

G. G. ANTONESCU

PROFESOR UNIVERSITAR

DIN PROBLEMELE
PEDAGOGIEI MODERNE



EDIȚIA II
REVĂZUTĂ ȘI ADĂUGITĂ



BUCUREȘTI
EDITURA „CARTEA ROMANEASCA” S. A.

PREFAȚĂ LA EDIȚIA I.

Lucrarea de față cuprinde, pe deoparte capitolele — revăzute și completate — din volumul „Studii asupra educației morale și estetice“ (epuizat); pe de altă parte capitole noi din domeniul pedagogiei clasice și contimporane.

Din ultima categorie fac parte: Moda în pedagogie; Pedagogia trecutului față de pedagogia nouă; Principiile pedagogice ale lui Rousseau; Influența războiului asupra școlii; Religia creștină ca principiu educativ; Educația cetățenească, precum și toate studiile referitoare la organizarea școlară (cap. III).

N'am tratat toate problemele pedagogiei moderne — ceeace rezultă chiar din titlul lucrării, — ci o parte din cele mai importante.

Punctul nostru de vedere asupra curentelor „noui“ în pedagogie și asupra raportului lor cu pedagogia clasică, l-am expus în introducere — „Moda în pedagogie“ — și în primul studiu al părții istorice (cap. I): „Pedagogia trecutului față de pedagogia nouă“.

1923.

Autorul.

PREFAȚĂ LA EDIȚIA II.

Cu ocazia ediției a II-a, care urmează după un an dela publicarea primei ediții — astăzi epuizată —, am adăugat următoarele capitole noi: Educația națională, Școala activă și Pregătirea corpului didactic pentru învățământul secundar.

1924.

Autorul.

INTRODUCERE

MODA IN PEDAGOGIE

I. Cauza de ordin psihologic, care a făcut ca moda să devină mai accentuată după războiu. — II. Pătrunderea modei și în domeniul culturii. Astfel: a) în artă; b) în filosofie; c) în pedagogie. — III. Influența nefastă a modei asupra școlii și exemplificarea ideii că progresul în cultură se face pe cale de evoluție, nu revoluție: a) școala activă; b) pedagogia experimentală; c) fenomenul reacțiunii. — IV. Concluzii.

Influența, pe care moda o exercită asupra culturii în general și asupra școlii în special, nu mai poate fi considerată astăzi ca un simplu fenomen de actualitate, fără consecințe importante, ci trebuie privită ca o problemă foarte serioasă.

I.

Moda — această boală cronică a societății — a devenit mai violentă, deci mai periculoasă, acum după războiu. Faptul e ușor explicabil dacă avem în vedere că într'un sistem nervos slăbit — din cauza războiului — impresionabilitatea e foarte accentuată la periferie, iar puterea de rezistență și reacțiunea inhibitoare foarte redusă la organul central. De aci rezultă că cedăm ușor capriciilor de moment și tentațiilor, cari ne vin dela mediul inconjurător, și că nu posedăm energia centrală necesară pentru a le înfrâna pe acestea și a ne impune linia de conduită dictată de conștiința noastră. Această slăbiciune psihofizică, ale că-

rei manifestări le putem observa în toate domeniile vieții și activității omenești — în familie, în viața socială de toate zilele, în politică, în artă, etc. — reprezintă mediul cel mai favorabil pentru răspândirea și înflorirea microbului modei.

II.

Moda a pătruns adânc în domeniul culturii. În raportul dintre modă și cultură, influența a fost reciprocă și a trecut prin două faze: A) Mai întâiu a pătruns cultura în modă. Astfel, spre ex., e mai la modă a frecventa „conferințele mondene“ și concertele simfonice, decât a purta rochie scurtă sau bluză decoilitată. Oameni, cari înainte de războiu nici nu voiau să audă vorbindu-se de conferințe sau de concerte clasice, sunt actualmente nelipsiți dela asemenea manifestări culturale, orcari ar fi programul și executanții. Sunt o sumă de persoane, cari Marția se duc la „Dancing“, Joia la conferințele „mondene“, iar Vinerea la concertul simfonic. B) În faza doua a pătruns moda în cultură. De oarece moda adoptase cultura cu atâta generozitate, trebuie ca și cultura să facă sacrificii pentru suptușii modei. Și a făcut prea multe. Iată câteva exemple:

a) *În artă.* Dela impresionismul exagerat, cubism, etc., am ajuns astăzi la ideia „tactilismului“. Dacă prin raporturile variate ce stabilim între diferitele sunete sau între culori, putem provoca emoții estetice, de ce nu am putea determina atitudini estetice și prin combinarea armonică a unor senzații tactile (o suprafață netedă alături de una aspră sau accidentată; un corp rotund, alături de unul cubic sau de unul ascuțit, etc. etc.)? Ș’atunci se pune întrebarea, dacă nu am putea satisface unele cerințe estetice „la modă“ prin combinarea armonică a parfumurilor, sau a senzațiilor de gust. Am obține în felul acesta adevărate simfonii tactile, olfactive sau gustative.

b) *În filosofie.* Dacă vrei să interesezi pe autorii conferințelor mondene, trebuie să le vorbești despre Bergson

(deși acesta s'a cam uzat, începe a nu mai fi la modă), despre Rathenau sau despre Lenin. Poate că le-ar folosi mai mult acelor auditori să le vorbești despre Descartes, Spinoza, Leibniz sau Kant și, cunoscându-i pe aceștia, poate că ar înțelege mai bine pe Bergson, Pragmatismul sau chiar pe Rathenau. Se poate; dar toți clasicii aceia sunt „demodați“. Prea s'a vorbit mult despre ei, toată lumea „a auzit despre ei“... deși *prea puțini îi cunosc*. Interesul „snobului“ nu este de a înțelege mult și de a folosi ceva din punct de vedere al culturii, ci de a se distinge, conformându-se ultimelor exigențe ale unei mode, pe care a adoptat-o societatea înaltă.

c) *In pedagogie*. Moda acordă dreptul de suveranitate asupra școlii exclusiv curentelor și oamenilor „noui“: *școala activă, pedagogia experimentală, Claparède, Binet, Meumann*. Faptul evident că pedagogilor clasici le datorăm principiile fundamentale ale pedagogiei contemporane, întrucât chiar așa zisele „curenți noi“ își au origina în pedagogia clasică modernă, îi rămâne modei indiferent. De altfel cei mai mulți dintre adepții modei — fie din convingere, fie din snobism — nici nu cunosc evoluția principiilor pedagogice și se cutremură când aud pronunțându-se fără dispreț numele lui Rousseau, Pestalozzi, Herbart sau Spencer. Adeseori pseudo-moderniștii exagerează în mod intenționat ideile „avansate“ și tendințele „revoluționare“, cu scopul de a se putea bucura de o situație privilegiată în fața mulțimei. Cunoscut cazul unui profesor de șc. normală, care nu mai tratează psihologia după programul obișnuit, ci își face cursul după lucrarea lui Claparède, „*Psychologie de l'enfant*“, fără să ție seama de faptul că în această scriere autorul se ocupă numai de *câteva probleme* de psihologie aplicată, cari nu pot fi înțelese fără o prealabilă cunoaștere a psihologiei generale, elementare. Tot astfel, dacă e vorba de metoda, care ar trebui aplicată în grădinile de copii, pseudo-modernistul va cere aplicarea *exclusivă* a metodei Montessori și înlăturarea lui Fröbel. Această pretenție e o

absurditate, întrucât în teoria și practica pedagogică, metoda Montessori poate aduce unele completări de detaliu metodei froebeliene, dar nu o poate înlocui pe aceasta, desființând-o. Numai că absurditatea și moda nu sunt noțiuni opuse, căci moda e adeseori absurdă și absurditatea poate fi la modă.

Dar dacă într'un cerc de sclavi ai modei menționezi metoda treptelor psihologice?! Vei fi copleșit de protestări violente și de acușări grave, și din momentul în care ai comis această imprudență, te vor trata cu un suveran dispreț. Zădarnic vei încerca să le dovedești că metoda aceea se bazează pe legi psihologice și logice definitiv stabilite; că Pestalozzi — înaintea lui Herbart — o întemeie pe legea unității sintetice în organizarea cunoștinții, lege admisă și de psihologia modernă; că a contesta valoarea acelei metode ar însemna, sau să revenim la vechea metodă a școlii medievale, sau să renunțăm la orice metodă și, în acest din urmă caz, să ajungem la *libertinagiul pedagogic*; că o asemenea libertate capricioasă și rău înțeleasă e cu deosebire periculoasă pentru aceia cari-și fac *ucenicia pedagogică* în centrele destinate formării corpului didactic, etc. Zădarnic vei lupta, oricât de serioase îți vor fi argumentele. Moda nu se lasă a fi convinsă, tocmai fiindcă e modă și nu poate admite ca un principiu, oricât de rațional ar fi el să devie lege constantă. Moda e prin definiție variabilă, capricioasă, irațională și adeseori absurdă. De aceea ți se va răspunde pur și simplu: „ești un Herbartian“, ceace în limbajul pedagogilor pseudo-moderni echivalează cu: „ești un mizerabil“ sau „ești un criminal“.

Printre sclavii modei pedagogice, putem distinge următoarele trei categorii: a) *snobii*, cari neputând să se distingă suficient prin valoarea lor personală și dorind cu orice preț reclama, se supun modei, pentru a fi puși în evidență; b) *naivii* — mult mai simpatici decât cei dintâiu — sunt aceia cari doresc în mod sincer să se lămurească, dar nefiind îndrumați de nimeni, sau nefiind bine îndrumați,

primesc și ei aceea ce li se oferă ca mai bun. Pățesc și ei ce pățește omul când, vrând să cumpere din târg un articol, pentru care nu e cunoscător și pentru care nu are alături un prieten cunoscător, ia marfa căreia negustorul i-a făcut mai multă reclamă. În această categorie, găsim pe unii învățători; c) *timizii*, cari își dau seama că, duși fiind de curentul modei, nu vor merge pe calea cea dreaptă, dar n'au curajul să înfrunte acest curent, n'au destulă încredere în puterea adevărului de a triumfa asupra eroarei sau calomniei. Mulți se tem, poate că lupta va fi prea lungă și prea grea și se gândesc că adoptând moda, sunt mai „în câștig“ și mai „în rândul lumii“, decât opunându-i rezistență. Mai sunt timizi, cari nu se opun modei, temându-se de *ridicul*, tot astfel după cum s'ar teme de ridicul o doamnă, căreia i s'ar cere să poarte rochie lungă și bluză montantă într'un salon, în care celelalte doamne poartă rochie scurtă și bluză decoltată.

III.

Moda nu e numai o simplă manifestare pseudo-estetică, menită a satisface capriciul celui ce i se supune și a procura momente de distracție celor ce o privesc dela distanță, ci, datorită efectelor ei morale, capătă o importanță negativă deosebită. Această boală socială are în multe cazuri consecințe grave. Astfel, în viața socială, sunt cunoscute dezordinile familiare, pe cari le poate provoca patima modei. Pe noi ne interesează în special *influența nefastă a modei asupra școlii*. Pedagogul de modă tinde la nimicirea unui organism școlar, mai mult sau mai puțin rezistent, în orice caz viabil, fără a ști precis prin ce îl va înlocui sau fără siguranța că înlocuindu-l cu produsele modei, acestea vor putea prinde rădăcini. Dacă noua alcătuire artificială și pripită dispăre, rămâne locul pustiu și adeseori se compromit principii bune, cari însă n'au fost bine înțelese, n'au fost bine aplicate și mai ales n'au fost adap-

tate vechiului organism, căci progresul în știință se face prin *evoluție*, nu prin *revoluție*. De aceea se pot adopta ideile așa zise „noui“, dar numai prin asimilare la organismul existent. Școala e un organism viu, care poate fi stimulat, ameliorat, regenerat, dar nu poate fi înlocuit de azi pe mâine prin ceva cu desăvârșire nou, așa cum s'ar înlocui o haină veche sau o casă dărăpănată. În lumea biologică, organismul individual se reînoește prin înlocuirea celulelor uzate cu altele noi; acestea din urmă însă se adaptează, se asimilează organismului. Organismul social se reînoește prin procreare — care ne procură indivizii, adică noile celule sociale — și prin ereditate și adaptare la mediu, care asimilează pe noii indivizi organismului în care se produc. Și nu ne putem închipui un individ normal, trăind în societate, care să fie cu totul scutit de orice determinare din partea generației care l-a produs. Numai un om artificial, un „homunculus“ creat în laborator — dacă i s'ar putea da viață — ar apare ca o ființă cu desăvârșire nouă, și totuși, când l-am introduce în societate, ar trebui să se adapteze acesteia, deci ar începe să se asimileze. Dar un atare „homunculus“ nu s'a putut realiza și nu se va realiza niciodată. Așa dar, dacă admitem că școala e un organism viu, atunci „școala nouă“ nu poate fi un homunculus artificial, ci copilul natural al celei vechi, mai tânăr de sigur, cu mai multă vitalitate, cu energii mari, dar semănând — prin ereditate și adaptare — părintelui său, iubindu-l și fiind iubit de el.

De altfel, studiul profundat al curentelor „noui“ ne convinge sigur de necesitatea evoluției și de absurditatea revoluției, cu singura condiție *de a fi sinceri* și de a nu aparține nici uneia din cele trei categorii de sclavi ai modei: snobii, timizii și naivii.

Iată câteva exemple:

a) *Școala activă*. Cum apare metoda activă? Inceputuri găsim la Descartes — care cerea liberarea rațiunii de sub tutela tradiției, pentru ca în mod liber și *prin propriile sale*

forțe să urmărească aflarea adevărului — și la Rousseau, care puneă atâta preț pe *activitatea spontană* a copilului și pe principiul educației negative.

Acești doi însă erau teoreticieni, fără contact cu realitățile practice în educație. Acela, care dă metodei active preciziunea pedagogică, e *Pestalozzi*. El consideră ca scop principal al educației dezvoltarea armonică a *tuturilor forțelor* fizice și sufletești ale copilului. Acestea se găsesc la început sub forma de germene, adică în stare de potențialitate. Opera educației constă în actualizarea și valorificarea forțelor. Și dat fiind că, după cum spune Pestalozzi, orice forță se dezvoltă prin ea însăși, adică prin exercițiu, deci prin *activitate*, adevărata concepție a școlii active este *punerea în acțiune a tuturilor forțelor*, deci nu numai (și nu în primul rând) a forței fizice, ci cu deosebire a celor sufletești: memoria, judecata, imaginația, simțul de observație, etc. Școala activă pestalozziană e întărită prin filosofia activistă a 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, spre deosebire de Descartes, care consideră existența ca baza metafizică a actului. După *Fichte* exist pentru că cuget, pentru că sunt activ și numai din momentul în care sunt activ.

Filosofia lui *Fichte* împreună cu pedagogia lui *Pestalozzi* exercită o puternică influență asupra lui *Fröbel*. Și acesta consideră *activitatea* ca baza evoluției psiho-fizice a omului. Dumnezeu însuși e o ființă activă. Printr'o hotărâre liberă și-a manifestat propria sa ființă, concepând și creând universul. Omul — făcut după chipul și asemănarea lui

Dumnezeu — are tendința continuă de a-și manifesta și desvoltă puterile sale sufletești și fizice, prin *activitate*.

Dar în faza copilăriei, activitatea, care dă posibilitatea de a desvoltă prin exercițiu *toate* forțele de care dispune copilul, este *jocul*. Acesta reprezintă baza întregii activități în grădina de copii. E vorba însă de un joc bine organizat, tot atât de sistematizat ca și intuiția la Pestalozzi.

Am mai putea cită pe *Diesterweg* — un alt discipol de valoare al lui Pestalozzi — care printre altele acordă o deosebită importanță *metodei socratice* în tratarea lecțiilor. Această metodă e un element important în organizarea școlii active, întrucât mijlocește exercitarea funcțiilor sufletești, în special a celor intelectuale. Să mă ierte reprezentării „model“, dacă îndrăsnesc a pune activitatea sufletească cel puțin pe acelaș plan cu cea practică manuală.

Dela concepția desăvârșită a *școlii active integrale* așa cum o găsim la Pestalozzi, Fröbel ș. a., s'a ajuns mai târziu — pe baza cercetărilor mai noi în domeniul psihologiei voinții — la o concepție asemănătoare cu cea pestalozziană, deși mai redusă ca sferă și mai coborită ca nivel, ceva mai departe de ideal și mai aproape de realitatea practică. Această teorie — care ar putea fi ușor încadrată în concepția largă și generoasă a lui Pestalozzi — urmărește stabilirea unei legături strânse între *activitatea intelectuală* și *mișcarea voluntară*, între *idee* și *faptă*, între *conștiință* și *realitatea practică*, între lumea *internă* și cea *externă*. Această concepție rămâne în spiritul pestalozzian, întrucât pune activitatea practică—inclusiv lucrul manual—in serviciul educației sufletești, subordonează activitatea musculară celei intelectuale și menține *ideea școlii active integrale*.

Ultima concepție a școlii active, *profund eronată și pe care o datorim „model“ de astăzi*, este aceea care acordă suveranitatea absolută *muncii practice, musculare*; este teoria, care pune mișcarea musculară mai presus de activitatea sufletească, fapta materială mai presus de idee, realitatea practică mai presus de realitatea psihică, lumea

externă mai presus de cea internă, materia mai presus de spirit, utilul mai presus de ideal.

Dar, ne răspund unii moderniști, suntem gata să renunțăm la interpretarea brutală materialistă a școalei active și tindem către cea spiritualistă. În cazul acesta însă revenim la concepția superioară a lui Pestalozzi. Și dacă origina adevăratei școale active e la Pestalozzi, atunci școala de azi, care derivă dela acesta și dela urmașul său credincios *Herbart*, poate să intensifice elementul activ în metodă, fără să distrugă organismul școlar existent, ci, din contră, întărindu-l. Iată de ce pedagogul de modă, când nu se mai mulțumește a imita, din snobism, aceea ce fac sau zic alții, ci caută să pătrundă serios sensul ideilor așa zise „noui“, renunță de a mai fi „la modă“ și — dacă are curajul convingerilor sale — încetează lupta de nimicire și caută să ajute la întărirea și înălțarea școalei existente.

b) *Pedagogia experimentală*. Din punct de vedere al metodei de cercetare, reprezentanții modei admit numai *metoda experimentală*, spre deosebire de pedagogii clasici, cari se bazează în studiile lor pe *observația directă*. Și aici, e evidentă interpretarea superficială, unilaterală și exclusivistă a snobilor. Metoda experimentală aduce, fără îndoială, unele completări observației directe, dar niciodată nu o va putea înlocui pe aceasta din urmă, de oarecare:

1. Metoda experimentală ne poate da unele rezultate utilizabile cu privire la periferia vieții sufletești (senzații, reprezentări, memorie, etc.), cari totuși trebuiesc adeseori controlate prin observația directă. Cu cât pătrundem însă mai adânc spre centrul vieții sufletești — cu cât ne depărtăm mai mult de hotarul care separă viața psihică de cea fizică, — cu atât experimentul devine mai nesigur.

Astfel, spre ex., ar fi absurd să voim a rezolvi problemele de pedagogie morală pe cale experimentală și fără ajutorul observației directe. Viața adânc sufletească — cea mai importantă din punct de vedere pedagogic — nu poate fi exprimată în raporturi *cantitative*, cum vrea metoda

experimentală, care măsoară, calculează și cântărește, ci numai în raporturi *calitative*, pe care le putem cerceta numai pe calea observației directe, dela suflet la suflet.

2. Cu cât experimentul e mai departe de observația directă — cum se întâmplă la experimentul indirect, care cercetează funcțiunile fizice, și prin intermediul acestora conchide asupra stărei sufletești — cu atât rezultatele lui sunt mai nesigure și au deci mai multă nevoie de controlul observației directe; și, din contra, cu cât experimentul e mai aproape de aceasta — cum e cazul la experimentele directe, cari cercetează manifestările psihice înși-le, fără mijlocirea unor stări fizice, spre ex., utilizarea calculelor aritmetice și a dicteurilor pentru stabilirea gradului de oboseală intelectuală —, cu atât concluziile sunt mai serioase.

3. 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 ex., pentru a cerceta memoria, gradul 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, ca aceea pe care o desfășoară elevul când e atent la o lecție de istorie, sau când învață o poezie frumoasă? Fără îndoială că nu, ș'atunci nici rezultatele acelor cercetări experimentale nu vor putea fi, imediat și fără modificări, aplicate în pedagogie, ci numai după ce s'a luat avizul observației directe, care rămâne astfel instanța ultimă și hotăritoare.

c) *Fenomenul reacțiunii*. Din cauza unor exagerări în teoria sau practica pedagogică și a reacțiunii pe care ele o provoacă, se produc uneori accidente în evoluția normală a școlii. Astfel metodismului exagerat al lui Comenius — care susținea că o metodă bună poate fi cu succes aplicată și de învățători slabi — îi urmează, ca o reacțiune, pedagogia lui Rousseau, care pune accentul pe respectarea individualității elevului și personalității profesorului și întro-nează — cel puțin în teorie, dacă nu de fapt — principiul

educației negative și al pedepsei naturale. Astăzi, 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, pe deoparte 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 cât mai multă libertate învățătorului, spre a-și manifesta individualitatea. Unii profesori de școală normală înțeleg să acorde această libertate fără busolă chiar și normaliştilor practicanți. Dacă asemenea manifestări — nu le zic revoluționare, căci în cele mai multe cazuri sunt rezultatul snobismului, naivității sau ignoranței — nu vor fi localizate și apoi înfrânate, învățământul nostru primar va fi zdruncinat din temelie. Să nu pierdem din vedere că liber este numai acela, care se conduce de principii serioase, adânc săpate în conștiința lui și susținute de convingeri științifice bine întemeiate, iar nu de capriciile de moment, pe care i le sugerează impresiile trecătoare ale modei. Dar la o asemenea libertate ajungem numai prin *disciplină*. Numai cine a fost odată *disciplinat*, poate deveni liber. Aceasta trebuie să fie deviza oricărui profesor de pedagogie, chemat să dea în școala normală directiva teoretică și îndrumarea practică viitorilor învățători.

IV.

Concluzii. Având în vedere: 1) că în pedagogie, după cum am văzut, tendințele spre variație se adresează în general unor curente serioase și care sunt produsul evolutiv al unor principii anterioare (tendințele noi devin ridicole și „la modă“ numai prin exagerare, superficializare și exclusivism);

2) că aceste curente zise „noui“ sunt ușor adaptabile celor vechi printr'o evoluție naturală a acestora din urmă, fără deci să fie nevoie de perturbări și revoluții, de lupte și acuzații ridicule; va trebui — renunțând la orice intenție agresivă față de organismul școlar existent și sustrăgându-ne influențelor nefaste ale modei — să aprofundăm serios ideile zise „noui“, punându-le în legătură cu tot ce le condiționează în cultura trecutului și a prezentului, precum și în starea de fapt a timpului și locului în care voim să le aplicăm.

Cu o asemenea aprofundare, vom fi pregătiți să apreciem — în noianul de tendințe variate și eterogene ale epocii noastre — ce este element natural și sănătos, rezultat din viața și evoluția firească a culturii, și ce este o simplă excrescență maladivă, sau un ornament inestetic și inutil. Tot astfel, după cum cei ce nu suntem orbiți de modă, vom deosebi culorile naturale de pe un obraz feminin — culori care rezultă în mod firesc din condițiunile de viață și dezvoltare ale întregului organism — de fardul artificial, oricât de meșteșugit ar fi el aplicat pe buze și pe obraz.

Iată de ce nu mă ridic în contra faptului că cineva susține un curent modern, dacă a înțeles acel curent (și am văzut ce însemnează a-l înțelege) și l-a adaptat în mod organic sistemului științific și organismului școlar existente. Protestez însă în contra *fardului pedagogic*, care se manifestă prin adoptarea — din snobism sau naivitate — unor idei neînțelese sau rău înțelese și prin tendința de a distruge — tot din snobism — ceea ce posedăm actualmente.

Și când această boală culturală se produce la unele persoane din cele care frecventează conferințele mondene, pericolul nu e mare și nici de lungă durată, și ne putem mulțumi cu un surâs; dar la ideia că ea ar putea să atace învățământul, nu mai putem surăde, ci ne întristăm adânc, căci gândul nostru se întreaptă către acele energii tinere, cari vor fi putut să fie îndrumate pe căi greșite prin deprinderea nenorocită a *fardului intelectual*.

I.

DIN ISTORIA PEDAGOGIEI



G. G. Antonescu.

PEDAGOGIA TRECUTULUI FAȚĂ DE PEDAGOGIA NOUĂ

*I. Pedagogia timpului nostru e rezultatul unei evoluții. —
II. Cunoașterea acestei evoluții e necesară întregii noastre activități pedagogice, atât din punct de vedere teoretic, cât și practic. —
III. Argumente contra celor, cari contestă valoarea pedagogiei clasice. — IV. Concluziuni.*

I. Cine e influențat de credința falsă a câtorva pedagogi și a multor diletanți din timpul nostru, că pedagogia trece printr'o revoluție, că toate principiile și metodele vechi urmează a fi distruse, pentru a face loc unor principii și metode cu totul „noui“, va considera orice cercetare asupra pedagogiei clasice ca o simplă curiozitate, fără importanță pentru știința pedagogică actuală.

De fapt, pedagogia timpului nostru e rezultatul unei evoluții. Principiile, pe care le aplicăm azi, s'au dezvoltat din idei concepute altă dată. Și, dacă nu ne mulțumim cu o simplă înșirare a normelor didactice, ci voim să le aprofundăm, trebuie să urmărim acea evoluție, precum și condițiile sociale și culturale, în care ea s'a efectuat.

II. De altfel, cunoașterea acestei evoluții e necesară întregii noastre activități pedagogice — fie teoretică, fie practică, fie că e vorba de organizare școlară, de metode, sau de idealuri — întru cât, pe deoparte ne ajută să evităm, datorită experienței trecutului, o mulțime de căi greșite în practică și de principii eronate în teorie (dovedite ca atari altă dată); pe de altă parte ne descoperă drumuri bune și ne sugerează idei noi. E destul să menționez chestiunea idealului educației. Pedagogia trebuie să stabilească un ideal

realizabil. Dar istoria pedagogiei ne va descoperi pe lângă idealuri realizabile și idealuri irealizabile. Tot ea ne va indica cum un ideal, irealizabil într'o epocă, a putut fi realizat mai târziu și pentru ce. Astfel la pedagogul spaniol Vives (1492—1540), găsim cerința cercetărilor științifice pe baze empirice: „Nu trebuie să învățăm numai din cărțile tipărite, zice el, ci și din cartea naturii“. Iar scrierile literare, cari în acel timp erau utilizate aproape numai ca material de exercițiu pentru dialectică și retorică, să servească în acelaș timp și la cunoașterea adevărului și virtuții. Alături de limba latină, cere Vives, să se predea limba maternă. Iată teorii bune, dar inaplicabile în timpul lui, când predomină formalismul umanist. Rabelais, în acelaș timp (1483—1553), susține în învățământ realismul (științele pozitive) în contra formalismului scolastic; el cere cunoștinți multe în domeniul științelor naturii. De abia în sec. XVII, au început a pătrunde aceste cerinți, datorită transformărilor, la care e supusă atât cultura științifică, cât și cea literară.

Studiul istoric a pedagogiei ne lărgeste orizontul și ne dă intuiția vie a unei mari varietăți de raporturi și tendințe pedagogice, ceace nu ne poate da reflexia și construcția subiectivă; la critica subiectivă a individului se adaugă critica obiectivă a faptelor. Experiența pedagogică a trecutului ne inspiră prudență și rezervă față de teoriile noi. De asemenea virtuți avem nevoie astăzi mai mult ca oricând, dat fiind *haosul pedagogic* al timpului nostru. De o parte se cere educația liberă, de alta disciplina severă; unii au tendințe utilitariste, alții tendințe umaniste; unii dau precădere educației intelectuale, alții celei morale, alții celei estetice; o parte a corpului didactic susține clasicismul, o altă parte realismul; unii sunt pentru educația formală, alții pentru cea materială, etc.

Explicarea acestui haos nu e greu de găsit: mai întâiu pedagogia e în legătură — atât cu privire la idealul educativ, cât și la mijloacele de care se servește pentru a-l

realiză — cu foarte multe elemente culturale (morală, psihologie, sociologie, logică, estetică, psihiatrie, igienă, etc.); fluctuațiile tuturor acestora își găsesc ecoul în pedagogie. Apoi cercul celor cari se interesează în momentul de față — secolul copilului — de problemele educației e foarte mare și, mai ales, foarte variat: părinți, profesori, medici, magistrați, oameni de stat, literați, artiști, gazetari etc. Dacă vom ține seama de diferența mare ce există între a-ceștia, din punct de vedere al mentalității, gradului de cultură și intereselor, ne vom explica acel haos.

Ei bine, pedagogului nu-i e permis să se lase a fi ademenit, când de unii, când de alții, ca o trestie bătută de vânt, ci, bazându-se pe experiența și știința trecutului, pe experiența proprie și a altora, pe cea făcută aci sau aiurea și în condițiuni diferite de cultură, de mediul social, de rasă etc., ținând, mai ales, seamă de bunurile dobândite de știința pedagogică, de principiile eterne (intuiția, aperccepția, trecerea dela concert la abstract, etc.), va căuta să aleagă grăul din neghină, va ști să acorde *adevărată* valoare cercetărilor noi și rezultatelor date, va fi întru câtva sceptic față de diversele teorii la modă și nu va sacrifica în schimbul unor ipoteze ușoare sau a unor probleme nerezolvate, tot capitalul de adevăruri dovedite, dacă nu prin mijlocul aparatelor și anchetelor, prin mijlocul mult mai sigur al practicei pedagogice.

Cu aceasta atingem un punct de vedere nou: studiul pedagogiei trecutului e necesar, nu numai pentru a ne da un fel de pregătire pedagogică *formală*, adică pentru a ne dărui însușirile necesare în vederea pătrunderii pedagogiei timpului nostru și a contribui la progresul ei, ci în însuș conținutul pedagogiei clasice găsim o sumă de principii și metode, cari se impun și astăzi și se vor impune și mâine. Studiul pedagogiei trecutului nu are dar numai o valoare istorică, ci și una *pur teoretică* (Comenius, Rousseau, Herbart). Cu drept cuvânt, a zis Willman, că istoria pedagogiei e un motor al viitorului și un condensator al forțelor trecutului.

Astfel, spre ex., Rousseau a stabilit *principiul activității spontane* a copilului, opunându-l opiniei comune, după care spiritul copilului în prima epocă de dezvoltare e *receptiv*. Principiul lui Rousseau a fost unul din factorii esențiali, cari au provocat *curentul școlii active*, de care se face atâta caz astăzi și pe care unii pedagogi la modă îl consideră ca o inovație a timpului nostru.

Tot la Rousseau găsim *lucrul manual* ca principiu de învățământ, sub toate formele: *a)* ca un mijloc de pregătire pentru viața practică; *b)* ca ilustrare și desăvârșire a activității teoretice; *c)* cu un factor de îmbunătățire a relațiilor sociale: învățând o meserie, copiii din clasele superioare ajung să aprecieze rolul și importanța clasei muncitoare.

Deasemeni *principiul intuiției* și metodele învățământului intuitiv, le găsim aproape complet tratate la Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Fröbel și Herbart. Pedagogia timpului nostru le-a lăsat aproape neschimbate.

III. Această valoare teoretică a pedagogiei clasice i-a fost contestată însă de unii pedagogi contemporani. (1) Aceștia susțin că în legătură cu sporirea numărului celor ce se interesează de problemele educației — am putea zice ca o urmare — se observă și o *sporire a materialului cultural*, față de trecut. Altă dată erau interese unilaterale, care stimulau viața pedagogică: Umanismul se bază pe studiul formal al limbilor clasice; Jesuiții și Pietiștii urmăreau interese religioase, nesocotind în mare parte cerințele unei culturi laice; curentul pentru luminarea poporului, în sec. XVIII, eră utilitarist și raționalist. Dar astăzi? Alături de pedagogul specialist — teoretician sau practician — e medicul, psihiatrul, artistul, industriașul, comerciantul, etc. care toți impun pretențiile lor școlii. S'atunci aceasta caută să pregătească tânăra generație la cerințele atât de numeroase și variate ale vieții moderne,

1) Chiar Meumann poate fi considerat — cu oarecare rezerve — printre aceștia.

modificând programele, adăugând și variind materialul. Faptul e, în mare parte, adevărat, concluzia optimistă, la care ajung ei, însă e falsă:

1. E drept că tendințele pedagogice ale trecutului sunt unilaterale (până la Neo-umanisti), dar *fiecare bine marcată*, iar în decursul evoluției istorice a pedagogiei le găsim *aproape pe toate cele de azi* (împreună, la multe din ele, cu rezultatele practice). Deosebirea este că în loc să ni prezinte, ca în momentul de față, simultan — din nefericire, o simultaneitate haotică, după cum am văzut mai sus — le cercetăm în ordine succesivă, așa cum au apărut, și odată fiecare element în parte bine analizat — dela origine până la maturitate — vom putea aprecia la justa ei valoare sinteza lor, ne vom da seama de unde rezultă dezordinea haotică a pedagogiei timpului nostru și cum poate fi înlăturată.

2. În orice altă știință — afară de pedagogie și întru câtva de psihologie — cercetătorii nu au pretenția de a inovă totul, ci construiesc mai departe, piatră cu piatră, ciădirea ridicată încetul cu încetul de alții; deasemenea, repară unele racile ale vechii construcții. Numai în pedagogie vedem reformatori noi, cari cred de datoria lor să înceapă prin a dărâma totul, declarând că voesc o construcție nouă din material nou. De fapt însă, conștient sau inconștient, construiesc cu acelaș material și, de multe ori, ajung — după alte metode — la aceleași rezultate. Voiu cită un singur exemplu: s'a făcut o serie întreagă de experiențe și anchete, s'a pierdut deci multă vreme și muncă, pentru a se dovedi — după metoda nouă — un adevăr necontestat, incontestabil și de mult cunoscut: că vorbele, cari au o legătură logică între ele, se memorează mai bine, decât cuvintele lipsite de orice legătură logică. Orcine va aruncă o privire asupra cercetărilor noi de pedagogie experimentală, va găsi multe exemple de felul acesta.

În pedagogie, ca în orice domeniu al cunoștinței, adevărul nu-l găsește subiectul izolat, care ar căută să-l con-

struească în propriul său intelect. El trebuie, mai întâiu, să caute un răspuns clar la întrebarea: ce au aflat generațiile trecute, ce s'a menținut și ce a căzut în fața criticei și unde trebuie să înceapă munca nouă, pentru a îndreptă, întregi și spori capitalul dobândit? Cu pedagogia timpului nostru se va petrece în viitor, aceea ce s'a petrecut cu pedagogia lui Rousseau, care credea că a răsturnat totul și a creat ceva nou, dar azi s'a dovedit că multe din elementele pedagogiei sale, le găsim la alți pedagogi anteriori.

3. Nu trebuie să pierdem din vedere că dacă pedagogia timpului nostru e multilaterală cât privește conținutul, e unilaterală ca metodă, fapt care, după cum vom vedea, are consecințe foarte grave. Pedagogia, ca și psihologia, se găsește sub înrăurirea puternică a științelor pozitive. Studiul antropologic și psihologic al copilului, cercetările de didactică, cele de organizare școlară, trebuie să se facă după metoda experimentală. Unei cercetări, oricât de serioasă ar fi ea, care nu a fost făcută în conformitate cu actuala metodă, nu i se recunoaște calitatea de științifică, e deci înlăturată.

Nu contestăm valoarea și necesitatea cercetărilor experimentale în domeniul pedagogiei, ci constatăm numai o exagerare dăunătoare științei pedagogice. Intr'adevăr dacă nu admitem altă metodă, e firesc să ne întrebăm: ce ne-a dat metoda experimentală, dar și ce nu ne-a putut da? Ne-a dat o sumă de cercetări privitoare la simțuri, la formarea reprezentărilor, la tipurile sensoriale, la memorie, la oboseala intelectuală, etc. La acestea se mai adaugă stabilirea unor probleme, cari urmăresc chestiunile menționate și altele asemănătoare, până în cele mai mărunte detalii. În schimb însă au rămas necercetate de noua metodă formele superioare și complexe ale vieții sufletești, cari sunt și cele mai importante din punct de vedere pedagogic: sentimentele, formarea noțiunilor și judecăților, conștiința morală, etc. De ce, în loc de a se risipi atâta muncă pentru studiul amănunțelor neînsemnate ale chestiunilor menționate, nu

se ocupă metoda nouă cu studiul *acestor* chestiuni? De ce se ocupă numai de periferia vieții sufletești și nu de centrul ei? Răspunsul e simplu: pentru că numai problemele periferice sunt accesibile unei metode exclusiv experimentale, cu cât însă ne depărtăm mai mult de periferie — cu cât deci problema e mai importantă — cu atât e mai puțin accesibilă acelei metode. Experimentele și statistica cu privire la o sumă de date periferice, au înăbușit preocuparea științifică de principii. Nu putem remedia acest rău, decât înlăturând eroarea că acolo unde nu se mai poate experimenta, unde nu se mai pot utiliza aparatele, încetează știința. Prin urmare, vom acorda, alături de metoda experimentală, locul cuvenit *observației directe* a copilului, metodă, care face posibilă cunoașterea vieții sale sufletești, *în toată complexitatea ei și în condiții naturale*, spre deosebire de experiment, care, spre a analiza anumite elemente, le izolează în mod artificial. Și aici intervine chestiunea: dacă elementul studiat izolat se va prezenta tot astfel, când îl vom considera în legătură cu celelalte elemente, adică în complexitatea firească a vieții sufletești. Așa dar psihologia și pedagogia experimentală pot aduce mari foloase pedagogiei clasice bazată pe observația directă și pe principii filosofice, dar nu o pot înlocui.

