării unor norme, dictate de propria noastră conștiință; deci, personalitatea presupune *autonomia*.

Spre deosebire de această personalitate morală, care ne duce la libertatea morală, găsim noțiunea cealaltă individualității naturale, care se caracterizează prin împrăștierea energiei voluntare în direcția diferitelor impresii venite din afară; presupune deci *heteronomia*. Căci a acorda libertatea absolută individualității, înseamnă a deschide calea tuturor capriciilor poftelor și pasiunilor, a face deci ca lumea externă să stăpânească pe om; o astfel de libertate ne-ar duce la sclavie. Personalitatea morală e susținută de voința centrală, iar individualitatea naturală de voința periferică. Trebuie să luptăm contra „*voinței periferice*“, pentru a întări „*voința centrală*“. De aci rezultă *necesitatea disciplinei*.

Omul modern, zice Förster, poate fi comparat cu un sculptor, care aruncă deoparte dalta, susținând că blocul e mai frumos ca statuia, iar cizelarea atacă frumusețea naturală, — ca și cum spiritul n'ar fi tocmai desăvârșirea operei naturale. Azi, în general, când vorbim de cultivarea personalităților, nu avem în vedere personalitatea morală, ci tocmai individualitatea naturală; nu ne interesează manifestarea forțelor sufletești *centrale*, creiatoare (influențând pe cele inferioare și modificând în lumea externă materială), ci dorința individualității de a înlătura orice limitare a pasiunilor, instincțelor, capriciilor sale. E tendința de a face să triumfe animalul din om. Și această tendință, departe de a fi dovada unei vieți sănătoase, e un semn de degenerare, căci cu cât un organism slăbește, cu atât devine mai sensibil pentru excitațiile venite din afară: voința periferică se face stăpână pe voința centrală.

După ce pune în evidență necesitatea disciplinei

pentru libertate, Förster ne arată *necesitatea libertății* pentru disciplină. Nu trebuie să pretindem supunerea oarbă, ci o supunere conștientă și voită. Cerințele disciplinei — dacă nu vom ca aceasta să degereze în dresură — trebuiesc puse în legătură, nu cu simțurile, ci cu centrul ființei sufletești a individului. „Supunerea liberă e adevăratul triumf al educației“. Cum putem realiza acest scop? Răspunsul ni-l dau cuvintele lui Tertulian: „Anima este naturaliter christiana“ (Sufletul este dela natură creștin). Explicarea acestui adevăr, o găsim în cerința ascunsă a fiecărui om, de a face ca spiritul să domnească asupra corpului și a simțurilor. Pe aceasta să o avem în vedere, la ea să facem apel, când vom să subjugăm simțurile, pentru a libera spiritul. Omul, la care presupunem o atare cerință și în același timp energia de a o satisface, se va simți onorat și va dobândi convingerea că-i respectăm personalitatea. Măsurile disciplinare nu vor fi deci arbitrare — nu vom pretinde supunerea oarbă ca la armată, — ci vor trebui să fie aliatele sincere ale aceluia element al ființei elevului, care tocmai prin limitarea individualității naturale, se simte întărit, stimulat. „Și dacă trebuie să asuprești și să limitezi individul, întărește cât mai mult legătura cu ființa spirituală, care vrea să fie liberă prin luptă și victorie. Atunci omul nu va avea niciodată sentimentul sclaviei: libertatea și disciplina s'au împăcat într'o sferă mai înaltă“.

Educatorii nu-și dau seama cât de mult ușurăm disciplina, dacă, în loc de a governa contra copilului guvernăm cu el.

E surprinzător cât de ușor se lasă copiii a fi conduși, dacă îndatoririle ce le impunem, le raportăm la elementele superioare, eroice ale ființei lor. Rezistența elevilor nu e totdeauna determinată de elementele inferioare, animalice, ci adeseori ea e o protestare a elementelor superioare, care se simt jignite și nu vor să lucreze în mod mecanic, prin supunere oarbă.

În această concepție a lui Förster, deosebim deoamdată două puncte importante, care ne dau soluția

a două probleme mari în domeniul educației morale. Întăiu este înlăturarea acelei mari opoziții între noțiunea libertății și noțiunea supunerii, între libertate și constrângere; al doilea, legătura strânsă, pe care psihologia a cerut-o și o cere mereu, dar pe care pedagogia nu o realizează în mod satisfăcător, între ideie și acțiune, între principiul moral și fapta morală, între convingere și actul moral. Aceste două mari rezultate, la care ajunge Förster, rezolvă două din cele mai importante probleme ale educației morale.

Interesant este însă felul cum aplică Förster principiile de educație morală individuală și grupelor de elevi, ca de pildă casei, sau școalei.

Teoria aceasta<sup>1)</sup>. pare a fi dat rezultate bune în practică. Förster ne citează diverse exemple din școala americană. Iată unul: un inspector găsește într'o școală, în care se practica pe o scară întinsă bătaia, o mare lipsă de disciplină, iar în altă școală apropiată, al cărei director, din principiu, nu admitea asemenea mijloace educative, ci se referea mai ales la „energia morală” a elevilor, constată o disciplină exemplară. În fața obiecției primului director, că rezultatele bune ale școalei învecinate se datoresc elevilor buni, nu metodei educative, inspectorul decide transferarea celor doi directori, unul în locul celuilalt și după un an constată progres în școala ce fusese nedisciplinată și regres în cea, care se distingea prin disciplină.

Förster nu uită să ne atragă atenția și asupra importanței învățământului pentru educația morală. Dar, după cum am indicat mai sus, locul de onoare în rezolvarea chestiunii învățământului educativ îl ocupă școala herbartiană<sup>2)</sup>.

---

1) Eficacitatea acestei metode am experimentat-o și eu timp de doi ani la o clasă de curs superior seminarial. Asupra rezultatelor, vezi capitolul următor.

2) Vezi capitolul asupra lui Herbart în lucrarea *Doctrinile fundamentale ale pedagogiei moderne*. Ed. II, 1930.

### VI. Educația morală în școala românească.

Dată fiind importanța acordată de noua lege a învățământului secundar educației morale, problema scopului și mijloacelor practice de realizare a acestei educații — care în teoria pedagogică ocupă de mult locul de frunte și și-a găsit soluții mai mult decât satisfăcătoare — începe să preocupe mai serios și pe pedagogii noștri practici, ba chiar și autoritățile școlare.

Ne găsim, printr-un mare, în fața unei încercări de a se trece la realizări practice.

Iată de ce, înainte de a arăta ce va trebui să facem în viitor pentru a da tineretului nostru îndrumarea morală necesară, socotim util să caracterizăm în câteva cuvinte felul cum se face în momentul acesta educația morală în practica noastră școlară.

De altfel, însăși critica sistemului actual — dacă se poate vorbi de un sistem — ne va lămuri calea pentru precizarea metodelor cerute de știință și adecuate vieții noastre morale și sociale.

a) *Sistemul actual de educație morală.* Principiul, care stă la baza celor mai multe dintre măsurile de îndrumare morală aplicate astăzi în învățământul românesc, este reprimarea. Deci aplicarea unui principiu care preconizează măsuri negative: *înlăturarea răului mai presus de încurajarea binelui.*

Acest principiu se manifestă în aplicarea lui practică sub următoarele două aspecte:

1. *Întâiu, prin reprimarea la fiecare elev în parte a manifestărilor dăunătoare disciplinei și vieții morale.* Aceasta se efectuează prin alcătuirea și aplicarea riguroasă a unor regulamente severe, prin aprecierea purtării elevilor cu acele cifre, care reprezintă nota la conduită, prin pedepse determinate în spirit juridic mai mult de importanța actului ca fapt material, decât de natura morală a intenției, a faptului psihic subiectiv (căci regulamentul nu vrea să știț de psihologia diferențială a individualității elevilor), în fine prin eliminare, care-l scapă pe profesor de îndatorirea, pe cât de grea pe atât de delicată, de a face toate eforturile

posibile pentru salvarea sufletească rătăcite, iar pe elev îl aruncă în vârtoarea vieții sociale, la discreția tuturor influențelor, de cele mai multe ori dăunătoare, ale unui mediu viciat, spre a reveni la școală, după expirarea termenului eliminării, mai rău decât fusese și mai străin sufletește față de aceia, care, în loc să-l ocrotească, l-au alungat.

Efectul direct al unui asemenea procedeu este exprimat într-o formulă scurtă: că subjugă spiritul elevului, fără să-l transforme și-l supune, fără să-l convingă. Se pare deci, dacă vrem să fim ironici, că ne găsim în fața unei concepții pronunțat individualiste, întrucât nemodificând cu nimic firea individului și nesugerându-i nicio convingere, lasă neatinsă natura acestuia.

Atât numai ne-am permite să adăogăm, că lasă individualitatea victimă a influențelor mediului social, care lucrează prin sugestie, nu prin constrângere, și a tentațiilor venite dela propria noastră natură animalică, ce se manifestă cu atât mai impetuos cu cât cenzura conștiinței este mai slabă. Or, tocmai de această conștiință, care reprezintă frâna morală în viața unui individ, educatorul nu se ocupă. Acest procedeu în educație ar putea fi numit, cu oarecare bunăvoință, disciplină (în sensul, în care se întrebuințează și la cazarmă); în nici un caz însă nu poate fi considerat drept educație morală.

Efectul indirect îl vom arăta mai departe, când vom face critica acestui sistem de educație prin constrângere.

2. Un al doilea aspect al sistemului, de care ne ocupăm, constă în *reprimarea influențelor rele, pe care mediul înconjurător le poate exercita asupra elevilor*. Natural că nu poate fi vorba decât de acele influențe, care pot fi în oarecare măsură modificate sau reduse de autoritățile statului. Evident că numărul și importanța acestor influențe sunt cu totul neînsemnate față de numărul și importanța acelor influențe ale mediului, care scapă cu totul de sub controlul autorităților.

Cităm ca măsuri mai caracteristice acestui aspect al reprimării: controlul filmelor de cinematograf, suprimarea diverselor publicații dăunătoare moralității, interzicerea pentru elevi de a frecventa anumite localuri de spectacol sau alte petreceri, etc.

Pentru desăvârșirea investigațiilor referitoare la viața școlărilor din afară de școală s'a cerut de către unii chiar și intervenția poliției.

În modul acesta, poate că ordinea ar fi pentru un moment garantată și aparențele salvate. Ce vor face însă elevii mai târziu, după ce vor fi scăpat din lanțurile acestei autorități polițienești, aceasta nu e treaba școlii, așa zic adepții acestui sistem, ci a societății, ce va trebui să se descurce cu ei.

b) *Critica sistemului actual de educație morală.* Trecând acum la critica principiului reprimării cu cele două aspecte arătate, considerăm drept cele mai importante, următoarele două obiecțiuni:

1. Constrângerea fără convingere poate duce la o supunere aparentă, care garantează pentru un moment liniștea și ordinea, dar care e condiționată în sufletul elevului de anumite „refulări” psihice foarte periculoase pentru evoluția lui morală.

Stăpânirea stărilor sufletești refulate (resentimente, rachiune, ură, etc.), prin presiunea exercitată direct de conștiința elevului și indirect de voința educatorului, face posibilă impresiunea că elevul este așa cum îl dorim noi. Această impresiune trădează numai o aparență, o mască, pe care el și-o impune, spre a ne complăce și a obține astfel unele avantaje sau, mai bine zis, spre a evita multe neplăceri. În adâncul sufletului său însă, se agită elementele refulate, a căror energie afectivă se va manifesta mai curând sau mai târziu, fie prin deghizări, fie prin izbucniri și violențe, fie prin apatie, fie chiar prin simptome patologice.

Câteva exemple, din care unele au mai fost citate chiar în această lucrare<sup>1)</sup>. Înainte de războiu, pe când

1) Vezi pag. 75.

eram profesor și la Seminarul Nifon, aveam un elev, care la începutul anului se arăta foarte rezervat, inactiv și închis în sine. Cum nu-l avusesem elev mai înainte, am cerut asupra lui relații dela câțiva din foștii lui profesori, care mi-au spus că este un elev slab, apatic, care nu merită multă atenție.

După câteva luni, cu ocazia unei teme scrise, elevul presupus slab, mi-a făcut o lucrare excepțional de bună, pe care am notat-o cu 10, și asupra căreia, spre a-mi forma convingerea deplină, i-am cerut elevului unele explicații și comentarii orale, ce au fost edificatoare.

Această constatare m'a determinat să chem pe elev la o conversație particulară, în cursul căreia l-am întrebat de ce, fiind inteligent și studios, se ține totuși într-o continuă rezervă, tinzând parcă să-și ascundă calitățile și activitatea?

La această întrebare, elevul a răspuns că, deoarece de atâta vreme a fost considerat mai întâiu de profesori, apoi și de mulți colegi de-ai săi, ca un element inferior, s'a resemnat și a început și el să creadă că aceia vor fi avut dreptate. După ce i-am arătat că resemnarea, neîncrederea în sine și atitudinea quasi-ostilă față de profesori sunt efectul unor resentimente vechi față de cei, care l-au depreciat, înăbușite în adâncul sufletului, dar totuși active; după ce am scos din nou în evidență calitățile, pe care le relevează lucrarea sa, l-am convins ca, deocamdată, cel puțin la mine, să-și iasă din atitudinea rezervată și să lucreze cu tot sufletul. Acest procedeu, unit cu încurajările continue, pe care, ulterior, le-am acordat elevului, au avut drept rezultat că până la sfârșitul anului, el a devenit, nu numai la mine, ci aproape la toți profesorii, unul dintre frunțașii clasei.

Un alt exemplu dintr-o anchetă făcută printre elevii clasei VI-a dintr'un seminar teologic: „Un coleg a adus în internat un aparat de radio cu galenă, la care, în fiecare seară, chiar după ce suna stingerea, continuam să ascult.

Într'o seară adormii cu casca la ureche și nu auzii când a intrat pedagogul pentru inspecție.

Acesta mă sculă în palme, și-mi confiscă și aparatul. De atunci, o ură strașnică port acestuia și cu toate eforturile mele de a mă abține să nu fiu necuviincios, uneori nu mă pot stăpâni. Cu regularitate, când iese din clasă, uneori chiar fără voce, mormăi printre dinți o amenințare și arunc câte o privire dușmănoasă. De câte ori vorbesc de supraveghetori de ordine (pedagogi) inima îmi fierbe de mânie.

2. Procedeu represiv slăbește, în loc să întărească puterea noastră de rezistență față de manifestările inferioare ale propriei noastre naturi și față de influențele dăunătoare ale mediului social, prin faptul că disciplina represivă tinde să apere ea pe elev contra lui însuși și contra mediului, în loc a-l deprinde să lupte el însuși.

Cu aceasta ajungem la soluția pozitivă a problemei noastre.

c) *Întărirea și exercitarea voinței.* Rolul cel mai important al educației morale va trebui să fie de aci înainte, nu atât de a evita elevului contactul cu răul, ceea ce este aproape imposibil, cât mai ales de a-l face capabil să lupte contra răului și să-l învingă.

Vedem dar că, raportul dintre termenii problemei noastre se inversează.

Pe câtă vreme în sistemul practicat în trecut și astăzi se acordă preponderență reprimării manifestărilor dăunătoare moralității și disciplinei, nesocotindu-se, sau în cel mai bun caz neglijându-se, stimularea elementelor favorabile moralității, de aci înainte vom acorda preponderanță acestora din urmă și astfel vom garanta indirect, dar cu mai multă eficacitate, reprimarea celor dintâi.

Superioritatea acestui sistem constă tocmai în faptul că lupta contra răului nu o dă educatorul, ci elevul însuși; iar profesorul îi este numai un aliat fidel în această luptă. Pentru o mai bună înțelegere a felului cum punem astăzi problema și cum va trebui soluționată



în viitor și în practică ne vom servi de o analogie din domeniul medicinei. Medicina urmărește, din punct de vedere fizic, ceea ce educația morală caută să realizeze în domeniul psihic, adică ameliorarea individului și deci a societății.

Am putea compara măsurile disciplinare repressive — pe care le-am criticat mai sus — cu măsurile de aseptice și antisepsie în medicină.

Acestea au drept scop să evite microbul, iar atunci când el și-a manifestat influența dăunătoare, să-l distrugă. Dar tot medicina consideră ca insuficiente aceste mijloace, întrucât e foarte greu, aproape imposibil, să evităm cu desăvârșire microbul și propune în consecință ca măsură preventivă, — cea mai importantă pentru păstrarea sănătății fizice, — întărirea organismului, pentruca el să poată lupta cu succes contra atacurilor aproape inevitabile ale microbilor. Tot astfel și în domeniul vieții morale, mijlocul cel mai bun pentru garantarea sănătății morale nu este acela de a evita contactul cu „microbii” imorali, deoarece nu ne putem sustrage cu totul influențelor rele ale mediului social, ci de a asigura voinței noastre, prin convingere și deprindere, energia morală necesară, pentru a rezista diverselor tentații, care ne vin dela mediul extern sau dela propriile noastre porniri inferioare.

Această adevărată soluție a problemei noastre, întrucât urmărește o transformare radicală a sufletului elevului cu efecte permanente, utile nu numai școlii, ci și societății, în care tânărul își va desfășura activitatea lui viitoare.

*d) Disciplină liberă pe bază de convingere.*

1. Condiția esențială pentru a realiza o asemenea întărire a organismului moral este disciplina liberă, adică supunerea voită, consimțită de elevi pe baza unei convingeri personale profunde. În loc de heterodeterminare prin constrângere, cerem autodeterminare prin convingere. Această convingere are un caracter rațional, afectiv și am putea zice volițional; rațional, în sensul înțelegerii depline a unor principii și norme de condu-

cere în viață; afectiv, în sensul unei acceptări a îndrumărilor date de către educator, datorite sentimentelor de încredere și simpatie, pe care acesta a știut să le trezească în sufletul elevilor săi; volițional în sensul unei adaptări, — prin exerciții de voință acceptate de elevi, — a mecanismului voluntar la exigentele normelor și sentimentelor morale.

Să ne oprim puțin asupra fiecăruia din aceste trei aspecte ale convingerii morale, spre a arăta mijloacele, de care ne putem servi pentru înfăptuirea lor.

2. Pentru formarea convingerii raționale se aplică cu succes metoda recomandată de Kant și aplicată de Förster, care constă în a lua drept punct de plecare fapte concrete din experiența zilnică, trăite sau imaginate<sup>1</sup>).

Vom preferi fără îndoială pe cele trăite, adică luate din viața clasei căreia aparține elevul, dar nu vom aștepta ca acestea să se producă, ci în lipsa lor ne vom servi de povestiri, în care sunt imaginate cazuri asemănătoare. În alegerea acestor povestiri trebuie să ținem seamă pe deoparte de condiția psihologică, conform căreia lecturile morale trebuie să corespundă ca fond și formă experienței elevului și nevoilor sale sufletești; pe dealtă parte, de condiția morală ca ele să corespundă, în ce privește tendința concepției etice, pe care voim să o sugerăm elevilor, fără a nesocoti prima condițiune.

Aci e punctul delicat al problemei. Vom alege povestirile morale și vom interpreta faptele trăite astfel încât ele să fie puse în serviciul unei concepții morale utilitariste sau spre a trezi în sufletul elevului tendința către idealismul moral?

Răspunsul la această întrebare va depinde atât de concepția etică a pedagogului, cât și de posibilitățile psihologice, pe care ni le oferă elevul.

1) Vezi mai pe larg Istoria Pedagogiei, Doctrinile fundamentale ale pedagogiei moderne pag. 230 și urm.

În ce privește concepția etico-pedagogică a educatorului, cred că aceasta trebuie să aibă un colorit idealist și nu utilitarist.

În ce privește terenul psihologic, pe care lucrăm, s'a produs controversa, dacă o morală idealistă — în genul celei kantiene — este accesibilă spiritului elevilor.

În caz afirmativ, ar urma să constatăm în ce fază a evoluției sufletești poate începe cu eficacitate o educație morală idealistă și atunci de ce mijloace ne vom servi până în momentul acela.

În caz negativ, ar trebui să ne resemnăm la realizarea unei concepții etice inferioare, adică a celei utilitariste.

E știut că filosoful Kant a afirmat fără ezitare, posibilitatea pedagogică a moralei idealiste, chiar începând dela o vârstă foarte fragedă (9—10 ani). Förster a confirmat concepția lui Kant, aducând în favoarea ei, pe lângă argumentele etice, religioase și pedagogice și dovezi practice luate din diverse experiențe pedagogice.

Nu vom reproduce aci cazurile citate de Förster, întrucât, pe deoparte acestea pot fi găsite în lucrările sale, iar pe dealtă parte scopul nostru este de a pune în legătură principiile metodice, pe care ni le oferă știința, cu realitățile dela noi din țară. Or, experiențele făcute la noi, atât în învățământul secundar cât și în cel primar, au dat rezultate importante în favoarea concepției lui Kant și Förster. Eu însumi am făcut o asemenea experiență<sup>1)</sup>, timp de doi ani la Seminarul Nifon, obținând rezultate, care au depășit așteptările mele. Asupra acestora voi reveni cu câteva exemple mai departe.

Cu toate că rezultatul diverselor experiențe făcute la noi a fost publicat, materialul de lecturi morale întrebuițat în școlile noastre prezintă ambele aspecte

---

1) Vezi G. G. Antonescu: Problemele pedagogiei moderne și Buletinul No. 3 al Seminarului de pedagogie teoretică.

etice, și pe cel idealist și pe cel utilitarist. Astfel în învățământul secundar — unde de fapt nu s'a prea făcut educație morală până acum — în puținele școli, care au încercat aplicarea sistemului försterian, profesorii au apelat de preferință la povestirile din „Cartea vieții” a lui Förster, care au un caracter idealist.