4. La această îndepărtare a pedagogiei de problemele centrale, au contribuit foarte mult cei lipsiți de orice pregătire pedagogică, al căror interes pentru pedagogie e foarte lăudabil, dar a căror intervenție în rezolvarea problemelor e adesea periculoasă. Lucrul acesta e ușor explicabil: neavând pregătirea necesară, ei nu pot aprecia activitatea pedagogică, decât după manifestările ei externe — practica pedagogică și rezultatele ei — principiile, cari călăuzesc sau cari ar trebui să călăuzească această practică, le rămân străine. Când constată rele, vor căuta cauzele lor tot la suprafață: cutare măsură pedagogică n'a dat rezultatele așteptate, deci trebuie desființată sau modificată și atunci ca prin farmec totul se va îndrepta.

Dacă principiile pedagogice fundamentale ale legii sau regulamentului sunt bune sau nu, și întrucât ele au fost aplicate de fapt în școală, nu se știe și nici nu e timp pentru asemenea cercetări; când toată lumea (dela profesorul universitar până la comerciant) e convinsă, pe deo parte, de importanța educației, pe de altă parte, de lipsurile practicei educației actuale, nu e momentul contemplațiilor și cercetărilor teoretice; se cer fapte, deci reforme și modificări. Și atunci, toți din toate părțile se silesc să expună în culorile cele mai negre lacunele și erorile școlii actuale și să propună mijloacele de îndreptare. În timpul din urmă a făcut mult zgomot în presă și opinia publică chestiunea examenelor în școlile secundare. De când s'au desființat examenele, zice-se că rezultatele instrucțiunii sunt foarte slabe; dela această constatare se conchide de-a dreptul la reînființarea lor, fără a se ține seamă de motivul determinant al acestei măsuri pedagogice: e vorba de principiul metodei active — socratice. Dar condiția sine qua non a aplicării acestui principiu e reducerea la minimum posibil a numărului elevilor dintr'o clasă. Cine are douăzeci sunt treizeci de elevi, n'are nevoie de examenul atât de chinuitor pentru școlari, căci își cunoaște elevii și are posibilitatea de a lucra cu fiecare în parte. De fapt, această condiție nu a fost respectată în practică, căci și azi încă mai vedem clase cu șasezeci și șaptezeci de elevi. Și atunci, în loc de a se tăia răul din rădăcină, reducând numărul elevilor și impunând pretutindeni metoda activă, se tinde, pur și simplu, la înlocuirea unui rău printr'alt rău. Concluzia e deprecierea teoriei din cauza unei practici greșite și a unui cerc prea variat de apreciatori.

5. O altă cauză a nesocotirii problemelor centrale în favoarea celor periferice în pedagogia timpului nostru, o găsim în tendința periculoasă de a emancipa pedagogia de filosofie. Dacă altor științe le-a putut fi prielnică o separație relativă, pedagogiei i-ar fi fatală; ea are nevoie de filosofie atât la stabilirea scopurilor cât și la aflarea mijloa-

celor. Cum vom putea rezolvă chestiunea stabilirii unui ideal educativ sau aceea a educației voinței fără cunoștințe de morală și psihologie; chestiunea educației estetice fără a cunoaște principiile estetice; chestiunea educației intelectuale fără a cunoaște logica; cum vom găsi metodele cele mai bune, fără psihologie, etc.?

De altfel studiul istoric al pedagogiei ne ilustrează cu prisosință acest raport între problemele pedagogice fundamentale și filosofie. Pe marii pedagogi îi preocupau problemele centrale ale educației, toți aceștia însă porniau dela principii filosofice, și nu numai pedagogi filosofi ca: Locke, Rousseau, Kant, Herbart, ci și pedagogi practici ca: Pestalozzi și Comenius. Comenius pune didactica lui în legătură cu *pansofia* și convingerile lui religioase și morale, Pestalozzi cu filosofia lui morală-socială, expusă în scrierea: „Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts“.

Și nu numai celor chemați a stabili normele pedagogice, le incumbă datoria unei culturi filosofice serioase, ci și celor meniți să le aplice; mai întâiu în vederea independenței lor morale și intelectuale, căci, aprofundând normele educative și metodele de învățământ, se vor supune lor din convingere, nu în mod rutinar, și apoi pentru că normele generale nu pot fi aplicate în acelaș mod la toți indivizii, ci trebuiesc adaptate individualității. Această adaptare nu o poate însă realiza decât pedagogul, care posedă cultura filosofică necesară pentru a pătrunde, pe deoparte sufletul copilului, pe de alta spiritul metodei ce voește să aplice. Fără această aprofundare, educatorul, în loc să stăpânească metoda, devine slavul ei (se conduce de litera moartă a celor prescrise) și o aplică în mod uniform la toți indivizii; adaptează deci propria lui individualitate și pe aceea a copiilor la metodă, ajunge deci la un formalism mecanic și lipsit de viață.

Nu e suficient să cunoaștem câteva formule pedagogice, ci trebuie să le cercetăm origina psihologică, logică, morală.

estetică, etc. Și cu privire la cultura pedagogică științifică e bun sfatul lui Montaigne: „Il ne suffit pas de loger la science chez soi, il faut l'épouser“.

Așa dar, alături de cercetările noi în pedagogie, se impune studiul pedagogiei clasice, atât din punct de vedere științific, cât și din punct de vedere practic; atât pentru reformatori și teoreticieni, cât și pentru educatorii practici; atât din punct de vedere al conținutului, cât și din punct de vedere al metodei.

IV. Înainte de a încheia, doresc să înlătur posibilitatea vreunei interpretări false a insistenței și căldurei, cu care am apărut pedagogia clasică împotriva atacurilor unor pedagogi contemporani. Considerația ce am pentru *pedagogia clasică*, în special cea herbartiană, nu mă determină cât de puțin să disprețuesc, nici chiar să trec cu vederea, cercetările pedagogice cele mai noi (1). Țin însă să atrag luarea aminte asupra moderniştilor exagerați, cari, admirând prezentul, cred de datoria lor să nesocotească trecutul, nu toți însă cu aceeași intenție și în aceeași măsură. Printre acești modernişti trebuie să deosebim mai multe categorii:

1. Aceia cari, în entuziasmul lor sincer pentru o teorie sau metodă nouă și în dorința de a face să progreseze știința pedagogică și mai ales de a face ca pedagogia să fie considerată ca o știință echivalentă celorlalte (ceeace ar fi mai greu, fără a-i impune metoda naturalistă a timpului nostru), comit nedreptăți față de cei ce au pus bazele științei pedagogice. Pentru aceștia putem avea admirație, iar știința pedagogică — dacă va ști să înlătore exagerările — va profita mult dela ei.

2. Categoria entusiaștilor diletanți în pedagogie, (psihologi, fiziologi, medici, etc.), cari se înflăcărează când

1) Dovada am făcut-o. În cursurile mele dela Universitate am căutat nu numai să dovedesc contribuția enormă a pedagogiei trecutului la curentele pedagogice noi și legătura ce există între pedagogia teoretică actuală și teoriile pedagogice ale trecutului, dar am pus în evidență și modificările reale aduse de cercetările pedagogice ale timpului nostru.

aud de metode noi în pedagogie, dar nu cunosc munca titanică ce s'a depus în decursul veacurilor în domeniul teoriei și practicei pedagogice. Ei au de comun cu cei dintâi entuziasmul sincer pentru ceva nou, dar le lipsește, spre deosebire de aceia, cunoașterea și respectul bunurilor existente în pedagogie.

3. Acei cari caută să atragă atenția lumii asupra lor înșile prin zgomotul cu care trâmbițează pedagogia nouă și îndrăzneala cu care o atacă pe cea clasică, aceia, cari consideră tot ce au făcut alți oameni și alte timpuri, ca lipsit de valoare, lăsând a se înțelege că dela ei se așteaptă mântuirea.

Dacă cei dintâi ne pot fi de mare folos prin cercetările lor serioase (Meumann), dacă la cei din a doua categorie ne e simpativ și comunicativ entuziasmul lor sincer, cei din ultima categorie, în cel mai bun caz, trebuie să ne lase nepăsători, întrucât la aceștia interese personale primează asupra interesului științific.

Incheiu, exprimându-mi convingerea că și în pedagogie trebuie să luptăm *pentru* progres și evoluție, dar *contra* revoluției.

PRINCIPIILE FUNDAMENTALE ALE PEDAGOGIEI LUI ROUSSEAU

I. Caracterile fundamentale ale filozofiei franceze din timpul lui Rousseau (sec. al XVIII-lea): 1) caracterul revoluționar; 2) caracterul intelectualist; 3) caracterul materialist. — II. Atitudinea lui Rousseau față de filozofia timpului său. — III. Principiile fundamentale ale pedagogiei lui Rousseau: 1) Respectarea individualității și educația negativă; 2) Principiul necesității naturale; 3) Principiul rezistenței și al stăpânirii de sine; 4) Principiul interesului, intuiției și al activității; 5) Principiul respectării drepturilor copilului. — IV. Principiile lui Rousseau asupra educației morale și religioase.

I.

Rousseau este unul din cei mai de seamă reprezentanți ai pedagogiei teoretice. El aparține deopotrivă literaturii, filozofiei și pedagogiei secolului al XVIII-lea. Pe noi ne interesează aci ca filozof și pedagog.

Spre a înțelege principiile pedagogice ale lui Rousseau, e necesar să vedem care e locul ce ocupă el în filozofia timpului și anume în filozofia franceză a aceluia veac, căci deși elvețian, aparține culturii franceze.

Este cu atât mai necesar să examinăm situația lui Rousseau în mijlocul contemporanilor, cu cât ea a fost interpretată în chip diferit: unii zic că el a mers *în contra* curentului cultural și filozofic contemporan, alții dimpotrivă că a mers *alături*. Și unii și ceilalți au, în parte, dreptate. Pentru a preciza, e bine să cercetăm mai de aproape caracterele esențiale ale filozofiei franceze din veacul al XVIII-lea. Acestea sunt::

1. *Caracterul revoluționar*. Filozofia timpului se opune energic stării existente în biserică, școală, stat, societate.

Se dă pe tărâmul intelectual lupta în contra religiei confesionale (Voltaire spune în contra bisericii: „Ecrasons l'infâme“), în contra monarhiei absolute și a claselor sociale și pentru democrație (contrat social). Rousseau în această privință eră mai avansat decât Montesquieu care în „Esprit des lois“ sprijiniă monarhia constituțională.

2. *Caracterul intelectualist*, tinzând a pune în evidență contradicția dintre starea de fapt (în toate manifestările vieții sociale) și cerințele rațiunii. Atât pentru descoperirea relexor în societate și cultură, cât și pentru îndreptarea lor, trebuie să facem apel la rațiune, dar la rațiunea neîntunecată, nefalsificată, nestânjenită de sentimentele, cari ne ieagă de o sumă de credințe, datini, moravuri, adoptate sau prin obiceiuri și tradiții (clasele sociale, confesiunile religioase) sau pentrucă ne convin, adică satisfac unele dorințe ale noastre (nemurirea sufletului, existența lui Dumnezeu, etc.). În această direcție luptă Voltaire și în genere enciclopediștii. Enciclopedia e un monument al intelectualismului francez.

3. *Caracterul materialist*. E cunoscută influența, pe care a exercitat-o filozoful englez Locke asupra filozofilor francezi din veacul al XVIII-lea. Aceștia au exagerat empirismul lui Locke, transformându-l întâiu în *sensualism* (*Condillac*): toată viața noastră sufletească are drept unică origină *sensația*; toate fenomenele și funcțiunile sufletești (chiar aceia ce Locke consideră în domeniul „reflexiei“ sau în domeniul intelectului activ) trebuiesc considerate ca niște senzații modificate. Dela *sensualism* (în domeniul teoriei cunoașterii) la *materialism* (în domeniul metafizicei), trecerea eră foarte ușoară: *sensualismul* susțineă că nu putem cunoaște, ceea ce există, decât prin simțuri; *materialismul* trage ultima consecință, zicând că numai ceea ce cunoaștem prin simțuri — adică numai materia — există.

La Mettrie (în „L'homme machine“) duce *materialismul* până la cinism. Dumnezeu nu există și lumea nu va fi ferică înainte ca ateismul să fi devenit atotputernic. Sufle-

tul nu e decât o vorbă goală, care nu are sens; decât dacă îl considerăm ca pe o parte a corpului, care cugetă: creerul. Nemurirea este o absurditate: sufletul, fiind o parte a corpului, piere odată cu el; odată cu moartea trupului s'a isprăvit totul: „La farse est jouée“.

Adevăratul codice al materialismului francez din secolul al XVIII-lea este faimosul „System dela nature“ lucrat în cercul intelectual al Baronului d'Holbach. Ideile esențiale ale acestei opere sunt următoarele:

a) În univers nu există decât *materia și mișcarea* (sub forma dublă de atracție și repulsie).

b) Ca o consecință a acestei idei *materialitatea monistă a omului*. Omul nu e o ființă cu substanță dublă: materie și spirit, corp și suflet. Dacă întrebăm ce e sufletul, ni se răspunde numai prin negație: nu e divizibil, n'are înțindere, nu e perceptibil pe calea simțurilor. Dar ce e realmente nu ni se poate spune. Pe de altă parte, cum să admitem că o ființă imaterială poate pune în mișcare corpuri materiale? Cei ce deosebesc sufletul de corp, deosebesc în realitate creerul de restul corpului. Cugetarea nu e decât o funcțiune a creerului.

c) Altă consecință este *materialitatea universului*. După cum prin dublarea substanței, din punct de vedere individual, s'a produs himera sufletului omenesc, tot așa prin dublarea substanței din punct de vedere universal s'a ajuns la ideea unui suflet al naturii, la ideea de *Dumnezeu*.

d) De asemenea — spun materialistii — nu e admisibilă nici ideea *libertății voinții*. Omul e și el supus legilor cauzale universale, e purtat în mod necesar de curentul mișcării universale. Dacă ceva sau cineva în lume ar putea realiza o mișcare independentă, spontană, acest ceva ar avea putere de a rupe lanțul cauzalității universale și astfel ar întrerupe acest lanț.

e) Nici *nemurirea* sufletului individual nu e admisibilă, căci a o admite ar însemna că funcțiunea poate dăinui după

dispariția organului, care o produce. Singura nemurire e în memoria generațiilor ce ne urmează.

Consecința *morală* a sensualismului e *hedonismul* și *egoismul*: morala plăcerii și a interesului propriu. Această consecință o găsim la *Helvetius*.

II.

Care e atitudinea lui Rousseau față de această filosofie?

Rousseau se asociază contemporanilor săi în ce privește tendința *revoluționară*. Deci găsim și la el caracterul revoluționar. Inșă e *în contra mijloacelor* întrebuițate de ei pentru a combate și înlătură răul existent. De asemenea e *împotriva intelectualismului și materialismului*.

Mai mult decât atât, Rousseau se ridică în contra culturii unilateral intelectualistă și materialistă provocată și susținută de contemporanii săi, cu mult mai multă înverșunare decât se ridicase, alături de ei, împotriva organizării oficiale existente a vieții sociale.

Iată de ce spuneam că Rousseau poate fi considerat ca mergând alături, dar și în contra contemporanilor săi.

Problema fundamentală a gândirii lui Rousseau și atitudinea lui față de cultura timpului le găsim stabilite chiar dela începutul operii sale filosofice.

În vara anului 1749, în drumul spre Vincennes, unde se ducea să viziteze pe prietenul său Diderot, Rousseau, citind jurnalul „*Mercure de France*“, găsește anunțată pentru premiu, de Academia din Dijon, următoarea chestiune: „*Le retablisement des Arts et des Sciences a-t-il contribué ou non a épurer les mœurs*“? Problema aceasta l'a impresionat puternic și i-a răscolit toate ideile. Sosind la Vincennes — zice Rousseau — „*mă găsiam într'o agitație asemenea delirului*“.

Diderot îl sfătuește să concureze și el.

„*O făcui, și din momentul acela fui pierdut. Tot restul, vieții și nenorocirilor mele fură efectul inevitabil al a-*

„cestui moment de rătăcire. Sentimentele mele se adap-
 „tară cu cea mai neînchipuită rezeziune la tonul ideilor.
 „Toate micile pasiuni fură înăbușite de entuziasmul ade-
 „văruului, libertății, virtuții; și ceea ce e mai surprinzător
 „e că această efervescență ținu în inima mea mai mult
 „de patru sau cinci ani la un grad atât de înalt, cum n'a
 „mai fost, poate, în inima vreunui alt om“ (Confessions-
 livre VIII).

Rousseau vede o adevărată prăpastie între sufletul ome-
 nesc, cu însușirile și aspirațiile sale *naturale*, și cultura
artificială a timpului. Această cultură eră raționalistă din
 două puncte de vedere: pe de o parte fiindcă se credeă că
 rațiunea poate să pătrundă totul, pe de altă parte fiindcă se
 consideră progresul culturii intelectuale ca fiind mijlocul
 cel mai bun pentru *moralizarea* și *fericirea* neamului ome-
 nesc (se credeă că izvorul tuturilor relelor e în tradiție, pre-
 judecăți, etc., cari se dătoresc lipsei de cultură și că deci
 prin cultură se vor înlătură și cauzele răului).

Rousseau mărturisește că mult timp înainte de publi-
 carea premiului din Dijon a *simțit* contrastul dintre na-
 tura omenească și cultura timpului, și că chestiunea pusă
 de academie „i-a luat vâlul dinaintea ochilor“.

Rațiunea singură — zice Rousseau — e insuficientă pen-
 tru pătrunderea lumii și vieții. Pe de altă parte, raționa-
 listii, nesocotind elementele *emoționale*, *intuitive*, *naive* ale
 sufletului, îi răpesc *unitatea*, *spontaneitatea*, *libertatea*. In-
 telectualismul unilateral, prin faptul că nu acordă sen-
 timentului, instinctului, intuiției directe, locul cuvenit *ală-
 turi* de reflexiunea logică, *distruge armonia sufletească*.

Aceasta e interpretarea *psihologică* a noțiunii *natură*.
 Mai e și o interpretare *socială* a acestei noțiuni.

Nu numai intelectualismul, ci și unele *transformări so-
 ciale* au fost dăunătoare naturii omenești, determinând-o la
 o *desvoltare și manifestare unilaterală*. Diviziunea muncii,
 în legătură cu specializarea, provoacă necesitatea *schim-
 bului*: individul, ne mai putând produce singur tot ce-i

trebuie, apelează la alții. Așa dar, pe deoparte *se desvoltă și se manifestă unilateral*, pe dealta *devine dependent de alții*.

Această dependență se accentuează și mai mult prin crearea claselor sociale, a deosebirei dintre bogați și săraci, stăpâni și supuși.

Așadar, atât din punct de vedere psihologic, cât și din punct de vedere social, se produce o *dizolvare*, o *fragmentare*, deci o *slăbire* a naturii omenești.

„Fă pe om iarăși o unitate și îl vei face atât de fericit cât poate fi!“

Rousseau încearcă să ne explice cum s'a făcut evoluția istorică — cu toate consecințele ei rele, psihologice și sociale — dela starea naturală la cea socială.

La interpretarea psihologică și socială a noțiunii natură, Rousseau adaugă interpretarea *teologică*, întrucât consideră simplitatea și armonia firească a sufletului ca opera lui D-zeu (spre deosebire de fragmentarea, disarmonia și degenerarea, datorite *intervenției omenești*). E caracteristică în această privință prima frază din „Emile“: Tot ce iese din mâna creatorului este bun, totul se strică în mâna omului. Cum rămâne însă cu *opoziția* dintre natură și cultură? Rousseau ajunge în scrierile sale principale la o soluție, care reduce opoziția naturii contra culturii la o opoziție a naturii contra culturii *false*, sau a culturii adevărate *contra culturii false*. Cultura adevărată presupune dezvoltarea naturală — dinăuntru în afară — și armonică a sufletului, însă așa cum îl găsim în *treapta de evoluție actuală*. Căci omul evoluează, și în fiecare treaptă a evoluției sale apar necesități noi, cari sunt naturale *pentru treapta evolutivă respectivă*. E vorba, natural, de o evoluție firească *necesară* — analoagă cu aceia ce se face la individ dela copilărie la adolescență și dela adolescență la maturitate — nu provocată de imaginație, de necesități închipuite.

E deci o diferență între omul natural în starea primitivă și omul natural în starea socială, și Rousseau, când vor-

bește de omul natural, are în vedere pe omul natural din starea de cultură, nu pe cel din starea de sălbăticie.

Pentru a face posibilă cultivarea naturală a omului *actual*, trebuie:

a) Să încetăm a-i impune o manifestare *unilaterală* a ființei sale, fie din punct de vedere *psihologic* (raționaliștii), fie din punct de vedere *social* (prin specializarea exagerată și diviziunea muncii).

b) Să nu-i impunem, prin intervenția reflexiei (comparându-se cu alții) și a fanteziei (imaginând posibilități noi), cerințe cari depășesc forțele și necesitățile *naturale* ale stadiului de evoluție, în care se găsește.

Acest principiu îl aplică Rousseau în „Emile“. Emil începe târziu învățământul sistematic, și *mai* târziu pe cel moral-religios; iar în educația lui avem în vedere deopotrivă *toate* puterile lui fizice și psihice.

În rezumat, idealul acesta educativ s'ar putea prinde în următoarea formulă: *Nu vă adresați numai unei laturi a sufletului omenesc, ci întregii sale ființe ca un tot unitar, și nu-i impuneți sarcini mai presus de puterile sale și în afară de năzuințele sale firești.*

III.

Cu această formulă, care încheie considerațiile asupra filozofiei lui Rousseau, încep considerațiile asupra pedagogiei sale.

Principala operă pedagogică a lui Rousseau e „Emile“. Indicații pedagogice se găsesc și în „La nouvelle Héloïse“.

Când a apărut „Emile“, lumea s'a arătat atât de revoltată de ideile cuprinse în această operă, încât Rousseau a fost nevoit să plece din Paris. Motivele sunt ușor de înțeles. În această carte se manifestă tendințele revoluționare ale lui Rousseau: el vrea o modificare fundamentală a vieții de stat, de familie, se ridică împotriva religiei con-

fesionale, vrând s'o înlocuească printr'o religie naturală (v. „Emile“; cartea IV. Confession de foi du vicaire savoyard“). I s'au adus o sumă de critici meschine, a fost acuzat de plagiat, i s'a criticat forma literară. Totuși „Emile“ a pătruns, mai ales în Germania, unde a determinat un întreg curent cultural pedagogic. Kant, se zice că atunci când a primit exemplarul din „Emile“, a neglijat să-și facă plimbarea obișnuită — așa de mult l-a impresionat și interesat doctrina lui Rousseau.

Mai târziu i s'au adus critici, cari cuprind interpretări unilaterale. Una din acestea, cu caracter strict pedagogic, este aceia referitoare la insuccesele *practice* ale lui Rousseau, care chiar pe copiii săi, și i-a dus într'un azil. În cazul acesta — ziceau criticii — cum ar putea Rousseau să dea un tratat bun de educație? Această observație e fără îndoială greșită, căci un pedagog teoretic poate uneori să nu fie și *bun* practician. Pentru aceasta i se cere tact, abilitate, simț pedagogic și alte însușiri, pe cari nu le poate avea oricine. Rousseau însuși recunoaște că n'are aptitudini de educator.

A doua critică ce pare mai serioasă, deși e și ea neîntețmeiată, e că Rousseau pe de o parte (în „La nouvelle Héloïse“ și într'un articol pentru Enciclopedie, intitulat: „Discours sur l'économie politique“) se arată adept al educației familiare și de stat, zicând că nu putem forma buni cetățeni, decât dacă statul are în grija sa creșterea copiilor (ca la Spartani), iar pe de altă parte cere ca Emil să fie izolat chiar și de familie, fiind întovărășit *numai* de educator. Cum se poate această contradicție? Și această imputare e greșită. *Rousseau nu e pedagog individualist prin antagonism cu pedagogia socială, în sensul adepților lui Nietzsche, cari prin definiție resping pedagogia socială, Rousseau este în primul rând pedagog social și numai prin derivație individualist.* În „Contrat social“ el arată necesitatea ameliorării societății, și nu găsește alt mijloc decât educația. Aceasta însă nu se poate face într'un

mediu social și cultural falsificat. De aceea izolează el pe Emil: fiindcă nu-l poate educa în mediul francez *de atunci* și cu ajutorul culturii *din acel timp*. Când se va regenera societatea, atunci va fi posibilă și educația socială.

Emil pornește în călătorii, pentru a cunoaște societatea reală, numai după ce a fost înarmat în contra viciilor sociale.

În „Emile“ nu vom găsi o expunere sistematică, o tratare logică a principiilor pedagogice, nici o clasificare în elemente fundamentale și secundare, ci mai mult un roman — cum au zis unii — în care se găsesc presărate idei de mare valoare, cari au avut influență și atunci și mai târziu, în pedagogia contemporană, și nu numai în Franța, ci și în Germania, unde un întreg curent — cel filantropist — pornește dela principiile lui Rousseau. Deasemenea când vom examina pe Pestalozzi, Fröbel și o mulțime de sisteme pedagogice contemporane — ca școala activă, etc. — cari își au origina în pedagogia lui Rousseau, ne vom da seama de marea lui influență. Vom încerca noi o sistematizare, stabilind câteva principii fundamentale:

1. *Respectarea individualității și educația negativă.* Rolul educatorului — mai ales în prima perioadă — este de a face tot posibilul pentru înlăturarea oricărui obstacol care ar împiedica dezvoltarea liberă a naturii individuale și de a ajuta la producerea circumstanțelor favorabile. „La première éducation doit être purement négative“; aceasta însă nu implică o atitudine pasivă, căci de fapt natura copilului și educatorul se sprijină reciproc: natura face totul, însă numai sub conducerea educatorului, iar educatorul influențează, dar numai prin mijlocirea naturii, ceea ce e o garanție contra măsurilor artificiale. De ce recomandă Rousseau educația negativă?

A. Pentru că nu ne putem opune naturii, și deci trebuie să ne conformăm ei: toată înțelepciunea și știința omenească nu va putea cultiva în sufletul omului mai mult decât a semănat natura, după cum nici o operație chimică

nu poate scoate dintr'o combinație oarecare mai mult argint, decât a conținut dela început. Educația nu poate să creeze din nimic, ea poate numai să garanteze bune condiții de dezvoltare elementelor naturale, prin înlăturarea a tot ce le-ar putea ataca sau slăbi.

Educația ne poate veni dela natură, dela oameni sau dela lucruri: educația naturii provoacă dezvoltarea funcțiilor și organelor noastre, educația oamenilor ne indică modul cum le putem utiliza mai bine, iar educației lucrurilor datorim experiența ce-o avem despre lumea înconjurătoare. Dar pentru ca acești trei factori să ducă la un bun rezultat, trebuie să lucreze în armonie. Știm însă că natura e cu desăvârșire independentă, ea nu se supune cerințelor celorlalți doi factori, de unde rezultă că numai conformându-se aceștia naturii — ceiace sigur că e posibil — se poate realiza acea influențare armonică. „Puisque le concours des trois éducations est nécessaire à leur perfection, c'est sur celle à laquelle nous ne pouvons rien qu'il faut diriger les deux autres“. (Emile c. I.).

B. Pentru că natura omului e bună. Dacă oamenii sunt răi, aceasta se datorește influenței unui mediu și unei culturi falsificate. „Tout est bien sortant des mains de l'auteur des choses, tout dégénère entre les mains de l'homme“. (Emile c. I.). Prima grijă a unei bune educațiuni va fi deci de a înlătură acea influență, pentru ca natura să se poată dezvoltă în libertate.

C. Pentru că trebuie să ținem seamă de individualitatea copilului. La început nu o cunoaștem, trebuie deci să lăsăm naturii posibilitatea și timpul necesar pentru a se manifesta. Diferențele individuale fac imposibilă aplicarea aceleiaș forme tuturilor. Natura ne va arătă calea, deci se impune rezervă: *educație negativă*.

„O altă considerație, care arată încă folosul acestei metode, este acea a genului particular al copilului, pe care trebuie să-l cunoști foarte bine ca să știi ce regim moral îi se potrivește. Fiecare spirit are forma sa proprie și tre-

„bue să fie condus potrivit cu aceasta și izbânda tuturor
 „îngrijirilor noastre cere ca să fie condus așa și nu altfel.
 „Dacă ești prudent, studiază multă vreme natura, observă
 „bine pe elevul tău înainte de a-i spune primul cuvânt;
 „lasă întâiu sămânța caracterului său să se desvolte în de-
 „plină libertate, nu-i face nici cea mai mică silnicie ca să-l
 „poți vedea întreg. Credeți că acest timp de libertate e
 „pierdut pentru el? Dimpotrivă, va fi foarte bine întrebuin-
 „țat, căci așa veți învăța să nu pierdeți nici un minut în-
 „tr'un timp mai prețios, pe când dacă începeți înainte
 „de a ști ce aveți de făcut, lucrați la întâmplare. Expoși
 „să vă înșelați, veți fi siliți să vă întoarceți mereu înapoi:
 „veți fi mai departe de țintă decât dacă v'ați fi grăbit mai
 „puțin s'o ajungeți. Nu faceți ca sgârcitul care pierde mai
 „mult, fiindcă nu vrea să piardă nimic. Jertfiți în vârsta
 „dintâiu o vreme, pe care o veți câștiga mai târziu cu do-
 „bândă. Medicul înțelept nu dă nebunește doctorii cum a
 „văzut pe bolnav, ci-i studiază temperamentul înainte de
 „a-i prescrie ceva; începe târziu, dar el vindecă; pe când
 „medicul prea grăbit îl omoară“. ¹⁾

2. *Principiul necesității naturale.* Am făcut că, conform principiului educației negative, nu e admisibilă influența directă și arbitrară a educatorului. Dar cum o putem evita? Utilizând consecințele naturale ale faptelor copilului, deci intervenind indirect. Necesitatea naturală trebuie să înlocuească autoritatea, iar natura lucrurilor, voința educatorului.
 „Il est dans la nature de l'homme d'endurer patiemment la nécessité des choses, mais non la mauvaise volonté d'autrui“. Dacă un copil e lacom la dulcetuuri, va trebui să suporte consecința: medicamentul amar; dacă minte, nu vom declamă contra minciunii, nici nu-l vom pedepsi pentru că a mințit într'un anumit caz, ci vom lăsa curs liber consecințelor naturale ale minciunii: a nu fi crezut chiar când spui adevărul, a fi acuzat de o faptă rea pe care n'ai comis-o, deși te aperi ,etc. Pedepsele nu pot fi cu totul evitate, dar trebuie să fie naturale.

1) *Emile.* Trad. *Adănescu*, II. 69.

Motivarea acestui principiu o găsim în următoarele convingeri ale lui Rousseau: a) Copilul trebuie de timpuriu să simtă jugul pe care natura îl impune oamenilor, jugul legilor naturale. b) Lumea morală nu e accesibilă spiritului copilului, el nu poate deosebi binele de rău și exclude noțiunea datoriei; de aceea, nu trebuie să facă nimic din supunere față de autoritatea morală, totul din necesitate naturală. Educatorul îi apare ca o forță naturală, nu ca o personalitate morală. c) A raționa cu copii e nefiresc: natura vrea ca, înainte de a fi bărbați, copiii să fie copii. Și caracteristic epocii de copilărie e faptul că ea este somnul rațiunii.

Din toate facultățile omului, zice Rousseau, rațiunea e cea care se dezvoltă mai greu și mai târziu, și tocmai de aceasta voim să ne servim, pentru a dezvoltă celelalte facultăți. Deci, nu pot fi admise sfaturile sau preceptele morale, al căror rol e de a dovedi necesitatea acțiunilor morale. Ar fi absurd să încercăm a argumenta copiii — când rațiunea nu e suficient dezvoltată — asupra celor mai înalte probleme ale vieții omenești. Iată formula, la care s'ar putea reduce toate lecțiile de morală adresate copiilor, ducând toate, în mod inevitabil, la un cerc vicios:

„Educatorul. Nu trebuie să faci cutare lucru.

„Copilul. Și pentru ce nu trebuie să-l fac?

„Educ. Pentrucă e rău să-l faci.

„Copilul. Rău! Dar ce e rău să fac?

„Educ. Ceeace îți este oprit de a face.

„Cop. De ce e rău să fac ceeace mi-e oprit?

„Educ. Vei fi pedepsit, pentru că nu te-ai supus.

„Cop. Voiu face așa, încât să nu se știe nimic.

„Educ. Vei fi urmărit.

„Cop. Mă voiu ascunde.

„Educ. Vei fi întreat.

„Cop. Voiu minți.

„Educ. Nu trebuie să minți.

„Cop. Pentru ce nu trebuie să minț?

„Educ. Pentru că e rău, etc. 1).

Pentru acelaș motiv respinde Rousseau și fabulele: copilul, în loc de a observa dacă defectul, de care voim a-l conserva, se găsește la el sau la alții, e atras de vițiul datorită căruia tragem profit din defectele altora. În fabula „Corbul și Vulpăa“ copilul își bate joc de corb, dar simpatizează cu vulpea.

Tot din cauza insuficienței rațiunii e înlăturat la copii învățământul sistematic, cărțile, chiar și cititul în genere: citirea e plaga copiilor și totuș aproape singura ocupație, pe care le-o acordăm. Nu diversele metode, care de care mai ingenioase, îl vor face pe copil să învețe cu plăcere a citi; dorința de a învăța e mijlocul cel mai sigur. „L'interêt present, voila le grand mobile, le seule qui mène surment et loin“. „Se consideră ca o chestie mare aflarea celor „mai bune mijloace pentru a predă citirea; se inventează „jocuri de litere și cartoane. Odaia copilului se face un „atelier de tipografie. Locke zice să-l înveți să citească „prin cuburi. Ce invenție minunată! Îți face milă! Eu cred „că un mijloc mai sigur decât toate și pe care îl uitaș „totdeauna este: dorința de a învăța. Faceți pe copil să „aibă această dorință și lăsați de-oparte jocurile de litere „și cuburile: orice metodă va fi bună“.

„Interesul present: iată mobilul cel mai puternic, singurul care te duce sigur și departe. Emil primește câteodată dela tătăl său, dela mama sa, dela rude, dela „prieteni bilete prin cari îl invită la masă, să se plimbe „pe câmp sau pe apă, să meargă împreună la o serbare „publică. Aceste bilete sunt scurte, lămurite, bine scrise. „Trebue să caute pe cineva, care să i le citească și câteodată „nu găsește tocmai când trebue, sau persoana la care se „adreșează are pentru el tot așa puțină bună-voință cât „îi arătase Emil eri. Astfel ocaziunea, momentul potrivit „trece. În fine îi citește cineva biletul; dar prilejul a trecut.

1) *Rousseau. Emile. Cartea II.*

„A! dacă ar ști citească singur! Mai primește și altele...
„Și ce scurte sunt! Ce interesante! Ar încerca să le descî-
„freze, dar câteodată găsește ajutor, câteodată nu. Cu
„multă silință deslușește jumătatea unui bilet: trebuie să
„meargă mâine să mănânce o prăjitură, nu știe unde, nici
„cu cine. Vă închipuiți câtă silință va pune ca să citească
„restul. Nu cred că Emil ar mai avea nevoie de jocuri
„de litere“¹⁾.

Și educația religioasă e exclusă în epoca somnului ra-
țiunii: nu sunt admise nici învățăturile religioase, nici ru-
găciunile. Nu e bine să îndemnăm pe copil a întrebuița
cuvinte, cărora în spiritul lui nu le corespund idei. Dar în
epoca dezvoltării simțurilor, nu a rațiunii, cuvântul „Dum-
nezeu“ nu poate avea pentru el nici un sens; e o noțiune
care nu poate fi concepută de spiritul său. De asemenea,
rugăciunile spuse în mod mecanic produc obiceiul de a
exprimă cuvinte neînțelese. Adeseori copilul își formează
și idei în legătură cu vorbele, dar idei false, inadecuate,
cari totuși se imprimă adânc în sufletul lui și împiedică mai
târziu formarea unor noțiuni corecte și demne despre Dum-
nezeu. Mulți oameni persistă întreaga viață în credința
copilărească.