În învățământul primar povestirile morale din cărțile de citire au de multe ori un colorit utilitarist. În prezent însă, mai puțin ca în trecut. Câteva exemple din ambele ramuri ale învățământului ne vor lămuri.

Iată o povestire cu caracter moral idealist, dintr'o carte de clasa III-a primară.

#### AJUTORUL.

Zamfira ședea la umbră și cosea o rochiță, dar lucra cu atâta hărnicie, că o dureau degetele.

Dar, oricât se grăbia, văzu că n'are s'o isprăvească la vreme și începu să plângă.

Atunci veni Emilia, fata vecinului, și-i zise:

— Zamfiro, vino cu mine în grădina noastră. Mama mi-a dat voie să mănânc cireșe, câte mi-o plăcea. Vino, să mănânci și tu!

— O, dragă Emilio! răspuse Zamfira mahnită; am de cusut la rochița aceasta, pe care trebuie s'o duc gata la școală, mâine dimineață!

— Tot n'ai s'o isprăvești, zise Emilia; prinurmare nu mai da zor și vino.

Zamfira dădu din cap, urmă să lucreze liniștită și o lacrimă îi căzu din ochi pe rochiță. Emilia se înduioșă.

— Dacă nu poți veni, zise ea, atunci nu mă duc nici eu; mai bine îți ajut la lucru.

Ea își scoate numaidecât pălăria, puse cheia grădinii deoparte, se așeză lângă Zamfira și începu s'o ajute.

Bine înțeles, că lucrul merse de două ori mai iute, și înainte de a se întucea, rochița fu gata.

Emilia nu se mai putu duce în grădină; dar nu-i părea rău.

Nu mâncase cireșe, dar se simțea mulțumită, că ajutând pe colega ei, făcuse o faptă bună.

Iată acum o povestire tot pentru învățământul primar, dar cu caracter utilitarist:

## BOGATUL ȘI SARACUL.

Intr'o dalbă zi de Maiu,  
Coborît-au de la raiu  
Și venit-au Domnul Sfânt  
Cu Sânt-Petru, pe pământ.

Vrea să 'ncerce pe creștini:  
Sunt mihoși?... ori sunt haini?...  
Iată-i de amiazi, în sat,  
La o casă de bogat.

— Bună masă, gazdelor!  
— Mulțumim, drumeșilor!  
— La mâncare ne primiți  
Și pe noi, bieți moși trudiți?

— Aș!... mâncarea-i pentru noi,  
Nu pentru golani ca voi!...  
— He!... oțează cei doi moși  
Rămâneți dar sănătoși.

Iată-i mai în deal, sub feiu,  
La un săracuț Bordeiu:  
— Bună vreme, gazdelor!  
— Mulțumim, drumeșilor!

— Ne primiți la voi în casă  
Și pe noi, să stăm la masă?  
— Cum nu?... bucuroși!... intrați!  
Din ce-avem cu noi mâncați!

De-o mai trebui, ne-om duce  
Prin vecini... vom mai aduce!..  
Și pe scaune s'așează,  
Veseli moșii ospătează.

Mulțumesc, pornesc apoi  
Mai departe, amândoi  
...După ani, trecând o punte,  
Domnul pleacă dalba-i frunte:

— Petre, ce vezi colo jos,  
În adâncu 'ntunecos?  
— Îi... de ceeace zăresc,  
Sfinte Doamne! mă 'ngrozesc.

Pe bogat îl văd... cu-ai lui...  
 În văltoarea Iadului...  
 Lanțuri tari îl țin în loc,  
 Mii balauri suflă 'n foc!...

— Sus acum, în slăvi cerești  
 Petre, spune-mi ce zărește?...  
 — Ah!... la ceace zăresc,  
 Doamne aș asta să tot privesc!

Pe sărac îl văd cu-ai lui...  
 În grădina raiului...  
 Ospătând la mese 'ntinse  
 Între mii făclii aprinse!...

Iată o povestire — cu colorit moral idealist — pentru elevii de curs secundar. Povestirea e luată din Förster, „Cartea Vieții“.

#### GOGOAȘA FLUTURELUI.

Ia închipuți-vă că găsiți o gogoasă, fără să știți că din țesătura asta rece și moartă are să iasă în primăvară un fluture frumos. Are să vă dea prin minte poate, că e vre-o gănganie moartă și aveți s'o aruncați cât colo. Tocmai așa e și cu unii oameni. Întreaga lor ființă e ca o gogoasă de mătase, în care s'au învăluit și s'au închis. Iar cine se uită la dânsii așa, numai pe dinafară, îi vine să creadă că nu se poate să mai iasă ceva dintr'înșii. Și totuși nu le lipsește decât soare, soarele de primăvară, spre a trezi în ei viață nouă. Iar soarele acesta puteți să fiți voi. Căci ceace e soarele pentru gogoșa fluturelui, pentru oamenii îndârjiți și înăspriți de suferință este compătimirea sinceră și bunătața.

Dacă păstrați gogoșa într'o pivniță întunecoasă, din țesătura ei nu mai iese la lumină un fluture pestrîț, cu aripi; iar dacă un om n'are parte de un pic de gingășie și de iubire, rămâne toată viața o omidă. Dacă întâlnești vreodată un astfel de om învăluit în gogoasă, nu-l goni de lângă tine, cum fac atâția oameni nechibzuți, ci pune mai degrabă la încercare puterea soarelui tău și încearcă dacă nu-i poți întinde din nou aripile. Iar dacă nu izbutești, nu-i purta pică, ci întreabă-te, cât frig și întuneric și cât aer de pivniță i-a trebuit, ca să-l împietrească astfel pentru totdeauna!...

De dorit ar fi ca în viitor, pentru învățământul primar să se revizuiască povestirile morale din cărțile

de citire, în sensul promovării unei concepții morale idealiste, iar pentru învățământul secundar, să se alcătuiască cât mai multe antologii de lecturi morale în spiritul cărții lui Förster.

3. Convingerea afectivă se formează prin intuiția sentimentelor altruiste ale altora față de noi și ale noastre față de alții. Problema a fost admirabil pusă de Rousseau și Pestalozzi. Rousseau ne cere să prezentăm elevului tabloul omenirii suferinde, care va deștepta în sufletul copilului sentimentul de milă față de aceasta.

Astfel elevul va trăi în mod efectiv în propria lui conștiință sentimentul iubirii aproapelui.

Într'un asemenea caz, nu-i vorbim de acel sentiment, ci îl facem să-l trăiască și să-l întuiască în propria sa conștiință.

În concepția pedagogică a lui Pestalozzi, copilul are intuiția clară a iubirii, ce-i poartă părinții și educatorii săi și este îndemnat de aceștia să-și manifeste la rândul lui sentimentele de iubire a aproapelui prin fapte. Frumoase exemple imaginate în acest sens, găsim în Leonard și Gertruda; iar în viața instituțiilor școlare conduse de Pestalozzi cazuri trăite<sup>1</sup>).

În spiritul acestor concepții, care-și păstrează neștirbită valoarea lor de actualitate, credem necesare următoarele recomandări:

a) Elevul trebuie să aibă intuiția clară că profesorul îi este prieten, iar nu dușman și că în cazul când pedeapsa este inevitabilă, profesorul, care o aplică, suferă mai mult decât elevul, căruia i-a aplicat-o.

b) Elevul trebuie să ia contact cu suferința semenilor săi — colegi săraci, bolnavi, orfani, etc. — spre a se putea produce în propria lui conștiință sentimentul milei.

c) Elevul să fie îndemnat să-și manifeste aceste sentimente prin fapte (ajutorarea colegilor, contribuții pentru binefaceri, etc.).

---

1) Vezi G. G. Antonescu, Doctrinile fundamentale ale pedagogiei moderne. Ed. II. Capitolul asupra lui Pestalozzi.

4. *Convingerea volițională.* Convingerile raționale (principiile, la care am ajuns pe baza lecturilor morale) insuflețite de sentiment, trebuie să ducă la acte de voință, spre a forma elevului și convingerea că *poate* executa aceea ce mintea lui a înțeles și a aprobat și inima lui a simțit și a dorit. Trebuie cultivat, prin deprindere, mecanismul voinței, spre a face din el instrumentul docil al principiilor și sentimentelor morale. Această cerință corespunde de altfel societății și civilizației actuale, care nu se mulțumește cu moralitatea ideală și voința pură, ci ne cere activitate practică; nu se preocupă atât de idei și sentimente, cât de fapte.

Problema raportului dintre idei și faptă, în actul de voință își găsește soluția în teoria imaginilor kinestetice. Imaginile kinestetice sau imaginile de mișcare se datoresc senzațiilor ce primim dela mișcările propriului nostru corp organic. Pentru ca o excitație externă sau o dispoziție internă să poată fi transformată în mișcare, trebuie să fie asociată cu o imagine kinesthetică, adică cu imaginea unei mișcări cunoscute mai dinainte. Aceasta e o condiție necesară a activității voluntare, căci reprezentarea unui act nu poate prin sine însăși să se traducă în mișcare, ci numai dacă se asociază cu imaginea unei mișcări executate. „Pentru ca o mișcare să fie executată în mod conștient, trebuie reproduse mai întâiu imaginile kinestetice, ce-i corespund<sup>1)</sup>. Putem executa numai un act, pe care l-am mai executat odată, dacă nu în totul, cel puțin în elementele, — mișcările mai simple — care-l compun. O mișcare conștientă, care se produce prima oară, e condiționată de mișcări reflexe, identice sau asemănătoare, executate în trecut. Din asocierea imaginii acestor mișcări cu ideea mișcării voluntare ce dorim a executa, rezultă actul conștient voit. Așa dar, activitatea no-

---

1) Ebbinghaus, Abriss der Psychologie pag. 100. La noi această chestiune a fost studiată și de d-l C. Rădulescu-Motru în: „Curs de Psihologie” precum și în „Puterea sufletească” Partea IV-a. Mecanismul actului voluntar. Caracterul.



stră e determinată în mare parte de imaginea faptelor trăite. Acest adevăr poate fi controlat de oricine; e destul să menționăm dificultatea ce întmpinăm, când voim a executa un exercițiu nou de gimnastică, sau să pronunțăm un cuvânt dintr'o limbă străină necunoscută.

Trebuie să acordăm o deosebită atenție imaginilor kinestetice spre a face posibilă legătura dintre idei și fapte, motive și acțiuni, principii morale și activitate practică.

Fără imaginile kinestetice, principiile bune sunt ca sămănța căzută pe un teren rău, care nu-i permite să încolțească. Natural că și terenul bun, fără sămănță, nu va produce fructul dorit, sau va produce măracini. Nici principiile bune nu pot folosi mult fără imagini kinestetice, dar nici imaginile kinestetice fără principii bune.

Motivele — ideile și sentimentele — reprezintă activitatea practică sub formă potențială. Prin intermediul acelor imagini de mișcare, care sunt instrumentele actului voluntar, ele trec dela potențialitate la actualitate. Și atunci, cu c t aceste instrumente vor fi mai bune și mai variate, cu atât vor servi mai bine și mai mult la realizarea principiilor.

Valoarea activității noastre e determinată de următorii factori: ca fapt, de mecanismul actului voluntar; ca intenție, de principiile și sentimentele, care o însoțesc. Raportul între cele două elemente ale actului voluntar ar putea fi comparat cu raportul dintre sufletul unui artist și tehnica, de care dispune, ideile și sentimentele, de care e însoțit și modul cum le exprimă.

Unul pricepe și simte bine bucată muzicală ce vrea să execute, dar nu are destul exercițiu tehnic și un instrument muzical fin pentru a exprima aceeae dorște; un altul, din contră, deși un foarte bun tehnician, nefiind însă în stare să pătrundă în sufletul operei ce execută, nu ne va putea comunica intențiile compozitorului, ne va lăsa reci. Primul posedă un suflet de artist, dar îi lipsește tehnica; celălalt e stăpân pe me-

canism, dar îi lipsește pătrunderea artistică. Un al treilea, care ar poseda și calitățile unui suflet de artist și tehnica, ne va putea tâlmăci în mod desăvârșit opera compozitorului.

Acum, după ce am arătat importanța imaginilor kinestetice — deci a deprinderilor — pentru formarea caracterului, ni se impune întrebarea: cum va proceda școala la cultivarea lor?

În acest scop ne servim de exercițiile de voință. În ce constau acestea?

După ce a fost formată convingerea despre valoarea unei norme morale și stabilite mijloacele de aplicare a acesteia în împrejurările actuale ale vieții, urmează executarea însăși, făcându-se apel la elementul eroic al conștiinței elevului.

Înțelegem prin eroism puterea de a ne învinge pe noi înșine pentru a face să triumfe valorile ideale dictate de propria noastră conștiință. Cea mai puternică manifestare a eroismului moral o găsim în actul sacrificiului pentru patrie, întrucât în cazul acesta lupta pentru un ideal ne determină să învingem cel mai puternic instinct al unei ființe viețuitoare: instinctul conservării de sine. Iată deci punctul culminant al educației morale, adică maximum de eroism moral este aproape identic cu punctul culminant al educației naționale. Și iată deci a face educație națională prin stimularea eroismului, nu însemnează de loc a cultiva sălbăticia în sufletul elevilor noștri, cum cred adepții internaționalismului cosmopolit; sălbatic este acela ce se lasă dominat de instincte, erou este acela care reușește să le stăpânească. Exercițiile de voință, bazate psihologiceste și pe elementul eroic din conștiința elevului, prezintă și marele avantaj de a ne da posibilitatea unei soluții practice a problemei atât de importante a contribuției, ce trebuie să aducă educația școlară la formarea personalității. În adevăr, pregătirea tinerețului pentru realizarea personalității presupune trei procese importante: auto-observarea — constatarea elementelor, care constituiesc propria ființă individuală, — auto-

critica, valorificarea lor — și autocreiația, — care duc la transformări uneori mai puțin importante, și câte odată radicale.

Or, exercițiile de voință presupun observarea și critica de sine, spre a putea constata lipsurile caracterului nostru în raport cu valorile morale a căror realizare o dorim. Iar actul însuși, prin care trecem la înfăptuirea valorilor morale, adoptate prin convingere, reprezintă un început de autotransformare. Prin urmare exercițiile de voință când sunt bine organizate și suficient întemeiate pe convingeri raționale și afective, constituiesc un mijloc prețios pentru netezirea drumului, care duc spre personalitate.

Un mod de organizare a exercițiilor de voință — pe care l-am experimentat eu însumi — este următorul: după 10—15 zile de exercitare a unei norme, de a cărei valoare elevul a fost convins, el referă asupra succeselor și insucceselor, adică asupra cazurilor în care a reușit să se conforme și a celor în care n'a reușit să se conforme normei stabilite.

Se procedează la fel și cu un al doilea precept moral, iar în timpul exercitării acestuia, se continuă cu exercitarea mai departe a celui dintâiu, ș. a. m. d. Eficacitatea acestei metode am experimentat-o și eu — după cum am menționat mai sus — în decurs de doi ani, la clase de curs superior seminarial.

Printre cele mai importante principii discutate cu elevii — pe baza lecturilor morale și a faptelor întâmplate în școală, care au servit la formarea convingerii morale și afective — și puse apoi la baza exercițiilor de voință, menționăm următoarele:

1. Stăpânirea de sine în vorbire; nerespectarea acestei norme poate atrage după sine:

a) Cuvinte ofensatoare, b) calomnie, susținută mult de intervenția imaginației, c) indiscreția.

2) Să nu indispunem pe alții prin propria noastră indispoziție.

3. Să nu răspundem răului cu rău.

4. Cea mai bună pedeapsă e iertarea.

5. Când răul s'a produs, să nu intervină ambiția, îndărătnicia, pizma, pentru a împiedica revenirea la sentimente bune.

Din rezultatele *exercitării* acestor norme, expuse în scris și citite de elevi în ședințele consacrate comunicărilor de felul acesta, cităm spre exemplificare următoarele:

A) „Intr'o ședință de educație s'a vorbit de răul obiceiului de a sta cineva mult timp în ceartă cu un prieten. Eu făceam parte dintre aceștia; trecuseră ani fără ca eu să vorbesc cu unul dintre colegii mei și faptul nu-mi părea de loc curios. Acum însă, venind vorba tocmai de acest lucru, m'am hotărât ca eu cel dintâiu să rup tăcerea și după terminarea ședinței m'am dus cu nepușă masă și am luat mâna aceluia coleg. El se uită cu mirare la mine, dar îmi întinse mâna. Împăcarea se împlinise“. (Aplicarea normei No. 5).

B) „Găseam o plăcere deosebită de a flecări pe socoteala vreunui coleg, când vorbiam cu un altul. Acest obicei îl exercitam mai ales cu doi buni prieteni ai mei, certați între ei. Știam că fac plăcerea unuia vorbindu-i despre defectele celui alt. Așa am procedat până la hotărârea luată cu ocazia orei de educație. De atunci am evitat totdeauna a mai flecări pe socoteala vreunuia din ei. Chiar ei se miră de schimbarea produsă“. (Norma 1 b).

C) „Mi-a dat un coleg peste mână tocmai când scriam; în mânia mea era să-l insult, mai ales că mândăriseam hârtia pe care scriam; dar aducându-mi aminte de hotărârea ce luasem, m'am stăpânit“. (Norma 3).

D) „M'am supărat acasă pentru un lucru de nimic pe un prieten și deși eu eram vinovatul, nu voiam să-i mai dau atenție, nici să-i mai vorbesc. Intervenise ambiția de a veni el întâiu să-mi vorbească. Când să plec însă, am învins această ambiție și m'am dus la el de mi-am luat rămas bun. Astfel am revenit la sentimente mai bune“. (Norma 5).

E) „Pe când citeam o carte frumoasă în vacanță, un frate mai mic îmi tot da zor să-i spun un basm. Eu

il rugai să mă lase, căci n'am timp. Bătatul, care nu avea altceva mai bun de făcut, începu să târască o tarabă prin casă, făcând un sgomot asurzitor. Il amenințai să o lase că-l bat... A lăsat-o, însă s'a apucat să se joace d'a baba oarba, astfel că sgomotul nu se micșoră, ba în cele din urmă dete peste o fetiță mică și îi răsturnă leagănul, încât mă pomenii într'un chiuit asurzitor. Lăsaî cartea și mă repezii la copil să-l bat. Bietul băiat se făcuse mărcă după ușa și tremura de frică. Văzându-i spaima cea mare și mai ales gândindu-mă ce mult îl doriaam, când eram la școală, nu știu ce s'a petrecut în mine, că în loc să-l bat, îl ridicai până în grindă și îl aruncaî în pat. Apoi am început să mă joc cu el și i-am spus și istorioara". (Norma 4).

F) „Ne vorbisem cu toții în clasă să nu spunem elevilor din alte clase despre pregătirile ce le făcusem pentru serbare și aceasta pentru că serbarea să aibă mai mult efect. Am fost însă ispitit de mai mulți prieteni din celelalte clase, care nu știu de unde simțiseră ce plănuiam, dar n'au putut afla nimic". (Norma 1 c.).

G) „Erau doi băieți, care se certau; după ce se despărțiră, unul din ei rămase cu mine și începu să spuie despre adversarul său că e fără caracter, lipsit de educație, etc. Întâlnindu-mă cu celălalt și fiind întrebă ce zicea despre el cel dintâiu, eu nu numai că nu i-am comunicat cuvintele colegului cu care era certat, dar i-am spus chiar că acesta își arătase către mine părerea de rău că a fost prea violent și nepoliticos". (Norma 1 c. și 5).

H) „Acasă, în vacanță, sufeream uneori de nevralgie și durere de cap; cu toate acestea, în fața părinților nu mă arătam indispus". (Norma 2).

I) „Un băiat din cursul inferior m'a lovit din greșeală cu ușa atât de tare, încât m'a rănit la un deget. Am răbdă și nu i-am făcut nimic". (Norma 3).

J) „Un coleg m'a vorbit de rău în altă clasă; nu m'a revoltat faptul acesta, ci din contră, m'am arătat

bu prieten față de el. Acum văd că și el e mai prietenos cu mine". (Norma 3).

K) „Trântindu-mi un coleg capacul pupitrului m'a lovit peste mâini; eram înfuriat, dar când să-l insult, m'am gândit la hotărîrea luată și n'am zis nimic". (Norma 1).

L) „Mergând prin curte, un coleg mi-a pus pică cu scopul vădit de a mă provoca la ofensă. Eu am rezistat". (Norma 1).

M) „Am calomniat pe un coleg, dar mi-am adus aminte imediat de hotărîrea luată și i-am cerut scuze". (Norma 5).

N) „Dimineața mi-am propus să nu mai întârziu ca de obicei, la ceai. Am învins". (Exercițiul de punctualitate).

O) „Un prieten m'a îndemnat să iau în zeflema pe un alt coleg, care nu era tocmai corect. Eram deprins să zeflemisesc, dar atunci am rezistat și am rugat pe prietenul meu să nu mă mai îndemne la așa ceva". (Norma 1).

La cazurile citate, se adaogă și altele, în care intenția bună e învinsă de tentația rea.

Rolul exercițiilor este tocmai de a face, ca numărul victoriilor asupra tentațiilor rele să devie din ce în ce mai mare, iar al înfrângerilor din ce în ce mai mic.

Metoda aceasta a disciplinei libere aplicată la colectivitate — deci în educația socială — duce la principiul guvernării de sine a clasei, sub privegherea superioară a profesorului diriginte, care se va ocupa cu educația morală, individuală și colectivă, a clasei sale. Acesta își rezervă dreptul ca în cazul când clasa ar abuza de libertatea, ce i s'a dat, de a se guverna singură, să i-o retragă pe un timp determinat, sau — dacă se petrec noi abuzuri — pentru totdeauna. Din experiențele făcute cu acest sistem în America, Germania, Elveția, Austria, etc., precum și la noi, s'a constatat că atari abuzuri se produc relativ rar și sunt de mică importanță, iar o primă suspendare a autonomiei clasei

e suficientă pentru a întări sistemul guvernării de sine.