3. *Principiul rezistenței și al stăpânirii de sine.* A
suferi e primul lucru pe care trebuie să-l învețe Emil, și
acela de care va avea cea mai mare nevoie în viață. Pute-
rea de a rezista răului fizic și moral e condiția sine qua
non a libertății. Pentru a realiza această condiție, se im-
pun două măsuri: a) întărirea corpului, care numai fiind
puternic se supune voinței, iar dacă e slab, poruncește su-
fletului și-i răpește astfel libertatea. Emil va fi deprins
cu oboseala, cu foamea, cu variațiile de temperatură, cu
loviturile, etc. b) rezistența morală sau stăpânirea de sine,
care constă în a stabili echilibru între voință și putere. Un
om, ale cărui facultăți ar egală dorințele, ar fi un om abso-

1) *Adamescu*. Trad. Emile, II. 149—150.

lut fericit. Slăbiciunea omenească e provocată de disproporția dintre forțele și cerințele noastre. „Acela a cărui forță depășește cerințele e puternic, fie el o insectă, un vierme; acela ale cărui necesități întrec puterile e slab fie el un elefant, un leu, un erou, un zeu“¹⁾. Aci s'ar putea face deosebirea între cerințele naturale, reale, impuse de ființa noastră individuală, și cerințele artificiale, imaginate, datorite influenței din afară. Natura nu ne impune necesități mai multe decât forțele ce avem; mediul social ne impune necesități noi, artificiale, fără a ne da și forțele pentru satisfacerea lor. Cine se mulțumește să fie ceea ce e și să facă ceea ce poate, conform naturii sale, e fericit și liber; cine însă dorește să fie, sau să pară a fi, altceva decât ce este și să facă mui mult decât poate realmente — comparându-se cu alții și dând frâu liber imaginației — nesocotește propria sa natură, cerințele sale firești și, de aceea, este sclav, nefericit.

„Știți care este cel mai sigur mijloc să faceți nenorocit „pe copilul vostru? Să-l obișnuți a dobândi tot, căci dorințele sale se vor înmulți neconținut prin ușurința cu care le va putea împlini, și mai curând sau mai târziu vei „fi pus în neputință de a-l mulțumi, și acest refuz neobișnuit îi va pricinui mai mare necaz decât chiar lipsa lucrului, pe care-l dorește. Intâiu o să-ți ceară bastonul, pe urmă o să vrea ceasornicul, apoi pasărea care zboară, steaua pe care o vede strălucind; va voi tot ce va vedea. Doar Dumnezeu să fii ca să-l poți mulțumi“²⁾.

4. *Principiul interesului, intuiției și al activității.* Dela vârsta de 12 ani înainte, se produc, în evoluția sufletească a copilului, două fenomene importante pentru educație: a) are mai multă forță, decât necesități, deci surplusul de energie poate servi la dobândirea cunoștințelor, căci b) intelectul e acum suficient dezvoltat pentru acest socp.

1) *Rousseau. Emile, Cartea II.*

2) *Adamescu. Op. cit. & 53,*

Condițiile, în cari trebuie să se facă educația intelectuală, sunt următoarele: *a*) vom lua ca punct de plecare curiozitatea naturală a lui Emil: lucrurile asupra cărora aceasta se va îndreptă, vor forma obiectul instrucțiunii. Deasemenea, vom avea în vedere, în primul rând, stimularea interesului pentru știință, nu cantitatea cunoștințelor. *b*) toate ideile primite de Emil trebuie să fie clare. „Souvenez vous toujours que l'esprit de mon institution n'est pas d'enseigner à l'enfant beaucoup de choses, mais de ne laisser entrer dans son cerveau que des idées justes et claires“.¹⁾

În vederea clarității însă se impune dobândirea cunoștințelor pe cale intuitivă. 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 legi naturale începem prin a-i atrage atenția asupra celor mai simple fenomene din natură; la geografie vom porni dela mediul imediat inconjurător, casa părintească și locurile inconjurătoare, apoi satul sau orașul, etc. Nu trebuie să dăm elevului nici un fel de lecție verbală, el nu va primi lecții decât din experiență. Pentru ca pe deoparte să stabilim o strânsă legătură între știință și viață, pe de alta să-l deprindem pe elev cu activitatea — căci numai fiind capabil a-și dobândi prin propria lui forță și muncă ceace-i trebuie, va fi bine pregătit pentru lupta vieții, — îl vom lăsa pe el să rezolve chestiunile ce i-a impus curiozitatea, să caute și să găsească el adevărul, să-și făurească el instrumentele de care are nevoie. Emil nu va învăța nimic din gura educatorului, ci va învăța totul prin el însuși, iar lecțiile vor consta mai mult în acțiuni decât în vorbe. Dacă are nevoie de o hartă la geografie sau de un aparat de 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

1) *Rousseau. Emile*, Cartea III.

„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 opera- „țiile la cari avem să ne slujim cu ele. Pentru prima mea „lecțiune de statică, nu caut nici o balanță, ci pun un „baston pe spatele unui scaun, îl așez în echilibru și măso- „lungimea celor două părți, atârni de o parte și de alta dife- „rite greutateți, când deopotrivă, când neegale și, trăgân- „du-le într'o parte sau în alta după cât trebuie, constat „că echilibrul rezultă într'o potrivire între mărimea greu- „tății și lungimea pârghiei. Astfel micul meu fizician va „fi în stare să rectifice o balanță înainte de a fi văzut „vreuna“. 1)

Tot în vederea deprinderii de a fi activ, e provocat Emil să învețe o meserie. Această activitate practică servește în acelaș timp și ca o măsură preventivă contra disprețului pe care-l manifestă clasa de sus pentru munca manuală și clasa care o reprezintă. „Nu țin atât să înveți o meserie „ca să știi o meserie, ci ca să învingi prejudecățile cari „disprețuesc meseriile“.

5. *Principiul respectării drepturilor copilului.* Epoca copilăriei nu trebuie considerată ca o simplă fază de pregătire, de tranziție, fără valoare proprie. Copilul nu trebuie considerat ca mijloc, ci ca scop. Nu e permis să denaturăm viața lui actuală în vederea vreunei eventuale fericiri viitoare; nu e admisibil să vedem în copil numai pe viitorul adult, ci în primul rând pe copil ca atare. Fiți umani față de toate vârstele, zice Rousseau. „Părinți, știți voi mo- „mentul în care moartea va aștepta pe copiii voștri? „Faceți „așa ca în orice moment i-ar chema Dumnezeu la sine, „să nu moară, fără a fi gustat viața“. „Aimez l'enfance; „favorisez ses jeux, ses plaisirs, son aimable instinct“.

1) *Adamescu. Op. cit. &, 53.*

„Pour quoi voulez-vous ôter à ces petits innocents la „jouissance d'un temps si court qui leur échappe, et d'un „bien si précieux dont ils ne sauraient abuser?“¹⁾

Aceste principii generale, pe cari le putem extrage din primele trei cărți ale scrierii „Emile“, trebuie să ne lumineze calea — după Rousseau — în educația copilului până la vârsta de 15 ani. De aci înainte, dat fiind gradul de dezvoltare sufletească la care a ajuns elevul, e posibilă educația morală și religioasă directă.

IV.

Acum, la vârsta de 15 ani, se deșteaptă și pasiunile. E timpul când Emil trebuie introdus în lumea morală, nu indirect ca până acum, ci *direct*. Sentimentelor morale și religioase, precum și noțiunilor de bine și de rău, de datorie morală, de Dumnezeu — cari până acum erau excluse din cadrul activității pedagogice, după cum am văzut — li se acordă o deosebită importanță.

1. Prima și cea mai însemnată preocupare a educatorului, în această epocă, va trebui să fie educația sentimentelor. În cartea IV-a din „Emile“, găsim o adevărată psihologie a vieții afective. Pasiunile naturale (termenul favorit al lui Rousseau) sunt considerate ca instrumente ale conservării și libertății noastre. Ar fi o întreprindere zadarnică și ridiculă să voim a le distruge; ar însemna să contrariem natura și să reformăm opera lui Dumnezeu. Dar nu toate pasiunile sunt naturale. Isvorul e desigur natural, dar mii de părae străine l-au mărit; a devenit un fluviu mare, care crește neconținut și în care deabia am putea găsi câteva picături din prima apă. Asemenea pasiuni, cari nu ne sunt dictate de natura noastră, ci ne sunt inspirate de mediul social degenerat, sunt cele ce ne subjugă și ne distrug, nu cele naturale. Isvorul tuturor pasiunilor, care se ivește

1) *Rousseau. Emile, Cartea II.*

odată cu omul și nu-l părăsește niciodată, e iubirea de sine; toate celelalte pot fi considerate ca modificări ale acesteia, și în acest sens toate pasiunile ar fi naturale.

Cele mai multe modificări însă, fiind produse de cauze străine naturii noastre, se îndreaptă adesea contra sentimentului fundamental și ne pun astfel în contradicție cu noi înșine.

Iubirea de sine nu cere pentru eul nostru decât satisfacerea necesităților naturale și nu atinge întru nimic interesele altora; spre deosebire de amorul propriu, care — rezultând dintr'o exagerare a propriei noastre valori în comparație cu valoarea altora — ne pune în conflict cu semenii noștri și face să se producă o sumă de sentimente josnice, distrugătoare ca: invidia, ura, gelozia, etc.

Ceace e caracteristic iubirii de sine, și o face să fie isvorul natural al tuturor sentimentelor bune, e forța abundentă, care—neputând fi toată consumată de necesitățile naturale individuale și grație apropierei sufletești ce există între noi și semenii noștri — se revarsă și asupra altora. Intensitatea mare a sentimentului individual, tinzând spre expansiune, face pe individ să se identifice cu ființe de aceeaș natură. „La force d'une âme expansive m'identifie avec mon semblable“. Așa dar, mila nu e decât o formă specială a amorului de sine; bunătatea o consecință a forței sentimentale prea mari; iubirea aproapelui e consecința naturală a iubirii de sine.

Dacă însă relațiile cu mediul social devin din ce în ce mai numeroase, și aceasta se întâmplă înainte ca spiritul individului să fi fost suficient pregătit, pentru a le aprecia just și a rezistă tentațiilor rele, se produc o sumă de necesități artificiale. Tendința de a ne compara cu alții, sprijinită de imaginație, provoacă speranțe și dorințe noi, cu timpul necesității noi. Și atunci, pe deoparte, acea forță afectivă naturală e absorbită toată de eul nostru, pe de altă parte, iubirea de sine se transformă în amor propriu. Deci acel surplus de forță afectivă, care în condiții naturale pro-

ducea sentimente altruiste, în condiții artificiale va produce sentimente egoiste.

Prin urmare, pentru a pune ordine în viața afectivă a copilului, trebuie să evităm acele modificări artificiale. Isbucnirea pasiunilor se poate produce în două moduri: sau natura (sensibilitatea naturală) dă impulsul și provoacă eventual și imaginația, sau imaginația — nutrită de influența unui mediu rău — forțează natura, înainte ca aceasta să fi ajuns la gradul de dezvoltare necesar. În primul caz pasiunile se produc în mod natural, în al doilea caz, în mod artificial.

Odată ce sensibilitatea își manifestă însă în mod natural drepturile, cum vom îndruma-o pe calea cea bună, ce direcție îi vom da? Vom îndrepta acea forță afectivă, care tinde spre expansiune, asupra celor ce au nevoie de ea — de ajutorul nostru —, nu asupra acelor, cari prin faptul că nu simt această nevoie, ne-ar respinge sau ne-ar primi cu indiferență, provocând astfel invidie, în loc de iubire. Suferința altora ne garantează mai mult afecțiunea lor. Aspectul fericirii altora ne atâță — prin comparație — amorul propriu (în primul rând invidia); aspectul suferinții însă produce sentimentul de milă. Astfel ajunge Rousseau la concluzia că trebuie să-i prezentăm lui Emil tabloul omenirii suferinde. Și nu ne vom mărgini la o simplă descriere a suferințelor omenesti, ci i le vom expune, în marginile posibile, pe cale intuitivă, conducându-l prin spitaluri, închisori, etc.

Iar pentru ca impresiunea să fie mai puternică, îl vom face să înțeleagă că, datorită pericolelor la cari orice om e continuu expus în viață, nimeni nu e scutit în mod sigur și pentru totdeauna de suferințe.

Dar prin faptul că-i oferim spectacolul mizeriei și al suferinței, nu turburăm oare viața copilului, ceace ar veni în contradicție cu principiul respectării drepturilor sale la viață? Nu, ne-ar răspunde Rousseau, căci Emil are, pe deoparte, plăcerea milei ce simte față de suferințele altora,

pe de altă parte, plăcerea provocată de ideia de a fi el scutit de acele suferințe. El simte acea forță abundentă, care ne face să extindem asupra altora activitatea inutilă a eului nostru. Încearcă o plăcere morală și are conștiința puterii sale.

Un alt tânăr însă, care ar fi purtat numai pe la oameni mari, bogați și ar trăi în continuă distracție, credeți că s'ar bucura? Din contră, zice Rousseau, eu cred că ar suferi. O mare parte din bunurile ce vede înaintea lui, dispar după o clipă; ele parcă i se arată numai pentru a-l face să regrete că nu le posedă: palatul frumos, costumele elegante, succesele rivalilor săi, etc.

„Tout ce qui le flatte le tente; tout ce que d'autres ont, „il voudrait l'avoir: il convoite tout, il porte envie à tout „le monde, il voudrait dominer partout; la vanité le ronge, „l'ardeur des désirs effrénés enflamme son jeune coeur; la „jalousie et la haine y naissent avec eux; toutes les pas- „sions dévorantes y prennent à la fois leur essor“. 1)

2. Studiul istoriei aduce un bun serviciu educației morale, din două puncte de vedere: *a)* Emil vede aci oamenii lucrând, le cercetează faptele și astfel îi poate mai bine cunoaște, decât în societate, unde vorbesc mult și își maschează acțiunile; *b)* istoria îi arată oamenii la distanță mare, ceace evită o apreciere nedreaptă. Rousseau recomandă în special pe Plutarch. În epoca aceasta admite și citirea fabulelor, cari ne fac atenți asupra greșealelor noastre.

3. Educația religioasă: În „Profession de foi du Vicaire Savoyard“ ne arată în ce sens trebuie făcută cultura religioasă a lui Emil: vom înlătura religia pozitivă, confesională bazată pe relevația divină, înlocuind-o cu religia naturală, bazată pe considerații filosofice.

a) Dogma religioasă se bazează pe revelație; Dumnezeu a vorbit! (exclamă Rousseau). Dar către cine? De ce eu n'am auzit nimic? A însărcinat pe alți oameni să ne trans-

1) *Rousseau. Emile*, Cartea IV.

mită cuvintele sale și s'a manifestat prin minuni. Dar unde găsim acele cuvinte și istorisirea minunilor? În cărți. Și cărțile cine le-a scris? Tot oameni, iarăș mărturii omenеști. Atăția oameni între mine și Dumnezeu! Dar mai bine decât toate aceste mărturii, pe cari nu le putem controla, îmi dovedesc rațiunea mea și ordinea inalterabilă a naturii, existența spiritului divin, însă tot acestea ne conving de imposibilitatea logică a minunilor, căci dacă ordinea în natură, legile universale sunt opera lui Dumnezeu, el s'ar contrazice pe sine însuș făcând minuni, adică suspendând acele legi. E posibil însă, ca noi, necunoscând toate legile după cari se petrec fenomenele în natură, să considerăm drept minuni toate fenomenele, cari nu corespund nici unei legi cunoscute de noi. Pe măsură ce știința progresează, descoperim legi noi, cari ne lămuresc fenomene inexplicabile altă dată.

b) Adevărata religie, religia naturală, s'ar putea reduce în esență la următoarele articole de credință ale vicarului Savoyard:

„Cred că o voință mișcă universul și însufletește natura“.

„Primele cauze ale mișcării nu sunt în materie; aceasta primește mișcarea și o comunică, dar nu o poate produce“. Observând acțiunea și reacțiunea forțelor în natură, urmărind regresiv lanțul cauzal, trebuie să ajungem la o cauză primă, care, întrucât nu primește mișcarea de aiurea, ci o produce în mod spontan, trebuie să fie dotată cu voință.

Dacă mișcarea materiei îmi dovedește existența unei voințe, faptul că se mișcă după anumite legi, îmi probează existența unei inteligențe. „Pe această ființă care voește „și poate, pe această ființă activă prin ea însăș, pe această „ființă, în sfârșit care mișcă universul și pune ordine în „toate lucrurile, o numesc Dumnezeu“.

„Omul e liber în acțiunile sale și ca atare însuflețit de o substanță imaterială. Voința adevărată nu e posibilă fără libertate, iar libertatea, care presupune acte spontane, nu

e posibilă fără substanța spirituală, căci materia, după cum am văzut, nu poate produce mișcarea.

Acesta e sistemul religios, în care va fi introdus Emil.

4. Astfel pregătit, din punct de vedere intelectual, moral și religios, Emil poate pătrunde în societate, ale cărei rele nu-l vor putea ispiti pe el, amicul naturii și al oamenilor mari ai istoriei. De altfel un bun sprijin în lupta contra atmosferei viciate a orașului va fi și iubirea ce nutrește Emil pentru Sofia, aleasa inimei lui și a rațiunii educatorului. După logodnă, Emil pleacă pentru câțeva vreme în țări străine, pentruca prin proprie experiență — deci tot pe cale intuitivă — să cunoască lumea și oamenii și să învețe limbi străine. După ce își termină călătoria, se căsătorește cu Sofia. La nașterea primului copil, — dat fiindcă Emil știe din experiență proprie cum trebuie făcută educația — se întronează sistemul de educație familiară.

PEDAGOGIA MORALĂ A LUI KANT BAZATĂ PE FILOZOFIA SA

I. Doctrina filosofică a lui Kant ca temelie al pedagogiei sale. — II. Scopul suprem al educației, după Kant, și mijloacele pentru a face ca sufletul elevilor să se pătrundă de legea morală; 1) obișnuirea elevilor de a judeca acțiunile omenești din punct de vedere al legii morale; 2) legea morală însăși ca centru al interesului și atenției elevului; 3) explicarea legii morale și a rolului metafizic al ei. — III. Părerile lui Kant asupra educației negative și disciplinei. — IV. Critica teoriilor lui Kant asupra educației morale.

I.

Kant nu ne-a lăsat un sistem unitar de pedagogie. Teoriile pedagogice sunt răspândite în scrierile sale filosofice, în special cele cu conținut moral. Cât privește notițele cursului de pedagogie al lui Kant, ordonate și publicate de *Rink* sub titlul „Ueber Pädagogik“, ele pe deoparte nefiind în armonie cu sistemul filosofic Kantian, așa cum îl găsim expus în „Kritik der reinen Vernunft“, „Kritik der praktischen Vernunft“, „Metaphysik der Sitten“, etc., pe de altă parte existând contradicție chiar între diferitele principii conținute în acea scriere, neprezentând deci destulă garanție de autenticitate, ne vom referi foarte puțin la publicația lui *Rink*. Vom căuta a pune în evidență acele principii de educație ale lui Kant, cari sunt în armonie cu doctrina lui filosofică și pe cari le găsim în principalele scrieri filosofice.

E cunoscută în istoria filosofiei lupta dintre raționalism și empirism. *Raționaliștii* — Descartes, Leibniz, Wolff, etc. — susțin că rațiunea, facultate sufletească înăscută,

e izvorul cunoștinței adevărate, că ea garantează valoarea generală și necesară a cunoștințelor. Cunoștințele dobândite pe calea rațiunii pure sunt cele mai sigure. *Empiriștii* — Locke, Hume, etc. — susțin că toate cunoștințele ne vin din experiență; fără aceasta sufletul ar rămâne fără conținut, ca o foaie de hârtie nescrisă, ca o „*tabula rasa*“.

Această opoziție caută s'o înlătore Kant, cercetând funcțiunea cunoștinței însăși, cercetare de care depinde și rezolvarea problemelor metafizice, etice, religioase. Problema cunoștinței, față de pretențiunile raționalismului și empirismului e cuprinsă în următoarele trei chestiuni pe cari caută Kant să le soluționeze:

1. Ce e empiric și ce e aprioric în cunoștința noastră, adică ce ne vine din experiență și ce derivă din însăși funcțiunile noastre de cunoaștere?

2. Ce raport se stabilește între funcțiunea apriorică și datele empirice, pentru a se putea produce cunoștința?

3. Date fiind condițiunile, ce determină producerea cunoștinței, cari sunt limitele sale?

La aceste întrebări, Kant aduce următoarele trei răspunsuri:

1. Tot ce posedă o valoare universală și necesară este aprioric, și, din contră, tot ce e particular și accidental e de natură empirică. Sunt unele forme, care revin mereu în cunoștința noastră, oricare ar fi fenomenele lumii externe sau interne. Spre exemplu, orice fenomen, fie fizic, fie sufletesc, trebuie să se petreacă în timp; deci timpul e forma generală, apriorică a intuiții noastre. De asemenea, și spațiul pentru lumea materială, pentru că toate fenomenele fizice se petrec în spațiu. Tot așa noțiunile de realitate, de substanță, de cauzalitate sunt forme generale ale cugetării noastre, sunt elemente apriorice. Odată cu aceste forme generale, intervine obiectul percepțiilor noastre—calitatea senzațiilor noastre — care ne vine din afară, e variabil și particular, deci empiric.

2. Răspunsul la a doua întrebare e următorul: elemen-

tul aprioric reprezintă forma, iar cel empiric reprezintă materia cunoștinței noastre; forma nu valorează nimic fără materie, nici aceasta fără cea dintâiu — „Anschauungen ohne Begriffe sind blind, Begriffe ohne Anschauungen sind leer“.

3. Răspunsul la a treia întrebare derivă din celelalte două, în mod firesc. Dacă una din condițiunile, ce trebuiesc împlinite pentru a se produce cunoștința, este ca elementul rațional să fie totdeauna conexasat cu cel empiric și, prin urmare, limitat de aceasta din urmă, rezultă că în cunoașterea realității nu putem merge mai departe de limitele lumii empirice. Această deosebire între formele generale și necesare, de o parte, și materialul empiric, de altă parte, se face și în domeniul moralei. În domeniul voinței găsim, de o parte, materia, *obiectul voinței*, adică *aceeace voim*, de altă parte, *motivele actelor* noastre de voință, legea, forma, — *cum voim, sau pentruce voim*. De exemplu: vrem să ajutăm pe săraci, — aceasta e materia sau obiectul voinței. Care e acum motivul, forma, legea voinții noastre? Pentruca acțiunea să fie morală, motivul trebuie să fie exclusiv *legea morală*. După cum în domeniul cunoștinței, materialul empiric eră subordonat formelor generale și necesare, tot așa și în domeniul voinței *morale* volițiunile noastre trebuiesc subordonate legii morale, căci altfel își pierd caracterul moral.

Vedem dar că și în domeniul moral s'au pus și soluționat primele două chestiuni tratate la teoria cunoștinței.

În domeniul cunoștinței, ziceam că se stabilește o legătură între elementul aprioric, formal, și cel empiric, material. Această legătură se impune și aci în domeniul voinței morale.

Care e legea morală pe care Kant o impune ca o formă necesară tuturor actelor de voință? El o formulează în felul acesta: „*Lucrează astfel încât norma acțiunii tale să poată deveni o lege a activității omenești în genere*“.

S'a zis că această lege ar avea un caracter pur formal,

fără vreo valoare practică. Însă această obiecție nu e dreaptă, pentru că prin mijlocul legii date de Kant putem afla valoarea morală, nu numai a actelor importante, ci și a unor acțiuni mai puțin însemnate. De ex., vreau să știu dacă pot promite ceva, cu intenția de nu-mi ține făgăduiala. Maxima acțiunii mele. — în caz afirmativ — ar fi că-mi este permis a eși dintr'o situație neplăcută printr'o promisiune intenționat nesinceră. Ei bine, aș admite eu ca această normă particulară să devie lege generală pentru mine și semenii mei? Aș putea admite ca lege că „e permis oricui a face o promisiune mincinoasă, când se găsește într'o situație neplăcută, din care nu poate eși pe altă cale?“ Unii dintre noi vor admite poate minciuna în cazul acela special (din motive egoiste), dar nimeni nu va admite minciuna ca lege generală. Aceasta nu o va face nici chiar din punct de vedere utilitarist, căci dacă toți am minți nu ar mai profita nimeni de minciună, și aceasta și-ar pierde chiar eficacitatea de moment.

Tot astfel în cazul când am fi tentați să înșelăm, să calomniem, să furăm sau să ucidem, nu am putea admite că înșelăciunea, calomnia, furtul și asasinatul să devie legi generale ale activității omenești, căci nimeni nu ar putea dori să trăiască într'o societate, care se conduce după asemenea norme.

Legea morală, în domeniul voinții, are aceeași valabilitate necesară, pe care o au formele generale ale cunoștinței în domeniul intelectual. Diferă însă punctele de vedere, din cari considerăm generalitatea și necesitatea. Și anume, la formele cunoștinței, punctul de vedere e existența (aceea ce este); aci, la legea morală, *aceeace ar trebui să fie*: toți *recunoaștem* că trebuie să ne supunem legii morale, dar nu toți ne supunem ei de fapt. Legătura dintre formele generale ale cunoașterii și materialul empiric există, și noi numai o constatăm; în legătura dintre legea morală și acțiunile noastre o recunoaștem toți ca necesară, dar nu toți o respectăm. Materialul empiric de cunoaștere nu poate lua

alte forme decât pe cele impuse de rațiune; pe câtă vreme actele de voință pot fi determinate și de alte motive decât legea morală și anume de simțuri, instincte, sentimente, etc., de ex.: pe o zi urită — pe ploaie sau pe ninsoare — avem curs la Universitate. Dacă suntem tentați de simțuri să stăm acasă, atunci voința noastră se supune unei moti-vări afective. Legea morală însă nu ne-ar lăsa să stăm acasă, căci, dacă ar fi așa, atunci ar trebui șterse din orar toate zilele în care vremea nu ar fi frumoasă, ba chiar și cele în care ar fi bătae de flori la Șosea.

Pe baza celor stabilite, *vom încerca să precizăm voința morală, spre deosebire de cealaltă, voința empirică.*

1. *O primă deosebire e că voința morală e autonomă, întrucât legea morală nu ne este impusă din afară, ci vo-ința însăși și-o alege, în mod liber. În primul caz, am fi violențați, constrânși, și atunci norma de activitate și-ar pierde caracterul moral. Kant afirmă aci unul dintre postu-latele mari ale filozofiei sale: libertatea voinții, care e baza metafizică e legii morale;*

2. *Voința morală, spre deosebire de cea empirică, se con-formă unei legi categorice. O acțiune poate fi considerată ca bună din două puncte de vedere: ori fiind pusă în ra-port cu un scop anumit, ori considerată în ea însăși. În primul caz, acțiunea noastră nu e decât mijlocul necesar pentru ajungerea unui scop, în al doilea caz este ea însăși scop.*

În consecință și legea, căreia este supusă acțiunea no-astră în primul caz, diferă de cea căreia e supusă în cel de al doilea. Dacă acțiunea este condiționată de un anumit scop, atunci legea căreia se conformă este ipotetică; dacă acțiunea noastră e independentă de orice scop exterior, și are deci o valoare absolută în sine și pentru sine, atunci legea căreia se conformă este categorică.

Legea ipotetică ne impune o acțiune în mod condiționat (dacă vrei să ajungi cutare scop, acțiunea ta trebuie să fie cutare). Cea categorică ne-o impune în mod absolut (acțiu-

nea ta trebuie să fie cutare). Exemple ipotetice: fii econom, dacă vrei să ai la bătrânețe, fii corect dacă vrei să fii bine văzut în societate; — categorice: fii econom, fii cinstit.

3. În cazul imperativului categoric, întrebându-ne care e obiectul voinței morale, răspunsul este: *obiectul voinței morale este moralitatea însăși*; în cazul voinței empirice este plăcerea.

4. Care e baza psihică a voinței morale? *Legea morală nu poate influența activitatea noastră decât cu ajutorul virtuții*, care, după Kant, e puterea de a rezista la orice tentațiuni, cari ne-ar împiedica a respecta legea morală. Cel ce duce lupta împotriva a tot ce-i poate abate voința dela legea morală, e un om virtuos.

De aceea s'a zis că virtuos poate fi numai omul. La ființele subomenești și supraomenești nu există acea luptă de subjugare. Într'adevăr, în ființa supraomenească este o perfectă armonie între voință și rațiune, de oarece acestea nu sunt turburate de simțuri; de aceea *Dumnezeu e sfânt, nu virtuos*. Animalele, la rândul lor, neavând legea morală și supunându-se numai instinctelor, sunt amorale.

Această noțiune, pe care și-o formează Kant despre virtute, *il duce la un purism moral excesiv*. Dacă morală e numai acțiunea care se conformă exclusiv legii morale, atunci numai într'un caz putem fi siguri de puritatea morală a acțiunii, și anume când voința ia o atitudine opusă sentimentelor. Însă, în cazul când aceeași acțiune e dictată și de legea morală și de sentiment ca, de pildă, când ajut pe un prieten, atunci mă întreb, care e adevăratul motiv pentru care săvârșesc fapta: legea morală, sau simpatia ce am pentru acel prieten, deci o stare afectivă? În acest caz, puritatea morală a acțiunii e atacată, căci nu avem siguranța motivului care a determinat-o. Insuși Schiller, care eră adept al lui Kant, nu admite rigorismul său excesiv. „Serveșc bucuros pe prieteni, zice el, dar, din păcate, o fac cu plăcere. De aceea mă torturează ideea că nu sunt virtuos... Și atunci nu văd altă cale, decât de a încerca să

disprețuim și să executăm cu oroare, aceea ce ne ordonă datoria“.

Totuș *acest rigorism a adus un serviciu important*: morala utilitaristă a fost învinsă de morala lui Kant.

Ca să încheiem cu expunerea moralei kantiene, să adăugăm câteva cuvinte asupra unei completări metafizico-religioase, pe care o aduce Kant moralei sale.

Am văzut că s'a răspuns numai la două din chestiunile domeniul teoriei cunoașterii, și cari se pun și în domeniul voinței morale. A treia chestiune, la care din punct de vedere al voinței morale nu s'a răspuns, este: cari sunt limitele voinței noastre morale? În domeniul moral, răspunsul nu mai e analog cu cel referitor la cunoaștere: o armonie perfectă între voința și legea morală nu e posibilă în timpul unei vieți; în viața aceasta, oricât vom lupta contra simțurilor, nu le vom putea subjugă cu totul. Forțele noastre trebuie să progreseze mult pentru a se apropia de idealul armoniei desăvârșite între legea morală și voință, lucru cu neputință în această viață, și atunci din punct de vedere moral trebuie să *postulăm nemurirea sufletului*. În cazul acesta trebuie să postulăm și existența unui spirit, care să restabilească proporția dreaptă între virtute și fericire. Trebuie să admitem că datorită acelei ființe superioare, vom putea dobândi în viața viitoare o fericire proporțională cu moralitatea faptelor noastre. Prin urmare, *al treilea postulat după libertatea voinții și nemurirea sufletului ar fi existența lui Dumnezeu*.

Așa dar, pe când rațiunea logică ne ține legați de lumea empirică, voința morală ne leagă de o lume transcendentă.

II.

În asemenea condițiuni, care altul poate fi scopul suprem al educației și în special al educației morale, decât acela de a face să triumfe în noi moralitatea asupra fericirii personale, virtutea asupra egoismului? „E datoria fiecărui om

de a se ridică dela brutalitatea naturii sale, dela animalitate la umanitate..." Aceasta însă nu e numai datoria, ci și dorința fiecărui om. „Nu este nimeni — nici cel mai mizerabil om, dacă e obișnuit a face uz de rațiune — care, dacă îi prezentăm exemple de onestitate în intențiuni, de statornicie în urmarea maximelor bune, de compătimire și bunăvoință, să nu dorească a avea și el un astfel de caracter". La realizarea acestei dorinți, se opun însă o mulțime de impulsuri și inclinațiuni, pe cari el ar dori să le învingă, chiar dacă nu se simte destul de tare în acest conflict. Aceasta ne indică destul de clar lupta voinței libere contra celei empirice, lupta omului contra animalului. Victoria va fi natural de partea celui mai tare. Datoria educației deci va fi de a da voinței morale forța necesară pentru a învinge pe adversar și de a slăbi forțele celui din urmă. Activitatea pozitivă a educației va constă în încurajarea și susținerea voinții morale; cea negativă, în a împiedica o dezvoltare periculoasă a naturii noastre animale, în a înlătura orice piedici din calea legii morale.

Mijloacele, de cari va uză educația pentru a face să se pătrundă sufletul nostru de legea morală, sunt următoarele:

1. Obișnuirea elevilor de a judeca acțiunile omenești din punct de vedere al legii morale. Acest lucru o posibil, psihologiceste, în baza tendinței rațiunii de a aplica chiar cea mai subtilă critică chestiunilor practice. „Între toate discuțiile, niciuna nu ar putea să provoace mai mult participarea persoanelor, cari de obicei se plictisesc repede la discuții, ca aceea asupra valorii morale a unei sau altei acțiuni omenești. Aceia, pentru cari orice subtilitate în chestiunile teoretice este supărătoare, se asociază numai decât la discuție, când e vorba de a fixa conținutul moral al unei acțiuni bune sau rele ce se povestește și sunt atât de subtili în a descoperi tot ce ar putea micșora puritatea intențiunii, deci gradul de virtute al acelei acțiuni, sau în a o face suspectă, cum nu ne putem aștepta dela ei în

nicio chestiune de speculație“. 1) Educatorul va trebui pe deoparte să desvolte și întărească această tendință, pe de altă parte să-i dea o direcție sănătoasă, conform legei morale.

Nu e de ajuns ca elevul să judece acțiunile omenești, el trebuie să le judece *drept*. Pentru aceasta ne servim de *exemple*. Dacă exemplul va fi bine ales, adică dacă legea morală va fi bine pusă în evidență, și un copil de 9 sau 10 ani va putea distinge binele de rău. Astfel de exemple indică însuș Kant: cineva caută să determine pe un om onest de a lua partea calomniatorilor unei persoane nevinovate. Orcă *câștiguri și daruri* însă îl lasă rece. Atunci acei ce voesc a-l determina îl amenință cu *pierderi mari*: prietenii și rudele îl vor părăsi, oamenii puternici îl vor persecuta, e amenințat cu pierderea libertății sau a vieții; familia lui, care e amenințată a cădea în mizerie, imploră mila lui, rugându-l să cedeze. Omul onest însă cu toate chinurile, ce va avea de suportat, rămâne credincios onoarei și conștiinței sale.

Povestind o astfel de acțiune copilului de 10 ani, el va trece, dela aprobarea acțiunii, la admirația omului, terminând prin a dori ca el însuș să poată deveni un astfel de om. Un alt exemplu, care după părerea lui Kant s'ar putea istorisi și unui copil de 8—9 ani, e următorul:

Cineva are în depozit un bun, al cărui posesor a murit, iar moștenitorii acelui bun nu știu nimic de existența lui și nici nu vor putea afla ceva. La aceasta se adaugă faptul că posesorul actual al depozitului împreună cu familia lui se găsesc tocmai în acel moment ((fără vina lui) în cea mai mare mizerie; el ar putea scăpa de mizerie apropiindu-și aceluși bun. Și apoi posesorul depozitului e un om bun și binevoitor, moștenitorii însă pe lângă că sunt bogați, sunt răi, luxoși, risipitori, așa încât, fie că le-ar fi incredințat lor aceluși depozit, fie că l-ar fi aruncat pe gârlă, tot același lucru

1) Kant. Kritik der pr. Vernunft. II-er Teil. Methodenlehre.

ar fi. În aceste condiții, fi-va permis acestui om bun de a utiliza pentru sine acel depozit? La această întrebare copilul va răspunde, zice Kant, *nu!*

E ușor de constatat cum, în amândouă exemplele, Kant accentuează elementul negativ, și deci opoziția ce conștiința noastră întâmpină din partea caracterului empiric. În aceasta tocmai constă valoarea exemplelor. Prin accentuarea opoziției elementelor empirice relevăm *virtutea*, căci dacă voința noastră morală nu ar întâmpina nici o opoziție, deși nu ar încetă prin aceasta de a fi morală, nu ar mai fi însă virtuoasă, căci virtutea constă tocmai în puțința de a înfrânge acea opoziție; iar prin accentuarea contrastului dintre caracterul moral și cel empiric, se pune în evidență pe deoparte valoarea conștiinței morale, pe de altă parte pericolul moral al motivelor empirice.

Cu privire la aceste exemple (cari vor fi luate din tot domeniul viciilor și virtuților) trebuie însă să avem grije ca admirația elevului să nu se îndrepte prea mult asupra individului (dacă e o persoană istorică), ale cărui acțiuni le povestim, și prea puțin asupra maximei morale ca atare, căci aceasta ar fi în defavoarea autonomiei elevului. El ar ajunge a imita conduita unui individ, în loc de a-și impune singur, prin propria lui voință, legea morală. De aceea educatorul, discutând cu elevul valoarea morală a acțiunii povestite, va căuta să îndepărteze spiritul lui cât mai mult de autorul acelei acțiuni și să-l apropie de legea morală care a determinat-o.

Metoda, după care ne vom conduce în acest prim stadiu al educației morale, consistă în următoarele:

a) În primul rând vom îndrepta atențiunea elevului asupra chestiunii, dacă acțiunea povestită este obiectiv conformă vreunei legi morale și anume cărei legi;

b) Dacă acea acțiune este și subiectiv conformă acelei legi. Cu alte cuvinte vom avea de cercetat dacă acțiunea, întâi ca fapt și al doilea ca intenție, corespunde legii morale.

Ce-l face pe Kant să creadă că elevul va aproba acțiunea din primul exemplu și va nega chestiunea din al doilea exemplu?

Kant nu ne dă o lămurire precisă, ea rezultă însă din filosofia lui morală: în momentul când îi prezentăm elevului cazurile concrete de acte de voință, se manifestă conștiința morală spre a le da forma, deci interpretarea morală. O interpretare opusă prin intervenția motivelor egoiste, greu se va produce în cazurile citate, de oarece nu sunt în joc interesele personale ale elevului.

Și astăzi încă se mai pune problema, dacă o morală lipsită de orice colorit utilitarist e accesibilă spiritului elevilor. Soluția, la care s'ar putea ajunge, credem a fi următoarea: în cazul când cerem elevului muncă intensă și sacrificii, greu am putea înlătura intervenția oricărui stimulent utilitarist, deși vom tinde să-l reducem pe acesta la minimum posibil.

La tratarea povestirilor morale însă, întrucât nu cerem elevului atitudine morală *activă și imediată*, ci numai o *apreciere morală*, e de dorit, și credem posibil, să evităm utilitarismul. Chiar dacă atunci, când trebuie să facem sforțări, nu putem totdeauna renunța la oarecari stimulente utilitariste, să ne ferim cel puțin, cum am zis, de a pângări cu asemeni motive atmosfera curată a conștiinței morale. Un om, care, deși nu-și poate stăpâni unele porniri egoiste, le regretă, e preferabil moralmente unui ciinic, care le aprobă.

2. Dacă la începutul acestei educații, atențiunea elevului eră concentrată asupra acțiunilor povestite, legile morale servind numai ca mijloc pentru a stabili gradul de moralitate al acelor acțiuni, în al doilea stadiu legile morale ca atari vor formă centrul interesului și atențiunii elevului, exemplele servindu-ne la lămurirea, la ilustrarea acelor legi. Cu alte cuvinte, exemplele ne vor servi pentru a da formă mai concretă legilor morale abstracte și a le face deci pe acestea mai accesibile spiritului elevului. „Puritatea

voinței, zice Kant, să fie pusă în evidență prin expunerea vie a caracterului moral, în exemple“.

a) La început, puritatea voinței va trebui prezentată numai ca o „perfectiune negativă“, întrucât în acțiunile pur morale nici un motiv empiric nu influențează voința. Prin aceasta dezvoltăm și întărim în elev conștiința libertății sale individuale.

b) Apoi se va accentua valoarea pozitivă a moralității, a datoriei morale: respectul față de noi înșine. Aceasta constituie baza cea mai solidă a caracterului moral. Omul care se respectă nu se teme de nimic mai mult decât de a fi disprețuit de propria sa conștiință.

Această ordine în alegerea exemplelor nu poate fi inversată, căci conștiința libertății individuale e condiția necesară a respectului față de noi înșine.

Afară de exemple, educatorul se va mai servi, pentru a clarifica elevilor noțiunile morale, și de catechismul moral. Kant însuși ne-a lăsat un fragment de catechism moral, din care, pentru a se vedea cum ar fi dorit el să se facă instrucțiunea morală catechetică, cităm o parte:

Profesorul. Care e cea mai mare, chiar unica ta voință în viață?

Elevul. (tace).

Profesorul. Este de a merge în totul și în totdeauna după dorința și voința ta. Cum numim o astfel de stare?

Elevul. (tace).

Profesorul. O numim fericire (prosperitate continuă, viață agreabilă, perfectă mulțumire cu propria noastră stare). Dacă ai posedă toată fericirea (care e posibilă în lume) ai păstra-o pe toată pentru tine, sau i-ai face parte și aproapelui tău?

Elevul. Aș împărți-o, pentru a face și pe alții mulțumiți și fericiți.

Profesorul. Asta probează că ai o inimă destul de bună, dar să vedem dacă dovedești și o inteligență bună. I-ai procura tu lenesului perne moi, pentru a-și petrece viața.

într'o dulce trândăvie, sau bețivului vinul și alte lucruri care-l pot ameți, sau i-ai da înșelătorului o înfățișare răpitoare și apucăturile necesare pentru a înșelă pe alții, sau omului brutal îndrăzneală și pumn zdravăn, pentru a putea copleși pe alții? Acestea sunt atâtea mijloace pe cari le dorește fiecare pentru a fi *în felul lui* fericit.

Elevul. Nu, aceasta n'aș face-o.

Profesorul. Vezi dar că dacă ai posedă chiar întreaga fericire, și pe lângă aceasta cât de multă bunăvoință, totuși tu n'ai acordă fericirea, fără nici o rezervă, orcu ar întinde mâna, ci ai cercetă mai întâi întrucât fiecare *e demn* de fericire. Ție însu-ți însă nu vei ezită a-ți procura, cel dintâiu, tot ce socotești că aparține fericirii tale?

Elevul. Da.

Profesorul. Dar atunci nu-ți vine în gând întrebarea, dacă chiar tu însu-ți ești demn de fericire?

Elevul. De sigur.

Profesorul. Ei bine, aceea ce tinde în tine spre fericire este înclinația, afecția; aceea însă mărginește înclinația ta, impunând condiția de-a fi mai întâi *demn* de acea fericire, este *rațiunea ta*, și faptul că tu poți, prin rațiune, să limitezi sau să învingi înclinațiile, dovedește *libertatea voinței tale*. Dacă vrei a ști acum ce trebuie să faci pentru a participa cu demnitate la fericire, pentru aceasta găsești regula și instrucțiunea în rațiunea ta, ceea ce înseamnă că nu e necesar să înveți regula conduitei tale prin experiență sau dela alții; propria ta rațiune te învață și îți ordonă chiar ce trebuie să faci. ¹⁾

Tendința catehismului este, după cum ușor se poate vedea din acest citat, pe deoparte de a lămuri elevului cele mai înalte noțiuni morale, ca fericirea, libertatea voinței, etc., continuând această metodă până când elevul a ajuns să priceapă cea mai înaltă lege morală; pe de altă parte de a-l face *să voască* a se conforma legilor morale.

1) *Kant*, Tugendlehre.

3. Dacă în cele două stadii ale educațiunei morale, am îndreptat toată atenția elevului asupra datoriilor morale, convingându-l în acelaș timp că spre îndeplinirea acelor datorii, trebuie să înfrângă orice suferințe, chiar moartea, că în fine legea morală nu-i este impusă din afară, ci și-o impune el însuș prin propria lui rațiune și voință, forțat se va naște în spiritul elevului întrebarea: ce este oare, în ce constă acel *ceva* în sufletul meu, care își permite să înfrunte orice impulsuni și sentimente și orice forțe naturale, ce n'ar fi în conformitate cu legea morală?

Existența și rolul metafizic al lezei morale trebuiesc clarificate. Prin aceasta vom satisface pe de o parte acel interes teoretic, pe de altă parte vom mări intensitatea *respectului față de acea lege*. „Două lucruri îmi inspiră o admirație și un respect continuu și cu atât mai mari, cu cât cugetarea se îndreaptă mai des și mai asiduu asupra lor: cerul înstelat de asupra mea și legea morală în mine“.

„Primul, privirea unei nenumărate mulțimi de lumi, nimiceste importanța mea, a unei creaturi animale, care va trebui, după ce pentru un scurt timp a fost dotat cu viață, să restituie planetului (un punct în univers) materia, din care a fost plămădit. Cel de-al doilea ridică valoarea mea ca inteligență, ca infinit, prin personalitatea mea, în care legea morală îmi relevează o viață independentă de animalitate și chiar de întreaga lume a simțurilor, etc.“¹⁾ Această importanță supremă a lezei morale trebuie să o cunoască elevii în ultimul stadiu al educației. Dacă în primele stadii ne-am ocupat mai mult a face pe elevi conștienți de *prezența* lezei morale în spiritul lor, în acest al treilea stadiu va trebui să-i facem a *pricepe rostul existenței, natura intimă și importanța metafizică a acelei legi*. Pentru aceasta însă va trebui să li se clarifice, pe de o parte imposibilitatea *rațiunei teoretice* de a rezolvă

1) *Kant. Kritik de praktischen Vernunft. II-er Teil: Methodenlehre (Beschluss)*.

chestiunile cele mai importante, de a explica *absolutul*, de a ne pune în legătură cu lumea inteligibilă căreia aparținem ca ființe raționale; pe de altă parte menirea *rațiunii practice*, în special a lezei morale, de a da soluțiunea necesară acelor probleme.

Condițiile acestei instrucțiuni teoretice sunt: întâiu ca educatorul să fi pătruns bine sistemul filosofic al lui Kant și al doilea ca el să poseadă destul tact pedagogic, pentru a prezintă niște chestiuni atât de complicate sub o formă accesibilă elevului.

Prin urmare, în rezumat, elevul trece dela admirația oamenilor morali și a acțiunilor morale, la admirația lezei morale și de aci la cunoașterea teoretică a acestei legi.

III.

Privitor la educația propriu zis *negativă* găsim puține indicații în scrierile etice ale lui Kant. În regulă generală ar trebui să ne servim, ca și la educația pozitivă, de exemple. Dacă tendința exemplilor în educația pozitivă eră de a insuflă elevului respect pentru legea morală, tendința exemplilor în educația negativă va fi de a-i insuflă dispreț pentru acțiunile imorale. Dacă educația pozitivă îl face să admire virtutea, cea negativă îl face să aibă aversiune pentru egoism. Dacă educația pozitivă face pe elev să priceapă că numai voința morală este liberă și că deci numai întrucât ne conformăm lezei morale avem dreptul să ne considerăm ca ființe raționale, libere; cea negativă va căută să-i dovedească că acela care este supus instinctului și înclinațiilor nu e decât un *sclav* și nu are deci niciun drept la individualitate, la personalitate.

La aceasta s'ar mai putea adăugă din cursul de pedagogie al lui Kant, un principiu care, nefiind în contradicție cu pedagogice și morale din scrierile critice, poate fi menționat aci. E vorba de *disciplină*.

Disciplina are în vedere ca impulsunile animale să nu în-

depărteze pe om din drumul lui către *umanitate*. Disciplina trebuie să-l împiedice de a se expune orbește unui astfel de pericol, o putem deci defini: o acțiune prin care scăpăm pe om de sălbăticie. Sălbăticia constă în a fi independent de orice legi; dar această independență este cu totul opusă adevăratei libertăți individuale, căci omul ca ființă rațională este liber față de obiectele exterioare, nu însă și față de propria sa rațiune. E rolul educației de a depărta pe om cât mai mult de acea stare animalică și de a-l apropia de *umanitate*.

Dar această trecere dela sălbăticie la starea de libertate individuală, nu se poate face în mod direct; trebuie mai întâiu să reprimăm acea stare de completă dezordine, supunând pe om la anumite legi, *disciplinându-l*. Numai un spirit disciplinat se poate supune rațiunii sale, poate deveni cu adevărat liber, *o personalitate*. „Zuerst einen Charakter überhaupt bilden, dann einen guten Charakter“.

Neglijarea disciplinei are cele mai triste urmări: omul, care nu a fost disciplinat în tinerețe, va fi probabil toată viața supus, nu legeri morale și rațiunii, ci *capriciilor*.

Aceasta e o greșală obișnuită în educația celor mari, zice Kant, anume de a nu-i contraria nici în tinerețe, fiindcă sunt destinați să domnească. La om este necesară, *din cauza tendinței sale către libertate*, o cioplire a brutalității sale.

IV.

Aceasta este, în rezumat, teoria lui Kant asupra educației morale; mai avem de adăugat câteva cuvinte, pe deoparte asupra principalelor lacune ale acestei teorii, pe de altă parte asupra părților ei bune și asupra posibilității acestora de a fi aplicate.

a) În primul rând trebuie menționată noțiunea libertății transcendente, care face imposibil orice sistem de educație pozitivă, chiar pe acela al lui Kant. Aceeace caracterizează libertatea transcendentă este, *negativ*, independența față de cauzalitatea empirică; *pozitiv*, spontaneitatea abso-

lută, facultatea de a începe dela sine și prin sine însuși o acțiune sau un șir de acțiuni.

Deci o influență a educației asupra caracterului inteligibil nu poate avea loc, pe deoparte fiindcă voința liberă, spontană exclude orice influențe venite din afară, pe de altă parte, pentrucă chiar dacă acea influență ar fi de fapt posibilă, ea ar distruge puritatea acțiunii morale, răpindu-i autonomia. O influențare pozitivă a activității individului ar constitui un motiv empiric, și știm că numai acțiunilor libere, autonome li se poate atribui o valoare morală, niciodată însă celor determinate empiric. Și atunci întreaga educație morală s'ar reduce la o activitate negativă, constând în a înlătură din calea ființei inteligibile orice piedici provocate de caracterul empiric. Aceasta însă ar fi în contradicție chiar cu principiile pedagogice ale lui Kant, cari admit și o influență pozitivă, nu numai negativă, din partea educației.

b) O altă dificultate, ce am întâmpină în aplicarea pedagogiei Kantiene, ar fi de a face accesibile elevilor chestiuni din domeniul teoriei cunoștinței și metafizicei. Absolut imposibil nu e lucrul acesta, dat fiind că această instrucțiune filosofică, ce completează educația morală, nu se face decât în ultimul stadiu al educației, atunci când nu mai avem înaintea noastră copii, ci elevi mai înaintați în vârstă, eventual studenți. Pentru aceasta însă ar trebui să simplificăm și să reducem, pe cât posibil, pentru a nu-l denatură, sistemul de filosofie critică a lui Kant.

c) În fine, o a treia dificultate ar provoca-o *rigorismul moralei Kantiene*, acel imperativ categoric menit să lovească în morala hedonistă a contemporanilor lui Kant. A stabili ca unică normă în judecarea acțiunilor noastre *legea morală* și ca unic scop *îndeplinirea datoriei*, făcând abstracție de orice dorinți și aspirații personale și înfruntând orice dureri; mai mult, a consideră o acțiune conformă legilor morale; dar pe care am făptuit-o și pentru îndeplinirea unei dorinți personale, (pentru a ne produce plăcere), ca subiectiv imorală, aceasta poate constitui un *ideal* de mo-

ralitate, dar o astfel de moralitate nu poate fi accesibilă elevilor în mod direct, fără nici o mijlocire.

Morala Kantiană trebuie așa dar adoptată cu oarecare restricțiuni, când urmărim determinarea unei atitudini practice. Vom fi riguroși numai atunci, când ne vom adresa exclusiv conștiinței morale.

Toate aceste inconveniente ale pedagogiei Kantiene pot fi învinse, aducând oarecare modificări, cari nu ar altera principiile fundamentale. De prima dificultate, libertatea transcendentă, — ea fiind de natură cu totul teoretică, — putem face abstracție în practica pedagogică. Problema libertății transcendente e într'adevăr de cea mai mare importanță, întrucât de ea depinde *posibilitatea* educației pozitive; odată însă admisă acea posibilitate (și Kant o admite), pedagogia practică nu mai are a se preocupa de problema libertății.

Cât privește a doua dificultate, aceea de a face elevilor accesibile teoriile din critica rațiunii pure și practice, ea poate fi înlăturată, după cum am indicat mai sus, prin reducerea și simplificarea acelor probleme și prin tactul pedagogic al educatorului.

În fine a treia dificultate, aceea de-a adapta legea morală la spiritul elevilor, se poate înlătura înlocuind metoda directă a lui Kant printr'o metodă evolutivă, cu alte cuvinte renunțând la pretenția de a provoca în spiritul copilului, dela primul exemplu, distingerea acțiunii pur morale, și tinzând a desvoltă în mod *progresiv* capacitatea elevului de a distinge binele de rău.

Natural că idealul către care tinde pedagogia lui Kant nu e ușor de ajuns și presupune educatori cu o cultură serioasă, cu un tact pedagogic foarte pronunțat și cari să intruzeze în sine — în marginile posibilității — acel ideal de moralitate. Dar a face să triumfe în om umanitatea asupra animalității, datorită morală asupra tendinței către plăcere, virtutea asupra egoismului, personalitatea liberă, individul rațional asupra ființei mărginite și determinate, e un scop pentru a

căruia realizare, chiar relativă, nu trebuie să cruțăm niciun sacrificiu și trebuie să înfrângem orice dificultăți.

Și dacă morala lui Kant era atât de necesară în Germania, pentru a da o bază mai solidă moralei contemporanilor lui, ea e și mai necesară *la noi, astăzi*. Societății noastre i-ar putea folosi mult un sistem de educație morală bazată, în marginile posibilității, pe principiile moralei Kantiene.

PRINCIPIILE LUI SCHILLER ASUPRA EDUCAȚIEI ESTETICE ÎN LEGĂTURĂ CU CEA MORALĂ

I.

*I. Serviciile pe cari educația estetică le aduce educației morale:
1) Educația estetică crează un mediu psihic prielnic pentru
educația morală; 2) Educația estetică aduce și servicii directe
moralității ca secundantă și locțiitoare a moralității. — II. Gustul
pentru frumos considerat și ca element constitutiv al idealului
educativ. — III. Posibilitatea practică a teoriilor lui Schiller
asupra educației estetice.*

Schiller a arătat cu multă claritate în scrierile sale estetice — Über die aesthetische Erziehung des Menschen; Über Anmut und Würde; Über das Erhabene; Über den moralischen Nutzen aesthetischer Sitten — importanța educației estetice și serviciile ce ea aduce educației morale, în special celei Kantiene.

1. Nu putem trece, fără nici o mijlocire, dela atmosfera caldă a sentimentelor și înclinațiilor, pe scurt, dela motivele subiective, la atmosfera rece a rațiunii pure, a datoriei absolute, a imperativului categoric.

Trebue să se provoace în spiritul nostru o reacțiune, care să-l facă influențabil de legile morale. Și după cum atmosfera, care ar mijloci o tranziție dela cald la frig, ar trebui să fie temperată, adică să contopească în sine ambele elemente opuse, tot astfel și mediul psihic, care ar mijloci în spiritul nostru înlocuirea motivelor subiective prin legi morale, a înclinațiilor prin rațiune, ar trebui să realizeze în

sine o legătură intimă între motivele subiective și cele raționale, între instinct și rațiune. Un al treilea mediu psihic ni-l procură *educația estetică*.

Nu există altă cale, zice Schiller, pentru a face pe omul simțurilor rațional, decât aceea de a-l face mai înainte *estetic*.¹⁾ Educațiunea estetică are în vedere pe om în întregimea lui; ea nu se referă numai la caracterul empiric, sau numai la cel rațional, ci le îmbrățișează pe amândouă; ea înlocuiește *discordia* dintre impulsuni și rațiune prin *armonie*.

Între starea empirică și cea rațională, între materie și formă, între pasivitate și activitate, între simțire și cugetare 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 simțurilor respectul rațiunii, și rațiunii înclinația simțurilor. „Frumosul“ ca „formă liniștită“ („als ruhige Form“) împlânzește viața sălbatică și înlesnește trecerea dela senzații la idei, iar „ca imagine vie“ („als lebendes Bild“) dotează forțele abstracte cu forța sensitivă, reduce noțiunea la intuiție, legea la sentiment“. 2).

Prin urmare, datoria educației estetice va fi, deoparte, de a asigura sensibilitatea contra atacurilor rațiunii, dând dezvoltarea necesară naturei sensibile, pe de altă parte, de a asigura rațiunea contra impulsunilor, dând dezvoltarea necesară intelectului. Ea va înlesni, pe deoparte, relațiunile dintre individ și lumea exterioară, dezvoltând *impresionabilitatea* celui dintâi, și va sprijini, pe de altă parte, cea mai desăvârșită independență a *rațiunii* de impresiile din afară; cu alte cuvinte va accentua cât mai mult *pasivitatea* naturei sensibile și sentimentale, și *activitatea* naturei raționale.

Aceste două moduri de a influența asupra unui om, deși par opuse, ele se întregesc unul pe altul, căci impresiile pro-

1) Schiller. Über die aesthetische Erziehung des Menschen, 23-er Brief.

2) Schiller. Über die aesthetische Erziehung des Menschen, 17-er Brief.

vocate de lumea externă sunt necesare pentru a-l face mai conștient de *personalitatea sa*, iar întărirea personalității, a spontaneității e necesară pentru a *rezistă* influențelor venite din afară. „Unde se unesc amândouă, acolo va întruni omul cea mai desăvârșită independență și libertate cu cel mai deplin conținut de existență“¹⁾.

Cum se va stabili acea legătură între sensibilitate și rațiune, între afecte și idei? Simțurile ne obligă prin legi naturale, rațiunea prin legi morale; dar și într'un caz și în celalt *suntem obligați*. Educațiunea estetică va trebui să ne libereze de *orice obligație*, să ne facă liberi, nu numai ca ființe raționale, ci ca oameni supuși atât simțurilor cât și rațiunii; deci: nu să ne libereze într'o direcție, obligându-ne într'alta, ci să ne libereze pur și simplu de orice obligație. Și atunci, întrucât vom răpi impulsurilor și afectelor forța lor fizică, dinamică (acea forță care ne obligă după legi naturale), le vom armoniza cu ideile rațiunii, și întrucât vom răpi legilor rațiunii obligativitatea morală, le vom apropiă de cerințele sensibilității. Vom tinde deci a da materiei formă și formei realitate. Schiller ilustrează această teorie: dacă avem afecțiune pentru cineva, care merită *disprețul* nostru, ne simțim asupriți de obligația impusă de *natură*. Dacă față de un altul, care prin caracterul lui ne impune respect, avem aversiune, atunci ne simțim asupriți de *rațiune*. Dacă însă cineva se impune atât simțurilor, cât și rațiunii noastre, dacă el își câștigă atât afecțiunea cât și respectul nostru, atunci, nefiind constrânși de nici o forță, îl vom iubi. Simțul frumosului conduce pe om din lumea simțurilor în lumea ideilor, din lumea materială în cea ideală; dar tot el îl conduce și din lumea ideală în cea materială, și dela rațiune la simțuri.

Prin urmare Schiller susține că pentru a trece dela starea empirică la cea rațională, dela motivele impulsive la legile

1) *Schiller*. Ober die aesthetische Erziehung des Menschen. 13-er Brief.

morale, trebuie să se producă în noi o dispoziție sufletească tot atât de favorabilă, sau tot atât de defavorabilă naturei impulsive, cași celei raționale. Care e caracterul acestei dispoziții sufletești și intrucât e ea necesară acelei tranziții?

Pentru ca omul determinat de motive impulsive să poată fi determinat de rațiune, pentru ca el să poată trece de la starea pasivă la cea activă, el trebuie la un moment dat să fie liber de orice determinație, trebuie să se găsească, în acel moment de tranziție, într'o stare de *pură determinabilitate* (blosse Bestimmbarkeit). O excludere absolută însă a determinației simțurilor nu e posibilă, fără a periclita existența individului. Ar trebui deci să nimicim acea determinație, menținând-o. Acest lucru e posibil, dacă opunem determinației impulsive o altă determinație. „Talerele unui cântar stau la acelaș nivel când sunt goale; dar ele stau la acelaș nivel și când conțin greutate egale“¹⁾.

Dacă deci opunem determinației impulsive determinația rațională, ele se vor anihila, și astfel, deși în ambele direcții activi, spiritul nostru, ne mai fiind determinat nici fizicește nici moralmente, se găsește în acea stare de determinabilitate, pe care *Schiller* o numește *starea estetică* (aesthetischer Zustand). Prin aceasta dăm rațiunii, chiar în domeniul simțurilor, oarecare libertate de acțiune și slăbim forța impulsivă în însuși domeniul ei. Cultura estetică dă omului libertatea de a-și alege singur calea vieții, scăpându-l atât de sclavia simțurilor, cât și de povara legilor morale. Ea dă tuturilor funcțiunilor noastre sufletești aceeaș posibilitate de dezvoltare, prin faptul că nu favorizează *exclusiv* pe nici una.

Trecerea de la această stare estetică la cea morală este de sigur mult mai ușoară, decât trecerea de la starea fizică la cea estetică. Pentru a provoca dezvoltarea maximelor și sentimentelor morale la un om dotat cu simț și cultură estetică, e de ajuns să-i dăm *ocazii de a se manifesta*; pentru a trans-

1) *Schiller*. Über die aesthetische Erziehung des Menschen. 20-er Brief.

formă caracterul impulsiv în estetic, trebuie să schimbăm natura omului.

Schiller deosebește deci trei stadii în dezvoltarea atât a individului cât și a speciei: „Omul în starea sa fizică este supus numai forței naturale; el se scapă de această forță în starea lui estetică și o predomină în starea morală“¹⁾.

2. Dar educația estetică nu are numai menirea de a face posibilă tranziția dela starea fizică la cea morală, ci aduce și servicii directe moralității.

O acțiune omenească este liberă, numai întrucât își are origina în propria noastră voință, și morală întru cât este determinată numai de legile rațiunii noastre. Libertatea și moralitatea însă trebuie să fi ajuns la un grad de intensitate suficient, pentru a putea înfrânge forțele empirice, cari li se opun. Cu cât forțele exterioare vor fi mai mari, cu atât mai rezistentă va trebui să fie voința noastră morală, pentru a le putea copleși. Nu e însă mai puțin adevărat că și dacă piedicile exterioare ar fi foarte mici sau nule, activitatea noastră nu încetează de a fi morală, câtă vreme își are origina în conștiință și nu e determinată de niciun motiv empiric. Motivele empirice pun în evidență energia voinței morale, dar nu o condiționează, ele ispitesc simțul nostru moral.

A feri voința noastră de această ispită, iată serviciul ce-l poate face educațiunea estetică moralității.

Pentru atingerea acestui scop, influența educației estetice este pe deoparte negativă, pe de alta pozitivă.

Negativă, întrucât distruge forța motivelor empirice: simțul estetic îmblânzește instinctele josnice și sălbatice, el respinge cu dispreț orice manifestări violente, temperează afecțiunile, într'un cuvânt, subjugă manifestările impulsive, cari periclitează legile morale, și liberează astfel calea către moralitate. Pozitiv, influențează educația estetică, întrucât deșteaptă și întărește în sufletul nostru înclinații și sentimente

1) Schiller. Über die aesthetische Erziehung des Menschen. 24-er Brief.

favorabile moralității. În cazul acesta motivele empirice, nu numai că nu stânjenesc activitatea morală, ci chiar ne ajută în calea noastră către datorie.

Diferitele moduri de manifestare ale moralității pot fi reduse la două: în primul caz simțurile propun o acțiune oarecare, iar voința decide dacă, conform legii morale, acea acțiune are să fie realizată sau nu. În al doilea caz rațiunea este aceea care propune acțiunea, iar voința i se supune, fără a mai cere avizul simțurilor. În amândouă cazurile, simțul estetic e de mare folos moralității. Dacă simțurile propun o acțiune josnică, imorală, aceasta, înainte de a fi respinsă de către rațiune, va întâmpina rezistența simțului estetic (în baza influenței *negative*); dacă, din contra, rațiunea propune acțiunea, atunci, tot grație simțului estetic, simțurile, departe de a i se opune, vor facilita realizarea (în baza influenței *pozitive*). Aceste teorii le aplică Schiller la două exemple:

a) Un rebel este prins și escortat de către un militar. Pe drum militarul, așezându-se la umbra unui pom pentru a se odihni, adoarme. În timpul când acesta dormea, rebelul zărește sabia militarului, care era agățată de-o cracă a pomului, și se simte astfel ispitit de a-și recăpăta libertatea, omorând pe păzitorul său. Înainte însă de a se decide la realizarea acestui plan, se deșteaptă militarul. Dacă admitem că rebelul, chiar nedeșteptându-se militarul, ar fi renunțat la această faptă avem *primul caz*, în care simțurile (în cazul de față, instinctul conservării) *propun* și rațiunea *decide*. Rebelul deci ar renunța la acea faptă odioasă, din respect pentru legile morale. Dacă însă el ar fi dotat cu un simț estetic dezvoltat, atunci înainte de a fi prezentat planul lui instanței raționale, el va fi respins de către simțul estetic, care are aversiune contra actelor rușinoase și violente.

b) Cineva aflându-se singur pe malul unui râu, în care câțiva oameni erau în pericol de-a se îneca, sare în apă expunându-și viața, pentru a-i scăpa. Iată o acțiune impusă de rațiune și executată conform legilor morale, dar în contra

instinctului de conservare (al doilea caz). Dacă și acest om ar posedă gustul pentru frumos, simțurile, în loc de a-i reprobă acțiunea lui, o vor *aprobă* și astfel el ar simți *plăcere*, în loc de *neplăcere* la executarea acțiunii impusă de legile morale.

Datoria morală îi devine astfel plăcută.

Prin urmare simțul estetic produce în sufletul nostru o dispoziție sufletească *oportună moralității*, întrucât nemi-cește impulsunile ce-i sunt defavorabile, și le întărește pe cele ce-i sunt favorabile.

Dacă însă gustul pentru frumos *favorizează* moralitatea acțiunilor noastre, el *garantează* aproape *legalitatea* lor. O acțiune conformă simțului estetic se poate întâmpla să nu fie produsul caracterului *moral*, totuș ea nu va încetă de a fi *legală*; cu alte cuvinte, fără a fi *subiectiv-morală*, va fi *obiectiv-morală*.

Am văzut, în primul exemplu, că planul de acțiune al unui om poate, în baza simțului estetic, fi nimicit chiar înainte de a fi pătruns în regiunea legilor raționale-morale. Acel om ar fi *renunțat* deci la fapta lui odioasă, chiar fiind cu totul lipsit de *simțul moral*. Lipsa acestui simț moral nu ar fi făcut imposibilă *moralitatea obiectivă* sau *legalitatea* hotărârii lui. Și de sigur că acțiunile legale, deși din punct de vedere subiectiv al moralității n'au nici o valoare, pentru societate ele sunt de cea mai mare importanță. Prin legalitate, simțul estetic împiedică impulsunile și pasiunile noastre, mai ales atunci când acestea predomină ființa noastră, de a ataca ordinea fizică și socială. E destul să ținem seamă de faptul că o mulțime de indivizi sunt lipsiți de simțul datoriei morale, pentru a ne putea reprezenta valoarea socială a legalității.

II.

Cunoaștem până acum părerile lui Schiller privitoare la *rolul educației estetice ca mediu de tranziție* dela starea impulsivă la starea de moralitate, apoi ca *secondantă* de mare

valoare a moralității și în fine ca o *locuitorie* a moralității. În toate aceste cazuri însă educația estetică servește numai ca *mijloc* pentru atingerea scopului. Rămâne să cercetăm dacă, după Schiller, gustul pentru frumos poate fi considerat și ca reprezentând un element constitutiv al idealului, al însuș *scopului* educației.

Dacă scopul suprem al educației stabilit de Kant rămâne neschimbat, atunci incontestabil că dezvoltarea simțului estetic nu poate reprezenta un scop, ci numai un *mijloc*. Schiller însă modifică idealul Kantian: Kant are dreptate când susține că aprobarea simțurilor *nu garantează* moralitatea acțiunilor noastre, nu are însă dreptate când respinge asocierea sentimentelor la legile raționale, chiar dacă tendințele unora s'ar armoniza cu ale celorlalte. „Omul trebuie să se supue *cu plăcere* rațiunii sale“. Datoria morală și plăcerea trebuie să fie strâns legate una de alta. „Natura, prin faptul că a făcut din om o ființă rațională și sensibilă, i-a impus îndatorirea de a nu despărți ceea ce a unit ea, de a nu înlătura partea sensibilă nici chiar în cele mai pure manifestări ale părții divine și de a nu baza triumful unei părți pe sclavia celeilalte“. 1). Discordia trebuie înlocuită printr'o intimă conexiune. Rațiunea nu trebuie să-și facă din sensibilitate un dușman, ci un prieten. „Dușmanul *doborât* se poate din nou ridica, cel *impăcat* este într'adevăr învins“. 2)

Schiller consideră pe omul moral, la care instinctul e în armonie cu rațiunea, mai presus de acela, la care cele două elemente sunt în continuă contradicție. Respectăm și admirăm mai mult pe omul, care se poate încrede în înclinațiile și sentimentele sale, fără a se teme că prin aceasta acțiunile lui ar putea fi contrarii cerințelor legii morale, decât pe acela a cărui sensibilitate e de așa fel încât orice tendințe de-a se manifesta ale acesteia trebuiesc supuse controlului rațiunii. Acea armonie completă

1) Schiller. Über Anmut und Würde.

2) Idem.

între instinct și rațiune reprezintă *umanitatea perfectă*, iar individul în care se întrupează e dotat cu un „suflet frumos“ („schöne Seele“). „Dacă sentimentul moral și-a asigurat senzațiile omului până la *acel* grad, încât poate lăsa, fără teamă, afectului conducerea voinței, și nu riscă nici o contradicție din partea acestuia, atunci îl numim „*suflet frumos*“. 1) Un astfel de suflet îndeplinește cele mai grele datorii morale cu cea mai mare ușurință, căci niciodată rațiunea nu va întâmpina rezistență, ci numai ajutor din partea simțurilor, și niciodată simțurile nu vor avea tendințe, cari ar putea fi reprobate de rațiune. Dacă pentru un om, la care simțurile sunt în contradicție cu rațiunea, îndeplinirea datoriei morale e foarte anevoioasă, de oarece la fiecare pas el trebuie să se supue controlului legii morale; pentru un suflet frumos, activitatea morală este produsul natural, *nesilit*, al întregii sale ființe. Viața celui dintâi „se aseamănă cu un desen în care *regula* e indicată prin linii groase, și din care un elev ar putea învăța principiile artei. Într-o vieță frumoasă însă, toate acele linii groase de limită dispar ca într-o pictură de-a lui *Tizian*, și totuș apare întreaga figură cu atât mai adevărată, mai vie și mai armonică“. 2)

III.

Dar acum intervine o altă problemă, aceea a posibilității practice a aceluși suflet frumos. Se poate oare realiza între cele două elemente opuse o armonie atât de perfectă, încât posibilitatea unei discordii cât de mici să fie exclusă? Schiller însuș recunoaște că acest lucru e aproape imposibil. „E cunoscut că nu merge totdeauna să slujim la doi stăpâni“... Legile morale sunt ale noastre și putem conta pe ele, necesitățile fizice însă sunt supuse legilor naturale și pe acestea nu putem totdeauna

1) *Schiller*. Über Anmut und Würde.

2) *Idem*.

contă, orcătă armonie ar există între ele și legile morale. Dacă intervine vreo discordie, simțurile se vor supune, ele vor aduce sacrificiul, iar nu rațiunea. „Dacă rațiunea însăși a fost aceea care, în cazul unui *caracter frumos*, a introdus înclinațiile în datorie și a *încredințat* numai coducerea simțurilor, tot ea le-o va retrage în momentul în care instinctul va voi să abuzeze de puterea sa. ¹⁾

Vedem dar că acel „suflet frumos“ rămâne un *ideal* la care trebuie să tindem a ne apropia cât mai mult. Câtă vreme însă armonia completă dintre instinct și rațiune nu poate fi realizată, rațiunea rămâne suverană asupra simțurilor, fără însă a le exclude cu totul din domeniul moralității. Și cu cât simțurile se vor arăta mai docile, cu atât va scădea severitatea rațiunii; aceasta e direcția către idealul sufletului frumos. „Peste tot unde instinctul începe acțiunea și își permite de a ataca funcțiunea voinței, acolo voința nu trebuie să-i arate nici-o indulgență, ci trebuie să-i probeze prin cea mai categorică opoziție, autonomia sa. Unde, din contra, *voința începe* și sensibilitatea *îi urmează*, acolo voința nu trebuie să arate severitate, ci indulgență. ²⁾

Acestea sunt, în rezumat, principiile de educație estetică, răspândite în scrierile estetice ale lui Schiller. Importanța lor e tot atât de mare, ca și aceea a principiilor lui Kant asupra educațiunii morale. Schiller lasă însă o problemă nerezolvată, aceea a punerii în practică a principiilor sale pedagogice, ceea ce nu-i putem imputa în aceeaș măsură lui Kant. Dar e incontestabil că odată stabilit scopul educațiunii estetice, mijloacele necesare pentru a-l ajunge sunt mai ușor de găsit ³⁾, decât cele necesare pentru a ajunge un ideal de moralitate, și mai ales ca acela stabilit de Kant.