În prima oră de educație — când am experimentat acest sistem — am adresat elevilor următoarea cuvântare: „Primind frumoasa însărcinare de a lua conducerea morală a clasei d-voastră, vreau să dovedesc că pe calea pozitivă a încurajării binelui se poate realiza mai mult decât pe calea negativă a stârpirii răului în mod direct. Observați aceea ce se întâmplă în medicină și în viața socială: nu distrugerea microbilor din organism e prima grijă a reprezentanților științei medicale, ci întărirea organelor fizice pentru a rezista atacului; în societate, conducătorii se îngrijesc în primul rând, nu de a distruge elementele rele, ci de a stimula de timpuriu pe cele bune; măsurile preventive sunt preferabile celor represive. Nu vom amâna fortificarea unui organ fizic până ce microbii îl vor fi atacat serios, nici cultivarea virtuților până ce individul a devenit sclavul viciului, nici regenerarea societății până ce aceasta a degenerat cu desăvârșire.

Greu putem salva un trup bolnav, când se găsește pe patul de moarte, sau pe omul îmbătrânit în crimă; răul a pus stăpânire asupra binelui, l-a copleșit, poate chiar l-a înăbușit.

Dacă însă înainte de a se fi produs subjugarea, oțelim forțele binelui pentru a ieși învingătoare în luptă, sau în cazul mai grav când dușmanul a început să ne amenințe, mobilizăm tot ce e bun în noi pentru a-i rezista, atunci putem fi încredințați de victorie.

Am convingerea că clasa d-voastră nu a fost încă subjugată de demonul răului, chiar dacă uneori a căzut în ispita lui și că prin urmare vom putea desăvârși opera proiectată, spre binele d-voastră, al școlii și indirect al societății.

Potrivit acestui principiu, eu nu vii acı ca un despot, spre a-mı impune cu asprime voința mea și a reprimă riguros orice manifestare de libertate individuală, ci ca un prieten, pe care un cerc de tineri l-a ales drept șef al lor, stătuitor și conducător moral,

în baza încrederii, ce o au în el. Prin urmare, nu e vorba de un cerc al d-voastră, pe care l-aș guverna eu în mod despotic, ci de un cerc al nostru, pe care îl guvernăm împreună, după normele, ce vom stabili.

De aceea doresc să fiu ajutat, în activitatea mea, de reprezentanți de-ai clasei d-voastră, aleși de d-voastră.

Pe această cale, sper să ne prezentăm ca un organism social sănătos, care va funcționa bine dela sine și prin sine, fără a necesita intervențiuni represive din afară.

Încheind, vă recomand purtare bună, împăciuitoare față de colegi, director, profesori, pedagogi, pentru a dovedi că speranțele ce am pus în forțele d-voastră morale și în idealul meu nu au fost înșelate“.

Am propus apoi elevilor un regulament și le-am acordat câteva zile pentru a-l cerceta și a-mi arăta în urmă, dacă au ceva de adăugat sau suprimat. Regulamentul — care a fost în totul și bucuros admis — cuprinde următoarele dispozițiuni:

1. Elevii clasei X vor forma un mic organism social condus de profesorul diriginte.

2. Dirigintele va fi ajutat de șeful clasei și de un comitet compus din patru delegați, aleși de majoritatea elevilor.

3. Fiecare delegat va avea o însărcinare specială și anume: unul se va ocupa de bibliotecă; altul, care va ocupa locul de secretar, va ține protocolul ședințelor din orele de educație; al treilea va îngriji de partea igienică și estetică a clasei; iar al patrulea delegat va îndeplini funcțiunea de casier. (Cotizații pentru bibliotecă clasei, pentru binefaceri, teatru, etc.).

4. La alegerea fiecărui delegat se va desemna de către elevi și misiunea cu care îl însărcinează.

5. Elevii vor hotărî și termenul pentru care au fost aleși delegații.

6. Comitetul delegaților împreună cu șeful clasei vor îngriji — *pe cale pacinică, prietenească* — ca tot-



de-auna clasa noastră să se distingă prin disciplină, conduită morală și sârguință.

7. În caz de neînțelegeri între elevi, clasa va delega pe câțiva colegi sau pe membrii comitetului, ca arbitri pentru aplanarea conflictului. Când această intervenție nu va fi suficientă, se va apela la diriginte.

8. Cine se opune normelor admise de cerc va fi mai întâiu sfătuit prietenește de colegi și diriginte să revie la calea cea bună, apoi va primi un avertisment și dacă atunci nu se va îndrepta, va fi izolat, adică boicotat de clasă pentru un timp limitat (3 zile, o săptămână, etc.); iar dacă nu vor mai fi șanse de îndreptare, elevul va fi exclus din cercul camarazilor.

9. Pentruca influența binefăcătoare a cercului să se poată extinde și în afară, vom încerca — la momentul oportun — a da în grija fiecărui membru conducerea suflutească a unui elev mai mic dintr'o clasă inferioară. În acest caz vom realiza, poate, pe lângă folosul moral și unul științific, studiul individualităților.

10. Ședințele săptămânale, adică orele de educație, vor fi organizate în modul următor:

a) Prima săptămână: lămurirea unui principiu moral creștinesc, ce urmează a fi exercitat de elevi.

b) A doua săptămână: conferința unui elev asupra vreunei cărți citite sau vreunei chestiuni, care îl preocupă (minunile, existența lui Dumnezeu în armonie cu datele științei, rolul preotului și învățătorului la sate, etc.).

c) A treia săptămână: se vor comunica rezultatele scrise ale exercițiilor de voință proiectate în prima săptămână și raportul comitetului asupra celor petrecute în clasă în ultimul timp.

Înainte de a încheia, țin să menționez că în experimentul meu, metoda cea nouă nu a fost aplicată cu destulă consecvență, întrucât pe lângă măsurile dictate de acea metodă s'au aplicat — independent de voința mea — și măsuri aparținând sistemului vechiu, opus. Faptul e ușor explicabil, dacă avem în vedere:

puterea tradiției, autoritatea regulamentului oficial și teama de necunoscut, pe care o inspiră orice măsură nouă.

Și totuși, dacă din totalul rezultatelor excludem pe acelea — fie rele, fie bune — care ar putea fi atribuite măsurilor conforme vechiului sistem, efectul datorit celui nou e foarte îmbucurător. Aceea ce ne bucură e nu numai, și în primul rând, numărul cazurilor, ci cu deosebire faptul că măsurile noastre educative au pătruns adânc în viața sufletească a elevilor, le-au influențat caracterul, au lăsat urme durabile, spre deosebire de influența superficială și trecătoare a vechiului sistem de disciplină despotică.

Celor care — gândindu-se la dificultățile de aplicare ale metodei de educație creștinească expusă aci și la ușurința de a governa cu vechea disciplină aspră și autoritară — ezită să adopte metoda noastră, le amintim frumosele cuvinte ale lui Schiller<sup>1</sup>).

„Der bloss *niedergeworfene* Feind kann wieder aufstehen, aber der *versöhnte* ist wahrhaft überwunden“. (Dușmanul doborât se poate din nou ridica, cel împăcat însă este într'adevăr învins).

\* \* \*

Din expunerea de până aci se poate ușor vedea că *cele trei forme ale convingerii morale sunt toate condițiuni necesare ale formării caracterului moral*, întrucât fără încredere și iubire, spiritul elevului nu este deschis încercărilor educatorului său de a-i forma convingerea rațională; iar fără deprinderea de a executa anumite acte, nu va putea găsi puntea de trecere dela convingerea morală la fapta morală sau, cu alte cuvinte, nu va putea lega aceeace crede și dorește cu aceeace poate. Având convingerea rațională și afectivă, dar lipsiți fiind de elementul volițional, ne-am găsi în

---

1) Schiller—Über Anmut und Würde.

situația atât de bine caracterizată: „*video meliora proboque sed deteriora sequor*“.

e) *Condiții de realizare a normelor metodice.*

După ce am arătat normele metodice, care ar trebui să călăuzească activitatea noastră în domeniul educației morale, urmează să menționăm condițiile de realizare practică a acestor norme.

Condițiile mai importante sunt următoarele:

1. Însărcinarea celor mai distinși profesori ai școlii cu conducerea morală a elevilor prin instituția diriginților de clasă.

2. Indrumarea profesorilor, mențiți a fi diriginți, prin conferințe, lucrări practice, special instituite, asupra celor mai potrivite metode pentru scopul urmărit.

Evident că înțelegerea principiilor metodice de către profesorii diriginți e necesară, dar nu suficientă. Spre a fi înfăptuite în practica educativă, ele trebuie să impresioneze până în adâncul ei conștiința personală a celui chemat să le aplice.

Trebuie să-l convingă și să-l miște, trebuie prin urmare, ca între principiile educative, ce voim să aplicăm și sufletul celui ce urmează să le înfăptuiască, să existe afinitate. Iată de ce educația caracterului moral n'o pot face decât oamenii de caracter. Când caracterele lipsesc, orice discuție asupra educației morale rămâne fără rezultat.

3. Reducerea la minimum posibil a efectivului de elevi al fiecărei clase și sporirea la maximum posibil a numărului de ore, pe care profesorul dirigințe trebuie să le facă în clasa ce conduce, acordându-i-se acestuia câteva ore speciale de educație și eventual prepararea mai multor obiecte de studiu. În modul acesta, dirigințele ar putea fi în contact sufletesc cu clasa sa timp de opt până la zece ore săptămânal, ceea ce i-ar îngădui, pe deoparte să studieze conștiincios individualitatea elevilor, notând observațiile<sup>1)</sup>, pe de altă parte

1) Vezi Fișa psihologică a Institutului pedagogic român.

să constate efectele măsurilor aplicate și a metodelor întrebuițate.

4. Când profesorul diriginte va dovedi aptitudini reale pentru misiunea delicată de îndrumător moral, va trebui, nu numai să fie menținut în această calitate, ci să fie lăsat să-și continue opera educativă cu aceiaș serie de elevi și în anii următori. Astfel, observarea individualităților, precum și experimentarea metodelor, vor duce la rezultate din ce în ce mai satisfăcătoare, iar tinerii studenți, care se pregătesc pentru cariera didactică, vor putea, — după ce vor fi cunoscut principiile științifice de educație, — să găsească la acești educatori încercați și cu autoritatea câștigată, un exemplu edificator de realizare practică a principiilor, și atunci vom fi avut grijă, nu numai de interesele actuale, ci și de cele viitoare ale școlii noastre.

5. Pentruca acțiunea educativă a școlii să aibă un caracter unitar, trebuie să evităm raportul de opoziție pe deoparte între măsurile luate de diferiți profesori ai aceleiași clase, pe dealtă parte, între normele aplicate de profesorii diriginți ai diferitelor clase. În acest scop, măsura cea mai indicată credem că este instituirea consiliilor profesorilor de clasă sub prezidenția diriginților și a unui consiliu de diriginți sub prezidenția directorului școlii.

6. La opera de educație morală să contribuie cât mai mult posibil toți profesorii, independent de specialitatea lor. Aceasta o pot face nu numai în mod negativ, evitând orice atitudine ostilă sau indiferentă față de măsurile luate de profesorul diriginte, dar în mod pozitiv, adică, pe deoparte, prin controlul, pe care îl exercită în timpul orelor de curs referitor la executarea indicațiilor date de director, diriginte sau consiliul de conducere al clasei (în cazul guvernării de sine); pe dealtă parte prin punerea în valoare a tuturor sugestiilor de ordin moral, pe care le oferă însăși materia de învățământ.

În modul acesta, educația morală nu ne apare ca o operă specială, izolată de celelalte și atribuită

în mod exclusiv unui specialist — analog locului, pe care-l ocupă fiecare obiect de învățământ în programul activității școlare, — ci ca o operă complexă, la a cărei înfăptuire contribuiesc toți factorii educativi ai școlii.

Acțiunea profesorului diriginte ar fi leit motivul acestei opere generale a tuturor profesorilor școlii.

Ajungem astfel să stabilim principiul moralizării învățământului, care alături de principiul individualizării, al democratizării și al naționalizării trebuie să inspire continuu pe îndrumătorii școlii românești.

O parte din aceste deziderate exprimate de noi în trecut<sup>1)</sup> și numai repetate în acest studiu, au fost luate în considerație cu ocazia noii legi a învățământului secundar și a alcătuirii proiectului de program de către consiliul general al instrucției.

Astfel la articolul 31, legea prevede:

Art. 31 — „Educația morală constituie una din preocupările de căpetenie ale liceului. În afară de tendința educativă generală a materiilor de învățământ ce se predau în licee, educațiunea morală se va urmări, prin lecții și exerciții speciale, cu scopul de a cultiva însușirile sufletești ale elevilor, formându-le deprinderi de viață cinstită, ordonată și disciplinată, necesară omului și cetățeanului”.

„Educația morală a elevilor — după cum precizează programele analitice pentru cl. I și II — este deci încredințată în general, profesorilor școlii, dar mai întâiu directorului, care are în atribuția sa, după art. 103, alin. 2, „mai ales îndrumarea și supravegherea educațiunii morale a elevilor școlii, fiind răspunzător de rezultatele obținute”. Dar, în special, această însemnată sarcină este încredințată profesorului diriginte, care este, după alin. 5 al art. 103 „îndrumătorul educativ al clasei sale. El este dator să facă lecțiile și exercițiile necesare educației morale și disciplinei elevilor, înscriind observările sale în foi de observație, să supravegheze purtarea elevilor atât în școală cât și în afară de școală. Pentru toate aceste lucrări, el este obligat să facă cel puțin trei ore pe săptămână”. Pentru orientarea mai amănunțită în tehnica acestei mari opere de educație morală a tinerimii școlare, legea prevede, la art. 94, alin. 3: „Conferințe, cursuri și lucrări practice pentru îndrumarea directorilor, diriginților și profesorilor însărcinați cu educația morală și disciplina elevilor și pentru profesorii de psihologie, însărcinați cu examinarea capacității și aptitudinilor practice ale elevilor.

(Programele analitice ale învățământului secundar, pag. 86—87).

1) Vezi diversele articole din Revista Generală a Învățământului. Din Problemele pedagogiei moderne. Psihaliză și educație. Educație și cultură.

Realizarea prevederilor acestui articol din lege, credem că s'ar putea face după următorul program:

*A. Conferințe de psihologie.*

1. Individualitatea școlarului.
2. Importanța cunoașterii individualității.
3. Metode de cercetare a individualității.

*B. Conferințe de etică.*

1. Principii de etică, — teoretică și aplicată, — stăruindu-se îndeosebi asupra principiului autorității, autonomiei; motivele și scopurile acțiunii umane; conștiința morală, etc.

*C. Conferințe de pedagogie.*

1. Exercițierea voinței, ca organ executiv și scopul educației morale (psihologia actului voluntar; legătura între principiile morale și formarea deprinderilor).

2. Indrumarea morală a voinței (supravegherea; pedepse și recompense; exemplul; învățământul moral; moralizarea învățământului).

3. Principiul disciplinei libere și aplicarea lui în educația morală. (Curentul individualist, curentul rigorist, curentul disciplinei libere).

Formarea convingerilor: raționale, afective și voliționale. Auto-governarea.

4. Educația cetățenească. Necesitatea educației cetățenești. Factorii educației cetățenești. Statul școlar.

*D. Lucrări practice.*

Candidații ar participa la câteva probe practice, care s'ar ține la un liceu, unde se aplică în mod serios principiile pedagogice referitoare la educația morală.

Ar face critica lucrărilor practice, la care au asistat, și s'ar indica bibliografia necesară, pe baza căreia s'ar căpăta orientări asupra educației morale.

E. Indrumări referitoare la administrarea școlii și cunoașterea legilor și regulamentelor școlare, — așa încât și prin aplicarea acestora să se urmărească moralizarea învățământului.

Intr'o oră din săptămână se vor analiza prin convorbiri cu elevii și discuții, după gradul de pricepere al clasei, întâmplări reale luate din viața școlară sau din afară, precum și cazuri concrete luate din povești, din bucăți de lectură, potrivite pentru acest scop, sau închipuite înadins de profesor, spre a servi la lămurirea unor noțiuni morale curente.

(A II-a oră). Luminarea inteligenței și stimularea sentimentului. atât de necesare vieții morale, sunt totuși numai o condiție premergătoare a formării personalității.

Educația morală se completează și se desăvârșește prin căpătarea deprinderilor de acțiuni bune. Iar deprinderile bune se câștigă prin exercitarea statornică a voinței în manifestări active, călăuzite de un ideal moral.

„Sistemul de autogovernare a clasei e de mare importanță și pentru educația viitorului cetățean, întrucât îi dă elevului posibilitatea de a trăi în mic — în cadrul mediului școlar și în limitele permise de gradul lui de dezvoltare psihică — viața de cetățean ordonat și activ prin convingere. Astfel și în educația cetățenească — ca și în cea morală — nu ne vom mulțumi numai cu cunoașterea principiilor, normelor și datorțiilor (de bun cetățean), ci vom trece și la punerea în practică a acestora prin exerciții menite să formeze și deprinderile necesare unui bun cetățean“<sup>1)</sup>.

Pentru exercitarea autocontrolului, atât de important în autonomia morală, se vor institui caete individuale, în care elevii își vor însuși încercările făcute pentru însușirea unei anumite deprinderi bune, cazurile de luptă, de greutate și de izbândă în această direcție.

Elevii vor arăta în caetele individuale, în special încercările făcute spre a pune în practică și a transforma în deprinderi principiile și virtuțile, care au fost lămurite, sub conducerea profesorului diriginte — și anume în prima oră de educație — pe baza textelor citite sau a cazurilor întâmplare realmente în școală“.

(A treia oră). Cunoașterea individualității elevilor este o lucrare de cea mai mare importanță pentru opera de educație în genere, și în special pentru educația morală.

Îndeplinirea ei efectivă necesită o îndelungată și continuă observație a elevilor în diferitele lor momente de manifestare și, pe cât posibil, în desfășurarea evoluției lor din an în an, din clasă în clasă.

O consecință a acestei necesități este măsura ca un diriginte să urmărească aceeași serie de elevi din clasă în clasă, până la sfârșitul școlii pe cât permite orarul catedrei sale, sau cel puțin până în clasa VI-a, spre a se da și profesorului de filosofie ocaziunea de a îndeplini sarcina de diriginte în clasa VI-a și a VII-a, unde în mod natural, îi revine sarcina de a orienta pe elevi în sfera noțiunilor de morală.

„Fiecare elev, pe lângă carnetul de sănătate va avea și o fișă psihologică alcătuită de profesorul de psihologie, împreună cu dirigințele clasei“.

Cunoașterea individualității nu se poate prinde într'un moment oarecare, cum s'ar prinde chipul într'o fotografie, ci numai prin cercetarea atentă și îndelungată a tuturor manifestărilor reale ale școlarului.

1) Programele analitice ale învățământului secundar (cl. I—II) 1928, pagina 91.

Ministerul va pune la dispoziția diriginților formulare tip pentru cercetarea individualității, care vor cuprinde la un loc carnetul de sănătate și fișa psihologică.

Pentru a coordona acțiunea educativă a tuturor diriginților unei școli, se recomandă întruniri ale lor, din când în când, cel puțin odată pe lună, spre a-și face cunoscut unii altora măsurile și rezultatele operii lor și a chibzui, în comun, mijloacele noi de îmbunătățit în scopul urmărit.

Acest consiliu al diriginților va lucra sub președinția directorului școlii. Lucrările lui se vor consemna, alcătuiind un dosar anumit.

Opera de educație morală a școlii nu se va realiza complet dacă nu va avea concursul colaborării armonice a tuturor profesorilor și se va lăsa numai în sarcina diriginților și a directorilor.

Profesorul, de orice specialitate ar fi catedra lui, e prin funcțiunea lui culturală și socială, nu numai un savant informator al inteligențelor în ramura sa, ci și un educator al tinerimii.

În acest rol, de o însemnătate covârșitoare, el poate contribui la educația morală a școlii, influențând și inteligența lor și sentimentele lor și voința lor.

Legea pune la îndemâna diriginților un prilej bine venit pentru a interesa pe toți profesorii școlii de preocupările relative la educația elevilor și a-i solidariza cu efectele lor. Ea prevede conferința profesorilor clasei, care, după art. 107 alin. 2 este prezidată de diriginți. În aceste conferințe, diriginții va putea expune și lămurii în special acele dispoziții, a căror îndeplinire are nevoie de concursul unitar al tuturor profesorilor.

Din momentul, în care s'a trecut în stabilirea măsurilor pregătitoare pentru punerea în practică a noii legi, unul dintre principiile fundamentale ale acesteia, adică principiul moralizării învățământului, a fost rețușat, diluat, mutilat, așa încât realizarea lui practică va diferi considerabil de intenția legiuitorului. Câteva exemple ne vor lămurii.

a) Legea și instrucțiunile comisiei de program prevăd, după cum am văzut din citatele precedente, trei ore de educație morală. Orarul le reduce la una singură, ceea ce va face absolut imposibilă aplicarea metodei indicată de noi în acest capitol și pe care credem că a avut-o în vedere și legiuitorul. Nu putem într-o singură oră săptămânal să facem și extragerea normelor morale din lecturi sau fapte trăite, controlul exercițiilor de voință, și studiul psihologic al individualității elevului și organizarea și îndrumarea guvernării de sine a clasei.

b) Comisiunea pentru alcătuirea instrucțiunilor și programei de activitate pentru educația morală, recomandase ca o sinteză a lec-



turilor morale și a exercițiilor de voință din primele cinci clase ale școlii secundare, un curs de morală practică și unul de etică filosofică în ultimele două clase (a VI-a și a VII-a).