1) *Schiller*. Über Anmut und Würde.

2) *Idem*.

3) Vezi capitolul asupra educației estetice.

IDEALUL PEDAGOGIC AL LUI GOETHE

I. Înlăturarea rigorismului moralei Kantiene de către Schiller și Goethe. Scopul final al educației, după Goethe, e unitatea armonică a existenței individuale, dezvoltată prin activitate. — II. Armonizarea tendințelor individuale cu cerințele sociale: 1) Evitarea conflictelor dintre individualitate și mediul social. 2) Temeiul educației etico-sociale. 3) Rezolvarea conflictului inevitabil dintre o individualitate puternică și societate. 4) Realizarea personalității desăvârșite prin contopirea elementului individual cu cel social. — III. Câteva chestiuni speciale ale pedagogiei lui Goethe: 1) Raportul între educația armonică și cea profesională; 2) Educația femeii. — IV. Raportul între principiile pedagogice ale lui Goethe și timpul nostru.

I.

Conflictul moral dintre simțuri și rațiune, înclinații personale și datorie îl rezolvă Kant în favoarea rațiunii, excluzând sensibilitatea din domeniul moralității: un act de voință nu poate fi considerat ca moral, decât în cazul când e de terminat *numai* de legea morală, deci fără intervenția vreunei înclinațiuni personale. Acest rigorism al moralei kantiene au căutat să-l învingă *Schiller și Goethe*, punând în legătură cei doi factori, stabilind armonie între elementele, cari determină activitatea noastră. Omul empiric și cel rațional nu mai sunt considerați ca fiind opuși, ci ca formând o *unitate armonică*. Armonia însă este relativă la Schiller, absolută la Goethe.

Primul admite *acele* motive empirice, cari nu se opun legii raționale, ci sunt supuse acesteia; le exclude însă pe cele, cari ar indica voinței o direcție diferită de aceea indicată de rațiune. Schiller subordonează, prin urmare,

sensibilitatea rațiunii, el recunoaște preponderanța elementului rațional și prin aceasta, deși temperează rigo-rismul „imperativului categoric“ (care exclude cu totul motivarea empirică), totuș nu-l învinge. Prin urmare, dualismul dintre sensibilitate și rațiune, dintre subiectivitatea naturală și legea morală obiectivă este rezolvat, atât de Kant cât și de Schiller, în favoarea elementului rațional.

Goethe admite armonia absolută între elementele, cari compun ființa umană, deci și între rațiune și simțuri, moralitate și sensibilitate.

Dacă la Schiller elementele subiective sunt puse în serviciul rațiunii, la *Goethe*, cei doi factori stau alături. Dualismul dintre subiect și obiect, formă și materie, natură și spirit, simțuri și rațiune, îl înlocuește *Goethe* printr'o unitate absolută, printr'o armonie perfectă. Dacă maximum de dezvoltare al omului — idealul umanității — e, după Kant, moralitatea, după *Goethe*, el constă în dezvoltarea desăvârșită a *tuturilor* dispozițiilor, pe cari natura le-a dăruit omului; moralitatea nu e decât una din acele dispoziții, ce trebuiesc dezvoltate armonice. Idealul pedagogic al lui *Goethe* este maximum de dezvoltare totală și armonică a ființei omenești. El ajunge astfel la o stare supra-morală, căci moralitatea nu reprezintă factorul suprem, ci unul dintre factorii importanți. Pentru Kant și Schiller, scopul final e omul moral, pentru *Goethe*, *unitatea armonică a existenței*. Datoria educatorului este de a căuta să cunoască diferitele forțe, de cari dispune individul, a le dezvoltă în direcția indicată de însăși natura individuală și a le contopi într'o unitate. „Fiecare însușire e importantă și trebuie să fie dezvoltată. Dacă unul favorizează numai frumosul, altul numai utilul, atunci amândoi, împreună, abia compun un om“. ¹⁾

Dar pentruca acele însușiri, cari determină individuali-

1) *Goethe*. Wilhelm Meisters Lehrjahre, Cap. 5 din cartea 8-a Ed. Grumbach, pag. 646.

tatea unui om, să poată fi dezvoltate și puse în evidență, e necesară *activitatea*

Fără activitate, ființa noastră nu se poate manifesta și existența devine insuportabilă. A trăi înseamnă a fi activ. Cea mai mare parte a răului, în lume, e cauzată de faptul că oamenii nu sunt destul de activi în ajungerea scopului lor. „Nu e destul să cunoaștem, trebuie să și aplicăm; nu e suficient să voim, trebuie să și lucrăm“¹⁾.

Dar o activitate rodnică și fericită nu poate fi decât aceea a cărei direcțiune e indicată de individualitatea noastră, căci numai întrucât lucrăm conform propriilor noastre predispoziții, tindem la realizarea menirii ce natura însăși ne-a hărăzit. A se consacra unui fel de activitate contrară dispozițiilor naturale, e o stare deplorabilă pentru orice individ, căci scânteia ce soarta i-a asvârlit în adâncul sufletului, va putea fi acoperită de cenușa indiferenței, dar nu va putea fi niciodată stinsă. O existență fericită nu o putem găsi decât în manifestarea desăvârșită a ființei noastre individuale. „Lumea este ingrată, zic mulți; eu nu am găsit că e ingrată, dacă știm să facem ceva pentru dânsa în mod desăvârșit“²⁾.

Un educator bun va tinde deci să încurajeze cât mai mult dezvoltarea dispozițiilor naturale și să înlăture orice dorințe, pentru a căror realizare suficientă individul nu ar posedă calitățile necesare. „Un copil, un om tânăr, cari *rătăcesc* pe propriul lor drum, îmi plac mai mult, decât unii cari merg bine pe un drum străin³⁾.

O atare educație evită, pe deoparte, uniformizarea caracterelor, favorizează, pe de altă parte, o activitate rodnică și variată.

1) *Goethe, Werke, Zweite Band, Ed. Grumbach, Leipzig, pag. 508.*

2) *Goethe, Werke, Siebenter Band, W. Meiters Lehrjahre pag. 71.*

3) *Goethe, Werke, Siebenter Band, W. Meiters Lehrjahre pag. 608—609.*

II.

Iată un sistem de educație, care dă toate drepturile individului. Se armonizează însă o asemenea educație cu cerințele sociale? Indivizii, astfel educați, vor putea fi adaptați mediului social? Fără îndoială, căci în genere, a da o dezvoltare cât mai mare însușirilor individuale și a-ți îndreptă toată activitatea în direcția indicată de ele, nu contrazice de loc cerințele unei bune societăți. Cu cât activitatea individuală va fi mai bună și mai rodnică, cu atât mai bună și mai rodnică va fi activitatea socială; dar activitatea individuală nu poate fi astfel decât în cazul când reprezintă manifestarea însușirilor esențiale ale individului.

Noțiunea activității, așa cum o stabilește Goethe, armonizează tendințele individuale cu cerințele sociale. Elementul individual constă în a lucra conform predispozițiilor naturale, cel social în a pune activitatea noastră în serviciul societății. Considerând de aproape aceste două elemente vom constata, pe deoparte, că elementul individual conține în sine o parte socială — căci întrucât lucrăm conform dispoziției fundamentale a ființei noastre, activitatea va fi mai productivă și deci mai folositoare societății, — pe de altă parte, că elementul social conține în sine o parte individuală, căci numai atunci vom lucra cu spor pentru binele social, când activitatea noastră va avea, drept origină, calități reale.

Totuș acest principiu presupune că toate caracterele individuale sunt prielnice societății, din care fac parte, și orice mediu social e prielnic dezvoltării personale a indivizilor ce cuprinde. Dar în amândouă părțile excepțiile sunt destul de numeroase. Atâtea caractere individuale, bune sau rele, nu-și găsesc rostul în societatea din care fac parte sau sunt dăunătoare acesteia; și de multe ori influența mediului social îndepărtează pe individ dela menirea lui naturală. Atâtea individualități distinse devin necredincioase societății, pentru a-și rămâne credincioase

lor înșile, atâtea caractere perverse infruntă ordinea socială. Și pe mulți indivizi bine dotați de natură îi induce în eroare mediul social, sustrăgându-i idealului impus de firea lor și aruncând astfel cenușa necesității sociale imediate asupra scânteii divine.

1. Pot fi evitate atari conflicte? În parte, da, și anume grație educației, care: 1) Acordă individualității sprijinul cuvenit contra atacurilor venite din afară; 2. Transformă, în baza *flexibilității caracterului individual*, individualitatea în personalitate, producând prin aceasta în individ facultatea dominării de sine. Să ne explicăm:

a) Orce fenomen în lume e determinat, zice Goethe, de doi factori, unul absolut necesar și invariabil „soarta“, altul relativ și variabil „întâmplarea“. În existența individului, primul element e reprezentat de predispoziția naturală. Al doilea, de influențele venite din afară. Rațiunea intervine pentru a deosebi în individ elementele esențiale invariabile, de cele incidentale variabile.

Datoria de căpetenie a educației va fi de a acordă importanța cuvenită primelor elemente, adică de a considera natura intimă ce soarta a hărăzit individului ca baza întregii lui existențe ,și de a trata cu pricepere elementele incidentale, utilizând pe cele favorabile naturei individuale, evitând sau îndepărtând pe cele defavorabile. Pe cât de folositoare ar fi în acest caz educația pentru individ și societate, pe atât de dăunătoare ar fi ea când, desconsiderând importanța însușirilor individuale invariabile, ar tinde să le denatureze sau chiar să le nimicească pe acestea și să exagereze importanța și valoarea educativă a întâmplării; în acest din urmă caz fiecare ar fi supus să exercite o activitate, pe care nu i-a indicat-o natura, iar activitatea lui naturală ar fi impusă, tot în mod artificial, unui alt individ. Individul supus unei asemenea educații ar deveni un mecanism lipsit de entuziasm și ideal, iar societatea compusă din astfel de indivizi s'ar asemăna cu un monstru, care ar avea ochii și nasul la ceafă, mâinile în locul picioarelor, picioarele în locul mâini-

lor, etc. Ceva mai mult, o atare societate ar fi neconținut agitată și turburată de tendințe individuale contrarii ei, căci focul sacru poate fi înăbușit, dar nici odată stins.

Soarta s'ar răzbună contra unei atare societăți artificiale prin voința și energia membrilor ei, căci „nimănui pe pământ sau sub pământ, nu-i poate reuși aceea ce e rezervat numai soartei“¹⁾).

Concluzia ar fi: decât o educație greșită, mai bine nici una. Aceasta ar însemna a prefera unui rău mai mare un rău mai mic, dar totuș un rău, căci dacă în unele cazuri influențele întâmplătoare necălăuzite de educație ar fi favorabile naturei individuale, în alte cazuri ele ar înăbuși-o.

Astfel un om dotat cu cele mai frumoase însușiri, dar pe care întâmplarea l-a aruncat în mijlocul unor oameni cu însușiri proaste, se va resimți multă vreme, dacă nu totdeauna de influența mediului rău; impresiile primite în copilărie cu greu se șterg. Dar și *felul* activității individuale e adesea determinat de mediul înconjurător, în contra însușirilor naturale.

Rare ori întâmplarea duce la îndeplinire aceea ce a decis soarta. Deci rolul educatorului ar fi de a desvoltă calitățile esențiale ale individului și de a înlătura din calea acestei evoluții orice piedici. Aceasta e concluzia logică. Totuș trebuie să menționez că în privința rostului și valorii educației, Goethe pare, la prima vedere, a se contrazice.

Intr'adevăr, în „*Wilhelm Meisters Lehrjahre*“, găsim două păreri contradictorii: prima susține că datoria educatorului nu este de a feri pe om de eroare, ci de a-i satisface dorințele și inclinațiile și, în caz când acestea sunt eronate, de a-l face să-și cunoască pe deplin eroarea, ceea ce l-ar îndepărta în mod sigur dela calea luată; cea de a doua (exprimată de Natalia) susține din contra că dacă educatorul nu ajută și nu sfătuește asupra momentului, nu mai poate ajuta niciodată, și recomandă de asemeni stabilirea unor anu-

1) *Goethe, Werke*, Ed. Cit. Siebenter Band, pag. 293.

mite norme sau maxime, pe cari individul ar trebui să le respecte.

Se poate ușor constată că triumful e al teoriei din urmă, asupra căreia insistă Goethe mai mult și care e în armonie cu principiile pedagogice din „Wilhelm Meisters Wanderjahre“, scriere posterioară lui „Wilhelm Meisters Lehrjahre“.

b) Tot educația e chemată să rezolve și a doua parte a conflictului: atitudinea indiferentă sau ostentativă a unor indivizi față de societate.

După cum în viața individuală găsim anumite însușiri fundamentale, care cu cât sunt mai accentuate cu atât caracterizează mai mult pe individ, deosebindu-l de semenii lui, tot astfel și în viața socială găsim anumite elemente esențiale, cari își păstrează totdeauna caracterul lor, chiar și în mijlocul agitației produse de însemnate transformări sociale. Aceste elemente le numește Goethe „*formule ale spiritului universal*“ (Formeln des Weltgeistes). Ele aparțin întregii omeniri și reprezintă deci legătura dintre indivizi, de ele depinde armonia socială. „Cercetătorul atent, zice Goethe, își formează din atari formule un fel de „alfabet al spiritului universal“. Una din cele mai importante litere ale acestui alfabet — în tot cazul cea mai importantă pentru armonia socială — e *moralitatea* (Die moralische Weltordnung).

Adevăratul criteriu moral nu este deci de natură convențională, căci e înăscut omenirii în general și fiecărui om în parte.

El este leit-motivul conștiinței sociale. Germenele moralității îl găsim sădit în spiritul oricărui individ; el încolțește și se dezvoltă, dacă celelalte elemente esențiale ale sufletului individual nu se opun acelei dezvoltări prin natura și forța lor, și dacă educația îi dă atenția cuvenită. Așa dar, dacă, pe deoparte, însușirile personale nu sunt cu totul oprite celor sociale, pe de altă parte educația nu acordă factorilor individuali o importanță copleșitoare pentru facto-

rul social, atunci individul va deveni un bun membru al societății.

Reprezentantul moralității universale în individ este conștiința. Goethe ca și Kant ne dă un criteriu de moralitate formal: nici legea morală, nici conștiința nu indică conduita individului în diferitele sale raporturi cu lumea, ci ne dă numai un mijloc general de a controla atitudinea noastră. Un alt punct comun celor două criterii este faptul că ele sunt obiective și absolute, exclud convenția și variabilitatea, au, am putea zice, un caracter metafizic; legea morală ne pune în legătură cu lumea inteligibilă, conștiința morală cu spiritul universal.

Deosebirea celor două criterii o determină două motive: întâiu, supremația ce Kant acordă legii morale și al doilea caracterul imperativ prea pronunțat al moralei Kantiene. Goethe consideră moralitatea ca fiind un element important și indispensabil al caracterului individual, nu însă ca fiind cel mai important, adică elementul suprem, căruia i-ar fi subordonați toți ceilalți factori; de aci rezultă și slăbirea caracterului imperativ. Din punct de vedere social însă, moralitatea își păstrează și la Goethe supremația, deși nu o supremație absolută.

2. Problema, ce ni se impune pentru moment, este de a arăta pe ce se bazează educația etico-socială. Cum vor putea fi indivizii adaptați mediului social, dat fiind caracterul lor specific?

Totul se dezvoltă, se formează în natură; tot astfel și caracterul individual. El nu este fix, inflexibil, ci capabil de evoluție, posedă *plasticitate* (*Bildsamkeit*). Bazată pe această calitate a spiritului individual, educația va tinde să realizeze în individ pe cât e posibil normele umanității.

De aci însă nu putem deduce că educația e a tot puternică, dat fiind că plasticitatea individuală e limitată. După cum în natură evoluția oricărui organism se face într'o anumită direcție și după o anumită normă, determinată de natura sa, tot astfel și formarea unui caracter omenesc

e determinată de însușirile individuale, pe cari el se bazează.

Toate calitățile unei plante sunt cuprinse sub formă *potențială* în sămânță și nici o calitate pe care nu ar conține-o sămânța sub acea formă, nu o va putea dobândi planta; tot astfel și personalitatea formată, nu e decât rezultatul evoluției însușirilor cuprinse în stare de potențialitate în ființa individuală. Educația deci va putea să supravegheze și să dirijeze acea evoluție, nici odată însă nu va putea să-i dea o direcție opusă celei naturale. Moralitatea, fiind un element normal al umanității, o găsim în diferite grade și sub formă potențială la toți indivizii. Gradul de validitate însă al germenului moralității variază dela minimum la maximum. La unii indivizi vitalitatea germenului moralității este atât de mică, încât el poate fi aproape copleșit de celelalte elemente ale caracterului, care posedă un grad de vitalitate mult mai înalt; la alții, din contra, vitalitatea elementului moral poate fi covârșitoare pentru celelalte elemente. Astfel se explică de ce adesea un individ cu un intelect distins e lipsit de moralitate și energie, un altul de o moralitate ireproșabilă și dotat cu energie, e mediocru ca intelect, etc.

Ei bine, tocmai aci e rolul de căpetenie el educației armonice: ea va tinde să ducă la maximum posibil de dezvoltare elementele cari sunt amenințate a fi copleșite; va da ajutor elementului slab, fără însă a împiedeca pe cel tare în dezvoltarea sa. A armoniza nu înseamnă a da tutulor elementelor la un moment dat să ajungă a fi stăpân pe forțele sale, să aceeaș forță, ci a da fiecăruia rolul cuvenit.

Dar nu este permis nici a exclude cu totul vreuna din forțe, căci atunci armonia ar fi incompletă. Prin urmare, educația va sprijini în special acele însușiri ale individului, cari sunt mai slabe; ea nu poate schimba calitățile forțelor individuale, le poate însă schimba — până la un oarecare grad — intensitatea.

Ținând seama de aceste rezultate, vedem că educația socială va tinde să sprijine în indivizi dezvoltarea cât mai mare a însușirilor umane, a simțului moral. Societatea

pretinde, și are dreptul să pretindă, dela toți indivizii moralitatea. Această pretenție absolută se bazează tocmai pe plasticitatea caracterului individual, care permite individului întărirea simțului moral și apărarea lui contra oricărui atac, face deci posibilă *dominarea de sine*. Individul trebuie la un moment dat să ajungă a fi stăpân pe forțele sale, să fie capabil de a înfrâna pe cele rebele și de a indemnă pe cele slabe. Omul devine astfel, din individualitate, *personalitate*.

Această transformare se cere individului, și i se cere ceva mai mult: *voința* de a servi umanitatea, de a trece definitiv dela individualitate la personalitate. I se cere, cu alte cuvinte, recunoașterea datoriei ca fiindu-i impusă de propria sa conștiință, nu ca venind din afară. Principalul este „de a renunța la libertate printr'o hotărîre liberă“.

Dar poate lua omul o hotărîre liberă, posedă el libertatea individuală, dat fiind că ființa lui este determinată? Privitor la problema aceasta nu găsim la Goethe nici un indiciu; el presupune doar libertatea, fără a o explica. Totuș, bazându-ne pe alte elemente cunoscute, am putea găsi e explicație: libertatea presupusă de Goethe nu este absolută, ci se opune numai influențelor exterioare. Ceeace pretinde el este ca individul să se supună moralității universale, nu ca fiindu-i impusă de societate, ci din propria lui convingere și voință; moralitatea trebuie să fie liberă în raport cu mediul din afară, determinată însă în raport cu ființa noastră.

În baza simțului moral înăscut individul se poate supune cerințelor umanitare din pornirea propriei lui ființe, determinându-se el însuș: „Freiwillige Abhängigkeit ist der schönste Zustand“. Plasticitatea individualității dă omului posibilitatea — relativă — de a-și desvolta cât mai mult însușirea morală și de a-și căpăta astfel libertatea, căci dacă conștiința sa morală nu are destulă forță de determinare asupra lui, atunci individul devine elementul determinării sociale, care nu-i tolerează abateri grave dela moralitate. Cine se leapădă deci de orice determinare devine prin

aceasta sclav. „E suficient să se considere cineva liber și în acel moment se va simți determinat. Dacă are curajul să se considere determinat, atunci se simte liber“¹⁾). Lipsa absolută de determinabilitate dă naștere la o desordine morală, la o dezechilibrare sufletească, fatală pentru individ și societate. Educația va tinde deci să conducă pe om către libertate pe calea determinației: „Cine e supus din vreme determinației ajunge ușor la libertate, cui i se impune târziu determinația, câștigă numai o libertate amară“²⁾).

Cu toate acestea, tendința către idealul de moralitate nu trebuie exagerată, căci atunci nesocotim celelalte părți ale individualității și riscăm a strică armonia individuală. De asemeni, e nedrept a asupra individualitățile distinse, cu un simț moral puțin dezvoltat ;câtă vreme aceste individualități nu turbură ordinea socială, ele sunt elemente prețioase pentru societate. Goethe e departe de a dori transformarea indivizilor în atomi sociali, chiar dacă aceasta ar fi posibil; el nu vrea sacrificarea, ci adaptarea lor la societate. Individualitatea e un „dar dumnezeesc“; și ca atare trebuie respectată. Așa dar între individ și societate datoriile sunt reciproce: „Das Besondere unterliegt ewig dem Allgemeinen; das Allgemeine hat ewig sich dem Besonderen zu fügen“³⁾).

3. Ce se va întâmpla însă în cazul unui conflict inevitabil între o individualitate puternică și societate? Asemenea conflicte nu pot fi trecute cu vederea, fiind fapte incontestabile. De câte ori nu lucrează individul contra societății, fie în vederea unui ideal prea înalt pentru timpul său, fie spre atingerea unui scop imoral! Sunt destui aceia la cari conștiința — acest reprezentant subiectiv al moralității obiective — e prea slabă pentru a preveni faptele rele, poate chiar slabă pentru a mustră pe făptuitor, după comiterea lor. Și dacă față de unii din aceștia e vinovată societatea că nu le-a dat educația necesară, sau că le-a dat o educație

-
- 1) *Goethe*, Werke, Ed. Cit. Zweiter Band, pag. 491.
 - 2) *Goethe*, Werke, Ed. Cit. Zweiter Band, pag. 533.
 - 3) *Goethe*, Werke, Ed. Cit. Zweiter Band, pag. 463.

greșită, că a lăsat în părăsire germenii moralității, care poate există în ei, față de alții nu e nimeni vinovat, sau cel mult natura, care le-a semănat în suflet, pe lângă o slabă sămânță de umanitate, un sac de neghină și i-a predestinat astfel a fi dăunători societății.

Cine va primi pedeapsa pentru turburările produse de asemenea caractere tari? Individul făptuitor, răspunde Goethe, deși el nu putea face altfel decât a făcut. Vinovatul adevărat este soarta și individul trage păcatele soartei sale. El trebuie să aducă sacrificiul, nu societatea. Natural că asemenea conflicte se produc, când conștiința e atât de slabă, încât se găsește în absolută imposibilitate de a se impune celorlalte forțe. Dacă însă conștiința posedă oarecare energie, ea va putea învinge adversarul, fie înăbușindu-l, atunci când el nu a pătruns până în adâncul ființei, sau distrugând existența individuală, atunci când elementul care se opune e complet dizolvat în caracterul nostru, așa încât distrugerea lui periclitează existența individului. Un frumos exemplu al conflictului dintre tendințele individuale și moralitate ne dă Goethe în romanul „Die Wahlverwandtschaft“. Vedem aci cum doi indivizi, pe cari natura i-a predestinat să fie uniți, sunt siliți să renunțe unul la altul, să-și sacrifice cea mai vie cerință a ființei lor, pentru a satisface morală socială. Tema acestui roman ne dovedește că Goethe n'a putut renunța cu totul la rigorismul moralei kantiene, deși îl temperează, întru cât recunoaște că dacă conflictul nu se produce, sau dacă el nu e de natură a turbura ordinea morală a societății, atunci trebuie să acordăm deplină libertate manifestării însușirilor individuale și să admirăm personalitățile distinse. Am putea zice că Goethe are *admirație* pentru personalitățile mari și *respect* pentru morala socială. El impune societății cea mai mare toleranță față de indivizi, dar pretinde dela individ sacrificiul, când conflictul e inevitabil. Oricâtă admirație am avea pentru individ, nu-i putem sacrifica societatea.

Aci intervine o nouă problemă: moralitatea este un ideal,

care indică *direcția* evoluției sociale, un ideal de care societățile se pot apropia, unele mai mult, altele mai puțin, un ideal însă a cărui realizare completă e aproape imposibilă. Diferite grupuri sociale au ajuns la diferite trepte ale acestei evoluții morale, unele stau mai jos, altele mai sus. Ei bine, ce s'ar întâmpla, dacă o individualitate superioară ar lupta pentru un ideal prea înalt sau nepotrivit, pentru mentalitatea grupului social, la care se adresează? În cazul acesta, societatea va intra în conflict, nu cu un caracter pervers, nici cu unul slab, ci din contra, cu o individualitate superioară mediului social, și a cărei tendință este tocmai de a ridică societatea la înălțimea sa.

Cum se va rezolvă acest conflict? Dacă idealul urmărit de individ este inaccesibil societății, dacă ea nu e încă pregătită pentru a se putea pătrunde de acel ideal, atunci individul ar turbura armonia socială și prin urmare oricât de bune intenții ar avea, va suferi pedeapsa imprudenței sale. Desigur că adesea ori tendințele entuziaste ale unei personalități distinse nu pot fi împiedecate de prudența rațiunii, ele fiind rezultatul unor impulsuri invincibile ale firii individuale; totuș, și în acest caz, individul, deși nevinovat, va fi sacrificat. Așă dar, orice porniri individuale, cari atentează la morală socială, fie ele rele sau bune, trebuiesc înlăturate.

Dar, o repet, Goethe are o adorație pentru personalitățile distinse, față de cari cere societății cea mai mare toleranță *posibilă*. Chiar când o atare personalitate superioară susține idealuri sau are tendințe nepotrivite mediului social, dacă ele nu se manifestă în mod *violent*, nu produc mișcări turbulente, societatea le va tolera.

De altfel, influența liniștită a unei personalități distinse poate fi de mare folos evoluției morale și culturale a societății.

O societate care acordă individualităților cea mai mare libertate posibilă și în care indivizii respectă moralitatea, este cea mai desăvârșită operă artistică. După cum la individ fiecare funcțiune, fiecare însușire își are menirea și locul

ei bine determinat în armonia individuală, tot astfel trebuie și în societate ca fiecare individ să-și aibă locul indicat în armonia socială, conform predispozițiilor lui naturale. Atât individul, cât și societatea, pot fi considerați din două puncte de vedere, și anume: ori având în vedere elementele cari îi compun, ori considerând pe fiecare — individul sau societatea — ca un tot unitar. Dacă ne interesăm de însușirile, cari compun individualitatea, sau de indivizii, cari alcătuiesc societatea, atunci *varietatea*, dispensarea ne vor prea prea mari; dacă, din contra, privim individul sau societatea ca pe o unitate compactă, atunci *uniformitatea*, monotonia ne vor displace. Nici într'un caz, nici în celalt, individul sau societatea nu ne va produce impresia unei opere de artă. Numai contopind aceste două puncte de vedere, sau mai bine zis privind pe fiecare din cele două calități generale, varietatea și uniformitatea, prin prisma celeilalte, adică numai considerând, individ și societate, ca o *varietate unitară*, sau o *unitate variată*, vom avea impresia unei opere de artă. „Dacă urmărim prea mult analogia, atunci totul devine identic; dacă o evităm, atunci totul se disprezează la infinit. În amândouă cazurile, contemplația stagnează: odată ca prea agitată, altădată ca moartă“.

4. Am văzut că educația trebuie să aibă în vedere atât elementele individuale, cât și pe cele sociale. Dar atât nu este suficient. Ea va trebui, pentru a fi desăvârșită, să contopească cele două părți ale personalității, așa încât manifestările lor să fie comune. Numai acel individ posedă o personalitate formată, la care motivele individuale și cele sociale se influențează totdeauna reciproc. Condiția sine qua non a unei atari constituții sufletești e *respectul*. A insuflă și întări respectul e o datorie dificilă a educației, cu atât mai dificilă, cu cât acest sentiment — afară de rare excepții — nu se poate desvoltă dela sine. Respectul ca atare nu-l găsim sădit în sufletul omului natural, găsim însă un alt sentiment, din care, prin mijlocul educației, poate rezultă primul. Acest sentiment e *frica*: omul natural se

teme de o ființă puternică, cunoscută sau necunoscută, de care caută să se scape, fie combătând-o, fie evitând-o. El se simte fericit dacă, reușind s'o înlătore pentru câtvă timp, își recapătă neatârnrarea, până la o nouă manifestare a acelei ființe, când frica îl cuprinde iarăș.

Această tranziție se repetă de nenumărate ori în viața omului natural: când se teme, caută să-și recapete libertatea, când e liber, îl cuprinde din nou frica; din acest cerc nu poate ieși. De această stare nu se poate scăpă individul, decât atunci când, după ce a înlăturat teama, adică respectul artificial *impus din afară*, caută să-și *impue el însuș*, din propria lui convingere, respectul cuvenit altora.

Neatârnrarea desechilibrată e o stare trecătoare și anormală; ea nu poate fi readusă la echilibru decât prin intervenția unei autorități. Autoritatea însă poate veni sau din afară, când produce în individ *frica*, sau ea pornește din însăș ființa individului, și atunci se produce *respectul*. Frica ne dă sclavie, respectul libertate individuală. Dar, pentru a decide pe individ să poarte respect, trebuie mai întâiu să preparăm terenul sufleteș; trebuie să ridicăm nivelul spiritului individual, pentru a-i face asimilabil respectul. „Copiii zdraveni aduc mult cu ei. Natura a dat fiecărui tot ce-i trebuie pentru existență; datoria noastră e de a desvoldă aceste daruri, cari adesea se desvoldă dela sine. Un lucru însă nu-l audce nimeni pe lume, și e totuș acela de care totul depinde, pentruca omul să fie om din toate punctele de vedere: respectul (Ehrfurcht)“.

De trei feluri e respectul pe care educatorii *provinciei pedagogice* ¹⁾ caută să-l inspire elevilor lor: întâiu, respectul față de acela care e deasupra noastră, față de Dumnezeu; copiilor li se însuflă credința că există un Dumnezeu,

1) E vorba de o societate, care emigrează în America pentru a formă un nou organism social (adoptă toate avantajile culturii și înlătură toate păcatele ei). În acest scop se impune un nou sistem de educație, ce-și propune a realiza „provincia pedagogică“. Vezi: Wilhelm Meisters Wanderjahre.

care li se revelează în părinți și educatori. Copiii își manifestă respectul față de *cel de sus*, încrucișând mâinile pe piept și îndreptând o privire voioasă către cer. Al doilea, respectul față de aceea ce e sub noi; fața surâzătoare plecată în jos le indică elevilor că trebuie să privească cu mulțumire și bucurie pământul, care le procură hrană și nenumărate plăceri. Al treilea, respectul față de egalul nostru, față de aceea ce e alături de noi. După ce elevul s'a pătruns în deajuns de cele două precepte precedente, îl îndemnăm să-și îndrepte privirea către camarazii lui. Acum nu mai e izolat, ci „în legătură cu semeni de-ai lui, face front lumii“.

Respectul e baza educației și a oricărei religii adevărate. Goethe deosebește trei feluri de religii, după obiectul către care ne îndreptăm venerația: religia, care se bazează pe respectul față de acela ce e deasupra noastră, este prima încercare fericită de a înlătura sentimentul josnic al friței; aci aparțin religiunile păgâne. A doua religie este aceea care se bazează pe respectul față de ceea ce e egal.

Goethe o numește religia filosofică, deoarece numai acela e înțelept, care știe să coboare la sine aceea ce îi e superior și să ridice la nivelul său tot ce îi e inferior. Un astfel de înțelept a fost Isus Christos: pe deoparte ridică la sine pe cei de jos, împărtășește pe ignoranți, pe săraci, pe bolnavi cu înțelepciunea și puterea sa și pare prin aceasta a se face egalul lor; pe de altă parte el nu reneagă origina sa divină, îndrăznește să se considere egalul lui Dumnezeu. A treia religie e cea creștină, care se bazează pe respectul față de aceea ce e sub noi; ea reprezintă o ultimă treaptă a evoluției. Conform acestei religiuni, nu e suficient să primim viața pământească cu dispreț, raportându-ne la origina noastră superioară, „ci să recunoaștem și relele vieții: josnicia și sărăcia, batjocura și disprețul, rușinea și mizeria, suferința și moartea, ca ceva dumnezeesc, chiar păcatul însuși și crima să nu le considerăm ca obstacole, ci să căutăm a le respecta ca fiind favorizate de cel sfânt“.

Pe care din aceste trei religiuni trebuie să o adoptăm? Pe

toate trei, ne răspunde educatorul provinciei pedagogice, că toate împreună formează adevărata religione. Din contopirea celor trei feluri de respect — respectul față de Dumnezeu, față de semenii noștri și față de pătura joasă a existenței — naște cel mai înalt respect: *respectul față de noi înșine*.

Iată dar că respectul față de alții produce respectul față sine însuși. Acesta, odată înrădăcinat în conștiință, stimulează din nou pe cel dintâi, care l-a produs. Astfel se realizează contopirea completă a elementului individual cu cel social, deci *personalitatea desăvârșită*. „Ajuns aci, omul a atins treapta cea mai înaltă a dezvoltării sale, așa încât se poate considera ca tot ce a produs mai bun Dumnezeu și Natura, el poate chiar să rămâe la această înălțime, fără a fi prin orgoliu și egoism târit iarăși în josnicie“. Noțiunea respectului îi permite lui Goethe să stabilească cea mai strânsă legătură între tendințele individuale și cele sociale, făcând astfel posibilă evoluția paralelă a celor doi factori: în măsura în care progresează evoluția individualității spre personalitate, progresează și tendința de adaptare a individului la societate. Educația individuală capătă astfel un colorit social, iar cea socială un colorit individual. Individul, care își consacră activitatea sa binelui obștesc, tinde a realiza în sine o personalitate desăvârșită; iar societatea, care încurajează dezvoltarea și întărirea caracterelor individuale, tinde la realizarea binelui obștesc. Nu putem să ne respectăm pe noi înșine, dacă nu respectăm pe alții și nu ni se poate pretinde să respectăm pe alții, câtă vreme ne lipsește respectul de sine.

III.

Până aci am căutat a stabili trăsăturile generale ale pedagogiei lui Goethe. Acum vom avea în vedere câteva chestiuni mai speciale, cari însă vor servi la completarea și, în parte, la clarificarea celor dintâi.

1. O atare chestiune e cea următoare: ce raport stabilește Goethe între educația armonică și cea specială, profesională? Educația armonică ne pretinde să dezvoltăm toate forțele, toate însușirile de care dispune individul; cea profesională vrea dezvoltarea unor *anumite* facultăți individuale, cari dau individului capacitatea de a exercita *anumite* funcțiuni. Acest conflict e numai aparent, căci educația profesională nu e decât o continuare naturală a celei armonice. Nu *toate* însușirile individuale au la *toți* indivizii aceeași forță de vitalitate și deci de dezvoltare. La unii predomină o însușire la alții alta, și tocmai diversitatea raportului dintre însușirile individuale determină diversitatea caracterelor. Dacă educația, neținând cont de această diversitate, ar voi să uniformizeze raportul acela, ea ar tinde la distrugerea caracterelor individuale, ceea ce nu i-ar reuși pe deplin și ar avea consecințe rele pentru individ și societate. Dar dacă educației armonice nu-i e permis să asuprească însușirile predominante ale individului, ei nu-i e permis nici să le neglijeze pe cele secundare.

Rolul educației armonice este tocmai de a avea în vedere *toate* calitățile individuale, dând fiecăreia dezvoltarea cuvenită. Educația profesionistă, din contra, se va ocupa numai de calitățile predominante, acelea care indică individului în ce direcție trebuie să-și îndrepte activitatea, care deci îi determină *profesiunea*. Educația armonică formează oameni, cea specială profesioniști. Dar orce individ, înainte de a fi profesionist, trebuie să fie om; educația specială se bazează pe cea armonică. Aceasta formează pe individ, cealaltă îi determină activitatea sa.

Știm că activitatea are, după Goethe, o importanță capitală în existența omului; de aci putem deduce valoarea educației profesioniste, care tinde tocmai a prepara pe individ la o utilizare rațională a forțelor sale naturale, asigurându-i prin aceasta o activitate rodnică și fericită. „Numai oamenii înțelepți, cari își cunosc forțele lor și cari utili-

zează acele forțe cu măsură și pricepere, vor ajunge departe în lume⁽¹⁾).

În „Maximele și Reflexiile“ lui Goethe găsim o definiție a caracterului, din care se poate vedeă câtă însemnătate are pentru el activitatea specială: „Caracter, în mare și mic, este ca omul să facă totdeauna lucrul de care se simte capabil⁽²⁾).