Consiliul permanent a eliminat din program cursul de morală, a scos din colecția de programe, programul de activitate și instrucțiunile referitoare la educația morală și a exilat biata educație morală în domeniul regulamentului.

Efectul acestei ostracizări a educației morale va fi revenirea la vechiul sistem și reîntronarea atotputerniciei sfântului regulament.

Cu toate acestea, nu putem nega un fapt îmbucurător pentru progresul școlii românești: problema educației morale a fost, în sfârșit, pusă și de către conducătorii școlii noastre și lupta pentru soluționarea ei practică a început.

Triumful se va produce atunci, când vom avea un număr cât mai mare de profesori idealiști și oameni de caracter.

## VII. Religia creștină ca principiu educativ.

(Educația religioasă).

Ocupându-ne de educația morală, am avut în vedere în mare parte și educația religioasă, întrucât pentru a forma o virtute morală sau o virtute religioasă, o deprindere morală sau una religioasă, procedeul e acelaș.

De multe ori mi-am pus întrebarea: de ce religia creștină — un factor cultural de mare importanță — influențează atât de puțin sufletul elevilor? Dar aproape tot atât de îndreptățită ar fi altă întrebare: de ce instrucția morală nu a dat roade?

Poate pentrucă în ambele cazuri metoda de tratare a lăsat de dorit: s'a insistat prea mult și în mod direct asupra noțiunilor abstracte — lipsite de viață și interes pentru elev — în loc de a le extrage pe acestea din cazurile concrete ale mediului social, în care trăiește elevul, sau din viața exemplară a persoanelor religioase, cu deosebire a lui Iisus Christos. Fără îndoială că la slăbirea puterii de influențare a religiei a contribuit mult această eroare metodică. Ea nu e însă motivul unic. O altă cauză, cel puțin tot atât de puternică, o găsim în faptul că religia creștină a fost tratată în școlile noastre numai ca materie de învățământ, nu

și ca principiu educativ. Religia — ca și morala — are un caracter *normativ*, nu pur teoretic. Principiile religioase interesează pe marea majoritate a oamenilor nu ca simple adevăruri logice, sau istorice, ci prin calitatea lor de puteri determinante în viața și activitatea noastră. Și nici interesul școlii nu e de a forma *teologi*, cunoscători adânci ai științei religioase, ci *buni creștini*, care să nu se mărginească la o simplă cunoaștere și recunoaștere a principiilor creștinești, dar să se conformeze lor în viața socială, să le considere deci principii diriguitoare.

Se impune așa dar — pe lângă ameliorarea metodei de predare — necesitatea îndemnului de a trece, cât mai mult posibil, dela idei la acțiuni, dela principii la practicarea lor, *dela precepte creștinești la fapte creștinești*.

Cum vom face însă posibilă o asemenea tranziție?

Răspunsul ni-l dă tot creștinismul: „Anima est naturaliter christiana“ (sufletul e dela natură creștin) zice Tertulian. Acest caracter creștinesc al sufletului îl descoperim în *cerința ascunsă* a fiecărui om de a face spiritul lui să domnească asupra simțurilor. La aceasta să facem apel, când voim să subjugăm simțurile, pentru a libera spiritul. Presupunând la elev o asemenea cerință și totodată energia de a o satisface, el se va simți onorat de încrederea, ce avem în personalitatea lui. În cazul acesta elevul luptă el însuși cu ceace e mai bun în ființa lui contra propriilor sale rele. Noi nu suntem decât aliații lui sinceri în această luptă.

Acest sistem de *libertate disciplinată*, sau *disciplină liberă (voită)*, de care ne-am ocupat în capitolul asupra educației morale, are un caracter eminent *creștinesc*. Orice educator — deci nu numai profesorul de religie — dacă se conduce de metoda aceasta, face o operă creștinească. Dacă pe deoparte normele morale, care predomină în școală sunt în armonie cu cerințele moralei *creștine*, pe dealtă parte *mijlocul*, prin care

toți educatorii școlii caută să garanteze respectarea normelor de către elevi, e cel susținut de noi, atunci religia creștină e nu numai un obiect de învățământ, ci un *principiu educativ*.

Natural că pentru a face educație creștinească în școală și în afară de școală, ne trebuie preoți bine pregătiți și conștienți de rolul lor în viața socială. Acestei cerințe nu răspunde suficient învățământul teologic cu actuala sa organizare. De aceea se agită *chestiunea reformei învățământului seminarial*.

Sunt, în special, două fapte, care trebuie să îngrijoreze adânc pe conducătorii bisericii noastre:

1. Mulți dintre absolvenții seminariilor — în majoritatea cazurilor elementele cele mai bune — renunță la preoție, trec, cu multe dificultăți, examenele de diferență pentru absolvirea liceului și se înscriu apoi la facultățile de litere și drept.

2. Dintre cei care perseverează a lucra în aceeași direcție — fie continuând studiile la facultatea de teologie, fie ocupând locuri de preoți la sate — o bună parte nu sunt suficient pătrunși de importanța misiunii lor, nu au entuziasmul necesar pentru a-și consacra toată viața și activitatea lor bisericii și, mai presus de orice, *nu sunt convinși de idealul creștinesc*, pentru că nu l-au înțeles, și nu l-au înțeles, pentru că seminarul nu le dă posibilitatea să-l înțeleagă.

Aceasta fiind starea de fapt, ne întrebăm care sunt cauzele ei — deci lipsurile, de care suferă în momentul acesta seminarul — și cum le putem înlătura.

Menționăm, în primul rând, că *forma predomină asupra fondului*. Se acordă o deosebită atenție exercitării practice a diferitelor forme de cult religios și memorizării unor texte biblice — ceea ce, fără îndoială e necesar pentru pregătirea viitorului preot, — dar se neglijează pătrunderea filosofică a dogmei creștine, și fără această pătrundere nu e posibilă *convingerea*.

Revelația divină trebuie să găsească în rațiune un sprijin puternic, nu un dușman. Religia poate și trebuie să fie susținută de știință, adică de filosofie. E inad-

misibil psihologicește, ca în conștiința unui individ datele revelației să fie continuu separate de cele științifice, după cum e imposibil ca din ciocnirea lor să nu rezulte, sau *convingerea religioasă*, când reușim să le armonizăm, sau *scepticismul*, când cad în contradicție, și această contradicție e sincer mărturisită, sau ipocrizia, când contradicția s'a produs, dar, din motive de ordin practic, nu o mărturisim.

Astăzi printre absolvenții seminariilor, putem afirma că *numărul scepticilor și al ipocriților e superior numărului convingșilor*. Acestei probleme grave trebuie să-i găsim soluția, cu atât mai mult, cu cât programul seminarului cuprinde — și trebuie să cuprindă — pe lângă elementele de cultură religioasă și elemente de cultură științifică.

În acest scop, se impun următoarele măsuri:

a) Când se vor revizui programele analitice — și această revizuire e absolut necesară — să se urmărească realizarea unei *corelații a obiectelor de învățământ pe baze religioase*.

Interesele culturii religioase și morale vor trebui să predomine și la alegerea materiei pentru istorie, limba română, limbi străine, etc.

b) Aplicarea conștiințioasă a unui astfel de program presupune ca o condiție „sine qua non“ *pregătirea specială*, — adecuată scopului urmărit — a profesorilor pentru seminarii. Aceștia vor trebui, pe deo parte să-și capete cultura filosofică și pedagogică în *facultatea de teologie*, nu în cea de litere; pe de altă parte să facă — după absolvirea facultății — o practică pedagogică de cel puțin un an într'un *seminar teologic*, care să posede organizarea necesară îndrumării viitorilor profesori.

c) În ultima clasă a seminarului să se introducă un *курс de enciclopedie filosofică*. Acesta ar cuprinde pe lângă expunerea critică a principalelor curente filosofice — mai ales cele referitoare la problema ontolo-

gică, cosmologică, teologică și morală — și un rezumat clar al istoriei filosofiei<sup>1)</sup>).

Natural că un asemenea curs va fi făcut de un *profesor cu principii filosofice sincer creștinești*. De altfel, moralmente, suntem îndreptățiți a presupune că orice profesor de filosofie și pedagogie la un seminar teologic este un creștin convins. Firesc ar fi ca toți profesorii unui seminar să fie buni creștini.

Propunerea, pe care o fac aci, am experimentat-o eu însumi înainte de război cu o serie de elevi de cl. VIII-a ai seminarului „Nifon”, cărora le-am ținut o serie de vreo 10 conferințe — în ore speciale — asupra principalelor probleme filosofice împreună cu soluționarea lor pe bază creștină, dar cu argumente științifice. Interesant e faptul că elevii înșiși m'au rugat să le țin aceste conferințe. Chestiunile filosofice i-au impresionat atât de mult, încât mulți din elevi mi-au cerut indicații bibliografice asupra scrierilor filosofice în legătură cu creștinismul.

Cred că nu mai e nevoie să insist asupra roadelor frumoase, pe care un asemenea curs de filosofie le-ar da la facultatea de teologie.

De altfel cultura filosofică e necesară viitorului preot, nu numai pentru a-și putea forma propria sa *convingere religioasă*, ci și pentru a putea să formeze *convingerea altora*. Formele cultului religios, care pot fi suficiente când ne adresăm omului incult, au o importanță foarte redusă pentru omul cu o cultură mai înaltă. Sufletul acestuia din urmă îl vom putea cuceri, numai dacă noi înșine suntem înarmați cu o cultură superioară, pătrunsă de spiritul creștin. Influența puternică, pe care preoții protestanți și catolici o exercită asupra lumii culte din Apus se datorește, în cea mai mare parte, tocmai acelei *pătrunderi filosofice a religiei creștine*.

---

1) G. G. Antonescu, *Educație și Cultură*. Cap. asupra *Organizării învățământului filosofic*.

Trebuie să ne pătrundem odată de adevărul, că spiritele cele mai accesibile credinței religioase le găsim la oamenii incuți, care înlocuiesc știința cu religia, și la oamenii cu o cultură superioară, care nu-și găsesc satisfacție deplină, decât în acele concepții filosofice culminante, care ne fac să credem cu intensitate, aceeași am pătruns cu mințea, și să pătrundem cu cugetul, aceeași simțim în adâncul inimii.

### VIII. Educația cetățenească.

În strânsă legătură cu educația morală și religioasă este educația cetățenească. În deosebi în împrejurările actuale, ea capătă o importanță din ce în ce mai mare. Faptul acesta este în deajuns de explicabil. Cu cât se acordă mai multe drepturi cetățenilor — și anume *tuturilor* cetățenilor, — cu atât se presupune că aceștia au devenit mai conștienți de datoriile lor. Drepturile trebuie să crească în raport direct cu sentimentul datoriei morale și politice. Deci, cu cât se accentuează tendința de a acorda drepturi politice poporului, cu atât se impune necesitatea unei pregătiri la exercitarea acestor drepturi, adică a unei *educații cetățenești*.

Educația cetățenească se bazează pe raportul dintre individ și stat. Statul poate fi pentru individ un *obiect de cunoștință*, sau un *teren de activitate*. În cultivarea viitorilor cetățeni, trebuie să avem în vedere ambele raporturi, deci să urmărim: *a)* cunoașterea genesei și evoluției statului, a diverselor sale organe și a conlucrării lor, a formelor de stat în diferite timpuri și locuri; *b)* cultivarea virtuților cetățenești (stăpânirea egoismului, spiritul de abnegație, de ajutor reciproc, etc.), care are la bază *comunitatea de muncă* a elevilor (în atelier, laborator, grădină) și presupune ca normă de conducere în viață, *disciplina liberă*, sau *libertatea disciplinată*.

Dacă suntem conștienți de importanța educației

cetățenești, trebuie să admitem, în organizația școlară, introducerea unor condiții esențiale ale *vieții cetățenești*.

Comunitatea muncii, unită cu aplicarea principiului diviziunii muncii, e o asemenea condiție. Aceasta, nu numai că poate fi realizată în școală, dar măsurile necesare pentru a o înfăptui servesc totodată educației intelectuale și morale a individului și se impun, printr-o anumită măsură, chiar independent de educația cetățenească. Într-adevăr, activitatea, pe care o desfășoară elevii în laborator, atelier școlar și grădina școlară urmărește, pe deoparte, lămurirea a o sumă de noțiuni științifice, înlesnirea intuiției și stimularea interesului, pe de altă parte, cultivarea voinței prin deprinderea la muncă, exactitate, conștiințiozitate, solidaritate, ajutor reciproc și prin stabilirea unei legături strânse între ideile și acțiunile, între imaginile reprezentative și cele de mișcare.

O altă condiție a vieții cetățenești, care deasemenea e în legătură cu educația morală, e armonizarea a două cerințe omenești opuse — cel puțin în aparență — dar am ele tot atât de necesare vieții morale și sociale: cerința *disciplinei și supunerii*, impusă de ordinea și activitatea socială și *dorința de libertate* a persoanei individuale. Disciplina adevărată nu poate renunța la supunere, dar nici la cerința de libertate a individului, căci: *a)* numai astfel va dispune, pentru scopurile sale, de întreaga ființă individuală; *b)* bazându-se pe sentimentul individului de a se supune — deci pe *supunerea voită* — nu va avea a se teme de izbucniri anarhice.

Dar cum realizăm această *supunere liberă*? Răspunsul ni-l dau cuvintele lui *Tertulian*: „Anima est naturaliter christiana“ (Sufletul e dela natură creștin). Caracterul creștinesc al sufletului îl găsim în cerința ascunsă a fiecărui om de a face ca spiritul să domnească asupra simțurilor, pentru a libera spiritul. Presupunând la elev o asemenea cerință și totodată energia de a o satisface, el se va simți onorat de încrederea ce avem în personalitatea lui și va lupta el însuși, cu aceace

e mai bun în ființa lui, contra propriilor sale porniri rele. Noi nu suntem decât aliații lui sinceri în această luptă. Educatorul e sprijinitorul și liberatorul celui element al ființei elevului, care tocmai prin limitarea tendințelor inferioare, animalice, se simte întărit, stimulat. Liberăm rațiunea și sentimentele superioare în sufletul lui, pentru a disciplina simțurile și relele apucături. Astfel libertatea și disciplina s'au împăcat, dând naștere *libertății disciplinate*, sau *disciplinei libere* (voită). Experiențele făcute cu această metodă au dat rezultate foarte bune, iar tehnica aplicării e destul de simplă<sup>1)</sup>.

Tendența de a armoniza *principiul supunerii și ordinii cu cerințele personalității libere, corespunde spiritului societății*. Dacă educația s'ar baza pe principiul constrângerii individului prin măsuri impuse din afară, fără a face deloc apel la *conștiința individuală*, dacă deci îndrumarea voinței ar fi efectuată exclusiv de autocrația educadorului, atunci școala ar forma cetățeni bine pregătiți moralmente pentru *monarhia absolută*. La rezultate bune ajungem numai prin sistemul de educație, care face ca disciplina cerută de societate să fie aprobată și voită de conștiința individuală. Prin mijlocul unei atari discipline libere, sau libertăți disciplinate, școala, nu numai că le-ar forma elevilor deprinderile necesare viitorilor cetățeni liberi, dar le-ar da, în timpul vieții școlare, intuiția vie a vieții sociale sănătoase.

Învățământul civic pur teoretic, fără această pregătire practică, nu poate forma pe viitorii cetățeni. Se povestește că într'un oraș se înființase o școală de înnot, în care copiii învățau înnotul, fără să intre în apă, prin explicări teoretice și prin simpla reproducere a mișcărilor necesare la înnot. Unul dintre elevi fiind întrebat ce ar face, dacă ar cădea în gărlă, a răspuns: m'aș înneca.

---

1) Vezi cap. Educația morală.



Care vor fi factorii educației cetățenești? Cine o va efectua? Răspunsul la această chestiune variază.

a) *Poporul însuși*, zic unii. Poporul învață a se conduce numai prin experiență proprie. E o cale lungă, dar sigură. Totuși a lua o atitudine pasivă, așteptând evenimentele — pe lângă că ar fi periculos în starea politică și culturală actuală — ar însemna să renunțăm la învățăturile ce putem trage din experiența altora.

b) *Presa*, zic alții. O cultură cetățenească făcută numai pe calea presei ar fi însă insuficientă, deoarece: 1) ea nu ne poate da pregătirea practică: formarea deprinderilor și virtuților cetățenești; 2) nu poate da nici o cultură teoretică suficientă, căci în marea majoritate a cazurilor, presa servește anumite interese speciale, ca spre ex.: cele de partid; 3) nu totdeauna presa contribuie la ridicarea nivelului moral și politic al cititorilor, ci adeseori se întâmplă invers, că gustul și cultura cititorilor determină calitatea și nivelul presei, care, din interese practice, caută să se adapteze la cerințele celor care o susțin.

c) *Partidelor politice* li s'a atribuit deasemeni dreptul și datoria de a face educație cetățenească. O atare concepție evident că servește interesele partidului care o adoptă, întrucât își poate forma partizanii încă de mici copii, asigurându-și astfel devotamentul și perseverența lor; nu servește însă statului și indivizilor. Legile psihologice, unite cu cerințele moralei (respectarea libertății individuale), ne pretind să nu impunem unui elev — chiar dintre cei mari — a lua atitudinile politice dictate de un anumit partid.

d) *Școala* e factorul cel mai important, atât pentru a face posibilă o atitudine politică liberă, bazată pe convingerea personală a fiecărui cetățean, cât și pentru a cultiva ideile, sentimentele, virtuțile și deprinderile necesare vieții cetățenești, în general.

Pentru a răspunde misiunii importante de a face pregătirea socială și politică a viitorilor cetățeni, școala nu se va mărgini numai la introducerea în program a unui învățământ special civic (instrucție civică), ci pe deoparte va folosi în acest scop toate obiectele de învățământ, care, prin caracterul lor și datorită unei aprofundări morale, politice și economice, pot contribui la lărgirea orizontului social-politic al elevului, ca spre ex.: istoria și geografia; pe de altă parte, va da o deosebită atenție lucrărilor practice în comun și va aplica, în educația voinței, metoda disciplinei libere.

---

## XVIII. Educația estetică.

*I. Importanța artei în cultura timpului nostru. — II. Caracterizarea atitudinii estetice. — III. Raportul între educația estetică și educația morală. — IV. Importanța educativă a artei. — V. Raportul educației estetice cu cea intelectuală. — VI. Artă, alături de știință, morală, religie, în idealul educativ. — VII. Mijloacele educației estetice. — VIII. Metodica desenului.*

### I. Importanța artei în cultura timpului nostru.

Dintre toate problemele de educație, aceea asupra căreia s'a discutat și insistat mai puțin la noi, a fost tocmai problema educației estetice.

Dacă ne-am întreba de motivul, pentru care se atribue o valoare atât de mare artei și deci indirect educației estetice în cultura timpului nostru, explicarea am avea-o în următoarele două fapte:

1. Artă, și deci educația estetică, ne deschide perspective largi — din punct de vedere pedagogic — către cele mai înalte țeluri, a căror atingere pedagogia modernă o poate năzui printr'o școală activă și creatoare.

2. A doua motivare a importanței, pe care a căpătat-o artă, o găsim gândindu-ne la rolul acordat de cultura și filosofia timpului nostru intuiției și sentimentului, alături de rațiunea logică, pentru pătrunderea mai intensă a realității. Secolul nostru nu mai e însuflețit de concepția intelectualistă, ci am putea zice că are chiar un caracter anti-intelectualist, deoarece acordă o importanță mare intuiției. E destul să ne gândim numai la doi din cei mai reprezentativi și prețuiți filosofi ai secolului nostru: la filosoful Bergson și la Nietzsche.

Anti-intelectualismul îl găsim la Nietzsche, nu numai ca fond filosofic — preponderența voinței asupra

intelectului, — dar și ca formă: metoda, după care tratează, și forma în care-și expune ideile. E o filosofie, care nu se adresează numai intelectului, conform cerințelor științei pozitive moderne, ci întregii noastre ființe sufletești — deci și sentimentului, — care nu urmărește numai o convingere logică, ci și o convingere intuitivă. Nu e de mirare că și din acest punct de vedere — al metodei și expunerii, filosofia nietzscheană e atât de mult gustată, ca fiind o reacțiune contra acaparării spiritului omenesc de către metoda strict intelectualistă și pozitivistă a științelor fizico-naturale. Aceasta ne impune să ne mărginim la datele experienței, renunțând la problemele metafizice supra-empirice și la cele cu caracter irațional — care deci nu pot fi pătrunse cu mintea.

Contra tendinței de a înlătura din filosofie tot ce e supra-rațional sau irațional și de a nu se avea în vedere decât cerințele logice ale sufletului omenesc, nesocotind pe cele afective sau cu caracter intuitiv, luptă energic și *Volkelt*<sup>1)</sup>).

Numai cu rațiunea nu putem pătrunde suficient realitatea, ci e nevoie, alături de rațiune, de sentiment și intuiție.

Sunt aspecte ale realității, care principial ar putea fi pătrunse cu rațiunea, pe cale logică, dar a căror pătrundere depășește puterile minții omenești. Admitem prin urmare că putem pătrunde anume aspecte ale realității prin rațiune, dar printr'o rațiune mult mai cuprinzătoare, mult mai profund înțelegătoare decât rațiunea omenească. În cazul de față avem de aface cu elemente ale realității, pe care le-am numi *supra-raționale*, deoarece ele, cu toate că intră în domeniul rațiunii, depășesc puterile de pătrundere ale rațiunii omenești.

Imposibilitatea minții noastre de a înțelege ceva are ca ultimă cauză și contradicția. Această contradicție însă, poate fi totală și absolută, deci insuportabilă pen-

1) I. *Volkelt*. Die Quellen der menschlichen Gewissheit.

tru spiritul nostru, care, în acest caz, ia o atitudine hotărât negativă, — sau parțială, relativă, datorită nu naturii obiective a realității, ci unei cauze subiective: limitelor, la care e supusă mintea noastră, deci imposibilității acesteia de a înlătura orice îndoială. Avem convingerea, în acest al doilea caz, că o minte mai pătrunzătoare, superioară celei omenești, ar putea învinge contradicția în direcția indicată de rațiunea noastră. În primul caz avem un non-sens, în al doilea, ceva supra-rațional. Un exemplu: materialismul provoacă contradicția absolută, când cere spiritului nostru să considere mișcările mecanice ca adevărata cauză a conștiinței. Spiritualismul, care, luând drept punct de plecare propria noastră viață sufletească, consideră substanța lumii ca fiind de natură psihică, provoacă o contradicție parțială și relativă, întrucât, deși în principiu e admisibil, nu lămurește totul, nu înlătură orice contradicție, ca spre exemplu întinderea în spațiu, care ar presupune o exteriorizare a substanței spirituale. Totuși nu excludem posibilitatea unei explicări suficiente a acestui fenomen. În această direcție poate fi citată și încercarea lui Leibniz.

Filosoful Kant afirmă că mintea omenească poate să cunoască din realitate un singur lucru: poate să afirme că există ceva în afară de noi, căci dacă n'ar exista o lume în afară de noi, n'am avea acele impresii, pe care le primim zilnic dela obiectele, care există dincolo de subiectul nostru. Ce este acest obiect, care există în afară de conștiința mea? Care este ființa lui? Aceasta, zice Kant, depășește puterile minții omenești, deoarece impresiunile, pe care le primesc dela lumea din afară, sunt transformate, sunt prelucrate de funcțiunile mele de cunoaștere.

Există ceva în afară de mine, dar acest ceva, acest „lucru în sine“, pe calea rațiunii omenești nu poate fi pătruns.

În domeniul artei, un exemplu de ilustrare a relativismului kantian îl avem și în una din piesele de

teatru ale lui Pirandello, intitulată: „Este așa cum vi se pare“.

În lucrarea lui Pirandello, este vorba de situația, în care se găsește o femeie, pe deoparte, față de bărbatul ei, care o crede că este a doua soție a lui, iar pe de altă parte, față de o bătrână femeie, care o crede că este fiica ei și prima soție a celui dintâiu. Din această încurcătură se produce conflictul și acțiunea întregii piese. Toată lumea din târgușorul, în care autorul face să se petreacă întâmplarea menționată, discută cu aprindere, care este adevărul. Este eroina piesei prima soție a bărbatului și fiica bătrânei, sau a doua soție a bărbatului? Cele trei acte se desfășoară, discutându-se această chestiune.

În această piesă este și un personaj, care reprezintă pe „filosof“ și care atrage atenția celor două tabere ce discută cu aprindere chestiunea femeii necunoscute că este inutil să se mai sbată, deoarece adevărul este de partea fiecăruia; este adevărat ce i se pare fiecăruia. Conflictul între cele două tabere se termină prin aducerea și interogarea femeii asupra situației de care se discutase atât de mult. Această femeie apare voalată, iar la întrebările ce i se pun asupra situației ei, răspunde, adresându-se pe rând fiecăreia din cele două tabere: „Pentru D-v. sunt prima soție a bărbatului și fiica bătrânei. Pentru D-v. — adresându-se celei de a doua tabere — sunt a doua soție a bărbatului; pentru mine — adaogă femeia — nu sunt nici una nici alta, ci sunt ceea ce sunt.

Există „lucrul în sine“; dar ce e și cine e, nu putem ști. Kant însuși, când și-a dat seama că pe calea rațiunii nu ne putem apropia de „lucru în sine“, a descoperit o altă cale, și poate că acesta este elementul cel mai important al filosofiei lui Kant, afirmând că ne putem apropia de absolut prin conștiința morală. Legea morală din conștiința noastră este aceea, care ne dă fiorul absolutului, fiorul lucrului în sine.

A doua categorie de elemente ale realității, pe care rațiunea omenească nu le poate pătrunde, sunt acelea,

care nu sunt accesibile rațiunii, care, prin natura lor, nu pot fi prinse pe cale logică. Căutând să pătrundem — filosoficește — lumea și viața, găsim elemente care *prin natura lor* nu pot fi accesibile cugetării logice, găsim factori *iraționali*: răul și durerea în lume, inconștientul, etc.

În metafizica lui Schopenhauer și Hartmann<sup>1)</sup> găsim iraționalul. Deci, dacă la supra-rațional admitem posibilitatea unei explicări desăvârșite, unei înlăturări a oricărei contradicții de către o minte superioară celei omenești, la irațional orice pătrundere logică e exclusă, deoarece ne găsim în fața unor fenomene cu caracter diametral opus rațiunii.

Prin urmare, pe câtă vreme în primul caz era vorba de elemente, care ar putea fi pătrunse de o rațiune superioară rațiunii omenești — *supra-rațională* — în al doilea caz este vorba de alte elemente ale realității, care prin natura lor nu pot fi prinse cu intelectul — *iraționale* — însă de care ne putem apropia prin intuiție sau prin sentiment.

Un exemplu este presimțirea. Presimt că are să se întâmple ceva bun sau că are să se întâmple ceva rău. „Am avut presimțire“, însuși termenul spune că este vorba de presentiment. Putem explica presimțirea pe cale rațională? Imposibil.

Un exemplu în această privință ne dă lucrarea dramatică a lui Maeterlinck intitulată: „Oaspetele nepoftit“, care ne reprezintă un caz tipic de opoziție între elementul logic și elementele intuitive și afective. În „Oaspetele nepoftit“ este vorba de o femeie bolnavă. Medicul acestei femei, pe baza științei medicale — a rațiunii logice — asigurase rudele că pacienta este în afară de orice pericol. Cu toate aceste asigurări, bătrânul părinte al femeii are un presentiment, o presimțire că bolnava va muri, că moartea intră în casa lor. Presimțirea bătrânului se realizează.

Dacă în domeniul logic, în cecece privește vii-

1) Vezi G. G. Antonescu. Studii asupra filosofiei germane contemporane. Cap. Hartmann.

torul, putem vorbi de prevedere și se zice că unui om înțelept i se cere, nu numai să se adapteze la împrejurările actuale, ci să și prevadă cu mintea cele viitoare, în presimțire este vorba de o privire în viitor, care se poate atinge pe calea sentimentului.

De aceea: prevedere în domeniul intelectual, prezentiment în domeniul afectiv.

Întrebarea, care ni se pune în mod logic, este: de aceste două elemente ale realității — supra-raționale și iraționale — cum ne-am putea apropia, dacă pe cale logică nu le putem pătrunde, nu ni le putem apropia? S'a vorbit, și se vorbește mult, în special azi, de convingerea *intuitivă* alături de cea *logică*.

Nu ne putem mărgini — datorită unei cerințe naturale a sufletului nostru — numai la datele experienței și numai la ceea ce putem pătrunde cu judecata logică. La convingerea directă imediată, având drept obiect propriile noastre stări sufletești, și cea mediată, logică, trebuie să adăugăm o a treia formă de convingere: *cea intuitivă*, la care factorul principal este sentimentul și care are de comun cu cea dintâi, faptul că e *imediat directă*, iar cu cea de a doua, faptul că se referă la lumea obiectivă trans-subiectivă.

Astfel avem intuiția religioasă, convingerea unității mele cu Dumnezeu; trăesc în conștiința mea revelația lui Dumnezeu.

Fără această trăire intuitivă — chiar dacă admitem revelația divină, supra-naturală — religia e vorbă goală. Religia nu trebuie în primul rând să fie cugetată, ci trăită.

În bisericile catolice se poate adeseori vedea cum persoane evlavioase stau în extaz în fața unei icoane și nu gândesc nimic în momentul acela, dar care totuși trăiesc cu profundă intensitate divinitatea în propria conștiință. Sunt oameni, care realmente simt pe Dumnezeu în conștiința lor în momentul acestui extaz religios. Este, prin urmare, o trăire intuitivă și afectivă, care se referă nu numai la propriul nostru subiect, dar



și la existența din afară de subiectul nostru, căci este vorba de Divinitate.

Importanța artei în sensul că ea este aceea, la care găsim mai accentuat elementul intuitiv și afectiv, apare clară.

Chestiunea, care se pune mai departe este următoarea: din moment ce ființa noastră sufletească reprezintă o unitate, un tot organic, trebuie neapărat ca aceste două feluri de convingere, cea logică și cea intuitiv-afectivă să fie totdeauna în opoziție? Dimpotrivă. Aceste două izvoare ale convingerii: cea logică și cea intuitivă nu numai că nu se exclud, dar în cele mai multe cazuri — dacă nu forțăm mersul natural al lucrurilor — se sprijină reciproc. Și e natural ca ființa noastră sufletească să se manifeste unitar — ca intelect, sentiment și voință, — nu fragmentar. E o necesitate naturală realizarea alianței celor două feluri de convingere, tocmai pentru că ființa noastră sufletească este unitară; sufletul nostru manifestă o continuă tendință de armonizare unificatoare, de sprijin reciproc între cele două convingeri.

Un caz tipic de modul cum sprijină elementul logic pe cel intuitiv-afectiv, îl găsim în exemplul luat mai sus cu persoana evlavioasă, care simte pe Dumnezeu în conștiința sa. Este în cazul de față o apropiere intuitiv-afectivă de Divinitate. Dacă acestei persoane i s'ar aduce acum și argumente logice în favoarea existenței lui Dumnezeu — și filosofia ne-a dat numeroase argumente — această argumentare logică nu ar face decât să întărească credința intuitiv-afectivă, care ne apropie de Dumnezeu.

Și nu numai în religie, ci și când căutăm să ne explicăm pe cale rațională legea morală, de a cărei existență și putere în conștiința noastră eram convingși pe cale intuitivă. Evident că e posibil și cazul, în care convingerea rațională distruge pe cea sentimentală: trecerea dela credința morală sau religioasă absolută, la scepticism.

Dar aceasta nu scade valoarea convingerii intuitive, căci și convingerea logică are nevoie de sprijinul ei. Dacă acordăm științei, în special filosofiei, dreptul și datorita de a influența viața omului — nu numai viața externă, practică, ci și pe cea internă, sufletească: principiile, caracterul, concepția lui despre lume și viață — evident că știința trebuie să depășească limitele empirice: datele empirice sunt supuse, în acest caz, unei prelucrări metafizice. Chiar omul de strictă știință pozitivă, când vrea să lămurească chestiuni ca cele următoare: dacă tot ce se petrece în univers tinde către un scop, sau trebuie să admitem mecanismul orb; dacă procesul lumii se reflectează în conștiința unei ființe superioare; dacă oamenii ca individualități au vreo valoare proprie, sau sunt niște simple valori în oceanul spiritului universal, etc., — trebuie să facă metafizică, nu poate rămâne în limitele cercetărilor empirice. Dar în cele mai multe cazuri și — mai ales — cu privire la cele mai importante chestiuni în domeniul vieții omenești (ca cele citate), filosofia metafizică nu ne dă rezultate sigure, ci numai ipoteze și postulate. Probabilitățile și posibilitățile nu pot influența însă voința, nu pot forma baza caracterului: scepticismul paralizează voința. Și atunci, sau păstrăm acelor ipoteze și postulate caracterul pur științific-logic, considerându-le ca atare, și în cazul acesta le răpim puterea de a influența asupra vieții noastre, sau dorim această influență, și atunci trebuie să completăm și să întărim convingerea științifică prin cea intuitivă. Numai când am fi în stare să negăm cerința spiritului omenesc de a depăși limitele lumii empirice pentru a pătrunde în cea transcendentă, am putea nega necesitatea contopirii celor două convingeri. De altfel și sistemele pozitivistice, care pretind a nu depăși limitele lumii empirice, conțin o sumă de elemente transcendente.

Un caz tipic, din care vedem clar cum convingerea

intuitiv-afectivă dă un sprijin puternic convingerii logice, este și viața marelui pedagog Pestalozzi<sup>1)</sup>.

Orice idealist sincer nu se poate baza numai pe convingerea rațională, trebuie să se bazeze și pe convingerea intuitiv-afectivă. Pentruca cineva, care urmărește un ideal mare, să învingă, mai ales când acest ideal este îndepărtat de domeniul practic, când i se pun în cale piedici din ce în ce mai mari și atunci când rațiunea, care cere să ne adaptăm la împrejurări, va zice: „oprește-te, te străduiești degeaba“, trebuie să intervie credința intuitiv-afectivă, credința aceea adâncă că trebuie să reușesc, că trebuie să merg mai departe, luptând contra oricăror greutăți. Fără acest îndemn al elementului intuitiv-afectiv din conștiința noastră, nu ar putea fi nimeni idealist. Pestalozzi, încă dela primele lui întreprinderi, a întâmpinat cele mai mari dificultăți posibile și de ordin material — ajunsesă sărac să nu mai aibă ce să mănânce — și de ordin moral — ajunsesă la un moment dat că înșiși colaboratorii, pe care îi formase la școala lui, îl ironizau: Pestalozzi n'a dat înapoi. Într'un moment de grea încercare scrie: „oricât de mari ar fi piedicile, pe care le voi întâmpina și oricât de mică puterea, cu care lupt, tot nu voi renunța la realizarea idealului meu“. Într'adevăr nu a renunțat. Iar când a fost pe patul de moarte a zis: „regret, în momentul în care mă voi despărți de lumea aceasta, că n'am putut încă realiza idealul meu“.

Să ne referim și la unele fapte cunoscute nouă din timpul războiului mondial, când la un moment dat armatele germane ajunseseră la 50—55 km. de Paris, când vreo câțiva din cei, care alcătuiau guvernul și o parte din parlamentul francez îi cereau lui Clémenceau să părăsească Parisul, pentrucă dintr'un moment într'altul poate fi cucerit de Germani. Clémenceau a răspuns: „când Germanii vor intra pe o poartă

---

1) Vezi lucrările: „Pestalozzi și culturalizarea poporului“ și „Doctrinile fundamentale ale pedagogiei moderne“. Ed. II-a ed. „Națională“, Clujneț.

a Parisului, voiu ieși pe poarta cealaltă". Putem noi oare afirma că Clémenceau s'a bazat pe o convingere logică, când a susținut că Germanii nu pot cucerii Parisul? Nu. Era credința sfântă, intuitivă, pe care o avea în realizarea idealului, cel urmăria.

Aceeași convingere a însuflețit la noi Consiliul de Coroană din 1916. Cu toate că participanții își dădeau seama de lipsurile armatei și pericolele, ce puteau urma din intrarea în războiu, s'a hotărât mobilizarea.

N'a fost numai convingerea logică, deoarece rațiunea le arăta toate piedicile, care se opuneau. Credința intensă în realizarea idealului național a triumfat și a determinat să se treacă cu vederea toate argumentele rațiunii și să se ia o hotărâre. Așa dar, se vede că nu este vorba de o opoziție între latura intuitiv-afectivă și cea logică, ci de o influență și un sprijin reciproc.

Omul care, ca scriitor sau orator, se adresează cu întreaga lui ființă sufletească — intelect, imaginație, sentiment, voință — va influența mai mult — și anume asupra întregii noastre ființe sufletești, — ca omul de știință pură, care se adresează numai inteligenței. La ce s'ar reduce influența scrierilor unui Rousseau, Nietzsche, Schopenhauer, Tolstoi, dacă le-am răpi tot ce e personal în ele, tot ce e trăit, simțit? — și cu cât mai mult ar fi putut și ar putea influența opera unui Kant sau Herbart, dacă ar fi mai personală, dacă la argumentele științifice s'ar fi adăugat mai multă intuiție sentimentală și imaginație?

Din toate acestea rezultă că acea convingere intuitivă bazată pe sentiment și, în parte, pe imaginație, are importanța ei în viața culturală, alături de rațiunea logică, și că se impunea acțiunea de revendicare a drepturilor acestor elemente ale vieții sufletești, drepturi încălcate de intelectualism.

Un exemplu, în ce privește colaborarea dintre elementul intuitiv-afectiv și cel logic în domeniul artei ne dă Berlioz în „Damnațiunea lui Faust“.

În program, compozitorul ne dă elementul logic al filosofiei lui Goethe.

Prin muzică caută să ne facă să cunoaștem și acele laturi ale vieții sufletești a eroului lui Goethe, care nu pot fi exprimate prin cuvinte. Muzica tinde să exprime sbuciumul, clcotirea sufletească, ce se produce în conștiința eroului, toată străduința lui de a descoperi acea clipă de mulțumire, pe care o urmărea și pe care i-o promisese Mefistofeles.

Aceeași luptă între sentiment și rațiune este redată pe cale de compoziție muzicală în tetralogia „Nibelungenring“, pe care ne-a dat-o Wagner. Așa, în ultima parte a acestei tetralogii, *Götterdämmerung* (Amurgul zeilor), vedem cum zeii se prăbușesc, iar în Parsifal, cum se ridică în locul acelor zei, care păcătuiau mai rău decât oamenii, Parsifal, care simbolizează ideea unui suflet curat, care a rezistat păcatului și care prin curățenia lui sufletească și prin suferința lui salvează omenirea. Acest erou este foarte asemănător lui Iisus Christos.

Iată două concepții filosofice, pe care Wagner le pune față în față ca ideologie. Ce face în muzică? În muzică ne redă sbuciumul sufletesc din sufletul eroilor, sbucium ce nu poate fi exprimat prin cuvinte.

Cine cunoaște *Götterdämmerung* și Parsifal, își dă ușor seama cum muzica completează textul, cum compozitorul consideră că muzica nu e suficient să redea conținutul sufletesc cuprins în cuvinte, așa cum credeau mulți compozitori italieni, ci ea trebuie să completeze ceea ce nu poate fi exprimat prin cuvinte. Este o completare a elementului logic (textul) prin acel element intuitiv-afectiv (muzica). În sfârșit, un ultim exemplu caracteristic îl avem cu Richard Strauss, care printre compozițiile lui mai de seamă, are una intitulată „Also sprach Zarathustra“. Ce este „Also sprach Zarathustra“? Este opera filosofică a lui Nietzsche. Ce a încercat Richard Strauss să facă prin adaptarea muzicală a filosofiei lui Nietzsche? Să redea sub formă de program elementul rațional al filosofiei nietzscheene,

iar prin muzică să redea ceea ce gândirea logică n'a putut exprima, elementul intuitiv și afectiv.

Din cele arătate, vedem prin urmare cum arta întrunește condițiile cerute de cultura contemporană de a accentua și elementul intuitiv-afectiv, și cum tot arta ne dă numeroase posibilități de a concilia elementul logic cu cel intuitiv-afectiv.

Un al doilea motiv, pentru care arta, și deci educația estetică va căpăta o importanță deosebită, stă în faptul că educația estetică este chemată să cultive o latură a sufletului, a vieții noastre sufletești, care are caracterele ei proprii, caracterele ei specifice, total deosebite de atitudinea intelectuală, de cea morală și de cea religioasă. Pentru că lucrul acesta să apară mai clar, vom încerca să caracterizăm, în câteva cuvinte, atitudinea estetică<sup>1</sup>).

## II. Caracterizarea atitudinii estetice.

Obiectele estetice — fie din natură, fie produse artistice — dobândesc calitatea de estetice numai în conștiința celui ce le percepe, simte, interpretează. Obiectul exterior ca atare — fără percepția, sentimentul, imaginația subiectului — nu poate fi estetic. El e ce! mult o condiție a atitudinii estetice, nu posedă însă calitatea de estetic. Obiectele ne apar ca însuflețite, ca dotate cu sentiment, tendințe, etc. Dar un tablou sau o statuie, fie ele chiar opera unui Raphael, sau Michel-Angelo, nu pot avea suflet. Noi, cei ce considerăm operele de artă, proiectăm asupra acestor obiecte neînsuflețite propriile noastre stări sufletești, dându-le astfel aparența însuflețirii.

Când privim un tablou sau o sculptură, spre exemplu un tablou, care ar reprezenta răstignirea lui Iisus Christos, în momentul contemplației, pare că simt și eu durerea pe care o simte Iisus Christos suferind. De

1) Ne vom referi la sistemul de estetică a lui Volkelt, care pare a da cea mai clară explicație a atitudinii estetice.

fapt, ce mi-a dat mie opera de artă? — Mi-a dat intuiția unor forme și intuiția unor colori; sentimentul acela de suferință nu există în tablou; nici pânza, nici marmora nu se poate bucura, nici nu poate suferi.

Sentimentul acela l-am proiectat din sufletul meu asupra operei de artă. S'a produs prinurmare *conexiunea intimă între intuiția operei de artă și sentimentul, care s'a născut în sufletul meu cu ocazia acestei intuiții*. S'au conexasă atât de strâns, încât cele două elemente, intuiția operei de artă și sentimentul proiectat de noi asupra ei, s'au întrepătruns. Nu este vorba de o apropiere între aceste două elemente, cum ar fi de pildă între senzațiile, pe care le am când văd niște flori și acele senzații, pe care le am când le miroș; acestea sunt două elemente diferite, ci este vorba de o întrepătrundere.

Când zic că tabloul are expresiune, înțeleg că intuiția lui e pătrunsă de sentimentul, pe care-l proiectează sufletul meu. *Sufletul meu, nu numai când realizează o operă de artă, dar și în momentul când contemplă opera de artă, este creiator*. Când contempļu și aprofundez cu tot sufletul, sunt creiator, pentru că eu creiez conținutul sufletesc al operelor artistice.