Goethe recunoaște de asemeni că o activitate rodnică nu poate fi decât mărginită. „Acela, care se consideră mărginit, este cel mai aproape de perfecțiune⁽³⁾“. Cine se consacră unei activități prea variate rătăcește, căci natura omului îi indică o pozițiune limitată: activitatea individului numai atunci va fi încoronată de succes, când va fi în mod continuu supusă unui anumit scop, determinat de dispozițiile lui naturale.

Sunt interesante măsurile luate de către conducătorii provinciei pedagogice în vederea specializării: toate lucrările sunt separate, elevii sunt observați pas cu pas, pentru a se cerceta în ce direcție tinde natura fiecăruia, deși dorințele variabile ale copilului îl împing când într'o direcție, când în cealaltă. Acei observatori înțelepți fac pe copil să găsească aceea ce e potrivit firei lui, ei îi scurtează drumul, evitând ocolurile, care l-ar rătăci. Pe scurt, idealul către care tinde educația profesionistă, este ca „omul să priceapă perfect și să execute excelent ceva, cum n'ar putea ușor pricepe și executa un altul din mediul cel mai apropiat“.

2. O altă chestiune specială e cea referitoare la educația femeii. Ce ideal stabilește Goethe educației feminine? Înainte de a răspunde direct la această chestiune, să vedem ce crede el despre educația timpului. În „Erwin und Elmire“ găsim cari sunt, după Goethe, tendințele timpului cu privire la educația femeii. Unii susțin educația veche, care permitea copiilor să se bucure de anii tinereței, dând cât mai multă libertate naturei lor de a se manifesta. Jocurile libere, des-

1) *Goethe*, Werke, Ed. Cit. Zweiter Band, pag. 432.

2) *Goethe*, Werke, Ed. Cit. Zweiter Band, pag. 522.

3) *Goethe*, Werke, Ed. Cit. Zweiter Band, pag. 600.

voltarea naturală a individualității, atmosfera de sinceritate, în cari trăiau copilele, dădeau rezultate mai bune decât educația artificială, manierată a timpului. Iar fetele, pentruca să se mărite, nu aveau nevoie să expue pe la sindrofii și se-rate tot capitalul de idei și obiceiuri false, cu cari eticheta de azi le îndoapă capul. În vremurile acele copiii nu erau supuși guvernantelor uricioase, cari, când sunt supărate, își varsă necazul pe capul copiilor, cari le schilodesc individualitatea, impunându-le în mod forțat forma artificială a etichetei sociale. Se pretinde dela copii aceeaș purtare ca și dela oamenii mari, dela fetițe ca dela femei în vârstă; li se distruge caracterul, de oarece încă dela începutul vieții li se cere să fie aceeace nu sunt.

Reprezentății educației moderne răspund că educația trebuie să se conforme cerințelor sociale; cum s'ar prezintă azi în societate fetele cari, conform educației vechi, ar fi crescute în deplină libertate, cari deci ar ignora manierele de salon, eticheta? Ce ar face ele fără oarecare cunoștințe enciclopedică, în special literare și muzicale? Pe vremea noastră, răspund cei vechi, nu avem ideie de nimicurile acestea: cântam și jucam ce ne plăcea și când ne plăcea. Acum studiile muzicale tehnice răpesc copiilor bucuria de a cânta: „Fetele sunt dresate în vederea agilității, sunt silite să execute în loc de melodii o zdrăngăneală care le intimidează și nu le amuză. Și pentru ce? Pentru a se produce! Pentru a fi admirate! De către cine? Unde? În fața unor oameni, cari nu pricep, sau vorbesc, sau așteaptă cu deliciu numai să termine, pentru a se produce și ei și a nu fi nici ei băgați în seamă și toțuș la sfârșit a fi aplaudați din obicei sau batjocură“.

Cercetând de aproape aceste două păreri, vedem că prima — sistemul cel vechiu — susține educația dela natură, deci excluderea educației sistematice, cea de a doua însă susține un sistem de educație fals, întru cât ține socoteală de niște cerințe puțin serioase ale mediului, nu de natura individuală. Sigur că ambele sisteme sunt eronate. Primul,

lăsând evoluția caracterului individual la voia întâmplării, nesocotește faptul — menționat mai sus — că deși în unele cazuri întâmplarea necălăuzită de rațiune poate fi favorabilă dezvoltării individuale, în foarte multe cazuri însă ea este defavorabilă acelei evoluții. Al doilea sistem, desconsideră importanța dispozițiilor individuale și ține de printr'o dresare artificială la denaturarea lor. Ce criteriu, ce ideal stabilește deci Goethe?

A determină în mod absolut acest ideal e greu, aproape imposibil, de oarece caracterele feminine bune, descrise de Goethe, diferă mult unul de altul. Pentru a ne convinge, e de ajuns să comparăm între ele pe Nathalia, Theresa, Aurelia, și Mignon din „Wilhelm Meister“.

Totuși am putea dezlega cu oarecare aproximație această problemă, luând drept criteriu principiul fundamental al pedagogiei lui Goethe, adică *activitatea conformă individualității*. Cu cât mai mulțumit se simte individul, cu atât mai bine își îndeplinește menirea, cu cât activitatea lui e mai conformă, ca întindere și intensitate, personalității sale. În consecință, cu cât mai mici și mai puține vor fi piedicile venite din afară (dela mediul social), cu atât mai ușor se va putea manifesta individualitatea. Cea mai mare fericire a omului, zice Goethe, este de a aduce la îndeplinire, aceea ce el crede că e bine și de a fi stăpân pe mijloacele necesare realizării scopului său. Dar unde poate fi cineva mai stăpân și mai independent, decât în propria lui casă, în familia lui? De ce dar am răpi pe femeie familiei, unde se simte fericită și pe care o poate conduce cu succes, pentru a o da societății mari, unde riscă să-și înăbușe personalitatea? Femeile, în genere, chiar cele dotate cu însușiri superioare, neposedând atâta energie ca bărbații, pe deoparte nu vor putea avea un succes desăvârșit în activitatea publică, pe de altă parte nu-și vor putea apăra suficient personalitatea de influențele și atacurile mediului înconjurător; ele riscă a deveni niște atomi sociali. De altfel această deducție o putem întări cu următorul citat din Wil-

helm Meister: „E curios a se blamă omul, care vrea să ridice pe femeie la cea mai înaltă situație, pe care e capabilă să o ocupe; și care e mai presus de conducerea casei. Când bărbatul se chinuște cu circumstanțele exterioare, când trebuie să procure și să păstreze averea, chiar când ia parte la administrația Statului, peste tot el depinde de împrejurări și, așa putea zice, nu stăpânește nimic, în timp ce se crede a fi stăpân. Trebuie să fie totdeauna diplomat, acolo unde ar voi să fie rațional; ascuns, unde ar voi să fie sincer; fals, când ar vrea să fie de bună credință. Pe câtă vreme el, în vederea unui scop, pe care nu-l ajunge nici odată, trebuie să sacrifice în fiecare moment cel mai frumos scop, *armonia cu sine însuși*, o femeie de casă, rațională domnește într'adevăr în interior și face posibilă unei întregi familii orice activitate, orice mulțumire“¹⁾. Și mai departe: „Astfel, ea nu atârnă de nimeni și procură bărbatului adevărata independență, cea casnică interioară; ceea ce el posedă vede asigurat, aceea ce câștigă bine utilizat și astfel își poate îndrepta spiritul spre lucruri importante și, dacă norocul îl ajută, el poate fi pentru Stat aceea ce femeia sa e pentru casă“²⁾.

Așa dar, femeia, care conduce bine familia, realizează cea mai mare independență și mulțumire posibilă pentru sine, odată cu fericirea bărbatului și a copiilor. Ceva mai mult, fericirea produsă de ea e un stimulent important pentru activitatea publică a bărbatului, iar de educația ce va da copiilor, depinde în mare parte viitorul lor.

Dar pentru ca o femeie să poată fi bărbatului nu numai soție, ci și prietenă bună, iar copiilor nu numai mamă, ci și educatoare bună, nu e suficient să fi învățat „a zdrăngăni“, câteva bucați la pian și să fi memorat câteva „date literare“. Idealul lui Goethe nu e nici menajera incultă, nici femeia de lume, nici femeia emancipată, ci femeia cu

1) *Goethe, Werke*, Ed. Cit. Siebenter Band, pag. 528.

2) *Goethe, Werke*, Ed. Cit. Siebenter Band, pag. 529.

spiritul și inima bine cultivate, pentru a putea, la rândul ei, să influențeze și să educe bine pe alții.

IV.

Să încercăm a răspunde la o ultimă întrebare: în ce raport stau principiile pedagogice, răspândite în scrierile lui Goethe, cu timpul nostru?

De câțeva vreme, mișcarea pedagogică e caracterizată prin lupta dintre diferite tendințe și idealuri unilaterale: *a)* Unii susțin preponderența moralității asupra intelectului, alții primatul facultății intelectuale asupra tuturor celorlalte. *b)* O luptă tot atât de importantă este aceea între susținătorii educației individuale și susținătorii educației sociale. Primii exagerează necesitatea și importanța dezvoltării caracterului individual, în detrimentul cerințelor sociale, cei din urmă consideră transformarea individului liber în cetățean și om de lume ca primă și esențială datorie a educației. *c)* Unii acordă drepturi prea mari educației și instrucției teoretice, în detrimentul aplicației practice; alții duc la extrem entuziasmul pentru partea practică. Domnia aproape exclusivă a teoriei a dat naștere, în timpul din urmă, la o adevărată agitație în favoarea practicei: elevii, cari nu sunt ținuți să aplice cunoștințele științifice și preceptele morale, cărora deci li se dezvoltă prea mult facultatea receptivă și prea puțin cea activă, vor deveni oameni lipsiți de energie, incapabili de o activitate rodnică. A acordă dreptul cuvenit aplicației e, incontestabil, o tendință pe cât de necesară, pe atât de laudabilă; numai de nu s'ar exagera și aceasta, devenind unilaterală: nici teoria nu e de folos fără practică, dar mai puțin practica fără teorie. *d)* În educația feminină, curente principale ale timpului nostru sunt, credem, tot cele trei menționate de Goethe ca fiind caracteristice timpului său. Primul pretinde femeii să cunoască bine economia domestică, să fie o bună menajeră. Al doilea are drept ideal femeia de lume, căreia i se

cere cunoașterea desăvârșită a etichetei și o cultură superficială artistico-literară, ambele necesare pentru a *părea* aceea ce societatea vrea să fii, nu aceea ce ești. În fine, al treilea curent tinde la realizarea emancipării femeii. *e)* Importantă este și lupta dintre pedagogia utilitaristă și cea idealistă. Prima are un scop practic: a da elevilor educația și cunoștințele tehnice necesare, sau cel puțin folositoare în viața practică.

A doua are drept scop de a da însușirilor sufletești ca atare — independent de orice scop material — o dezvoltare cât mai mare, de a însuflă individului idei superioare și sentimente nobile, de a-i da drept călăuză în viață binele, adevărul și frumosul.

f) În fine, o altă chestiune, pe care trebuie să o menționăm, e aceea dacă natura individuală sau mediul social limitează în primul rând educația. Unii exagerează rolul caracterului individual, alții rolul mediului social în educație. În ambele cazuri se vor confunda însușirile caracteristice inalterabile ale individului cu cele venite din afară, cari nefiind elemente esențiale ale ființei individuale pot fi transformate sau chiar nimicite.

Cei, cari acordă prea mult părții individuale inalterabile, exagerează limitarea educației pozitive, lăsând neinfluențate multe defecte influențabile, deci capabile de a fi transformate; iar ceilalți, cari, acordă prea mult influențelor externe, dau o întindere prea mare tendinței de transformare, atacând și elementele constante ale individualității.

Alte controverse pedagogice importante, cari ar fi demne de menționat, le trecem cu vederea, nefiind în legătură cu principiile lui Goethe.

Ei bine, pentru toate contradicțiile expuse, găsim la Goethe soluții armonice. Astfel pentru Goethe idealul educativ nu poate fi nici maximum de dezvoltare intelectuală, nici maximum de moralitate sau religiozitate, ci maximum de dezvoltare armonică a *tuturilor* însușirilor individuale.

Educația nu trebuie să fie după el nici individuală, nici socială, ci după cum am văzut, individual-socială.

Între teorie și cerințele practice trebuie să domnească armonie. Nerespectarea acestei reguli are drept consecință discordia dintre cugetare și acțiune, dintre aceea ce gândim și aceea ce facem, fatală atât pentru individ cât și pentru societate. Am văzut ce rol important pentru viața omului acordă Goethe activității: „Pentru om există numai o nenorocire, când i se fixează în cap o idee, care nu are nici o influență asupra vieții active sau chiar îl sustrage dela activitate¹⁾).

Cât privește educația femeii, Goethe admite să *egalizăm* drepturile și valoarea femeii cu ale bărbatului, dar nu admite *identificarea* lor.

Tendința idealistă cu cea utilitaristă le găsim de asemeni armonizate: educația, întrucât întreprinde dezvoltarea armonică a însușirilor sufletești, corespunde cerințelor idealiste, și întrucât dă activității individului o anumită direcție, pregătindu-l la viața practică, corespunde cerințelor utilitariste. Dar trebuie să menționăm că utilitarismul lui Goethe se distinge prin aceea că e o continuare a idealismului și anume o continuare, care rămâne totdeauna în legătură cu partea ideală, căci aceea trebuie să determine direcția activității practice a individului, nu e mediul social și folosul material, ci predispoziția individuală. Nu ne este permis, spre exemplu, să silim pe un individ cu vădite dispozițiuni artistice să devie agricultor, pentru motivul că agricultorul își poate crea o situație materială mult mai bună ca artistul.

În fine, cu privire la limitele eficacității educației, Goethe îi acordă acesteia puțința de a ajuta la dezvoltarea și formarea elementelor esențiale ale individualității și de a transforma, prelucra, la nevoie nimici elementele venite din afară. Fieea individuală nu poate fi distrusă, influențele

1) *Goethe*, Werke. Ed. Cit. Siebenter Band, pag. 404,

mediului pot fi favorizate sau evitate. Se va stabili deci raportul convenit între individualitate și mediu, soartă și întâmplare.

Dar din toate acestea, două principii au o deosebită însemnătate pentru timpul nostru: primul — importanța socială a educației — ne arată că interesul de căpetenie al societății este de a avea *indivizi* cu mintea luminată, inima nobilă și voința energică; al doilea — valoarea activității morale pentru individ — ne întărește în convingerea că rostul și fericirea vieții e activitatea. Pe Faust nu-l satisfac nici știința pură, nici plăcerile trecătoare; numai activitatea cu scop altruist îi smulge cuvintele mult așteptate de Mefistofeles:

„Zum Augenblicke dürft' ich sagen“
„Verweile doch du bist so schön!“

Și tot activitatea altruistă (sau mai bine zis intenția unei asemenea activități) îi asigură binecuvântarea cerească; spiritul rău este învins, iar îngerii înalță la cer sufletul lui Faust:

„Wer immer strebend sich bemüht“
„Den können wir erlösen“.

DIN INFLUENȚELE RĂZBOIULUI ASUPRA ȘCOALEI¹⁾

I. Influența războiului asupra școlii în domeniul educației intelectuale. — II. Influența războiului asupra școlii în domeniul educației morale. — III. Tendințele, cari se manifestă astăzi — după războiu — cu privire la îndrumarea viitoare a școlii: A. Curentul utilitarist; B. Curentul umanitarist; C. Echilibrarea celor două curente opuse; D. Unificarea învățământului.

În conferința aceasta, vom avea în vedere două scopuri:

1. de a comunica o serie de date interesante referitoare la influența, pe care războiul a exercitat-o asupra școlii în timpul ostilităților, și anume pe deoparte în direcția educației intelectuale, pe de alta în direcția educației morale.

2. De a arăta perspectiva, care se deschide școlii acum, după încetarea ostilităților, grație experienței impusă de războiu și problemelor, pe cari le pune pacea.

I.

Educația intelectuală. În domeniul instrucțiunii s'a pus chestiunea, dacă în atmosfera încărcată a războiului pot fi respectate toate indicațiile programului oficial. Orcare ar fi fost atitudinea administrației școlare, nu se putea evita — la elevi ca și la profesori — producerea unei stări sufletești, pe cât de caracteristică timpului, pe atât de dăunătoare mersului regulat al instrucțiunii: e starea generală de enervare și agitație, lipsa de interes pentru tot ce nu se re-

1) Conferință ținută la Casa Școalelor în Maiu 1919.

feriă la evenimentele zilei. Câtă energie îi trebuia profesorului, pentru a-și concentra atenția asupra lecției ce avea de tratat în clasă, după ce acasă sau în cancelarie interpretase cu multă căldură ultimele știri de pe câmpul de luptă! Și ce putere de voință trebuia să aibă elevul, pentru a înfrâna în conștiința lui ideile, cari, sprijinite fiind de sentimente intense, tindeau continuu — în timpul lecției — să se ridice și să se menție deasupra grupului de idei lipsite de o bază afectivă, dar impuse de școală! Stăpânire de sine s'a cerut dela elev ca și dela profesor. Iată cum atenția voluntară, puțin apreciată de pedagogi în timpurile normale, a obținut un loc de cinste în timp de războiu. Pentru a o provoca și susține profesorul a putut face apel, față de sine însuși și față de elevii săi, la *conștiința datoriei*, punând în cumpănă spiritul de abnegație și sacrificiu, de care fac dovadă combatanții pe front.

Totuși nu se putea renunța cu desăvârșire — mai ales pentru elevi, a căror putere de concentrare e considerabil mai mică, decât a profesorilor — la intervenția interesului, deci a atenției involuntare.

Profesorii, pentru a stimula interesul, au profitat de toate ocaziunile, în cari lecțiile lor aveau vreo legătură cât de slabă cu evenimentele războinice. Dacă punctele de contact nu se găseau chiar în cadrul ideilor principale, ele erau căutate în momentul alegerii materialului de exemplificare: fie că profesorul trată o chestie de istoria Grecilor sau a Romanilor, fie că se ocupă de datoriile cetățenești sau de bănci (la economia politică și instrucția civică), fie că urmăriă (la logică) deosebirea noțiunilor după sferă și conținut sau figurile silogistice, fie că cercetă boalele molipsitoare la igienă, sau puterea aburului și a electricității la fizică; în toate aceste cazuri, ca în multe altele, putea găsi puntea de trecere către ideile de actualitate, cari stăpâneau spiritul elevului.

Asociațiile necesare se produc cu atât mai ușor, cu cât profesorul însuși e stăpânit de aceleași idei. Teama că nu

se va respecta — prin această atitudine — programul oficial în toate amănunțele, nu-l putea influența, întrucât motive pedagogice mult mai puternice îl îndemnă la acel procedeu. Astfel, pentru a menționa numai pe cele mai importante: *cerința de a face în școală educație națională și necesitatea unei legături strânse între școală și viață.*

S'atunci nu ne mirăm când un inspector al învățământului, în Franța, raportează în cursul ostilităților că „ imaginea războiului înlocuește în fiecare zi mai mult, pe pereții școlii, clăsele tablouri de șt. naturale, de calcul, chiar și de istorie. Căci o singură istorie pasionează pe elevi și le ține atenția captivă, este istoria care se scrie la frontieră în litere de glorie și de sânge“.

Mai bine apreciate sunt *hărțile geografice*. Războiul fiind mondial, toate ținuturile îi interesează pe elevi; ei urmăresc cursul Vardarului, al Tisei, al Tigrului și Eufratului aproape cu aceeași atenție, cu care urmăresc pe acela al Marnei sau al Yserului. Nomenclatura cea mai rebarbativă, față de care înainte de războiu memoria lor eră refractară, devine familiară. Un loc de onoare e rezervat *portretelor militare*: generali conducători Joffre, Foch, Petain; apoi vederi din tranșee, schița tunurilor mari, a avioanelor, a tankurilor. Toate acestea — extrase din reviste sau din jurnale — pun în umbră chiar portretele lui Victor Hugo, Molière sau Pasteur.

II.

Mai accentuată e influența războiului asupra școlii în domeniul **educației morale**:

In legătură cu instrucțiunea găsim: a) expunerea unor afișe artistice pentru *împrumutul național*, care dă ocazie la o sumă de lămuriri și îndemnuri patriotice din partea profesorului.

b) *Vederea ruinelor cauzate de dușman* ca spre ex. Ypres, Reims, cu catedrala bombardată. Intr'o școală, pentru a se

perpetuă memoria dezastrelor războiului, s'a expus silueta edificiilor în ruină, iar alături ilustrația, care reprezintă aceleași edificii în toată splendoarea lor, așa cum existau înainte de războiu.

c) S'au proiectat (în parte s'au și publicat) *cărți de lectură*, culegeri de bucăți alese, rezumând momentele mari ale războiului și în care ilustrațiile vor accentua impresia profundă de inspirația patriotică a textului.

d) Li s'au dat elevilor ca teme de compoziții subiecte referitoare la războiu. Astfel într'o școală din Paris s'a dat spre dezvoltare tema următoare:

„De un an și jumătate, datorită războiului, viața noastră a fost desigur modificată. Povestiți diversele schimbări, cari s'au produs în existența voastră, în jurul vostru, în familie, la școală, în viața generală a Parisului, etc.“ Citez o parte din răspunsul unui elev de 12 ani. Compoziția lui dovedește nu numai că a văzut clar tabloul vieții de oraș mare în timpul războiului, dar că a fost adânc impresionat de evenimentele tragice, cari se petreceau atât pe front, cât și înapoia frontului. Iată câteva mici fragmente: „Unul din micii noștri camarazi este de azi înainte și pentru totdeauna separat de tatăl său, un erou obscur, care a murit pentru Franța. „Am părăsit la 31 Iulie 1914 o școală, pe care sunt mândru că am frecventat-o; trei din institutorii cari ne făceau lecțiile și-au vărsat sângele pentru Franța. Este una din cele mai frumoase lecțiuni de patriotism, ce s'ar putea da elevilor“. „Schimbările ocazionate de războiu există nu numai în familie, ci în aspectul general al țării“. „Micul funcționar, chiar și lucrătorul au înțeles că trebuie să primească partea lor din sarcinile impuse de războiu și au știut să se priveze de o mulțime de lucruri mici pentru a le lăsa altora mai nenorociți“. „Străzile noastre superbe nu mai văd pe călăreții eleganți și pe gentilele amazoane. Acestea au îmbrăcat bluza albă de infirmieră, ceilalți uni-de mulți“.

Acești răniți glorioși, privind jocul vesel al copilașilor, au

aerul de a-și zice: dacă copiii aceștia se joacă liniștiți, e grație nouă. Iar copiii simt că au de plătit o datorie de recunoștință vitejilor lor apărători și cu mânuțele lor mici îi salută.

2. *Activitatea elevilor pusă în serviciul patriei.* a) Incepând de la izbucnirea războiului, școala deveniă din ce în ce mai mult un *atelier național*. Toți, institutori și elevi, lucrează pentru soldat. În acest atelier un milion de mici lucrătoare muncesc peste puterile lor, în mod gratuit și fără să se gândească vre'odată la grevă, mândre că pot contribui la apărarea națională. Mii și mii de articole de îmbrăcăminte au fost expediate pe front. Expedițiile sunt însoțite de *scrisori*, cari ridică valoarea darurilor. La finele primului an de războiu, atelierul național trece printr'o *criză*: lipsiă lâna; ceea ce mai rămâne se vinde pe prețuri foarte mari. S'atunci, pentru a nu limita producția tocmai în momentul când cererea eră mai mare, școalele de băeți și-au oferit serviciul lor organizând quete și punând la dispoziția atelierului — chiar cu riscul unor privații neplăcute — micile lor economii .

b) În unele școli apropiate de câmp se fac *lucrări agricole*, două până la trei după prânzuri, pentru a ajuta pe săteni la munca câmpului. Un inspector de circumscripție raportează următoarele asupra regiunii Saint Pol: „Tot terenul e cultivat și nu e un spectacol banal de a vedea între dirijabilele noastre și front, în mijlocul tranșeelor, în rețelele de sârmă ghimpată țărani, femei și fete lucrând pământul, ca și cum i-ar lăsa indiferenți, ceea ce petrece la câțiva kilometri de ei. Nu rareori câte un obuz trece pe deasupra capului lor“...

De altfel în Franța sunt numeroase școalele, cari au funcționat în *apropierea frontului*, ca spre ex. la Dunkerque, Reims, la Saint-Dié. Când clasele devin prea periculoase, din cauza intensității și continuității bombardamentului, școlari și profesori descind în piniță pentru a continua

lecția (Reims). S'a găsit un institutor care să propue instalarea școlii într'o tranșee.

— La *Saint-Dié* autoritatea școlară a suspendat cursurile unui colegiu de fete la 5 Februarie (1915). A doua zi, 6 Februarie, la ora 4 p. m., ora eșirei elevilor din școală, un obuz a explodat chiar în poarta școlii.

— O școală de pe *Meuse* deschisă încă, a fost distrusă de bombardament; eră însă într'o Duminică, elevii nu erau acolo. Institutatorul a fost omorât.

— La *Reims*, școlile au fost instalate în *pimnițele spațioase și confortabile* ale marilor case de vinuri și șampanie. S'a transportat acolo tot *mobilierul școlar*; s'au introdus *plante, tablouri, drapeluri pentru a mai înveseli* clasa sombră. Prima școală de pimniță a fost instalată de casa *Pommery*. Una din aceste școlile se găsește situată la 1800 metri de tranșee. Doi institutori și zece institutoare fac clasă, lecțiile lor fiind secundate de zgomotul surd al tunului. Școlile acestea sunt des vizitate de gazetari, de doamne din societate; grație acestora copiii au bomboane din abundență. S'a introdus *cinematograf* și s'a serbat pomul de crăciun în pimnițele-școlile.

În timpul vacanței, elevii au părăsit orașul și marea majoritate au revenit la deschidere la școală, deși bombardamentul continuă cu mai mare intensitate; ei au intrat cântând în oraș, așteptați fiind de părinții lor într'una din diversele pimniți-școlile.

S'a făcut și *distribuție de premii*. Pe lângă premii și prăjituri, li s'a acordat elevilor următorul atestat:

... „Elevul X... prin munca și asiduitatea sa la cursuri, cu tot pericolul și toate dificultățile momentului, a meritat această recompensă.

Dat într'o pimniță de șampanie în ziua a 300-a de bombardament. Data...“.

În multe școlile, elevii adoptă prizonieri de a căror soartă în lagărul dușman se îngrijesc în continuu.

Astfel într'o școală din *Versailles*, fiecare din cele nouă

clase ale școlii a adoptat un soldat prizonier. În patru luni au expediat celor nouă captivi 36 pachete a 5 kgr. fiecare, cuprinzând haine, obiecte de toaletă, pâine, cutii de conserve, cafea, ceai, tutun, etc. E interesantă *atitudinea copiilor în ziua când se fac pachetele* pentru prizonieri, cu banii depuși de ei și cu darurile în natură aduse tot de ei. În special fetele răsfață pe prizonierul adoptat. Ele se atașează atât de mult de soldatul necunoscut, dar pe care îl știu nefericit, încât voesc să-i transmită și gusturile lor personale.

O fetiță cumpără pentru prizonierul protejat cu cei câțiva bănuți ce-i primea dela părinți „bomboane de care îi plac ei” și care eră sigură că-i plac și lui, adică soldatului căruia i-le trimetea.

d) Școala are „*zile de solidaritate națională*”, în cari elevii fac quiete pentru a putea contribui la diverse opere patriotice. Astfel e *ziua orfanilor, a prizonierilor, ziua belgiană, etc.* Legiuni de băeți și fete din diferite clase luptă contra indiferenței publicului, pentru a obține succesul dorit. Quetele au loc, de obicei, Duminica: elevii și elevele, îmbrăcați de sărbătoare, având insignele și cărțile de identitate necesare, vând medalii, cărți poștale, drapele în culorile aliaților, etc. Interesantă e observația că acești copii sunt foarte zeloși și foarte sinceri în opera lor: fac tot posibilul pentru a seduce pe trecători. Astfel în cazul unui refuz, în loc de a se supăra, răspund printr'un surâs, însoțit de un salut, sau de o reverență. Această atitudine face pe mulți să revie asupra refuzului și să doneze ceva. Se citează cazul unei eleve, care, adresându-se către o doamnă, îi zice: „Doamnă, dați ceva pentru ca soțul d-v. să revie de pe front”. Doamna îi răspunde plictisită: „N'am bărbat!”. — Ei bine, Domnișoară, îi zice eleva, pentru ca să aveți un bărbat. Domnișoara râde, desarmată, și-și dă obolul său.

3. Un al treilea mod de a susține și intensifică influența morală, pe care războiul a exercitat-o asupra școlii, a

fost *omagiul adus* (în fața elevilor) *celor ce s'au sacrificat pentru patrie*, în special mutilaților. Avem un exemplu mișcător în această privință.

În orașul Corbeil, pentru a sărbători reintrarea în școală a unui brav institutor mutilat, decorat cu legiunea de onoare și crucea de războiu, s'au întrunit în curtea școlii subprefectul, consiliul comunal în frunte cu primarul, inspectorul școlar, o delegație de ofițeri, institutorii locali și elevii școlii. În discursul său, primarul se adresează și micilor elevi, cam în termenii următori: „Iubiți copii! Păstrați o amintire neștersă a acestei ceremonii, iar gândurile voastre îndrepte-se acum către părinți și frați, către toți aceia cari luptă pentru apărarea independenței noastre. Să le trimetem la toți expresia recunoștinții noastre și să-i asigurăm de încrederea nestrămutată ce avem în victoria armatelor aliate. Nu uitați însă că dacă aceia ce vă sunt dragi luptă cu atâta curaj și eroism, o fac pentru voi cei mititei; pentru a vă evita vouă reînceperea ororilor și doliurilor războiului crud, care a fost voit de inamicii noștri; pentru a vă prepara o pace durabilă, care vă va permite mai târziu să trăiți liniștiți, să munciți la prosperitatea economică a țării și să mențineți Franța în primul rang al națiunilor civilizate“.

III.

După ce am văzut influențele războiului asupra școlii, în domeniul educației intelectuale și morale, socotim necesar să arătăm tendințele, cari se manifestă astăzi — după războiu — cu privire la îndrumarea viitoare a școlii:

A. *Curentul utilitarist*, care cere o intensificare a studiului științelor pozitive aplicate la necesitățile vieții practice. Educația trebuie să pregătească pe individ la viață. Dar, zic adepții acestui curent, cultura modernă va pregăti mai bine pe elev la viața actuală, decât cultura antică: cine nu cu-

noaște natura care-l înconjoară și oamenii cu care se găsește în contact, nu poate fi de folos, nici societății în care trăește, nici culturii timpului, orcât de bun cunoscător al limbilor clasice ar fi. Un factor important, care a determinat cu deosebire cultura și civilizația modernă, sunt *științele pozitive*. Cu cât acestea se dezvoltă mai mult și cu cât influențează mai mult asupra vieții sociale în tehnică, industrie, etc., cu atât mai îndrăzneată devine pretenția lor, la început de a ocupa un loc de onoare, mai târziu de a ocupa locul de frunte în programul învățământului.

O parte din experiența războiului și o parte din problemele pe care le pune pacea sunt de natură a încuraja pe reprezentanții utilitarismului: 1. Succesele pe care dușmanii noștri au reușit să le obție cu tunurile bătând la distanțe foarte mari, cu submarinile, cu bombele incendiare, cu gazele asfixiante, etc., precum și succesele obținute de noi cu tankurile se datoresc cercetărilor de știință pozitivă și tendinței de a le folosi în viața practică.

2. Dexteritatea și promptitudinea cu care Americanii, veniți pe frontul francez, se adaptau la cerințele momentului și locului (construcția într'un timp surprinzător de scurt de linii ferate, de frigorifere, de depozite de material și alimente, etc.), au de bază, pe lângă o cultură fizică serioasă, studiul intens și *activ* (experiențe proprii, aplicații la cazuri diverse, etc.), al științelor pozitive în școlile americane.

3. Dacă voim să înlăturăm dezastrul economic cauzat de războiu și să clădim un edificiu social solid pe ruinele celui vechiu; dacă, cu alte cuvinte, voim să sporim producerea de bogății și să reconstruim tot ce e necesar pentru punerea în valoare a lor: mijloace de transport, căi de comunicație, industrie, comerț, etc., trebuie deasemeni să apelăm la știința pozitivă aplicată. Deci, în toate cazurile, se impune necesitatea științei pozitive aplicată la cerințele vieții practice.

B. *Curentul umanitarist*, care consideră cultura sufletească

a omului, *ca om* (nu ca profesionist) mai presus de pregătirea lui la viața practică, cerințele moralei mai presus de acelea ale intereselor egoiste, cultura clasică mai presus de științele aplicate. Alte elemente (decât cele citate mai sus) ale experienței războiului și alte probleme impuse de pace sunt invocate în sprijinul curentului umanitar și în contra celui utilitar:

1. Faptul că rezultatele cercetărilor de știință aplicată au fost puse în serviciul crimei: torpilarea vapoarelor, asasinarea copiilor și femeilor în biserici și spitale, incendiarea imobilelor cu bombe speciale, etc.

2. Faptul că *adaptabilitatea* științei pozitive la necesitățile momentului a permis prelungirea și intensificarea războiului, prin transformarea industriei de pace în industria de războiu (fabricare de muniții și armament).

Atari constatări și altele de felul acesta, au dus la concluzia că știința pozitivă e un puternic *mijloc* de adaptare, care însă poate servi tot atât de mult la dezastrul social, ca și la progresul societății. Totul depinde de *scopul*, care dă directiva; iar scopul e determinat de cugetul și inima omului.

Iată de ce, alături de cultura științifică practică, se impune cultura umanitară. Numai astfel idealul înfrățirii vapoarelor va putea deveni realitate.

Când se cere cultură umanitară se adaugă de obicei calificativul de *clasică*. De ce? Pentru că în literatura clasică, veche și modernă, găsim studiate tipurile etern omenești. Și nu putem exclude cu totul clasicismul antic: *a)* pentru că el condiționează priceperea clară a celui modern (argumentul istoric); *b)* pentru că, prin simplitatea lui, e mai accesibil spiritului în desvoltare al elevului. Natural că, în cazul acesta, avem în vedere în primul rând *cuprinsul* culturii clasice, nu studiul formalist al limbei.

C. Vedem cum cele două curente opuse și cari continuă încă a lupta unul în contra celuilalt, ar putea sfârși prin a se completa reciproc, prin a se echilibra unul pe altul:

elementul pozitivist-utilitar ar impune umanistului respectul realității și al activității, alături de ideal și contemplația pasivă; iar elementul umanist ar pune dinaintea pozitivistului idealul binelui social, menit să-l călăuzească în activitatea sa practică.

În organizarea învățământului secundar aceasta ne-ar duce, poate, la vechiul tip de liceu unitar, care acordă o egală importanță culturii clasice și celei reale.

În învățământul primar se urmărește în ciclul al doilea (inv. complementar) stabilirea unei legături strânse între elementul de cultură generală umanitară (completarea culturii din primul ciclu primar) cu cel utilitar (lucrări practice cu caracter regional).

În învățământul superior se tinde la unificarea universității, care cultivă știința pură pe baza umanitară, cu școlile *tehnice* superioare, cari urmăresc scopuri practice utilitare.

D. *Unificarea învățământului.* Această măsură e imperios impusă de *spiritul democratic* al timpului. Se cere o singură școală pentru toate clasele sociale. În primul rând e vorba de învățământul primar, a cărui organizare, în Franța și Germania, separă clasa de sus de cea de jos (școli primare elementare pentru popor, școli pregătitoare în licee pentru cei ce continuă studiile în liceu și apoi în Universitate; Volksschule și Bürgerschule etc.). „A separă, dela început pe Francezi în două clase și a le fixă pe acestea pentru totdeauna printr'o educație diferită, înseamnă a ne opune bunului simț, dreptății și interesului național. Bunul simț cere să lăsăm unui spirit timpul de a se manifesta, înainte de a-l rândui într'o anume categorie. Dreptatea cere ca nici o forță să nu fie abătută sau stăvilită în calea ei. Interesul național cere ca toate capacitățile să fie exploatate serios pentru a produce tot ce le stă în putință... Un popor, care s'a unit în războiu, nu poate fi divizat în timp de pace“ (L'Université nouvelle par „Les compagnons“, Paris 1918).

La noi unitatea învățământului primar e de mult realizată. Rămâne de adus la îndeplinire: 1. Unificarea învățământului secundar, cele puțin în prima treaptă (primele clase), care ar servi drept bază comună la diversele secții din ciclul al doilea (liceu, șc. comercială, șc. industrială, normală, seminar, etc).

2. Legătura strânsă dintre cele trei categorii de școli; primară, secundară, universitară.

3. Unificarea școlii din vechiul regat cu școlile din Ardeal, Bucovina și Basarabia, pentru a realiza *școala unitară a României mari*.

II.

PROBLEME DE EDUCATIE.

IMPORTANȚA PEDAGOGICĂ A INDIVIDUALITĂȚII

I. Teoriile cu privire la problema educabilității în legătură cu problema individualității. — II. Noțiunea individualității, din punct de vedere psihologic și principiul pedagogic al respectării individualității. — III. Aplicarea pedagogică a principiului respectării individualității.

I.

Increderea în atotputernicia educației e defavorabilă dezvoltării individualităților: sufletul individual e considerat ca foarte maleabil și neposedând nici o însușire caracteristică dela natură. Teoria contrară, după care caracterul individual e invariabil, deci neinfluențabil, distruge puterea educației și dă libertate absolută dezvoltării *naturale* a individului. Ambele puncte de vedere exclud educația conformă individualităților. Numai o teorie — intermediară față de aceste puncte diametral opuse — care ar admite dispoziții individuale înnăscute, însă sub formă de germeni influențabili, nu în stare definitivă, ar fi favorabilă dezvoltării individualităților pe cale educativă.

În timpul renașterii, se acordă în genere o mare încredere eficacității educației. Erasmus 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 și ajunge la apogeu în secolul al XVIII. *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. La Comenius, vedem repetându-se aceeași exagerare: dacă se aplică metoda adevărată, reușita e sigură și pentru o bună aplicare a metodei sale nu e nevoie de educatori cu personalitate distinsă. Tot el ne recomandă educația în massă: 100 de elevi la un profesor nu e prea mult. Aceeași încredere absolută în eficacitatea educației o găsim la Locke, Helvetius, La Chailtais, ș. a.; mai mult, o găsim la un întreg curent cultural al secolului al XVIII, 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, cari 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 isvorul, care le produce; va trebui să învingem elementele iraționale. Numai luminând mintea omului, făcând rațiunea de sine stătătoare, întărind judecata, vom înlătură 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 îndreptă deci omenirea pe calea cea bună.

Idealul culturii raționale e general; scopul educației, din acest punct de vedere, e accesibil și se impune tuturilor indivizilor. Nimic nu poate stăvilă 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 ascesiune 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. Dar să ne explicăm:

La finele secolului al XVIII și începutul secolului al XIX apare curentul neo-umanist, care combate atât raționalismul exagerat, cât și educația *generală* bazată pe egalitatea oamenilor. Elementele intuitive, inconștiente, afective ale sufletului, au o importanță așa de mare în viața omului, încât nu pot fi disprețuite sau înăbușite de rațiune. De asemeni, caracterele speciale ale individului, departe de a fi niște simple elemente accidentale, cari pot fi nesocotite, sunt bazele unei vieți complete și ale unei activități rodnice. Un alt punct de vedere al noului curent e interpretarea organică a lumii și vieții, spre deosebire de interpretarea mecanică la raționaliști.

Acela care a intrupat toate aceste trei elemente e *Goethe*. Nici rațiunea pură, nici moralitatea pură nu pot constitui, după Goethe, idealul umanității perfecte, ci dezvoltarea armonică a *tuturilor* însușirilor omului, afirmarea întregii lui ființe. Trebuie, conform acestui ideal, să tindem la realizarea unei stări supra-raționale și supra-morale, în care nici rațiunea, nici forța morală nu reprezintă factorul suprem, ci unul dintre factorii esențiali ai umanității. Idealul umanității e pentru raționaliști suveranitatea absolută a rațiunii, pentru Kant suveranitatea absolută a moralității, pentru Goethe e unitatea armonică a existenței. Această unitate armonică nu este însă identică la toți indivizii; nu putem presupune că toate elementele, cari compun

umanitatea, au atins *la toți* indivizii acelaș grad de dezvoltare.

La unii predomină un element, la alții altul; unii sunt prin excelență naturi intelectuale, alții morale, etc. Nu ne este însă permis, nici de a pierde din vedere elementele mai slabe în favoarea celui predominant, nici de a impune ca element suprem pentru toți indivizii *aceeaș calitate*. Ceeace se poate pretinde educatorului este de a acordă cea mai mare îngrijire tuturilor elementelor umanitare, rămânând ca gradul de vitalitate și intensitate al lor să determine importanța cuvenită fiecărui element la fiecare individ și să stabilească, pentru fiecare caz individual, cărui element se cuvine primatul. Scopul educativ *comun* tuturilor indivizilor e *armonia*, însă *leit-motivele* acestei armonii diferă dela individ la individ. Dacă facem însă ca la diferiți indivizi — după ce toate însușirile le-au fost dezvoltate pe cât a permis natura — să se manifeste diferite note predominante, aceasta nu trebuie să fie o măsură arbitrară, ci o măsură indicată și impusă de însăș constituția sufletească a individului. Toate însușirile bune, pe cari natura le-a sădit sub formă de germene în sufletul individului, trebuie să le dezvoltăm, pentru a le face să devie forțe. Nu putem să dăruim forțe noi, putem însă să ridicăm forțele individuale dela starea de potențialitate la starea de actualitate, să stimulăm cât mai mult elementele slabe, pentru a nu se atrofiă, să armonizăm forțele și să le dăm direcția de dezvoltare. Nu ne este în nici un caz permis să mutilăm individualitățile, turnându-le pe toate în aceeaș formă, cum fac raționaliștii.

Adevărata existență fericită o găsim în manifestarea desăvârșită a ființei noastre. În adâncul sufletului individual, am putea zice, stă săpată imagina ideală a personalității noastre. Realizarea, pe cât posibil, a acestei imagini, trebuie s'o aibă în vedere o educație, care adoptă calea *organică*, dinnăuntru în afară, nu pe cea *mecanică*, din afară înăuntru. A face din individ întruparea idealului, pe care na-

tura i l-a sădit în suflet, e opera cea mai grea, dar și cea mai frumoasă, pe care o poate realiza un educator. Iată dar cum teoriei raționaliste — după care totul este plănuț și executat de rațiune — se opune teoria umanistă, după care individualitatea formată este rezultatul creșterii și dezvoltării organice. Interpretarea organică o aplică Goethe și la natură, spre deosebire de raționaliști ,cari interpretau natura din punct de vedere fizic-mecanic.

Cu privire la atitudinea ce trebuie să ia societatea față de pretențiile educației individualiste, Goethe e de părere că societatea nu are nici dreptul, nici interesul de a înăbuși individualitatea. Nu are dreptul, de oarece individualitatea e un dar Dumnezeuesc și ca atare trebuie respectat; și nu are nici interes de a transforma pe indivizi în atomi sociali, de oarece în cazul acesta forța socială ar scădea, atât cantitativ, cât și calitativ. Dacă însă provocăm, prin educație, pe indivizi să pue în evidență tot ce au mai bun în ființa lor, dacă înlesnim fiecărui individ viața și activitatea conformă predispozițiilor lui naturale, atunci viața și activitatea socială — care rezultă din cele individuale — va fi completă și energetică.

Un altul, care acordă drepturi mari individualității, este *W. v. Humboldt*. El pretinde ca norma generală a educației să fie astfel aplicată la individ, încât caracterul special al acestuia să nu fie copleșit. Humboldt admite armonia forțelor, însă o armonie caracteristică individualității.

Acela însă ,care are un adevărat cult pentru individualitate, e *Jean Paul Richter*. E drept că neo-umanistii acordă drepturi mari individualității, dar aceste drepturi sunt mărginite de norma generală. Aceasta e impusă indivizilor, cari, natural, au dreptul să-i dea forma cea mai convenabilă firei lor. Se tinde la stabilirea unei armonii între legea generală și natura intimă a individului, și în această armonie firea individuală are drepturi egale cu celalt element. Dar orcât de intimă ar fi conexiunea între factorul obiectiv (norma generală) și cel subiectiv (firea individuală), ea

nu va putea fi niciodată perfectă, căci norma generală—deși nu este o formă creată și impusă în mod arbitrar de pedagog, cum ar fi în mare parte normele raționaliste, ci este conformă constituției noastre sufletești — prin faptul că e *generală*, sintetizează elementele *comune tuturilor* indivizilor și face abstracție de elementele *special-individuale*. Acestea sunt respectate în momentul aplicării normei generale (deci, după stabilirea acesteia), căreia i se impune a se adapta la firea individuală. În unele cazuri însă elementul special—individual e atât de pronunțat, încât cu greu poate fi pus în legătură cu norma generală; natura intimă a individului se distinge într'atât de spiritul comun, încât norma generală pare a nu corespunde aproape deloc firei individuale. Asemenea cazuri sunt așa de rare, încât ele nu pot periclita normele generale; dar individualismul ajunge la apogeu. Jean Paul susține că idealul educativ trebuie să-l căutăm *în om*, nu în afară de el, și anume, nu în omul general, cum vor în genere umaniștii, ci în *omul individual*. În fiecare individ se găsește un ideal („der ideale Preiss-mensch“), pe care educația trebuie să tindă a-l realiza. Idealul acela se agită în sufletul nostru pentru a fi realizat; germenele, care conține esența individualității noastre, tinde să devie o forță și acțiunea educativă numai atunci va fi bună, când se va găsi în perfectă armonie cu acea luptă internă. Prin alianța acestor doi factori, se vor înlătură toate piedicele din calea idealului și fiecare individ va putea deveni o personalitate, un adevărat *eu*. Jean Paul voește deci o dezvoltare proprie și liberă a individului, pe care educația trebuie să o favorizeze atât pozitiv, stimulând elementele bune în evoluția lor, cât și negativ, înlăturând orice piedici, în special orice tendințe de a nivelă individualitățile.

Deosebirea ce am constatat între Jean Paul Richter și umaniști nu e așa de mare, încât să ne îndreptățescă a-l scoate din rândul acestora. Și el admite un ideal mare, general, umanitatea ideală, acesta însă e considerat ca fiind

unitatea idealurilor individuale, ca rezultând deci din conexiunea acestora, nu ca o normă comună, pe care fiecare individ ar trebui să o întrupeze, unul mai bine, altul mai puțin bine. Jean Paul nu face decât să lărgească orizontul neo-umaniștilor; el nu admite că un individ ar putea întrupa umanitatea ideală, ci toți indivizii împreună. Fiecare dă tributul său la realizarea idealului general și numai astfel individul va corespunde menirii sale, iar umanitatea va apare în toată complexitatea ei. „Nimic mărginit nu poate repetă idealitatea infinită, ci poate s'o reflecte numai în parte“. Prin urmare, Jean Paul tinde pe deoparte la realizarea valorilor individuale, pe de altă parte la înălțarea omenirii către umanitatea desăvârșită și ambele aceste scopuri crede că le va putea atinge printr'o educație eminentă individualistă.

Totuș nu putem trece cu vederea că și Jean Paul a recunoscut un *element comun* și încă un element de mare importanță, întrucât pe el se bazează educația morală și religioasă a indivizilor: iubirea. Iubirea e considerată ca factor principal, atât pentru individ, de oarece îi face posibilă formarea caracterului moral, cât și din punct de vedere comun umanitar, întrucât mijlocește legătura dintre oameni și pe aceea dintre oameni și Dumnezeu.

În orice caz, pedagogia individualistă ajunge la un punct, dela care îi trebuie puțin pentru a atinge culmea gloriei, sau a se prăbuși în prăpastie.

Vedem cum, dela Neo-umaniști încoace, pedagogia, limitându-și drepturile în conformitate cu cerințele individualității, pierde gloria falsă de atotputernică, dar câștigă o glorie reală și calitativ superioară celei dintâi. Faptul că pedagogia se convinge de necesitatea de a cunoaște natura individuală și de 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 coborîrea nivelului sufle-

tesc 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 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 naturei, 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.

Această concluzie ,cea mai naturală atât din punct de vedere pur logic, cât și din punct de vedere empiric — de oarece 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 omenesc. 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 eredității.

Schopenhauer susține că după cum orice lucru în natură posedă forțele și calitățile sale, tot astfel are fiecare om *caracterul* său, din care acțiunile izvorăsc în mod necesar. Acțiunile omului ne descoper caracterul empiric, iar acesta nu e decât reprezentantul caracterului inteligibil, al voinței în sine, adică al caracterului înăscut. 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. Orce om „este, aceea ce este“, prin voința sa, prin caracterul său în-născut. 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 îndrumă pe calea cea mai bună posibilă, sau mai bine zis, cea mai puțin rea. Cunoscându-ne bine forțele și slăbiciunile, vom evita multe neplăceri în viață, căci cea mai mare plăcere e conștiința forțelor de cari 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, de oarece voința fiind baza ființei noastre, a voi — prin reflexiune — să fim altceva decât aceea ce suntem, ar însemna 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“.

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 consolă 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 neînlăturabile 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 i-l 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 un alt extrem: negarea completă a eficacității educației. De unde raționaliștii ne spuneau 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, ci a pune în evidență aceace există. Mai constatăm de asemeni că, de unde individualismul pedagogic moderat, așa cum îl găsim la neo-umanști, ridică prestigiul și valoarea educației, individualismul exagerat al lui Schopenhauer o distruge cu desăvârșire.

Dar pe lângă teoria metafizică a lui Schopenhauer, intervine un nou factor, care stimulează lupta contra pedagogiei:

teoria eredității. Această teorie, 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: viciile și virtuțile. Predispoziții intelectuale și morale trec dela o generație la alta; deasemeni și boalele fizice și sufletești se moștenesc, fie sub aceeaș formă, fie modificate. Această teorie devine atotputernică, ea își exercită influența sa, nu numai asupra științei, ci și asupra literaturii. (Spre exemplu, „Strigoii“ lui Ibsen).

Ce atitudine poate lua pedagogia în fața acestor 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?

Niciunul 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.

Teoria darwinistă ne dă deslegarea, căci pe lângă principiul moștenirii calităților părintești, ea mai conține un principiu foarte important, acela al *adaptării* indivizilor la mediu și la diversele condițiuni de existență. Primul principiu — al moștenirii calităților — e elementul constant, stabil, al doilea — al adaptării — e elementul variabil, progresist, am putea zice *creator*, căci numai grație acestuia se pot produce calități noi fizice și psihice.

Acestea, deși se dobândesc cu mai multă greutate decât

însușirile moștenite, devin și ele ereditare, capătă deci cu timpul aceeași importanță, pe care o au elementele moștenite. Modificările efectuate prin adaptare pot consista, nu numai în crearea de elemente noi, ci și în distrugerea unor elemente vechi. Astfel vedem cum instinctele sălbatice ale animalelor libere la început, dispar cu timpul — în câteva generații — prin domesticire, care e efectuată de influența mediului natural și de tratamentul aplicat de către om în acel scop.

Până aci constatăm trei fapte importante pentru pedagogie: 1) că însușiri 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 ereditare; e posibilă, prin urmare, distrugerea unor vicii vechi și provocarea unor virtuți noi, nu numai la indivizi, ci și la speță. Dacă la toate acestea adăugăm faptul că influența modificătoare a omului, întrucât e mai conștientă și mai sistematică decât 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 discredită pedagogia.

Pe lângă principiul adaptării, mai avem de luat în considerație, în favoarea pedagogiei, următoarele: aceea ce 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 indeplinit, ci în fața unor tendințe, cari în mare parte pot fi reprimate sau stimulate, slăbite sau întărite. Acordând cea mai mare atențiune unor germeni slabi, îi vom putea face să prospere, iar sustrăgând nutrimentul favorabil unor germeni tari, îi vom putea slăbi și eventual chiar distruge, mai ales dacă în același timp vom întări elementele adversare. E știut că se pot combate cu mult succes, atât la individ cât și la mediul social, pretențiile exagerate ale sensibilității prin nutrirea și dezvoltarea intereselor

înalte sufletești. Sigur că sunt posibili indivizii, la cari a-nume însușiri să se impue cu atâta putere, încât să sfideze acțiunea educativă. Dar asemenea cazuri sunt foarte rare. În general natura individuală posedă o mulțime de elemente potențiale și depinde de educator să descopere acești germeni și după ce-i va fi cunoscut, să-i ocrotească sau asuprească, să-i cultive sau să-i distrugă. *Individul, înainte de a fi fost influențat, are predispoziții la multe, dar nu posedă nimic.*

O armă puternică în contra dușmanilor pedagogiei ne-o dă *sugestia*. S'a dovedit că puterea influențării prin sugestie e mare, și anume nu numai în cazuri patologice — căci acestea ne-ar interesa mai puțin în pedagogie — ci și în cazuri normale.

Natural că în cazurile normale *sugestia* fiind mai puțin intensă decât în cazurile patologice, ea va trebui să dureze mai mult și să se aplice în mod sistematic, pentru a da roade bune. De altfel mai întotdeauna efectele măsurilor educative nu se constată imediat. În genere, *sugestia* se manifestă în educație prin *imitație*. Copiii — mai mult ca oamenii maturi — imită atât răul, cât și binele, mai ales în epoca aceea când ei nu posedă încă un caracter destul de format pentru a rezistă exemplului. De aci rezultă regula pedagogică, după care trebuie să ferim pe copii de exemple rele și tot de aci rezultă adevărul incontestabil că *personalitatea* profesorului are o mare influență asupra spiritului elevilor.

Vedem dar că toate încercările de a distruge pedagogia au rămas zadarnice. Ele au avut însă meritul de a fi întărit în noi convingerea că educația mecanică, constând în aplicarea unor forme fixe asupra tuturilor indivizilor, trebuie înlocuită cu *educația organică*, aceea care, după ce a stabilit oarecari 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 formă din individ o personalitate — nu un atom social — ceea ce e atât în interesul individului, cât și al societății.

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

În calea sa către acest punct înalt, pedagogia a pierdut o mică parte din adepți ș'anume pe aceia, cari, fiind mai slabi, au fost amețiți de argumentele dușmanilor și au căzut în prăpastia scepticismului.

II.

Acum să analizăm pe scurt noțiunea individualității și să căutăm a ne da bine seama, de ce și întrucât măsurile educative trebuie să se conforme caracterului individual.

În întreaga natură, dela cel mai neînsemnat corp anorganic până la cea mai superioară ființă viețuitoare, observăm varietate, nu uniformitate. Acest fapt, pe care ni-l descoperă nu numai analiza științifică, ci și experiența comună, ne explică bogăția și frumusețea naturii. Mai observăm deasemeni, că în lumea organică varietatea e mai mare decât în cea anorganică și că ea crește cu cât ne ridicăm mai sus în domeniul viețuitoarelor până la om, care ocupând locul de frunte printre acestea — posedând cele mai multe și mai superioare forțe și având cele mai întinse relații cu celelalte ființe — prezintă cea mai manifestă tendință de individualizare. Atât din punct de vedere fizic, cât și din punct de vedere psihic, găsim în speța omenească o enormă bogăție de individualități, datorite pe deoparte naturii înăscute a fiecărui om, pe de altă parte influențelor suferite dela lumea naturală și dela mediul social. Încă din epoca de copilărie începe a se manifesta individualitatea omului. Unii

copii sunt mai tari, alții mai slabi fizicește; unii au memoria mai dezvoltată, alții judecata; unii sunt firi active, alții firi pasive; unii sunt mai atenți, alții mai distrați, unii mai retrași, alții mai îndrăzneți, etc. Or cât de mare ar fi uneori asemănarea dintre om și altul, niciodată nu vom putea găsi doi oameni identici.

Câți oameni, atâtea individualități.

S'a încercat a se stabili *tipuri*, a se clasifica individualitățile în grupuri caracterizate prin diferite dispoziții înnăscute.

E cunoscută împărțirea în *temperamente*. Acestea ar determina atitudinea noastră atât receptivă, cât și activă față de impresiile ce ne vin din afară, adică modul cum primim acele impresii și modul cum le răspundem. S'ar putea susține cu drept cuvânt că putem deosebi la fiecare individ un temperament propriu, totuși nu e imposibilă o grupare a temperamentelor, avându-se în vedere formele esențiale și cele mai obișnuite. O atare grupare ne-ar da *elementele*, cari în diferite combinații constituiesc temperamentele individuale. Clasificarea tradițională — aceea în temperament sanguinic, choleric, melancolic și flegmatic — a fost înlocuită de unii psihologi, modificată de alții.

O altă clasificare, mai simplă, s'a făcut din punct de vedere al impresionabilității mai mari pentru plăcere, sau pentru durere, de unde rezultă *temperamente optimiste și temperamente pesimiste*. Grupări cu sfere mai largi, dar cari diferențiază prea puțin individualitățile, sunt cele determinate de diferența de vârstă, diferență de sex, de carieră, etc.

În baza unui material bogat și variat s'ar putea analiza *componentele* individualității, pentru a se realiza o clasificare completă.

Printre cele mai de seamă tendințe de a studia problema individualității științificește, ș'anume din punct de vedere pedagogic, menționăm încercările lui *Meumann*¹⁾. Diferen-

1) *Meumann*. Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik, 2 B-de 1907.

tele individuale fundamentale în viața sufletească ar putea fi stabilite, după Meumann, din următoarele puncte de vedere: 1) cu privire la elementele, atât simple cât și compuse, cu cari lucrează conștiința. Diferențele de senzații și percepții, datorite în mare parte diferenței de constituție a simțurilor la diferiți indivizi, precum și unor anomalii a simțurilor, ar fi o dovadă cât de variate pot fi individualitățile din punct de vedere al *conținutului* sufletesc.

2. Cu privire la *funcțiunile* — simple sau complexe — prin cari acele elemente sunt primite și prelucrate în conștiință. Aci e suficient să menționăm diferențele evidente privitoare la păstrarea în memorie, reproducerea și prelucrarea logică a materialului sufletesc.

3. Cu privire la *condițiunile și influențele cărora sunt supuse acele funcțiuni*. Astfel, dispozițiile individuale înnăscute și dobândite, constituția psihofizică, forța de atențiune, obiceiul, etc.

4. Cu privire la *acțiunea comună* a elementelor și funcțiunilor și la condițiile psihice ale acestei acțiuni.

Un al doilea moment important, de care trebuie să ținem seamă în studiul individualităților, este *considerarea însușirilor individuale din punct de vedere calitativ și cantitativ* și atunci se impun următoarele metode: a) Vom considera diferența de însușiri, independent de calitatea lor, numai din punct de vedere cantitativ, adică vom cerceta diferența *gradului de intensitate* a funcțiunilor sufletești. b) Se poate pune în raport analiza cantitativă cu cea calitativă, și atunci vom considera diferența gradului de intensitate la diverse funcțiuni: memoria, judecata, fantazia, etc. c) Putem considera funcțiunile individuale numai din punct de vedere al diferenței calitative, și atunci ne ocupăm de însușiri ca atare, indiferent de gradul lor de intensitate. Diferențele vom căuta să le generalizăm, să le reducem la anumite cazuri principale, să stabilim *tipuri*.

Mai departe, vom căuta să urmărim *evoluția* însușirilor la copii, pentru a vedea în ce direcție și în ce grad se

manifestă diferențele individuale la diferite vârste. Ne vom referi și la gradul de activitate al copiilor, căutând să stabilim și aci diferențe tipice, atât din punct de vedere al activității generale, cât și din punct de vedere al activității speciale (spre ex. diverse obiecte de învățământ). Vom avea apoi de cercetat în ce raport se găsește activitatea elevului cu însușirile lui. Date fiind anume însușiri, ne vom întreba care va fi activitatea individului ce le posedă sau, cunoscând activitatea, ne întrebăm cari sunt însușirile corespunzătoare (calitativ și cantitativ). Clasificând indivizii după o atare normă, am putea stabili o întreagă scară de tipuri din punct de vedere al forței sufletești și fizice. S'ar putea ajunge în jos până la categoria copiilor idioți sau imbecili și în sus până la copii superiori și precoci.

Din această problemă psihologică ar rezulta o alta pedagogică, anume, dacă ar fi bine ca fiecare dintre grupurile tipice de elevi — spre ex. cei slabi, cei mediocri, cei tari — să fie instruiți și educați aparte, sau în comun. În primul caz s'ar evita surmenarea elevului slab, căruia i se impune aceeaș muncă pe care o face cel tare — o muncă ce depășește limitele forțelor celui dintâi, — sau plictiseala elevului bine dotat de natură, când acesta ar fi împiedecat din mersul lui ager, pentru a păși încet și greoi alături de colegul său cu intelectul mai slab. În al doilea caz, s'ar putea încerca o combinație din diferite categorii, care eventual ar fi salutară pentru întreaga clasă. Natural că nu am alătură elemente prea distanțate — nu am pune elevi cu intelecte superioare alături de cei lipsiți de inteligență — ci tipurile cele mai apropiate, astfel că tipul imediat superior în loc să fie o povară copleșitoare pentru cel imediat inferior, ar fi un stimulent.

Dar toate aceste indicii sunt numai niște *inceputuri în studiul individualității*, cari ne arată ce servicii ne pot aduce din acest punct de vedere studiile psihologice și anchetele pedagogice și cam în ce direcție trebuie îndreptate atari cercetări. Cu cât acestea își vor lărgi sfera și vor da rezultate

mai bune, cu atât importanța cunoașterii individualităților pentru pedagogie va apare mai evidentă.

Totuși, pentru a ne convinge de importanța principiului respectării individualităților în educație, nu avem nevoie să așteptăm acele cercetări științifice, căci *experiența* educatorului priceput și conștient de datorie, e o dovadă evidentă. Un educator, care aplică acelaș tratament tuturor elevilor, care deci se conduce de același norme față de toți indivizii, are în vedere actele ca atari, nu cauzele lor sufletești sau fizice; el se referă în cazul acesta la faptele elevului, nu la intenție, sau la motivul fizic, care le-a impus! După cum un om cu intenții bune poate comite, contra voinței lui, o faptă rea, tot astfel un om cu intenții rele poate comite, contra voinței lui, o faptă bună.

De asemeni, se poate ca un individ să fie împins de oarecari defecte fizice — boală, invaliditate, etc., — la unele rele.

Dacă deci, fără să ținem seamă de intențiile morale și de constituția trupească, de motivele psihice și fizice, cari determină activitatea individului, dăm pentru aceeaș faptă aceeaș răsplată — independent de individ — nu educăm, ci dresăm.

Și sunt foarte frecvente în școală cazurile, când aceleași efecte sunt produse de cauze contrarii, aceleași fapte sunt efectuate de școlarii cei mai buni, ca și de cei mai răi. Un exemplu în acest sens e minciuna, care poate să fie efectul unor motive esențial diferite unul de altul. Un elev minte pentru a atrage asupra unuia din colegii invidiați sau urii de el neîncrederea sau asprimea profesorului; un altul minte pentru a scăpa pe colegul său vinovat de pedeapsa cuvenită. Motivele, cari îl îndeamnă pe cel dintâiu să mintă, sunt egoiste, josnice: ura și invidia; motivele, cari îl îndeamnă pe cel d'al doilea, sunt altruiste: bunăvoința, mila. Alte cazuri: un elev minte pentru a înșelă și își dă osteneala să făurească cea mai potrivită minciună în acel scop, un altul falsifică adevărul fără să-și dea seama, se înșelă pe el

însuș, fiind subjugat de fantazie, care la copii e adesea neînfrânată. În primul caz, minciuna are un caracter moral, de oarece e intenționată, în al doilea caz ea nu are un caracter moral și cauza trebuie căutată în constituția sufletească a elevului. Celui dintâi trebuie să tindem să-i întărim sentimentul demnității și conștiința morală, celui dealdoilea vom tinde să-i înfrânăm cât mai mult fantazia și să-i întărim judecata logică. Unul minte cu cea mai mare îndrăzneală, nu pentrucă se teme să spue un adevăr, ci din obicei și pentrucă posedă curajul de a minți; un altul minte de frica pedepsei — mai ales când profesorul e prea sever — sau de rușine când elevul e însuflețit de respect și iubire pentru profesor.

Prin urmare pentru a pricepe importanța unei erori — ca minciuna — trebuie să avem în vedere, pe lângă circumstanțele exterioare, cari au provocat-o, motivele interne rezultate din natura psiho-fizică a elevului.

O eroare pedagogică, ce poate avea cele mai grave consecințe, este desconsiderarea naturilor liniștite, retrase, concentrate; neglijarea spiritelor meditative și adesea profunde, cari, nefiind comunicative, nu se impun altora, ci stau modeste deoparte și așteaptă cu resemnare acordarea atențiunii ce li se cuvine.

Spiritele vii și deschise, chiar dacă sunt mai superficiale, sunt mai iubite și mai bine cunoscute; mai iubite, pentrucă sunt mai comunicative, mai cunoscute; pentrucă sunt mai superficiale, și pentrucă iubindu-le, ne dăm mai multă osteneală să le studiem. Prin urmare, pe când unii sunt apreciați și iubiți, ceilalți — cari în fond sunt adesea superiori celor dintâi — sunt tratați cu indiferență, mai mult, sunt deprețiați, considerați drept proști. Și, dacă efectele indiferenței ar putea fi evitate eventual prin propria forță a individului, care în unele cazuri s'ar putea ridica fără ajutorul altuia, efectele disprețului sunt greu de învins: individul demoralizat pierde entuziasmul pentru orice ideal, nu se mai interesează de nimic, devine apatic și cu timpul se poate stinge cu totul flacăra sacră din sufletul lui. Asemenea dezastre

pedagogice le pot evita acei educatori, cari sunt destul de iubitori față de elevi, pentru a face să se deschidă porțile sufletului lor și destul de răbdători, pentru a pătrunde acest suflet până în adâncimea lui. Și aci vedem cum sub aceeaș aparență se pot ascunde naturi cu totul contrarii: inteligență profundă și înțelepciunea deoparte, prostia de altă parte.

Se mai poate întâmpla ca lenevia sau oboseala fizică și intelectuală să pue în umbră intelecte considerabile, dându-le astfel aparența de prostie. Și în acest caz, dacă nu cunoaștem natura individuală a elevilor, vom aplica un tratament fals, întrucât, considerând pe cel leneș drept prost, vom fi prea îngăduitori cu el, iar luând pe cel prost drept leneș, vom fi prea asprii. Un atare tratament, pe lângă că ar constitui o nedreptate, nu dă nici un rezultat sau cel mult unul negativ, de oarece nutrește lenevia unuia și nu luminează de loc mintea celuilalt.

Aceste exemple sunt suficiente, cred, pentruca împreună cu ceace am expus mai sus, să ne convingă de adevărul că în pedagogie, cași în medicină, trebuie să cunoaștem bine natura individului pentru a putea influența în mod salutar asupra lui. Și, dacă în medicină, care se ocupă de partea materială a ființei noastre, tratamentele generale trebuiesc puse în armonie cu firea individuală, cu atât mai necesară e stabilirea armoniei dintre regulile pedagogiei generale și ființa individuală în educația morală și intelectuală, care se ocupă de elementul sufletesc.

III.

Odată stabilit că nu e nici bine, nici posibil să uniformizăm caracterele, ci trebuie, din contra, să ne conducem în educație de principiul respectării individualităților, naște întrebarea, dacă un atare principiu, just în teorie, e și aplicabil în practică. Natural că în familie, dacă părinții ar căuta să pătrundă sufletul copiilor și ar fi mai puțin indiferenți față de principiile pedagogice, s'ar putea acorda a-

tențiunea necesară individualităților. În școală însă, unde numărul elevilor e mare, iar contactul profesorului cu ei foarte redus, cunoașterea și respectarea individualităților ar părea o imposibilitate.

Clasele sunt de obicei foarte poșulate, iar profesorul nu are decât 2—3 ore pe săptămână în aceeaș clasă. Date fiind aceste două inconveniente, soluția cea mai naturală — care de altfel a și fost propusă de mulți, pare a fi, pe deoparte de a reduce cu mult numărul elevilor unei clase, pe de alta, de a înlocui sistemul împărțirii profesorilor pe specialități prin împărțirea pe clase. Elevii fiind puțini și profesorul venind zilnic câteva ore în contact cu ei, el îi va putea cunoaște suficient pentru a aplica fiecărui individ tratamentul cuvenit. Iar pentru ca acțiunea educativă să fie continuă, pentruca metodele să nu varieze din an în an, s'a adăugat la soluția indicată propunerea sistemului de rotație, după care acelaș profesor continuă a face educația și instrucția aceluiași elevi timp de câțiva ani.

Acest sistem ar fi recomandabil — susțin partizanii lui — nu numai din punct de vedere al educației, ci și din punct de vedere al instrucției: el ar favoriza concentrarea și continuitatea învățământului. Faptul că acelaș profesor ar predă mai multe obiecte — dacă nu toate — ar garanta respectarea principiului *concentrației*, iar faptul că acelaș profesor ar continua mai mulți ani cursul cu aceiași elevi, ar favoriza *continuitatea*.

Când profesorul e bun, acest sistem poate fi de mare folos, în special din punct de vedere educativ; din punct de vedere al instrucției, e puțin probabil că acelaș profesor poate stăpâni în mod suficient toate obiectele (sau prea multe) de învățământ ale mai multor clase. Dar chiar dacă am admite acest lucru, rămâne totuși stabilit că nu *toți profesorii* sunt niște buni educatori și instructori și atunci elevii acestora ar fi nedreptățiți, fiind supuși timp de mai mulți ani aceluiaș sistem educativ defectuos. Iată

motive puternice, cari ne impun rezervă față de sistemul profesorilor de clasă și al rotației.

Din indiciile de mai sus extragem totuși trei rezultate pozitive, cari ne vor folosi la clarificarea problemei: 1) că numărul elevilor unei clase trebuie cât mai mult limitat; 2) că cel puțin unul din profesorii clasei trebuie să vie mai des în contact cu elevii și 3) că acesta trebuie să ușureze succesurului său cunoașterea elevilor, întărindu-i astfel influența educativă și provocându-l să respecte continuitatea educației. Fiecare profesor diriginte de clasă ar căuta în cazul acesta să prezinte succesurului său caracteristica elevilor ce a condus.

Pentru aceasta însă ar trebui ca profesorii să poseadă *mijlocul* necesar de a cunoaște bine pe elevi. De mare folos ar putea fi, în acest scop, *caracteristicile școlare și conferințele profesorilor aceleiaș clase*. Profesorii — în primul rând *diriginții*, dar nu numai ei — notează observațiile lor cu privire la natura fizică și sufletească a fiecărui elev. Se ține seamă de constituția fizică, precum și de însușirile rele sau bune ale spiritului: facultățile intelectuale ca grad de intensitate și calitate, raportul între ele; viața afectivă, sentimentele de cari e însuflețit individul; voința din punct de vedere al calității și energiei.

Valoarea acestor caracteristici — cari ar trebui să cuprindă esențialul și să fie cât mai complete — depinde de normele după cari ar fi efectuate. S'ar putea obține, cred, o bună îndrumare, combinând criteriul bazat pe temperamentul individului cu punctele stabilite de Meumann și adăugând eventual la acestea criteriul eredității. Am zis că aceasta ar putea fi o *îndrumare*, căci nu înțeleg ca, fiind conduși de o normă generală în cercetarea individualităților, să excludem orice observație specială ce nu ar intra în cadrul acelei norme. Pe deoparte studiul științific al chestiunii individualităților e încă la început și nu putem deci conta pe rezultate definitive, pe de altă parte individualitățile sunt atât de variate că, orcât de complet ar fi acel studiu, tot s'ar

găsi elemente cu totul speciale, cari nu ar fi cuprinse în normele generale.

Pentru adunarea materialului, profesorul va utiliza, pe lângă observațiile făcute în timpul clasei, pe acelea din timpul jocului și excursiunilor, când elevul se manifestă fizicește și sufletește mult mai liber și deci mai sincer, decât în clasă. În timpul jocului și excursiilor mai ales, ne putem da seama de temperamentul copilului, de sentimentele lui față de oameni și natură, de experiența ce posedă, de interesele cari predomină în spiritul lui. În asemenea ocaziuni, sufletul copilului ni se deschide, dacă îi arătăm destulă afecțiune și îl putem pătrunde, dacă posedăm destulă răbdare.

Cu ocazia unei conferințe privitoare la chestiunea caracteristicilor individuale, ținută de un director de școală din Germania, s'au adus următoarele obiecțiuni — contra acelor caracteristici — de către membrii societății pedagogice, unde se ținea conferința: 1) O greșeală comisă de elev la început, îi rămâne neiertată tot timpul cât urmează în aceeaș școală. De câteori se prezintă ocazia, profesorul îi poate aminti păcatele trecutului. Acestea îl urmăresc pe elev fără cruțare. 2) Dat fiind că nu toți profesorii vor avea aceeaș părere despre un elev, nu se va putea stabili o caracteristică unitară, ci mai multe păreri individuale din cari cu greu vom alege pe cea justă. 3) Profesorii tineri, cari se găsesc la începutul carierei didactice, neposedând experiența suficientă, pentru a face caracteristici juste, vor induce în eroare pe colegii lor și vor nedreptăți pe elevi. 4) Profesorii claselor superioare, bazându-se pe observațiile colegilor lor din clasele inferioare, nu-și mai dau osteneala să pătrundă ei înși-le caracterele elevilor și astfel eventualele erori ale primilor profesori amenință să rămâe definitive¹⁾.