Între cele două elemente găsim, mai mult decât simpla simultaneitate, o unitate desăvârșită: sentimentele nu se produc alături de intuiția formelor, ci ele ne apar ca expresia, viața, sufletul acelor forme. Avem o intuiție pătrunsă de sentiment, se produce *însimțirea*. Dar nu numai această intuiție, ci și toate celelalte fenomene sufletești (reprezentări, volițiuni, etc.) trebuie să fie pătrunse de sentiment. Chiar și acolo unde întrebuițăm cuvinte — care sunt în directă legătură cu ideile — se preferă (în literatură) cuvintele, care provoacă fenomene sufletești cu caracter sentimental și se evită ideile cu caracter pur logic, noțiuni abstracte, ca: raport, însușire, a determina, etc. În roman și în dramă găsim asemenea termeni puțin intuitivi și fără valoare pentru sentiment și imaginație, atunci când le impun motive de altă natură, decât cele estetice (știin-

țifice, psihologice: savanți, profesori, medici etc., în dramă sau în roman). Atât în alegerea, cât și în ordonarea cuvintelor, literatul trebuie să dea preferință sentimentului și imaginației asupra stricteții logice. Putem deosebi din acest punct de vedere un roman de-al lui Bourget, de Werther al lui Goethe.

Această atitudine sufletească față de lume, pe care o luăm printr'o intuiție puternică pătrunsă de sentiment, e caracteristică; nu o găsim nici în activitatea științifică, nici în cea morală, nici în cea religioasă.

Generalizarea logică a științei înlătură particularitățile, individualitățile, precum și sentimentele; atitudinea religioasă cere o concentrare în conștiință și nu admite amestecul simțurilor, iar obiectul atitudinii religioase e supranatural, deci inaccesibil simțurilor; în atitudinea morală predomină voința și activitatea practică. Numai atitudinea estetică contopește sentimentul cu intuiția formelor exterioare, deci îl pune în legătură cu simțurile, cărora e accesibil obiectul contemplației: opera de artă; conștiința în întregimea ei — e îndreptată asupra unității dintre intuiție și sentiment.

Prin urmare, un prim caracter al atitudinii estetice este conexiunea strânsă dintre intuiție și sentiment.

În strânsă legătură cu acest caracter stă un al doilea, pe care l-aș numi *tendința panpsihistă a sufletului omenesc*, tendința de a găsi pretutindeni propriul nostru suflet, de a atrage totul în curentul sufletesc al eului, de a căuta să se regăsească pe sine pretutindeni în natură. Spiritul omenesc pare a nu suferi nimic cu desăvârșire străin de el; el vrea să găsească peste tot — chiar în cele mai depărtate și asemănătoare lucruri din lume — suflet din sufletul lui.

Din punct de vedere obiectiv, intuiției îi corespunde forma (contur, culoare, ton: tot ce reprezintă exteriorul obiectului), iar sentimentului îi corespunde cuprinsul, aceea ce reprezintă obiectul pentru noi, importanța lui estetică, sau — în limbajul comun — ideia întrupată de către artist în obiect: acele caractere ale obiectului,



care condiționează proiectarea sentimentelor, însimșirea. Deci, unitățile subiective dintre intuiție, și sentiment, îi corespunde unitatea obiectivă dintre formă și cuprins. Evident că nu e vorba de o unitate reală, metafizică — deoarece în formele unui obiect de marmoră nu putem admite, realmente, existența unor fenomene sufletești, — ci se impune iluzia unei atare unități. Când se produce însimșirea, formele exterioare ne apar pline de viață, însuflețite. Forma exterioară dobândește conținut, sau vice-versa, conținutul sufletesc devine formă exterioară.

Admirând un colț din natură, dacă suntem zece, care am admira acel colț de natură, n'am avea toți acelaș sentiment față de colțul de natură, fiindcă fiecare proiectăm propriul nostru eu. Dar chiar cel care creiază opera de artă, spre exemplu, când cineva a pictat o floare, în poziția pe care o dă florii, în coloratură, în fondul pe care o pune, se arată ceva din eul aceluia, care a creiat opera de artă. Aceasta este tendința *panpsihistă*. De aceea conținutul operei de artă, dacă vrem ca arta să reprezinte o valoare — alături de știință, morală, religie — trebuie să îndeplinească anumite condiții. Nu putem admite în acest caz, cum voiesc naturaliștii în artă, că trebuie să imităm natura, că orice lucru cât de neînsemnat, cât de puțin interesant, cât de trivial, e demn să fie reprodus în artă pentru că există în natură, ci vom admite numai aceea ce are vreo importanță pentru om, ca om, aceea ce exprimă ceva esențial pentru viața și soarta lui, ceva caracteristic vieții omenești, fie celei morale (sentimente, pasiuni bune sau rele), fie celei religioase (sentimente religioase), sau celei artistice (soarta, viața artiștilor: Wilhelm Meisters Lehrjahre de Goethe, unele scrieri de ale lui Ibsen), sau celei științifice și filosofice (Faust de Goethe, partea I; tragicul dorinței de a ști, de a pătrunde adevărul). Deasemeni, putem avea în vedere viața individuală (romane și drame psihologice: Bourget, Ibsen), sau a unui grup de oameni (Quo Vadis).

Dar cum vor putea avea vreo importanță pentru

viața și soarta omului conținuturile cu un caracter sub-sau supra-uman: animale, plante, flori, diverse obiecte din natură, zei, demoni, etc.? Răspunsul e ușor, dacă ținem seama: a) Că acest conținut trebuie să fie pus în vreun raport cu viața sau soarta omului — „cuprinsul frumosului e totdeauna, direct sau indirect, omul“ (Fr. Vischer). Aci se manifestă acea tendință pansihistă menționată mai sus. b) Că se exclude aceace e trivial, neînsemnat, etc., *ca obiect estetic*, ca fiind cuprins al unei opere de artă, nu independent de artă, ca valoare în sine; cuprinsul așa cum ne apare în expunerea artistică, nu cum există el în afară de aceasta. Ceva, care în natură e trivial, puțin interesant, poate deveni important în expunerea artistică. (La Gorki și Dostoievski, găsim o mulțime de elemente banale, triviale, dar care, prin faptul că tind a ne face să simțim goliciunea și mizeria vieții de azi pe mâine, dobândesc o importanță foarte mare. Rembrandt, datorită individualității lui, ne inspiră interes pentru niște figuri de toate zilele); și, vice-versa, un lucru important în natură, poate deveni neînsemnat în expunerea artistică (un peisagiu ne lasă adesea reci, nu pentrucă nu prezintă nici un interes în natură, ci pentrucă artistul nu l-a însuflețit, nu i-a dat viață, nu a proiectat nimic din viața lui sufletească în acea pânză).

Nu poate nimeni contesta că natura e izvor de inspirație pentru artist, că ea procură materialul necesar imaginației. Nu numai pictorului și sculptorului, ci și muzicantului îi servește natura: foșnetul frunzelor, murmurul apelor, freacățul pădurii, cântecul păsărilor (un act din opera Freischütz de Weber, Simfonia pastorală de Beethoven, etc.). Pe lângă această influență directă a naturii asupra muzicii, e și cea indirectă a vieții naturale și omenești, ca provocând la artist diverse dispoziții sufletești, pe care le exprimă în muzică. Dar acest caz se exclude, întrucât intervin foarte multe elemente subiective, deci nu mai poate fi vorba de o reproducere fidelă a naturii. E o mare diferență între a considera natura ca izvor de inspirație și a cere — cum fac na-

turaliştii — ca opera de artă să imite fidel natura. Imaginaţia se serveşte de datele naturii, ca de un material de construcţie, dar felul cum construieşte, forma pe care o dă construcţiei, sunt elemente subiective. Artă adevărată, deci atitudinea estetică corespunzătoare, ne dă obiectiv mai puţin decât natura, deci decât atitudinea pur empirică; subiectiv însă ne dă mai mult, întrucât intervine fenomenul insimţirii. Fără această proiectare a elementului subiectiv, personal — fie din partea artistului, care creiază, fie din partea celui ce gustă opera de artă — atitudinea estetică este imposibilă, şi cu cât posibilitatea de manifestare a subiectului e mai redusă, cu atât atitudinea estetică este mai slabă. Putem compara din acest punct de vedere fotografia cu pictura, o figură de ceară din panorame cu o operă de sculptură, o piesă muzicală executată de pianul electric sau flaşnetă cu aceeaşi piesă executată de un artist bun, o întâmplare expusă ca informaţie în gazetă, cu povestirea aceleiaşi întâmplări de către un novelist?

Fără a contesta foloasele indirecte aduse artei de către naturalism — perfecţionarea tehnicei, lupta contra convenţionalismului exagerat şi extravaganţele de tot felul — nu putem trece cu vederea, că în loc de a diferenţia, pune în legătură scopul ştiinţei (redarea exactă a adevărului obiectiv) cu al artei (în legătură cu entuziasmul pentru metoda ştiinţelor pozitive în cultura modernă), îi răpeşte deci acesteia caracterul ei specific. Mai ales din punct de vedere pedagogic, naturalismul reduce considerabil valoarea educativă a artei: insimţirea, deci manifestarea forţelor productive ale elevului, şi dă deci dreptate partizanilor intuiţiei pur empirice, care tind a înlătura educaţia estetică.

Nu e bine să cădem nici în extrema cealaltă, idealismul exagerat, care cere dela artist reprezentarea frumuseţilor ideale, aşa cum nu le putem găsi în natură. În cazul acesta, vom avea produse artificiale, lipsite de viaţă; se reduce izvorul de inspiraţie, deci şi sfera de activitate a artistului, de unde rezultă monotonía, şi

nu se poate explica atitudinea estetică evidentă în fața produselor de artă, având ca izvor de inspirație natura.

Cerem deci artă adevărată, care, respectând caracterul specific al atitudinii estetice, deci condițiile necesare producerii acelei atitudini, pretinde artistului să redea natura așa cum ea a impresionat individualitatea lui sufltească; să se adape dela izvorul naturii, pentru a o crea din nou cu propria lui personalitate.

Și acum e explicabil de ce e o mare diferență între atitudinea pur empirică și cea estetică, în fața naturii, între obiectul natural, ca atare, și obiectul natural ca obiect estetic.

Vedem cum până acum am descoperit pe lângă sentiment și intuiție un element creator în artă. Școala activă și școala creatoare naturală vor trebui să pună bază și pe artă, care ne provoacă la creație. Nu numai când producem o operă de artă, — după cum am mai spus — dar și când o contemplăm, când o gustăm, suntem creatori.

Al treilea și ultimul caracter al operei de artă, care ne va apropia și mai mult de interesele noastre pedagogice, este în legătură cu *rolul eliberator al contemplației artistice*. S'a zis, dela Schopenhauer încoace mai ales, că prin contemplația artistică ne ridicăm deasupra preocupărilor de toate zilele, ne ridicăm deasupra materialității vieții, într'o sferă mai înaltă.

Nimeni nu mai crede astăzi că prin contemplația artistică, dacă pătrundem opera de artă, dacă o trăim, nu ne ridicăm deasupra preocupărilor meschine ale vieții de toate zilele.

Arta nu ne provoacă să realizăm ceva în afară, să luăm o atitudine practică, nu atrage asupra-și poftele, voința, activitatea noastră, nici dorința de a ști, de a cerceta (știința); nu atinge cât de puțin soarta noastră personală în viața actuală, sau cea viitoare. Tot ce provoacă în mod imediat voința noastră morală, religioasă, sau în direcția științei, nu are loc în atitudinea estetică. Cu cât ne adâncim mai mult în con-

templația artistică, cu atât ne simțim mai liberi de apăsarea realității, de balastul vieții de toate zilele. Când citim o scriere literară interesantă, sau auzim o muzică frumoasă, sau admirăm un tablou, ne ridicăm într'o altă lume, departe de grijiile și interesele vieții practice. E o deosebire calitativă între sentimentele provocate de viața practică și cele provocate de artă: celor dintâiu le e inerentă convingerea realității, care însă e inaccesibilă atitudinii estetice. Dacă comparăm iubirea, mila, admirația, etc., îndreptate asupra aceleiași persoane, în același mediu, odată însă în realitate, altă dată în artă, vedem că sentimentele acelea diferă într'un caz și în celălalt, tocmai pentru că în al doilea caz lipsește acea raportare la viața reală. Prin faptul că sentimentele estetice sunt raportate la o lume aparentă, e înlăturat amestecul oricăror dorinți, sau tendințe practice (nu poate fi însă vorba de simple reproduceri de sentimente), deci nu e numai o diferență graduală, cantitativă, ci și una calitativă evidentă. Dacă totuși se manifestă atari tendințe practice, atitudinea estetică e turburată, eventual chiar distrusă. Astfel, când ne îndreptăm voința asupra unei opere artistice, din interese practice: când dorim sau voim a poseda obiectul de artă însăși, sau aceea ce el reprezintă, când o femeie cochetă se admiră în oglindă — înainte de a pleca la bal — gândindu-se la cuceririle ce va face.

Se pot manifesta chiar în atitudinea estetică — deci fără a o turbura — tendințe voluntare, dorințe, etc., acestea însă au drept obiect binele sau răul, fericirea sau nefericirea, soarta omului în general, sau în cazuri tipice, nu într'un anumit caz concret din lumea reală, nu în legătură cu eul practic. Nu realitatea suferințelor lui Werther ne inspiră simpatie pentru el, ci faptul că în acest personaj găsim expuse elemente importante și interesante pentru viața și soarta noastră omenească. Deosebirea dintre dorințele, volițiunile, etc., cu un caracter estetic și cele raportate la lumea reală,

e analogă cu deosebirea ce facem în domeniul inteligenței, între noțiuni și percepții.

O constatare deosebit de importantă din punct de vedere pedagogic este următoarea:

În momentul când ne înălțăm deasupra preocupărilor și meschinărilor zilnice, prin contemplarea operelor de artă, în același timp, dacă am trăit cu intensitate opera de artă, ne înălțăm pe noi înșine inconștient în propriul nostru eu individual, lăsând la o parte ceea ce este mai urât și josnic în noi. Cine a trăit o operă de artă se simte alt om. Cine, ascultând simfonia 9-a de Beethoven, sau ascultând opera Parsifal de Wagner, nu simte fiorul acela moral de a se simți mai bun decât este, acela n'a pătruns nici pe Beethoven, nici pe Wagner.

O aplicare de cea mai mare importanță în domeniul educației, a constatărilor că în momentul când gustăm opera de artă suntem creatori, că opera de artă provoacă în sufletul nostru o elevație morală, ne apropie de problema atât de desbătută în domeniul psihologiei și pedagogiei, de *problema personalității*.

Dacă ne-am pune întrebarea cum îndrumează educatorul transformarea individualității elevului în personalitate, am zice că această transformare urmează trei faze: într-o primă fază individul, căruia îi facem educația, trebuie să se *cunoască* pe sine. În a doua fază, trebuie să-l facem să se *critice* pe sine, să-și dea seama de propriile sale scăderi. În fine a treia fază, care nu se atinge totdeauna în școală și pe care școala adesea o poate numai pregăti, este aceea de a se *transforma* pe sine, sau de a se *creia pe sine* pe baza valorilor ideale, care se găsesc în conștiința lui.

„Stirb und werde“ (mori și renaști) a spus Goethe.

În procesul de formare a personalității moare individul cu toate scăderile și renaște același individ, după ce a trecut prin purgatoriul valorilor ideale, pe care i le dictează propria lui conștiință.

Arta este, prin prilejurile de elevație, ce ni le oferă, unul din mijloacele cele mai prielnice și mai bune de transformare a individului.

### III. Raportul între educația estetică și cea morală.

Pentru că a fost vorba de acea elevație, pe care trebuie s'o provoace opera de artă în sufletul aceluia care o gustă, este natural să ne punem întrebarea asupra raportului dintre educația estetică și educația morală.

Acum câțeva vreme, a avut loc o vie discuție între două autorități pe chestiunea frecventării de către elevii de școală a diferitelor spectacole. Autoritățile școlare pretindeau că unele opere reprezentate de teatrele noastre sunt periculoase pentru dezvoltarea sufletească a tineretului. Discuția a durat multă vreme, fără să aducă însă nici o soluție, deoarece cei ce discutau nu aveau o concepție clară asupra problemei.

Este drept că s'au produs două curente mari în ceea ce privește raportul dintre educația morală și cea estetică.

Unii au zis: arta trebuie să fie pusă în serviciul moralei, — cel mai de seamă reprezentant al acestei concepții este scriitorul german Schiller<sup>1)</sup>.

La Schiller<sup>2)</sup>, găsim educația estetică servind ca mediu de tranziție dela starea fizică la cea morală; educația estetică servește direct moralitatea<sup>3)</sup>. Pentru a trece dela motive subiective la legea morală (kantiană), dela înclinații la rațiune, e necesar un mediu psihic, care să contopească cele două elemente opuse și acest mediu ni-l dă educația estetică: „Nu există altă cale pentru a face pe omul simțurilor rațional,

1) Vezi G. G. Antonescu — *Istoria pedagogiei. Doctrinile fundamentale ale pedagogiei moderne* — Ed. II-a. Buc. 1930.

2) Schiller. *Briefe über die aesthetische Erziehung des Menschen.*

3) La aceasta se adaugă și cultivarea gustului pentru frumos ca un element constitutiv în scopul educației, deci nu numai ca mijloc. Pe noi însă, ne interesează aci raportul dintre educația estetică și cea morală.

decât aceea de a-l face mai înainte estetic<sup>1)</sup>“. Educația estetică are în vedere pe om în întregime, ea înlocuiește discordia prin armonie. Între starea empirică și cea rațională, între materie (simfuri) și formă (legea morală), între pasivitate și activitate, există o stare intermediară, în care cele două elemente opuse sunt contopite; această stare ne-o produce frumosul. Facultatea noastră de a aprecia frumosul câștigă simfurilor respectul rațiunii, și rațiunii înclinația simfurilor. „Frumosul“ ca „formă liniștită“ (als ruhige Form) îmblânzește viața sălbatică și înlesnește trecerea dela senzații la idei, iar ca „imagine vie (als lebendes Bild)“ dotează forțele abstracte cu forța sensibilă, el reduce noțiunea la intuiție, legea la sentiment<sup>2)</sup>“.

Dacă la Schiller educația estetică e considerată a sprijinind moralitatea, la Ruskin<sup>3)</sup> predomină celălalt punct de vedere: morala sprijină arta. „Trebue să posedăm starea morală, pentru a putea simți arta“.

Arta este expresiunea moralei, nu cauza ei. Arta desăvârșită a unui artist dovedește un fond moral bun. Ruskin ne dă un exemplu foarte frumos și caracteristic în această privință, când ne spune că o fată îndrăgostită poate să-și plângă frumos dragostea pierdută; un avar însă, nu poate să-și plângă frumos banii pierduți. Odată ce suntem capabili de a pătrunde arta, ea întărește starea morală, de care a fost provocată.

Arta unei națiuni e expresia stării sale morale. Expresia, nu cauza: nu poți numai prin muzică sau pictură să devii om bun, dar trebue să fii om bun, pentru a putea să cânti și să pictezi în mod desăvârșit. Posibilitatea perfecțiunii în artă, stă în raport direct cu frumusețea (morală) cauzei și puritatea sentimentelor. Ruskin merge atât de departe, încât consideră maximum de frumusețe, la care poate ajunge arta unui individ, a unei societăți, a unui timp, ca un criteriu

1) Schiller. Op. cit. 23-er, Brief.

2) Schiller Op. cit. 17-er, Brief.

3) Ruskin, Vorlesungen über Kunst.



sigur pentru a stabili calitatea morală și puritatea sentimentelor, care au produs-o. Deci și arta, pentru a fi desăvârșită, trebuie să izvorască din sentimente sincere și morale, și artistul trebuie să fie însuflețit de sentimente morale (nu e suficient să le simuleze).

Această încercare a lui Ruskin, de a învinge dualismul dintre artă și morală, nu e destul de reușită, întrucât morală își păstrează suveranitatea, iar arta nu se simte liberă în manifestările ei.

Ambele aceste concepții nu ne pot satisface<sup>1)</sup> pentru următorul motiv: nu putem admite că s'ar produce o operă de artă de mare valoare, atunci când artistul ar fi legat de ceva în momentul creației. Or, aceasta se întâmplă și în cazul când morală determină arta și în cazul când arta e pusă în serviciul moralei. Artistul trebuie să fie perfect liber în atitudinea lui creatoare. Numai după ce vom fi satisfăcut această condiție esențială a operei de artă desăvârșită, libertatea absolută de creație, ne e permis a ne întreba cum am putea să armonizăm cerințele moralei cu ale artei, cerințele educației morale cu ale educației estetice. Soluția e posibilă, dacă admitem un raport de imanență între artă și cultură în general, între artă și morală în special.

Artistul nu trebuie oare să ia și el parte activă la progresul — la adâncirea, înobilarea și sporirea — culturii omenești, să lupte pentru idealurile umanitare? Nu trebuie să pătrundă și el — ca și reprezentanții științei, religiei, politicii, etc. — cultura timpului și să contribuie la dezvoltarea sufletească a omenirii? Sigur că da.

De fapt artiștii, în cele mai multe cazuri, par cu totul indiferenți față de interesele sufletești și idealurile culturale ale timpului lor, de mersul culturii în general.

Dacă, din contră, artistul ar lua parte la lupta culturală în care cea morală e un element esențial,

---

1) Adevăratul raport de imanență între artă și morală îl găsim la Volkelt (Volkelt. Zwischen Dichtung und Philosophie, pag. 330—354).

— dacă valorile sufletești cele mai mari, idealurile cele mai înalte ale timpului — sau aceea ce îi pare lui mai înalt — i-ar pătrunde personalitatea, atunci valorile culturale — deci și cele morale, — nu î s'ar mai impune din afară în mod forțat, ci ar izvorî în mod firesc din propria lui individualitate, iar opera lui ar influența realmente cultura.

Artistul, în cazul acesta, nu s'ar mai supune ca un sclav amenințărilor venite din partea moralei, ci ar fi el însuși însuflețit de dorința de a lua parte la progresul spiritului omenesc. Iată cum dualismul poate fi înlocuit prin imanență. Evident că arta nu trebuie să aibă alt scop, decât acela de a satisface necesitatea sufletească ce se manifestă în atitudinea estetică. Dar, dacă — ceea ce psihologicește e natural — această necesitate nu evoluează izolată de celelalte, decât dacă atât în sufletul artistului, care creiază, cât și în sufletul celor ce apreciază opera de artă, diversele necesități — morală, științifică, religioasă, estetică — evoluează armonic, opera de artă va satisface cerințele estetice, fără a le contraria pe cele morale.

Ar putea oare cineva să afirme că lucrările lui Ibsen sau că operele lui Wagner sunt imorale? Credem că nu. Ar putea oare cineva să afirme că Ibsen și Wagner, când au creat pe eroii lor, n'au fost liberi, ci au urmărit anume scopuri morale? Nu există creații mai unitare și mai expresive izvorâte din inspirația creatorului, decât operele acestor doi titani ai culturii.

Găsim, prin urmare, alături de libertatea de creație, respectul moralei, nu pentru că autorii ar fi urmărit anume scopuri morale, ci pentru că în această direcție îi duce *cultura* lor sufletească.

Opera de artă trebuie privită ca un tot organic izvorât din sufletul artistului. Când este vorba să cercetăm dacă o operă de artă respectă cerințele moralei sau nu, nu trebuie să ne mărginim în apreciere la considerarea izolată a unor fragmente, deoarece opera de artă reprezintă un tot organic. Nu pot să mă leg de

scene, ci pe opera de artă în totalitatea ei, ca să văd dacă corespunde sau nu cerințelor morale. Dacă am aprecia fragmentar cele mai mari creații artistice, este sigur că toată literatura clasică s'ar prăbuși. Câteva exemple ne vor lămuri. Să ne gândim la „Oedip Rege“. Este vorba de un incest. Oedip s'a căsătorit cu propria lui mamă, fără să știe. Deși propriu zis nu era vinovat, pentru că făcuse fapta fără să știe, în momentul când a aflat, s'a pedepsit singur scoțându-și ochii. Un alt exemplu este lucrarea dramatică a lui Racine, „Phedra“. Phedra este mama vitregă, care-și iubește propriul copil, îi mărturisește pasiunea și când acesta o respinge, ea îl acuză față de tatăl lui, că i-ar fi declarat dragoste. Tatăl pedepsește pe fiu, dar în cele din urmă Phedra își mărturisește păcatul și se sinucide. Este printr-o mare păcat ispășit. Pentru că găsim astfel de scene în „Oedip Rege“ și „Phedra“, trebuie oare să excludem aceste piese de teatru ca imorale?

Aceeași chestiune ar putea fi pusă și cu privire la operele Tannhäuser și Parsifal al lui Wagner.

Așa dar, încă odată, opera de artă fiind un tot organic, nu trebuie judecată ca morală sau imorală după impresia, pe care ne-o lasă unele fragmente.

În legătură cu aceasta, trebuie să ținem seamă de faptul că celor mai multe produse literare și artistice de o valoare cu totul dubioasă, nu numai că le lipsește acea legătură cu cultura, dar le e caracteristică tendința de a satisface cu totul alte necesități, decât pe cele estetice; spre exemplu, o mulțime de romane și drame, a căror temă e crima, furtul, adulterul, etc. Și dacă nu ne e permis să punem arta sub suveranitatea moralității, nu ne e permis nici să o punem în serviciul imoralității; dacă s'a permis artiștilor să ignoreze cultura timpului, nu li se poate permite să o distrugă în elementele ei cele mai prețioase.

Dar datoria de competență a educatorilor poporului nu este atât de a lupta contra unor producții tot atât de imorale, cât și de anti-estetice, ci mai ales de a îngriji pentru o serioasă educație estetică și morală a

tinerimii, de a-i inspira astfel acesteia desgust și dispreț pentru atari produse cu pretenții de artă, dar de fapt puse în serviciul altor scopuri, decât cel estetic.

Astfel ajungem la concluzia că trebuie să oprim introducerea în școală a oricăror produse cu tendințe imorale și necorespunzând normelor estetice și să dăm preferință acelor opere de artă, care satisfac cerințele culturale, reprezintă deci o valoare culturală. Artă și morală (educația estetică și morală), trebuie să meargă mână în mână ca două surori, fără însă a-și încălca drepturile una alteia, ci păstrându-și fiecare individualitatea.

#### IV. Importanța educativă a artei.

Importanța educativă a artei, din expunerea făcută până aci, s'ar putea sintetiza în următoarele trei puncte. Un prim punct: arta are o mare însemnătate în educație, prin faptul că pune în valoare o latură prețioasă a vieții noastre sufletești, aceea care se caracterizează, după cum am văzut, prin conexiunea intimă dintre sentiment și intuiție.

Un al doilea punct: arta are o valoare educativă deosebită, pentru că provoacă continuu pe cel educat la creație. Artă stimulează creația nu numai în momentul producerii operei de artă, ci și în momentul când contemplăm opera de artă, datorită aceluși fenomen de însimțire, de proiectare a sentimentului asupra operei de artă. În sfârșit, artă, din punct de vedere educativ, ne poate ajuta să ajungem țelul cel mai înalt, pe care și-l poate propune un educator: personalitatea.

Prin artă putem provoca la elevul nostru — nu zicem creația de sine — ceace va veni mai târziu — dar dorința de a se crea pe sine, în armonie cu valorile morale, prin acea *elevație morală*, pe care o provoacă opera de artă.

Importanța, pe care o are artă din punct de vedere pedagogic, apare mai clară, dacă ne gândim că ea ne prilejuește, prin procesul de creație, o continuă

posibilitate de realizare a idealului ce însuflețește și tinde să-l realizeze școala activă și creatoare.

În procesul de creație artistică distingem trei faze: o primă fază este aceea când creiem contemplând opera de artă; a doua fază, imediat superioară, este atunci când noi înșine producem ceva în artă; și în fine, o a treia fază, cea mai înaltă, este aceea în care nu ne mai mulțumim să creiem o operă în afară de noi, ci când reușim să ne creiem pe noi înșine.

Școala a luptat mult până acum și luptă pentru realizarea primelor două forme ale creației, creația prin contemplare și creația prin producerea de opere artistice. Ea n'a ajuns însă la acel ultim stadiu, la acel moment când îndreptăm și provocăm pe elevul nostru la creierea celei mai înalte opere de artă, pe care o poate concepe cineva, la *creiarea de sine*. Când școala va fi ajuns punctul culminant al operei educative.

#### V. Raportul educației estetice cu cea intelectuală.

Raportul educației estetice cu cea intelectuală se stabilește ușor, dacă la fiecare studiu (nu numai la cele speciale pentru cultura estetică: muzică, desen, literatură), fără a-i altera caracterul specific, exploatăm momentele estetice ce găsim. Astfel la studiul religiei, trebuie să ținem seama că istoria sfântă a fost timp de secole izvor de inspirație pentru artă și că printr-un mare număr de diverse subiecte pot fi ilustrate prin mijlocul expunerii operei de artă corespunzătoare; la acestea se pot adăuga psalmii și cântările religioase. La învățământul istoriei vom pune în evidență la fiecare epocă produsele artistice respective (e destul să citez Renașterea), precum și construcții, costume, etc.

Studiul științelor fizico-naturale, deasemeni, poate contribui la cultivarea simțului estetic: armonia de culori, forme frumoase la flori, păsări, fluturi. Evident că nu trebuie să mergem atât de departe cu accentuarea

interesului estetic, încât să transformăm studiul naturii în literatură, cum fac aceia, care dau preponderență elementelor subiective (sentimente și idei insimțite de noi, cărora obiectiv nu le corespunde nimic), asupra realității obiective. Astfel: mugurele e considerat ca simbol al drăgălășeniei, al tinereței, al nevinovăției, al frumuseții copilărești. Coloarea unei roze reprezintă dorul, o alta pasiunea, invidia, etc. O astfel de tratare estetică exagerată a științelor naturale ar nesocoti adevărul științific și prin aceasta ar neglija cultivarea interesului empiric și speculativ. Elementele subiectiv-estetice trebuie să fie un ornament al realității naturale și al construcției logice, iar nu să le înlocuiască sau să și le subordoneze pe acestea.

#### VI. **Arta alături de știință, morală, religie, în idealul educativ.**

S'au găsit artiști și câțiva pedagogi, care, în entuziasmul lor pentru cultura estetică și în ura lor contra intelectualismului, au cerut un ideal educativ nou, estetic: arta ca principiu, care să predomine asupra științei, moralei și religiei, în învățământ și educație. Dar aceștia sunt puțini. Cei mai mulți și cei mai influenți susținători ai educației estetice luptă, nu pentru un ideal nou, ci pentru a câștiga drepturile cuvenite unui factor educativ important: arta, alături de știință, morală și religie, sau mai bine zis pentru a dobândi culturii estetice, în practica școlară, drepturile recunoscute, cu oarecare lăunite, în teorie.

Dacă, întâiu, e adevărat că arta are o importanță specială pentru viața noastră psihică, că ea satisface o cerință sufletească, ce nu poate fi satisfăcută nici de știință, nici de morală, nici de religie, atitudinea estetică fiind fundamental deosebită de cea științifică, morală și religioasă — după cum am văzut din cercetările estetice, — dacă, al doilea, e adevărat că arta e un mijloc de primă importanță pentru educația sentimentelor

— (am văzut care e rolul sentimentului în atitudinea estetică), dacă, al treilea, atitudinea estetică provoacă activitatea spontană a elevului, manifestarea forțelor productive ale sufletului, dacă, al patrulea, arta e un produs cultural, pe care nu ne e permis să-l ignorăm, pentru a cărui pătrundere deci, trebuie să fim pregătiți, — atunci fără îndoială că educația estetică trebuie să stea alături de cea morală, intelectuală și religioasă. Herbartienii au pentru raportul dintre educația morală, religioasă, intelectuală și estetică formula cea mai potrivită: *interesul multilateral, armonic dezvoltat*. Interesul empiric și speculativ sunt cultivate în special de știință, cel religios, de învățământul religios și educația religioasă, cel moral și social, de studiile umanitare și educația morală, cel estetic va fi cultivat prin artă. Evident că scopul suprem al educației rămâne formarea caracterului moral. La realizarea lui însă, are un rol important fiecare din cei patru factori.

## VII. Mijloacele educației estetice.

Odată stabilite importanța și scopul educației estetice, trebuie să indicăm mijloacele, prin care poate fi realizat.

1. Școala trebuie să corespundă, atât ca exterior (localul ar trebui să fie un obiect de artă arhitectonică), cât și ca interior, cerințelor estetice. Idealul ar fi să ornăm clasele cu opere originale, cecece s'a realizat în unele școli din Suedia și Anglia. S'a pus întrebarea, dacă operele de artă n'ar folosi culturii estetice cel puțin tot atât, expuse fiind în școală, ca și în muzeele supra-încărcate. Și din punctul de vedere al artistului, s'ar putea susține că mai multă atenție se dă operei lui în școală, unde pentru câțva timp va forma punctul de concentrare a atenției profesorului și elevilor, decât într'un muzeu, unde se pierde între atâtea altele. De fapt însă, afară de rare excepții, originalele sunt înlocuite prin reproduceri, cecece e admisibil, dacă reproducerile sunt bune.

Expunerea operelor de artă corespunde dorinței artiștilor de a face posibilă o contemplare liniștită, fără vreun amestec al cuvântului: fără critică, fără lămuriri, mai ales fără „metodă pedagogică”, fără sistematizare. În oarecare măsură ei au dreptate, atât din punct de vedere estetic, căci, după cum am văzut, amestecul oricărui interes practic, științific, moral, turbură atitudinea pur estetică, cât și din punct de vedere pedagogic, întrucât la cultura artistică urmărim educația sentimentelor și pregătirea elevului în vederea satisfacerii unei necesități sufletești speciale, prin mijlocul atitudinii estetice: unitatea perfectă dintre intuiție și sentiment. Deci: intuiție, sentiment, imaginație; toate acestea însă nu pot fi decât turburate, stânjenite în funcțiunea lor de intervenția rațiunii logice, de orice tendință de a sistematiza, de a clarifica, etc. Opera de artă trebuie să influențeze prin ea însăși. Și apoi nu tot ce aceasta cuprinde poate fi exprimat în cuvinte, mai ales în muzică. Astfel, s'a zis despre muzica lui Wagner că ea nu ne redă acelaș cuprins sufletesc ca vorbele ce o însoțesc, că ele se completează reciproc. În special partea orchestrală caută să exprime acele stări sufletești, care se petrec în timpul acțiunii, dar nu pot fi redată în cuvinte; sunt, de obicei, stări cu un caracter afectiv și volițional atât de pronunțat — cel intelectual fiind cu totul redus, — încât nici cel ce trece printr'o asemenea stare nu și-o poate lămuri cu mintea. Asemenea stări le constatăm și în experiența noastră sufletească.

Cu toate acestea artiștii exagerează, când cer în lăturarea oricăror lămuriri, și această exagerare o putem observa din experiență și ne-o putem explica din punct de vedere psihologic-estetic:

a) E un lucru îndeobște cunoscut, că mulți vizitatori ai expozițiilor de artă stau nedumeriți în fața a diverse tablouri; nu pot avea o atitudine estetică, întrucât nu-și pot da seama de ceea ce vor să reprezinte artistul. Cu atât mai des se petrece acest feno-



men la copii, care de cele mai multe ori rămân indiferenți, sau interpretează greșit opera de artă.

b) Explicarea psihologică-estetică. Am zis că la atitudinea estetică deosebim intuiția și sentimentul, ca elemente esențiale, cărora, din punct de vedere obiectiv — al condițiilor ce trebuie să îndeplinească obiectul de artă — le corespunde forma și cuprinsul: unitatea perfectă dintre formă și cuprins (forma: culoarea, conturul, etc.); cuprins: ideea ce a voit să întrupeze artistul în opera lui; după cum am văzut mai sus).

Fără o percepere clară a formei și fără pătrunderea cuprinsului, nu se poate produce atitudinea estetică. 1. Perceperea clară a formei presupune *educația simțurilor*. În această privință, educația estetică e în armonie cu învățământul științelor naturale, care impune observarea justă a formelor și colorilor, deci vederea conștientă, atentă. Observarea în studiul științelor fizico-naturale e o bună pregătire la observarea estetică. Elevul observă planta, animalul, microbul, etc., apoi le descrie și în urmă le desenează și, eventual, le colorează; la desenare, se întâmplă ca elevul să pretindă a observa din nou obiectul.

Alături de observația liberă și de cea științifică, de mare folos sunt în acest sens excursiile școlare: elevul va putea vedea, spre ex., ogîndirea unui obiect într'o apă stătătoare — liniile verticale ale caselor apar frânte, colorile mai șterse, — sau ținuta unui cal obosit, culoarea unui pom luminat de soare, apoi colorile variate ale florilor, formelor și colorile norilor, va auzi murmurul apei, freamătul pădurii. Copilul trebuie să fie ținut a observa colorile, liniile, umbrele, reflexele luminii, mișcările, sunetele, etc.<sup>1)</sup>. Cu drept cuvânt a făcut Schultze-Naumburg reflexia că „ochiul nu reprezintă, pentru omul cu oarecare cultură în timpul nos-

---

1) Vezi *Rein, Pickel, Scheller*. Das erste Schuljahr, p. 246; Einführung in die Pflege der bildenden Kunst.

tru, decât un organ necesar pentru a percepe aceea ce e tipărit în cărți și pentru a ne feri pe stradă de febră (1).

Deoarece intuiția joacă un rol important, atât în creșterea operei de artă, cât și în pătrunderea ei estetică, evident că se impune cultivarea simțurilor pe calea intuiției empirice în natură, înaintea celei estetice. Deci, aceea ce unii pedagogi — influențați de naturalism — ar considera ca putând înlocui cultura artistică, noi considerăm numai ca o pregătire a intuiției estetice.

2. Odată cu perceperea clară a formei se impune cunoașterea cuprinsului, căci fără aceasta, nu numai că nu se va produce celălalt element esențial al atitudinii estetice: sentimentul, dar am provoca o stare sufletească cu totul opusă celei afective: indiferența. Pentru pătrunderea cuprinsului, se impun următoarele condițiuni:

a) Să avem în sufletul elevului elementele aperceptive necesare, căci altfel cuprinsul operei de artă nu-i poate fi accesibil. Această condiție e îndeplinită când subiectul tratat, sau e luat din locul și societatea, în care trăim — deci din experiența ce posedă elevul, — sau a fost anterior lămurit — independent de preocupările artistice — la unul din obiectele de învățământ; spre ex., subiectele istorice și religioase.

b) Atât din punctul de vedere al formei, cât și din punctul de vedere al cuprinsului, opera de artă trebuie să corespundă gradului de dezvoltare a spiritului elevului: la început se preferă narațiunile, descrierile, pictura narativă, peisagiilor; cu cât e mai multă mișcare într'un tablou, cu atât e mai ușor de interpretat; tablourile colorate se preferă celor necolorate, etc.

c) Elevul trebuie să fie conștient și de aceea ce a înșimșit artistul în lucrarea sa — nu numai de aceea ce ea reprezintă ca un cuprins natural, istoric, moral, etc. — întrucât nu admitem punctul de vedere naturalist.

1) Rein, Pickel, Scheller. Op. cit., pag. 259—260.

Deci, atât pentru a pregăti terenul aperceptiv, cât și pentru a pune în evidență elementele noi, în special cele subiective (de insimțire), se impune o intervenție — cât de slabă — a profesorului, între elev și opera de artă.

d) Lămuririle necesare vor avea însă un colorit afectiv; explicările trebuie să aibă, pe cât posibil, un caracter literar, nu sistematic, strict logic, pentru a nu turbura atitudinea estetică.

3. Cum se va face *considerarea operei de artă*? Se anunță subiectul (spre exemplu, „Insula morților“ de Böcklin<sup>1</sup>) și se fac oarecari pregătiri aperceptivă (vom vedea — zice profesorul — cum își reprezintă un pictor ultimul locaș de odihnă al omului. Ultimul locaș de odihnă! Ce-ar putea să reprezinte? Un cimitir?. Dacă ne gândim la cimitirul nostru ne putem închipui cam ce ar fi putut picta. (Copiii povestesc despre cimitirul din orașul lor). În legătură cu pregătirea aperceptivă se provoacă la elevi o stare sufletească prielnică insimțirii (se vorbește de liniștea, care domnește în cimitir, de florile de pe morminte, de rudele celor decedați, care merg liniștiți și serioși, gândind la acei ce dorm somnul de veci, etc.): o convorbire simplă, bine simțită, o comunicare de impresii lipsită de orice pedanterie, de orice tendință de a sistematiza, în care sentimentele au suveranitatea.

După această scurtă pregătire, se arată tabloul, sau se dă o reproducere în mâna fiecărui elev, sau se fac proiecții luminoase. Apoi convorbirea continuă: elevii pun întrebări, își comunică impresiile, putem da câte odată și o descriere literară, dar fără a slăbi caracterul afectiv. De preferat e să descrie chiar elevii. Aceasta servește la facilitarea insimțirii și la pătrunderea stării sufletești a creatorului tabloului.

Se vor evita însă, în genere, cercetările cu ten-

---

1) Vezi tratarea acestui tablou la școala de aplicație a seminarului pedagogic din Iena în *Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Paedagogik*, pe anul 1911.

dințe intelectualiste, științifice, privitoare la istoria artelor, sau la critica estetică. Numai în clasele superioare e admisibilă — ulterior contemplației — o oarecare *aprofundare estetică*<sup>1)</sup>, dar tot pe calea intuitivă, nu abstract-logică: *a)* Se poate face analiza coloritului, se observă poziția persoanelor și obiectelor, mișcărilor împreună cu aceea ce exprimă, compoziția, liniile, silueta, perspectiva, umbrele, lumina, etc. *b)* Se compară diverse opere de artă cu acelaș subiect, tratat de diverși pictori; astfel se va vedea cum în opera de artă se manifestă personalitatea artistului; *c)* Se urmărește acelaș subiect tratat în diferite opere: Mignon, poezia lui Goethe și muzica lui Schubert, sau Ambroise Thomas. *d)* Aprofundăm diferite lucrări de ale aceluiaș artist, pentru a cerceta pe cale intuitivă individualitatea artistului, sau scriitorului (când comparăm scrieri literare). *e)* În fine, mai târziu, se poate face o comparație între lucrări cu o valoare estetică și altele lipsite de această valoare; spre ex. un obiect ale cărui ornamente sunt în legătură organică cu acesta, și unul cu ornamente nepotrivite, lipite deasupra. *f)* S'ar putea adăoga și considerarea unor cicluri de tablouri.

În toate aceste cazuri, se manifestă o critică, însă nu cu vorbe goale și abstracțiuni, ci bazată pe intuiție.

În legătură cu teoria treptelor culturale, școala herbartiană pune chestiunea, dacă treptele de a percepție individuale n'ar fi în armonie cu evoluția artei în genere. E probabil, cred herbartienii, ca și în domeniul educației estetice, să ajungem la *principiul istoric-genetic*. Dacă comparăm desenurile sălbaticilor din Brazilia cu ale copiilor, găsim mari asemănări: obiectul favorit e omul și animalele; perspectiva lipsește, modelarea cu lumini și umbre apare târziu la popoare și copii,

1) Aprofundarea estetică intră în metoda școlii herbartiene: Vezi Rein, Pickel, Scheller. Op. cit., pag. 263—266.

etc. Totuș recunosc și herbartienii că în această priă vință nu s'a ajuns încă la rezultate absolut sigure<sup>1)</sup>.

### VIII. Metodica desenului.

1. În legătură cu contemplarea și pătrunderea operelor de artă plastică stă metoda desenului. Aci, nefiind în discuție chestiuni de didactică specială, voi indica numai punctele esențiale ale reformei: *a)* Cum arta, e chemată să provoace manifestarea forțelor productive și să influențeze viața sufletească afectivă, desenul geometric, ornamentele și desenul după modele, e înlocuit prin desenul după natură, sau din memorie și imaginație. *b)* Desenul poate servi, alături de scriere, ca mijloc de exprimare a ideilor. (Scrierea era la început o colecție de desene). Contra unei accentuări intelectuale a metodei desenului, luptă unii pedagogi, care cer ca fantezia și sentimentul să predomină, pentru a păstra desenului caracterul de disciplină estetică. Evdent că e bine să ținem seama de ambele puncte de vedere.

2. Privitor la cultura literară se discută aceleași puncte esențiale: *a)* raportul cu morala, pentru care menținem imanența; *b)* dacă scrierile literare — în special cele lirice — trebuie să fie analizate, căci analiza logică ar periclita atitudinea estetică; și aci observăm aceleași reguli, ca la considerarea unui tablou (pregătirea apercceptivă, citirea bine simțită a poeziei). Un puternic mijloc de educație estetică-literară s'a constatat a fi *reprezentațiile teatrale*.

3. Muzica e arta cea mai apropiată sufletului nostru, în special dacă avem în vedere elementul afectiv. În arta plastică se interpune între eul nostru și emoția estetică, obiectul de artă; în poezie intervine cuvântul, deci ideea, între noi și sentiment. Muzica se adresează direct elementelor afective ale sufletului. Ea ne redă

1) Vezi Rein, Pichel, Schieller. Op. cit., pag. 249.

— după cum am menționat — cele mai tainice manifestări sufletești, ce nu pot fi exprimate prin cuvânt, ca având un caracter irațional. Muzica provoacă și ea manifestarea forțelor productive (elevii compun variațiuni pe o temă dată) și are valoarea unei limbi, ce poate fi scrisă (micile compoziții, variațiuni, precum și scrierea pe note a unei melodii auzită) și citită (citirea notelor unei compoziții, în melodie). Mijloace foarte folositoare în vederea culturii muzicale sunt concertele pentru elevi și concertele populare.

---

## INDICE ALFABETIC DE AUTORI 1)

- Adamescu G., 161, 162, 330.  
 Allegri, 243.  
 Alexandri V., 268.  
 Angelescu C., Dr., XX, 42.  
 Angelo Michel, 554.  
 Antonescu G., XXII, 3, 11, 23,  
     26, 41, 54, 81, 88, 90, 92, 93,  
     96, 97, 105, 132, 140, 200, 237,  
     290, 292, 297, 304, 326, 430, 479,  
     511, 515, 537, 547, 563.  
 Aristoteles, 4, 18, 130, 159, 293,  
     294, 482.  
  
 Bacon Fr., 96, 125, 126, 158, 177,  
     294, 482.  
 Barth P., 140.  
 Basedow B. J., 341, 447.  
 Beethoven, XXVII, 361, 558, 562.  
 Béranger, 453, 468, 469.  
 Bergson, 207, 543.  
 Berlioz, 552.  
 Bernheim, 64.  
 Bettmann, 214.  
 Bezdechi, 4, 18.  
 Bienvliet, 57.  
 Binet A., 57, 168, 169, 171, 213,  
     223, 224, 227, 235, 359, 375, 376.  
 Bobertag, 59.  
 Bäcklin, 575.  
 Bourget, 190, 556, 557.  
 Breuer, 65.  
 Bruno G., 139.  
  
 Caragiale, 348.  
 Carol cel Mare, 124.  
 Châlotaîs, 21.  
 Charcot, 64.  
  
 Cicero, 294, 482.  
 Ciaparăde E., 57, 168, 214, 338, 345,  
     346, 347, 348, 349, 350, 351,  
     352, 353.  
 Clémenœœu, 551, 552.  
 Comenius, 19, 20, 44, 87, 96, 149,  
     158, 159, 160, 161, 163, 166,  
     285, 295, 296, 297, 298, 299,  
     301, 309, 310, 311, 312, 444,  
     463, 482.  
 Coșbuc G., 269, 272.  
  
 Dante, 159.  
 Darwin, 30, 31, 33, 492.  
 Deuchler, 56.  
 Descartes, 140, 195, 207, 294, 329.  
 Diesterweg, 331, 332.  
 Dimitrescu-Iași C., 41, 42.  
 Dostolewski, 138, 190, 558.  
 Dürr, 359, 372, 374.  
  
 Ebbinghaus, 60, 61, 63, 181, 215,  
     221, 222, 225, 248, 249, 250,  
     251, 253, 260, 274, 516.  
 Eminescu M., 268.  
 Erasmus, 19, 24.  
  
 Fechner, 463, 470.  
 Fichte, 4, 332, 333, 457, 492.  
 Flecher, 171.  
 Foerster Fr., 106, 107, 424, 500,  
     501, 502, 503, 510, 511, 512,  
     514, 515.  
 Francke, 99, 104, 444.  
 Freud S., 64, 65, 66.  
 Frited, 419.  
 Fröbel, 149, 163, 166, 167, 331,  
     332, 444.

---

1) Numărul indică pagina.

- Gabrea I. I., 430.  
 Galenus, 415.  
 Gârboviceanu P., 19, 158.  
 Gentile, 55.  
 Goethe, XXVII, 23, 87, 108, 121,  
 140, 190, 314, 483, 553, 556,  
 557, 562, 576.  
 Goga Oct., 270, 271.  
 Gorki M., 558.  
 Gross K., 338, 339.  
  
 Haret Sp., XVIII, XIX, XX, 41, 42.  
 Hartmann, 359, 370.  
 Hartmann Ed., 547.  
 Hegel, 492.  
 Helvettus, 21.  
 Henri, 223, 224, 227.  
 Herbart, 48, 53, 54, 105, 149, 163,  
 167, 172, 176, 208, 304, 305,  
 306, 313, 418, 424, 427, 430,  
 431, 432, 449, 463, 503, 552.  
 Herodot, 313.  
 Hobbes, 4.  
  
 Iacobi, 102.  
 Ibsen, 32, 137, 360, 557, 566.  
  
 James, 207.  
 Jankelevitch, 64.  
 Jateyko, 214.  
  
 Kant, 21, 26, 87, 102, 104, 126,  
 127, 128, 139, 164, 195, 202, 207,  
 208, 291, 332, 333, 349, 350,  
 368, 401, 415, 429, 459, 461,  
 494, 510, 511, 545, 546, 552.  
 Key Ellen, 73, 488, 489, 490.  
 Kraepelin, 214.  
 Kuypers F., 442, 450, 451.  
  
 Lamarck, 31, 33.  
 Lange, 359, 369, 370.  
 Lay, 56.  
 Lăzărescu C., 4.  
 Leibniz, 21, 207, 387, 545.  
 Lessing, 121.  
 Lioung, 89.  
 Lobsien, 56.  
 Locke, 20, 21, 96, 195, 429, 454,  
 456, 463, 466.  
 Lotze, 139.  
  
 Maeterlink, 547.  
 Meumann, 135, 136, 168, 186, 194,  
 241, 246, 372, 374.  
  
 Mönkemüller, 57.  
 Montaigne, 126, 158, 491.  
 Mozart, 243.  
 Mussolini, 55.  
  
 Niederer, 166.  
 Nietzsche, 139, 492, 493, 500, 543,  
 552, 553.  
 Nifon, 75, 317, 507, 511, 537.  
  
 Ovidiu, 313.  
  
 Paulsen, 496, 497, 498, 499.  
 Pestalozzi, 42, 73, 87, 108, 109,  
 130, 131, 149, 163, 164, 165-  
 166, 167, 173, 175, 331, 400,  
 444, 483, 515, 551.  
 Petrescu C. I., 430.  
 Pickel, 573, 574, 576, 577.  
 Pirandello, 360, 546.  
 Pitagora, 42.  
 Platon, 4, 17, 18, 89, 90, 130,  
 139, 207.  
  
 Quintilian, 42.  
  
 Rabelais, 158.  
 Racine, 567.  
 Rădulescu-Motru, 516.  
 Raphael, 554.  
 Raika, 19.  
 Rein, 244, 448, 573, 574, 576, 577-  
 Rembrandt, 558.  
 Ribot, 193.  
 Richter Paul J., 483.  
 Rousseau, 3, 23, 42, 44, 73, 87,  
 100, 101, 102, 103, 149, 161-  
 162, 163, 329, 330, 331, 333,  
 341, 442, 444, 447, 454, 456,  
 463, 464, 466, 483, 485, 489-  
 491, 515, 552.  
 Rupp, 57.  
 Ruskin, 564, 565.  
  
 Salzmann, 447.  
 Schöller, 573, 574, 576, 577.  
 Schiller, 483, 526, 563, 564.  
 Schneider, 57.  
 Schoenichen, 444.  
 Schopenhauer, 26, 27, 28, 29, 30-  
 139, 208, 332, 492, 493, 547,  
 552, 560.  
 Schubert, 576.  
 Schultze-Naumburg, 573.



- Shakespeare, 139.  
Shaw B., 360.  
Socrates, 17, 104, 207, 328, 329.  
Spencer, 92, 131, 132, 133, 134,  
135, 136, 140, 141, 213, 302,  
464, 465, 466, 467, 491.  
Spinoza, 207.  
Stern, 57, 372.  
Stoy, 444, 448.  
Strauss R., 553.
- Tertulian, 502, 534, 539.  
Thomas A., 576.  
Thorndike, 57.  
Tolstoi, 552.  
Turgot, 221.
- Vergilius, 313.  
da Vinci Leonardo, 139.  
Vischer Fr., 558.  
Vives, 42.
- Volke I., 60, 544, 554, 565.
- Wagner, 139, 360, 553, 562, 566,  
567, 572.  
Weber, 463, 470.  
Weber, (Frelschütz), 558.  
Wolf, 102.  
Wundt, 104, 193, 194, 195, 196,  
207, 239, 415.
- Ziller, 208, 304, 305, 306, 307,  
308, 309, 310, 312, 313, 314,  
315, 450, 463.
- Zulliger, 75, 77.
- Xenofon, 313.
-

## INDICE ALFABETIC DE CHESTIUNI 1)

- Activitate practică (forme), 438.  
 Activitate practică și caracter, 437, 438, 449.  
 Activitatea practică și noțiunile, 440.  
 Actul voluntar (reprezentarea), 424.  
 Actul voluntar (sentimentul), 427.  
 Apreciația, 359.  
     " (aplicări), 378.  
     " (cercețări), 369.  
     " (condiții de realizare), 365.  
     " (experiențe), 372.  
     " (fondul), 120, 121.  
     " (hipuri), 376.  
     " (pregătirea ei), 385.  
 Aplicarea (moment psihologic), 404.  
 Artă (importanța educativă), 568.  
     " (în cultură), 543.  
     " (în idealul educației), 570.  
 Asociații false, 279.  
 Asocieria (moment psihologic), 397.  
 Așteptarea (sentimentul), 208.  
 Atelierele școlare, 446.  
 Atenția, 181.  
     " (aplicări pedagogice), 196.  
     " afectivă, 190.  
 Atenția (fenomene fiziologice și psihice), 193.  
 Atenția (forme), 187.  
     " intelectuală, 188.  
     " involuntară, 189, 199.  
     " (proprietăți), 183.  
     " (stimularea și susținerea ei), 205.  
 Atenția (turburări), 205, 206.  
     " și memoria, 264.  
     " și oboseala, 212.  
     " voluntară, 189, 199.  
 Autogovernarea, 509.  
 Autonomie, 501.
- B**éranger (sistem de pedeapsă), 468.  
 Caracterul (educația lui), 481.  
 Caracterul și activitatea practică, 437.  
 Concentrarea materiei de învățământ, 285.  
 Concentrarea (evoluția), 292.  
     " (forme ale ei), 292.  
     " (fragmentară), 312.  
     " (motivele ei), 286.  
     " (simultană), 311.  
     " (succesivă), 309.  
 Contemplația artistică, 560, 575.  
 Convingerea (afectivă), 509.  
     " (morală), 509.  
     " (rațională), 510.  
     " (volitională), 509, 516.  
 Corelația obiectelor de învățământ, 536.  
 Credința, 109.  
 Creșterea, 7.  
 Cultura formativă, 117, 118, 126, 133, 139.  
 Cultura formativă și materială, 431.  
 Cultura generală, 141, 142, 146.  
 Cultura generală și profesională, 142.
- D**educația în pedagogie, 55, 157.  
 deprinderi și principii morale, 429.  
 Desenul (metoda lui), 577.  
 Disciplina liberă, 499, 534.
- E**ducația, 9.  
 Educația (funcție socială), 3.  
 Educația cetățenească, 538.  
 Educația cetățenească (factorii ei), 541.  
     " (condiții) 145.  
     " estetică, XXVI, 543.  
     " estetică și morală, 563.

1) Numărul indică pagina.

- Educația intelectuală** XVIII, 115.  
 „ „ (factori), 117.  
 „ „ morală, 43, 481.  
 „ „ morală în școala românească, XXII, 504.  
 „ „ și profesorii, 527.  
 „ „ națională, XXIX, 111.  
 „ „ religioasă, 533.  
 „ „ socială, 106.  
 „ „ și pedagogie, 3.
- Educabilitatea** (atotputernicia), 17.  
 „ „ (concluzii), 32.  
 „ „ (evoluția problemei), 16.  
 „ „ (negarea ei), 25.  
 „ „ (problema), 15.
- Elevația morală**, 568.  
**Elevii** (selecție), 234.  
**Enciclopedia filosofică**, 536.  
**Enrolismul**, 112.  
**Eteronomie**, 501.  
**Estetometru**, 215.  
**Examsuni**, 447.  
**Exemplul**, 471.  
**Experimentul** (direct și indirect), 57.  
**Experimentul** (pedagogic și psihologic), 59.
- Fascismul**, 55.  
**Filosofia sentimentului**, 192.  
 „ „ religiei creștine, 537.  
**Fișă psihologică**, 527.  
**Formalismul estetic**, 95.  
 „ „ intelectualist, 119.  
 „ „ logic, 95.  
**Formativ** (noțiunea), XV.  
**Formă și fond** (legătură), 95, 96.
- Generalizarea** (moment psihologic), 401.
- Herbartianism** (școala), 97.  
**Hereditate**, 5.  
 „ „ (caracterile câștigate), 31.  
 „ „ în educație, 24.
- Idealismul activ**, 109, 110.  
**Idealul educației**, 83, 85, 107.  
 „ „ integralist, 88, 113.  
 „ „ intelectualist, 95.  
 „ „ moral, 103.  
 „ „ politic, 88.  
 „ „ religios, 99.  
 „ „ sentimentalist, 98.  
 „ „ utilitarist, 91.
- Idele și realitate**, 96.  
**Idet** (sistemalizare logică), 209.  
**Imaginația**, 172.
- Imagini kinestetice**, 486.  
**Imitația**, 34, 472.  
**Impresii** (iărta lor), 210.  
**Individual și social** (sinteză), 110.  
**Individualitatea în educație**, 23, 42, 488.  
**Individualismul în educație**, 488, 491.  
**Individualizarea învățământului**, 236.  
**Inducția în pedagogie**, 53, 56.  
**Intelectualismul**, 95.  
**Interesul multilateral**, 484, 571.  
**Intuiția**, 149.  
 „ „ (evoluția ei), 157.  
 „ „ (factori defavorabili), 169.  
 „ „ (factori determinanți), 172.  
 „ „ (forme), 156.  
 „ „ (ariă), 165.  
 „ „ (liberă), 161.  
 „ „ (norme), 175.  
 „ „ (la șt. naturale, litere, psihologice), 177.  
**Intuiția** (principiu), 40.  
 „ „ (studiu experimental), 168.  
 „ „ (și activitatea practică), 166.
- Iraționalul**, 544.  
**Iubirea**, 109.  
 „ „ de sine, 100.  
**Intrebarea** (condiții), 393, 394.  
**Învățământul** (condiții psihologice), 147.  
**Învățământul seminarial**, 535.
- Jocul** (formele lui), 346.  
 „ „ (teorii), 338.  
 „ „ și activitatea școlară, 340.  
 „ „ și activitatea serioasă, 343.  
 „ „ și munca, 344.
- Lecții practice** (planuri), 408.  
**Libertatea**, 502.  
 „ „ disciplinată, 534, 540.  
**Limbă** moderne, 41, 178.
- Materia de învățământ**, 119, 122.  
 „ „ de învățământ (concentrarea), 285.  
 „ „
- Materialism didactic**, 118.  
**Materialism didactic** (evoluția lui), 123  
**Mediul** (influența lui), 8, 456.  
**Memoria**, 239.  
 „ „ (abstractă), 246.  
 „ „ (auditivă), 243.  
 „ „ (auditiv-motorică), 245.  
 „ „ (caușă), 248.  
 „ „ (condițiile fixării), 257.  
 „ „ (exercițiul ei), 261.  
 „ „ (experimente), 248, 254.

- Memoria (fixarea), 257.  
 „ (formele ei), 241.  
 „ (intuitiv-internă), 247.  
 „ (metode de memorizare), 265.  
 „ (motorică), 244.  
 „ (sensorială), 243.  
 „ și atenția, 264.  
 „ vizuală, 243.  
 „ vizual-motorică, 244.  
 „ și voința, 263.
- Metoda activă, 325.  
 „ economis de muncă, 251.  
 „ expozițională, 391.  
 „ fragmentară, 265.  
 „ globală, 265.  
 „ de învățământ, 323.  
 „ de memorizare, 265.  
 „ mixtă, 269.  
 „ socratică, 392.
- Metodica desenului, 577.
- Momente psihologice, 325, 383.
- Moralitatea, 108, 431.
- Mușca (formele ei), 349.  
 „ și joala, 433.
- Muzica, 578.
- Neumanism, 107.
- Norme metodice, 527.
- Noțiuni (formarea lor), 150.  
 „ (vechi și nou), 151.
- Obiectivitatea în știință, 97.
- Oboseala, 181, 212.
- Oboseala (consecințe pedagogice), 225.
- Oboseala (experimente), 221.
- Oboseala (metode de măsurat), 214, 218.
- Observația (metode de cercetare), 63.
- Organicism (noțiune), XV.
- Organismul social (reinoire), 5.
- Panpshism, 557.
- Pedagogia și detractorii ei, 44.
- Pedagogie și educație, 3.  
 „ (definiția ei), 12, 51.  
 „ (st. ajutătoare), 13.
- Pedepsa, 458.  
 „ absolută, 459.  
 „ (felurite), 459.
- Percepția, 149.
- Personalitatea, 46.
- Personalitatea morală, 501.  
 „ și arta, 562.
- Pietism, 99.
- Planul de învățământ, 41.
- Planuri de lecții, 406.
- Postulatul, 103.
- Povestiri în înțuiție, 176.
- Pregătirea aperceptivă, 385.
- Principii morale și deprinderi, 429.
- Problemele introductive, 1.
- Procreiere, 5.
- Programe analitice, 122.  
 „ de învățământ, 285, 303, 315, 318, 319.
- Psihanaliza, 64, 65.
- Recompensa, 469.
- Recreația, 232.
- Religia creștină ca principiu educativ, 533.
- Repetarea, 504.
- Rigorismul în educație, 494.
- Selecția elevilor, 234.  
 „ naturală, 30.
- Simplificarea programelor, 303, 315, 318, 319.
- Subconștientul (cercetarea lui), 80.
- Sublimarea, 72.
- Sugestia, 34.
- Surmenajul, 301.
- Supra-raționalul, 544.
- Supravegherea, 456.
- Școala activă, 41, 436.  
 „ „ (baze biologice), 334.  
 „ „ (baze filosofice), 332.  
 „ „ (baze pedagogice), 328.  
 „ „ (baze psihologice), 334.  
 „ „ (concepții), 326.  
 „ „ (origini), 328.  
 „ „ formativ-organicistă, XV.
- Teorie și practică pedagogică, 39, 46.
- Testele, 235.
- Titlul lecției, 388.
- Tratarea, 390.
- Trepte istorico-culturale, 307, 449.
- Trepte psihologice, 383.
- Variabilitatea ființelor organice, 30.
- Verbalism și înțuiție, 157.
- Viața sufletească (continuitatea ei), 70.
- Virtutea (formarea ei), 442.
- Voința (centrală), 501.  
 „ (elementul executiv), 425, 453.  
 „ (exercitarea ei), 508, 520.
- Vorbirea copilului, 434.

## DE ACELAȘ AUTOR:

- Studii asupra filosofiei germane contemporane (epuizat).  
Studii asupra educației morale și estetice (epuizat).  
Pestalozzi și educația poporului. Ediția IV. — Ed. Casei Școalelor.  
Herbert Spencer și pedagogia utilitaristă. Ediția IV.— Ed. Casei Școalelor.  
Baza pedagogică a reorganizării învățământului.—Ed. „Cultura Națională“ (epuizat).  
Din problemele pedagogiei moderne. Ediția II, (epuizat).  
Istoria Pedagogiei: Doctrinile fundamentale al pedagogiei moderne. Ed. III.  
Universitatea, Învățătorul și Culturalizarea satelor. — București (epuizat).  
Psihanaliză și Educație. — Editura Casei Școalelor.  
Pedagogia Generală, Ed. III. — Editura „Scrisul Românesc“.  
Educație și Cultură. Ed. III. — Edit. „Cultura Românească“.  
Educația morală în școala românească. — Editura „Cultura Națională“ (epuizat).  
Antologie pedagogică (în colaborare). (2 volume).  
Goethe, filosof și pedagog.  
Educația morală și religioasă în școala românească.  
Pedagogia contemporană. Probleme și curente.