Primul și ultimul punct sunt de puțină importanță, pen-

1) *Mittentzwey*. Die Pflege der Individualität i. d. Schule 1907. p. 51.

tru oricine e convins de adevărul că personalitatea educatorului e un element de primă importanță în educație. Oricât de bun ar fi un principiu pedagogic, el nu e deplin realizabil fără concursul unui educator priceput. A aprobă acele obiecțiuni, ar însemna că ne îndoim de conștiințozitatea și seriozitatea profesorilor. În cazul acesta, sau îndoiala noastră e îndreptățită și atunci *toate* principiile pedagogice își pierd eficacitatea practică, sau îndoiala noastră nu e îndreptățită și atunci cele două obiecțiuni cad.

Obiecțiunea a doua și a treia sunt îndreptățite, dacă în studiul individualității elevilor ne mărginim numai la caracteristicile stabilite de fiecare profesor în parte. Se pot însă clasifica, sistematiza observațiile individuale ale profesorilor prin conferințe — adunări ale profesorilor — având drept obiect de discuție caracterele elevilor. Tot prin asemenea conferințe s'ar reduce pe cât posibil erorile sau exagerările profesorilor lipsiți de experiență. Dacă fiecare din profesorii unui elev și-ar face observațiile sale, e foarte probabil că trăsurile caracteristice ale aceluia elev ar fi puse în evidență. Atari conferințe ar reduce foarte mult sistemul de a aplica același tratament tuturilor indivizilor, adică de a ține seamă numai de fapte, nu și de cauzele lor.

Am arătat mai sus cum aceleași fapte pot avea la indivizi diferiți cauze diferite. Conferințele ar evita acest rău, tocmai pentru că ar căuta să pue în legătură faptele unui elev cu firea lui individuală; ar stabili raporturi între manifestările lui morale, intelectuale și fizice deoparte și constituția lui psiho-fizică, de altă parte.

Cu această ocazie s'ar constată că multe din defectele atribuite elevilor nu sunt decât rezultatul lipsei de tact sau de metodă din partea profesorului. Dacă — în conferință — mai mulți profesori atribue aceluiaș elev însușiri cu totul opuse — unul zice că e încăpățânat, altul că e ascultător, unul că e înțelept, altul că e prost — desigur că nu toți pot avea dreptate. Se poate în unele cazuri probă că încăpățânarea nu e un defect natural al elevului.

în chestiune, ci efectul lipsei de tact a profesorului, iar prostia atribuită elevului e uneori o eroare de apreciere din partea profesorului, care, din lipsă de pricepere psihologică sau de experiență, e înșelat de aparență. Conferințele, pe lângă că favorizează respectarea individualității elevilor, sunt și un mijloc de control propriu pentru profesori.

Orcât de diferite ar fi părerile pedagogilor cu privire la aceste mijloace de a cunoaște și respecta individualitățile, *principiul* — după care, numai cunoscând individualitățile și conformându-ne lor la aplicarea măsurilor pedagogice, educația poate da roade bune — rămâne neatins.

PROBLEMA EDUCAȚIEI CARACTERULUI IN PEDAGOGIA CONTIMPORANĂ.

I. Intelectualismul ca piedică a educației pentru formarea caracterului, considerat azi ca scop principal al educației. — II. Educația liberă ca mijloc pentru formarea caracterului. Reprezentanta teoriei, scriitoarea suedeză Ellen Key). — III. Circumstanțe cari au favorizat curentul în favoarea educației libere. — IV. Educația severă ca mijloc pentru formarea caracterului. (Reprezentantul teoriei, Paulsen). — V. Concilierea celor două teorii prin ideea guvernării de sine. (Reprezentant, Förster).

I.

Marea majoritate a pedagogilor din timpul nostru consideră ca scop principal al educației — căruia trebuie să subordonăm toate celelalte tendinți educative — *formarea caracterului*, fără ca prin aceasta să desconsidere importanța învățământului, care e unul din mijloacele puternice și indispensabile pentru realizarea aceluși scop. Învățământul educativ influențează întreaga viață sufletească a individului; departe 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 procentele ce dă acel capital, decât capitalul însuș. 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 știința pentru știință, ci știința 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 o 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 trei curente. Unul pornește dela *științele pozitive*, cari, dela *Bacon* încoace, își cer dreptul lor în cultură și școală. Pătrunderea învățământului real în școală, pe deo parte, 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, trebuie 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 realiza acest principiu o găsim în scrierea sa: *Janua linguarum reserata*, unde:

propozițiile, cari 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 cari 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 de ilustrații.

Această luptă a științei reale nu lovește decât în formalismul curentului intelectualist, nu în însuș intelectualismul. Ea îndreaptă pe calea cea bună și întărește intelectualismul, dar nu trece dincolo de limitele lui, nu-și dă seama de valoarea sentimentelor și voinței, și de necesitatea de a fi și 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, mai târziu Neo-umanismul, au drept efect direct slăbirea tiraniei exercitate de învățământul *formalist* al limbilor antice, iar ca efect *indirect* limitarea domeniului intelectualist, pentru a face loc și celorlalte elemente sufletești: *desvoltarea 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 desvoltarea 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. Aceasta 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 cunoștinți și — cel mult — dezvoltarea judecăței, 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 Herbartină, 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 punct 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 de altă parte, luptând, să nu ne pierdem echilibrul moral, ci din contra, să păstrăm neatinsă personalitatea noastră, se impune necesitatea educației voinții, formării caracterului. În acest scop, afară de influențarea indirectă — deși foarte puternică — a voinții și sentimentelor prin mijlocul învățământului educativ, se impune și influențarea *directă*, care are în vedere, nu numai crearea unei

atmosfere sufletești favorabilă moralității, ci și puțința de a trece dela idei și sentimente la *acțiune*.

Aceea ce cerem deci azi dela școală și familie, dela educatori în genere, se rezumă foarte bine în formula cunoscută: *formați caractere!* Acest scop educativ 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 prioritatea 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 vre-o rezistență evoluției libere a individualității; pedagogii pesimiști cred că nu binele, ci răul e înăscut naturei omenești, ș'atunci rolul principal al educației va fi de a lupta contra lui, de a-l stârpi, pentru ca 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 naturei, 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“.

Ceilalți cred că adevăratele caractere nu se pot forma decât printr'o *educație severă* bazată pe supunere și stăpânirea de sine. Numai aceia, la cari rațiunea predomină asupra simțurilor, subordonând activitatea lor principiilor morale și cari au fost obișnuiți cu munca și greutățile vieții, pot fi considerați ca oameni de caracter. Numai cine

a învățat să fie supus și să se stăpânească, poate deveni liber.

Această chestiune — dacă educația trebuie să fie liberă sau severă — constituie una din problemele fundamentale ale educației caracterului.

Vom cerceta soluțiile ce i s'au dat, referindu-ne, în fiecare direcție, la câte unul din reprezentanții cei mai distinși.

II.

Scriitoarea suedeză *Ellen Key*, care se ocupă de această problemă în studiile publicate sub titlul „*Secolul copilului*“, e o adeptă convinsă a educației libere. E. Key pleacă dela principiul că natura individuală posedă în sine puterea de a se desvoltă în direcția binelui. Relele aparente nu sunt decât fața opusă a însușirilor bune. „A face din fiecare viciu virtutea corespunzătoare, aceasta însemnează a învinge răul prin bine“. Așa, spre ex., se poate transforma încăpățănarea în tărie de caracter.

Contra acestui principiu păcătuiesc — crede E. Key, — diversele instituții și măsuri educative ale timpului, cari, 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 grije ca mediul înconjurător să fie favorabil acelei evoluții, să sprijine opera naturii. Intregul 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 necesar, rămânând ca el însuși să-și clădească personalitatea. Educația trebuie, dela început, să tindă la întărirea caracterului individual.

E. Key aduce o critică foarte aspră atât educației familiare, cât și celei școlare. Mamele nu-și indeplinesc datoria lor față de copii, de oarece 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 ține în brațe zace viitorul, în cel 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, orcât s'ar duce mamele la conferințe asupra educației și moralității, nici o 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. Școalei actuale, zice E. 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 cari 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 distrugătoare de personalități. Singur faptul că reunește

la un loc o mulțime de individualități, pe cari le supune acelaș tratament — legi colective, sentimente colective (patriotice spre ex.), datorii colective — asupraște conștiința personală.

A trată pe copii — încă dela vârșta de 2—3 ani în grădinile de copii — ca pe o turmă, care face aceeaș muncă după acelaș plan, nu înșemnează a educă oameni, ci numere. Contra acestui sistem, care coboară nivelul moral al omenirei, recomandă E. Key întărirea 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 creer uzat, nervi slabi, lipsă de originalitate, slăbirea simțului de observație, asuprașrea 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 dinnăuntru 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 modelă o bucată de pământ moale, — poate aduce îmbunătățiri și, mai ales, poate creia 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 copil propriului nostru ideal și să începem a-l căută în sufletul lor.

In 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 se producă un potop al pedagogiei, din care barca 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 struguri până la buzele copiilor, în loc de a le servi mustul culturii, diluat de o sută de ori“.

Condițiile, pe cari le pretinde dela educatori „noua educație“, sunt: cunoașterea naturii sufletești a copilului, respectarea individualității și drepturilor lui, încrederea absolută în puterea și bunătatea naturii omenești. Consecința îndeplinirii acestor condițiuni ar fi: *dezvoltarea liberă a individualității în vederea formării caracterului personal.*

III.

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 massă, comerțul, etc., reduc valoarea activității individului la minimum. Se știe cât de puțin important 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 crescânde a științelor pozitive este predominarea acestora asupra științelor speculative. Aceasta se observă mai ales în filosofie, unde, în loc de a se lua spiritul ca punct de plecare și ca element principal pentru a clarifica natura (cum facea un Fichte, un Hegel, 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 asuprii a individualităților în comerț, industrie, școală, societate etc., se manifestă cu multă putere ca o reacțiune contra curentului social, tendința de a recâștiga drepturile individualității.

Individualismul găsește un sprijin — foarte periculos,

e drept — în filosofia lui *Nietzsche*, care atacă violent tirania civilizației și 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 centrii 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 oțelesc 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 eredității, 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 stabilească o egalitate artificială.

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.

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, antidemocratică; dar ea a dat roade bune în direcția *negativă* a luptei contra asupririi individualităților.

4) În pedagogie întărirea curentului individualist în favoarea educației libere mai e provocat și de faptul că practica pedagogică, în loc de a ține seama de cerințele

individualiste, păstrează tradiția, dând o educație și instrucție uniformă, mecanică, formalistă, ceea ce face pe individualiștii să fie *mai* dârji în luptă și *mai* exagerați în pretenții.

IV.

Adversarii educației libere cred că, pentru a realiza scopul suprem al educației, se impun mijloace cu totul opuse celor recomandate de pedagogi ca E. Key. Libertatea e cuprinsă în acel scop, căci fără ea nu putem admite o personalitate morală; de aci însă nu urmează necesitatea *educației libere*. Din contra, calea către libertate morală e *supunerea*. Pentru ca 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 obicei. Elementul superior al naturii omenești e rațiunea, nu simțurile, cari ne fac curioși, libertini, sclavi ai înclinației momentane și ai instinctului. Copilul *nu este* liber, ci *va fi*, când legea morală va deveni o a doua natură; până atunci el trebuie să fie constrâns, apoi obișnuit a se supune legeri sau, cum pentru el legea morală e întrupată 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; îndrăsneala 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 prezintăm 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 căută, pentru a învinge greutățile vieții, mijloacele periculoase libertății morale.

Printre adversarii educației libere, găsim și pe *Paulsen*¹⁾. 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 sforțare 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, cași în cele literare, cari 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 încăpățanați 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 sinuciderile 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, inepti... și în acelaș timp ca niște ajutori de călăi, cărora le face plăcerea de a aduce lemnele necesare pentru alimentarea focului, pe care va fi ars inculpatul, căci toți școlarii sunt continuu acuzați de lene, obrăsnicie și prostie“.

1) *Fr. Paulsen, Moderne Erziehung und geschlechtliche Sittlichkeit. Berlin 1908.*

Și în *practica* pedagogică observăm aceeași tendință de a acordă tinerimei 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, cari, 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 nicio 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 invidiem tinerimea de azi și să ne pară rău că propria noastră tinerețe 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 voinții 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 consolă cu mila pentru o suferință nemerită; toată lumea ne-ar fi luat în răs, dacă am fi voit să facem pe martirii“.

După ce Paulsen pune astfel în evidență contrastul dintre educația veche și cea nouă, ne face atenți asupra *efectelor* celor două sisteme: tinerii de azi se simt asupriți, neînțeleși, maltratați, nenorociți, veșnic nemulțumiți cu lumea, deși sunt întâmpinați din toate părțile cu bunătate și compă-

timire. Se cred naturi superioare, cari, 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 tinerețea nu rămâne străină de manifestările literale și dramatice ostile educației severe.

Educația veche, din contra, ne da oameni tari, rezistenți, mulțumiți și activi. De aceea, recomandă Paulsen să lăsăm de-o parte 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 cea 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 cruța pe elevi, ci să-i încurajăm la 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 părintești, 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) *Invață 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 Daididelor. 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.

Considerând de aproape aceste două curente opuse — cel în favoarea educației libere și cel în favoarea educației severe — constatăm că ambele au dreptate *în parte*, nici unul în totul. Natural că fără oarecare severitate nu vom putea forma caractere, la cari elementul rațional să predomine 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 consecuent în școli, poate

servi drept mijloc spre a realiza un alt scop educativ și anume: în loc de a forma personalității morale, vom forma aceea ce *Nietzsche* numea *Herdentiere*.

Dacă, fără disciplină, omul devine sclavul propriilor sale capricii — rațiunea fiind subordonată sensibilității, — fără libertate, va deveni sclavul altora, sclavul mediului. De altfel, 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, asuprind 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*¹⁾. Una din cauzele principale ale tendințelor moderne *eronate* este — după Förster — faptul că se confundă continuu *personalitatea morală* cu *individualitatea naturală*. Nu se precizează, cari anume elemente ale naturii omenești trebuiesc liberate și cari constrânse. Această confuzie are drept consecință, că liberăm și cultivăm adesea tocmai pe acelea, cari 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 suveranitatea asupra simțurilor. Numai opunând rezistență individualității, putem deveni personalitate morală; prima trebuie să fie subjugată, pentruca cea din urmă să poată stăpâni. *Personalitatea morală* se caracterizează prin *concentrarea* energiei voluntare, în vederea realizării unor norme, dictate de propria

1) *Förster*. Schule und Charakter. Vierte Aufl., Zürich 1908.

noastră conștiință; deci, personalitatea presupune *autonomia*.

Individualitatea naturală se caracterizează prin împrăștierea energiei voluntare în direcția diferitelor impresii venite din afară; presupune deci *eteronomia*. Căci a acorda libertatea absolută individualității înseamnă a deschide calea tuturilor 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 de-o parte dalta, susținând că blocul e mai frumos ca statua, iar ciselarea atacă frumusețea naturală, — cași 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*, creatoare (influențând pe cele inferioare și modificând în lumea externă, materială) ci dorința individualității de a înlătura orice limitare a pasiunilor, instinctelor, capriciilor sale. E tendința de a face să triumfe animalul în 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 voim ca aceasta să degenereze 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

est 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 simțurilor. Pe aceasta să o avem în vedere, la ea să facem apel, când voim să subjugăm simțurile, pentru a liberă 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 arbitrar — nu vom pretinde supunere oarbă ca la armată, — ci vor trebui să fie aliatele sincere ale acelui 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 guvernă contra copilului, guvernăm cu el.*

E surprinzător cât de ușor se lasă copiii a fi conduși, dacă îndatoririle ce li 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, cari se simt jignite și nu vor să lucreze în mod mecanic, prin supunere oarbă.

Teoria aceasta ¹⁾ 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 practică 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 referă mai ales la „energia morală“ a elevilor, constată o disciplină

1) Eficacitatea acestei metode am exprimat-o și eu timp de doi ani la o clasă de cursul superior seminarial. Asupra rezultatelor, vezi capitolul următor.

exemplară. În fața obiecțiunii primului director, că rezultatele bune ale școlii 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 distingeă 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.

RELIGIA CREȘTINĂ CA PRINCIPIU EDUCATIV.

„Anima est naturaliter christiana”.
Tertullan.

I. Cauzele, cari au făcut ca religia creștină să aibă o mică influență asupra elevilor, și modalitatea de a le înlătura prin: 1) Gimnastica morală a voinței; 2) Guvernarea de sine a clasei; 3) Influențarea reciprocă a elevilor. — II. Aplicarea unei metode de educație creștinească, bazată pe cele trei norme de mai sus. — III. Reforma învățământului seminarial, în vederea unei mai bune pregătiri a viitorilor preoți.

I.

De multe ori mi-am pus întrebarea: de ce religia creștină — un factor cultural de mare importanță — influențează așa de puțin sufletul elevilor? Dar aproape tot atât de îndreptățită ar fi altă întrebare: de ce instrucțiunea morală nu a dat roade?

Poate pentru că 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 aceasta din cazurile concrete ale mediului social, în care trăește elevul, sau din viața exemplară a persoanelor religioase, cu deosebire a lui Isus 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 învă-

țământ 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 viață și activitatea noastră. Și nici interesul școlii nu e de a formă *teologi*, cunoscători adânci ai științei religioase, ci *buni creștini*, cari să nu se mărginească la o simplă cunoaștere și recunoaștere a principiilor creștinești, dar să se conforme lor în viața socială, să le considere deci drept principii diriguitoare.

Se impune așa dar — pe lângă ameliorarea metodei de predare — necesitatea îndemmului 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? Răspunzând la această întrebare, vom pune în evidență valoarea creștinismului ca principiu educativ.

Toți pedagogii sunt de acord că *scopul* suprem al educației este de a formă caractere. Neînțelegerile între ei încep atunci, când urmează a se stabili *mijloacele*: unii accentuează necesitatea de a sprijini *libera manifestare și desvoltare* a însușirilor individuale, considerate ca bune dela natură; alții, mai puțin optimiști cu privire la însușirile innăscute ale naturei omenești, recomandă o *educație severă, bazată pe supunerea și stăpânirea de sine*.

Și unii și alții urmăresc *libertatea morală* ca scop. Cei dintâi însă cred că ea nu poate fi realizată decât tot prin libertate (educație liberă); ceilalți susțin că unicul mijloc pentru a ajunge la adevărata libertate e supunerea (educația severă).

În fața experienței vieții, amândouă aceste tendințe pedagogice ne apar evident *unilaterale*. Natura omenească e dotată și cu însușiri bune, și cu însușiri rele. Nu putem deci admite încurajarea elementelor bune, fără a cere în acelaș timp reprimarea celor rele. Și viceversa, nu putem admite drept principiu educativ numai măsurile disciplinare

repressive față de manifestările reprobabile ale individualității, fără a pretinde și o stimulare a însușirilor ei bune. Ambele grupe de pedagogi au dreptate *în parte*: nu putem forma caractere libere, fără libertate, dar nu le putem forma nici fără supunere; nici una nu are însă dreptate *în totul*: nu putem realiza caractere morale numai prin libertate, sau numai prin disciplina severă.

Importanța acestei probleme, necesitatea deci de a i se da o soluție, ne-a făcut să observăm că cele două cerințe pedagogice nu se exclud, ci — dacă evităm exagerările de o parte și de alta — pot sta alături: libertatea și disciplina se impacă. Ei bine, soluția aceasta ne-o dă creștinismul, care pe deoparte susține dualismul dintre suflet și trup, dintre calitățile sufletești superioare și însușirile inferioare animalice; pe de altă parte cere ca acestea din urmă să fie supuse, subjugate de către cele dintâi. Adevărata personalitate o găsim în adâncul vieții sufletești și poate fi dezvoltată pe măsură ce ajutăm spiritului să dobândească suveranitatea asupra simțurilor. *Voința centrală* va trebui să devie suverană absolută asupra *voinței periferice*. Simțurile trebuie să fie disciplinate pentru a se garanta libertatea rațiunii. Nu vom pretinde însă o supunere oarbă, ci *o supunere conștientă și voită, o supunere liberă* (1). Cum vom realiza-o?

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 totdeodată 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 aceeace e mai bun în ființa lui contra propriilor sale

1) Vezi capitolul precedent.

rele. Noi nu suntem decât *aliații* lui sinceri în această luptă. Educatorul e sprijinitorul și liberatorul *acelui* element al ființei elevului, care tocmai prin limitarea tendințelor inferioare, animalice, se simte întărit, stimulat. Liberăm rațiunea și sentimentele superioare în sufletul lui și le încurajăm la luptă, pentru a disciplină simțurile și relele deprinderi.

Acest sistem de *libertate disciplinată*, sau *disciplină liberă* (voită) are un caracter eminent *creștinesc*. Orice educator — deci nu numai profesorul de religie — dacă se conduce de metoda aceasta face e operă creștinească. Dacă pedepsele și normele morale, cari predomină în școală sunt în armonie cu cerințele moralei *creștine*, pe de altă 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*.

Experiențele făcute cu această metodă a disciplinei libere au dat roade foarte bune, iar tehnica aplicării este destul de simplă: începem prin a lămurii bine, cu concursul întregii clase, normele morale, sau preceptele religioase, pe cari elevii urmează să le aplice. Această clarificare o facem pornind fie de la cazuri concrete luate din viața și experiența elevilor, fie de la un text moral (1), sau religios (2). După ce convingerea despre *valoarea unei norme* a fost câștigată, urmează *stabilirea mijloacelor de aplicare* în împrejurările actuale ale vieții; apoi *executarea însăși*; iar după 10—15 zile de exercițiu, referatul elevului asupra succeselor și insucceselor, adică asupra cazurilor, în cari a reușit să se conformeze, și a celor în cari nu a reușit să se conformeze. Apoi se procedează la fel cu un al doilea precept moral sau religios, iar în timpul exercitării ace-

1) Cel mai bun text pentru acest scop e: Förster. Pour former le caractère.

2) Aci aduc un bun serviciu: parabolele, viața lui Isus Christos, viața sfinților, etc.

stuaia se continuă cu executarea mai departe a celui dintâi. Apoi urmează un al treilea precept, ș. a. m. d.

Eficacitatea acestei metode am experimentat-o și eu în decurs de doi ani la o clasă de cursul superior seminarial.

Pe lângă principiul fundamental al educației creștinești, — exercitarea virtuților, lămurite în prealabil — m'au mai determinat în experimentul meu și următoarele norme, extrase din experiențele făcute în alte țări.

Apelăm la *opinia publică* a clasei, ca mijloc de disciplină. În acest caz printr'o atitudine demnă și binevoitoare și dată fiind încrederea ce a acordat elevilor, profesorul își va câștiga simpatiile marei majorități a clasei. Această majoritate se va conforma *de bună voe* normelor de conduită și va ajuta în mod considerabil pe profesor să țină în frâu minoritatea insubordonată. Elementele rele își dau curând seama că agitația lor, nu numai că nu va fi contagioasă, dar va fi chiar reprobata și reprimată de către colegi. Vedem în cazul acesta o dublă luptă a elementelor bune contra celor rele: de o parte în conștiința individuală a fiecărui elev dintre cei buni, luptă elementele superioare contra celor inferioare turburătoare; de altă parte în micul organism social „clasa“, elevii buni luptă contra celor răi.

În ambele cazuri nu impunem măsuri violente din afară, *ci ne facem aliatul individului și al clasei* acordând încredere și într'un caz și în celalt elementelor bune.

Dacă, din contra, aplicăm o disciplină aspră și un tratament jignitor, atunci vom întâmpina rezistență — în loc de sprijin — tocmai din partea elementelor bune, cari se consideră nesocotite și disprețuite; acestea nu se vor mai face aliatale noastre contra rebelilor, ci ale rebelilor contra noastră. Pedepsele aspre, mai ales bătaia, au fost înlăturate chiar și din unele institute de corecție, ca fiind neeficace.

Sistemul acesta duce la *principiul guvernării de sine a elevilor* sub privegherea superioară a unui profesor de clasă, profesor diriginte. Acesta își rezervă dreptul ca în cazul când clasa ar abuză de libertatea ce i s'a dat de a se

guvernă 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., 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. Recidivele sunt foarte rare, dacă evităm amestecul unor măsuri disciplinare opuse.

În Prusia, s'a mai experimentat cu succes, din inițiativa particulară a unor profesori, sistemul solitudinii morale a elevilor bine dotați față de cei slabi (din punct de vedere intelectual sau moral). „Nimic mai înduioșetor, ne spune unul din experimenterii, ca prietenia sinceră a unuia din cei mai buni elevi ai clasei, cu unul din cei slabi. Cu câtă grije se ocupă patronul de protejatul său, ce prietenos îl îndreaptă pe calea cea bună, ce bucuros stă cu el de vorbă în recreație și înainte de curs și ce recunoscător s'a atașat cel ajutat de susținătorul lui“!

De asemeni putem însărcina pe elevii cei mai mari să se ocupe de cei mici.

Din considerațiile teoretice și comunicările referitoare la probe practice, expuse până acum în studiul acesta, am adoptat pentru experimentul meu următoarele puncte:

1. *Gimnastica morală a voinței*: lămurirea unei virtuți, pornind dela cazuri concrete petrecute, sau dela textul lui Foerster „Pour former le caractère“, stabilirea mijloacelor de exercitare a virtuților clarificate, apoi exercitarea de fapt timp de 10—15 zile și în urmă referirea asupra rezultatelor exercițiului.

2. *Guvernarea de sine a clasei*, cu excluderea — timporară sau definitivă — a elementelor prea rebele.

3. *Influențarea reciprocă e elevilor exercitată* pe de o parte de către elevii aceleiaș clase între ei, pe de alta de către elevii mari asupra celor mici.

II.

În prima oră de educație, 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 stărpirii răului în mod direct. Observați aceiace 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 rezistă 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 rezistă, 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 școalei și indirect al societății.

Potrivit acestui principiu, eu nu viu aci ca un despot, spre a-mi impune cu asprime voința mea și a reprimă ri-guros orice manifestare de libertate individuală, ci ca un prieten pe care un cerc de tineri l-au ales drept șef al lor, sfătuitor și conducător moral, în baza încrederii ce o au în

ei. Prin urmare, nu e vorba de un cerc al D-voastră pe care l-aș guvernă eu în mod despotic, ci de un cerc al nostru, pe care îl guvernăm împreună, după normele ce vom stabili.

De aceia 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.

Incheind, 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 higienică și estetică a clasei; iar al patrulea delegat va îndeplini funcțiunea de casier. (Cotizații pentru biblioteca 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 totdeauna 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 întreprinde, 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 sufletească 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.

Din activitatea ședințelor săptămânale (Art. 10 al reg.) interesează în mod special, primul și ultimul punct: lămurirea principiilor moral-religioase și rezultatele exercițiilor de voință practicate de elevi, conform acelor principii.

Printre cele mai importante principii discutate în ședințele de educație, menționăm următoarele:

1. Stăpânirea de sine în vorbire; nerespectarea acestei norme poate atrage după sine:

a) Cuvinte ofensătoare, b) calomnia, susținută mult de intervenția imaginației, c) indiscreția.

2. Să nu indispunem pe alții prin propria noastră indispoziție.

3. Să nu răspundem răului cu răul.

4. Cea mai bună pedeapsă e ertarea.

5. Când răul s'a produs, să nu intervină ambiția, îndărătnicia, pizma pentru a împiedică revenirea la sentimente bune.

Din rezultatele *exercitărei* 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 stă 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 nepusă masă și am luat mâna celui coleg. El se uită cu mirare la mine, dar îmi întinse mâna. Impăcarea se împlinise“. (Aplicarea normei No. 5).

B) „Găsim 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 hotărîrea 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 eră să-l insult, mai ales că murdărisem hârtia pe care scriam; dar aducându-mi aminte de hotărîrea 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 citiam o carte frumoasă în vacanță, un frate mai mic îmi tot da zor să-i spun un basm. Eu îl rugai să mă lase, căci n'am timp. Băiatul, care nu avea altceva mai bun de făcut, începù 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 repezi la copil să-l bat. Bietul băiat se făcuse mărcă după ușe și tremură de frică. Văzându-i spaima cea mare și mai ales gândindu-mă ce mult îl doriaș, 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 făcuseș pentru serbare și aceasta pentruca serbarea să aibe mai mult efect. Am fost însă ispitit de mai mulți prieteni din celelalte clase, cari nu știu de unde simțise ce plănuiaș, dar n'au putut află nimic“. (Norma 1. c..).

G) „Erau doi băeți cari se certau; după ce se despărțiră, unul din ei rămase cu mine și începù să spue despre adversarul său că e fără caracter, lipsit de educație, etc. Întâlnindu-mă cu celalt și fiind întreat ce ziceă despre el cel dintâi, eu nu numai că nu i-am comunicat cuvintele colegului cu care eră certat, dar i-am spus chiar că acesta își arătase către mine părerea de rău că a fost prea violent și nepolitic“. (Norma 1. c.. și 5.)

H) „Acasă în vacanță suferiam 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 răbdat 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 contra m'am arătat bun 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 infuriat, 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 piedică 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 întârzii 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 eră 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 adaugă 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.

Celelalte comunicări — destul de numeroase — nu le mai cităm, deoarece aci nu urmărim anchete sau statistici pedagogice, ci voim numai să ilustrăm teoria prin exemple și să arătăm tehnica exercițiilor de voință, puse în serviciul educației creștinești.

Innainte de a încheia, țin să menționez că în experimentul meu, metoda cea nouă nu a fost aplicată cu destulă conse-

cuență, întru cât 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 da necunoscut, pe care e inspiră orice măsură nouă.

Și totuși, dacă din totalul rezultatelor excludem pe acelea — fie rele, fie bune — cari ar putea fi atribuite măsurilor conforme vechiului sistem, efectul datorit celui nou e foarte îmbucurător. Aceeace 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 cari — gândindu-se la dificultățile de aplicare ale metodei de *educație creștinească* expusă aci și la ușurința de a guvernă cu vechea disciplină *aspră și autoritară* — ezită să adopte metoda noastră, le amintim frumoasele cuvinte ale lui *Schiller* 1).

„Der bloss *niedergeworfene* Feind kann wieder aufstehen, aber der *versöhnte* ist wahrhaft überwunden“. (Dușmanul doborât se poate din nou ridică, cel împăcat însă este întradevăr învins).

III.

Natural că pentru a face educație creștinească în școală și afară din 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. Deaceea se agită *chestiunea reformei învățământului seminarial*.

1) Schiller, Über Anmut und Würde.

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 cari 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 cari 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 inadmisibil 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 *ipocrisia*, 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 convinșilor*. 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 predominie și la alegerea materiei pentru istorie, l. română, l. străine, etc.

b) Aplicarea conștiințioasă a unui astfel de program presupune ca o condiție „sine qua non“ *pregătirea specială*, — adecvată scopului urmărit — *a profesorilor pentru seminarii*. Aceștia vor trebui, pe deoparte 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 poseadă organizarea necesară îndrumării viitorilor profesori.

c) În ultima clasă a seminarului să se introducă un *curs de enciclopedie filosofică*. Acesta ar cuprinde pe lângă expunerea critică a principalelor curente filosofice — mai ales cele referitoare la problema ontologică, cosmologică, teologică și morală — și un rezumat clar al istoriei filosofiei.

Natural că un asemenea curs va fi făcut de un *profesor cu principii filosofice sincer creștinești*. De altfel, suntem îndreptății 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 războiu cu o serie de elevi de cl. VIII ai

seminarului „Nifon“, cărora le-am ținut o serie de vre-o 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, cari pot fi suficiente când ne adresăm omului incult, au importanță foarte redusă pentru omul cu o cultură mai înaltă. Sufletul acestuia din urmă îl vom putea cuceri, numai dacă noi înși-ne suntem înarmați cu o cultură superioară, pătrunsă de spiritul creștin. Influența puternică pe care preoții protestanți și catolici o exercită asupra lumii culte din Țara noastră se datorește, în cea mai mare parte, tocmai acelei *pătrunderi filosofice a religiei creștine*.

Trebue să ne pătrundem odată de adevărul, că spiritele cele mai accesibile credinței religioase le găsim la oamenii incultți, cari înlocuesc știința cu religia, și la oamenii cu o cultură superioară, cari nu-și găsesc satisfacție deplină, decât în acele concepții filosofice culminante, cari ne fac să credem cu intensitate, aceea ce am pătruns cu mintea, și să pătrundem cu cugetul, aceea ce simțim în adâncul inimii.

ROLUL ACTIVITĂȚII PRACTICE ÎN EDUCAȚIA CARACTERULUI

I. *Fundamentul psihologic al educației voinței și atitudinea diferiților pedagogi față de această problemă. Teoria imaginilor Kinestetice și cultivarea lor în școală.* — II. *Educația practică, subordonată scopului general al educației, e un mijloc educativ de mare valoare: 1) ușurează tranziția dela joc (teoria jocului) la munca serioasă și realizează condițiile indispensabile celui de-al doilea element al actului de voință: executarea, în vederea cultivării imaginilor Kinestetice; 2) pune pe copil în contact continuu cu lumea reală; 3) dă posibilitatea de a clarifica diferite noțiuni; 4) dezvoltă numeroase virtuți necesare în viață; 5) stabilește raporturi prietenești între elevi, și între aceștia și profesor; 6) înlesnește cunoașterea utilității lucrurilor și forțelor din natură.* III. *Diferitele forme ale activității practice: 1) grădina școlară; 2) atelierul școlar; 3) laboratorul.* — IV. *Raportul între învățământ și activitatea practică prin aplicarea principiului treptelor culturale.*

I.

La actul de voință distingem două elemente fundamentale: *reprezentarea actului și executarea lui, motivul și acțiunea, ideea și mișcarea.* Ambele sunt tot atât de importante pentru producerea actului voluntar: dacă ideea e prea slabă și întunecată de alte idei opuse, ea nu va putea provoca actul, nu va putea servi de *motiv*; iar dacă actul e prea complicat și nu a fost suficient pregătit prin intermediul altor mișcări mai simple, de asemeni el nu se va putea produce. Un alt element, care le secundează pe celelalte două, e *sentimentul*. El dă elementului intelectual posibilitatea de a deveni motiv voluntar; ideea trebuie să fie însoțită de sentiment, pentru a putea influența voința.

Natural că la educația voinței ar trebui să ținem seamă de toate elementele. De fapt, pedagogii accentuează prea mult pe unul în paguba celuilalt. Unii acordă preponderență ideii în unire cu sentimentul și au deci în vedere, în primul rând, de a insuflă tinerimii principii și sentimente morale, lăsând pe planul al doilea, sau neglijând cu totul *putința* de a executa principiile bune, de a trece dela idee la acțiune. Alții — cei mai puțini — sunt preocupați numai de manifestările externe ale voinței, de activitatea practică și dau foarte puțină atenție principiilor. Unii pornesc dela convingerea că omul trebuie judecat după principiile și intențiile, de cari e însuflețit, ceilalți că trebuie să-l judecăm după fapte.

Primii au în vedere voința pură, ceilalți activitatea practică; deoparte se tinde la formarea unei voințe *bune*, de cealaltă la formarea unei voințe *energice*. Natural că voința bună e posibilă fără fapte bune, precum și faptele bune sunt adesea posibile fără o voință morală. Poate cineva să aibă cele mai bune intenții, fără a le putea traduce în fapte, fie din cauza împrejurărilor independente de indivizi fie din cauza lipsei de energie; de multe ori chiar se întâmplă ca unei intenții bune să-i corespundă o faptă rea, — și putem de asemeni comite o faptă bună din motive egoiste (cum fac mulți filantropi, ariviști, etc.). Kant a deosebit, cu drept cuvânt, moralitatea de legalitate, acțiunile subiectiv-morale, dictate de conștiința morală, de cele obiectiv-morale, cari nu izvorăsc din conștiința morală, deși *ca fapte* corespund cerințelor legii morale.

Sistemul bazat numai pe principii și sentimente a stăpânit singur educația în trecut și predomină în prezent asupra celuilalt sistem. În acest sens a influențat foarte mult pedagogia lui Herbart, care, deși nu înlătură cu totul educația directă a voinței, dă o mare dezvoltare celei indirecte. Scopul educației e formarea caracterului moral. Acestui scop trebuie să subordonăm întreaga activitate educativă, deci și învățământul. Dar nu orice instrucție poate.

influență voința: cunoștințele, pe cari le primim cu indiferență, constituiesc un depozit lipsit de viață, ele încarcă memoria fără a produce vre-o modificare sufletului nostru, fără a influența asupra caracterului. Un atare învățământ poate transmite elevului bunurile culturale, dar nu va servi întru nimic scopul educativ. Instrucțiunea, pentru a influența voința, trebuie să provoace *interesul*, care stimulează activitatea spontană a sufletului și produce plăcere. E clar că numai aceea ce ne interesează poate determina voința, niciodată însă ceva indiferent. Numai când și întrucât ideile — în special ideile morale — au fost adânc înrădăcinate în inimă, cum zicea Jean Paul Richter, ele pot deveni forțe, cari să îndemne la fapte bune.

Un studiu, care ne-a interesat mult în școală, poate influența activitatea noastră viitoare; un altul, față de care am rămas indiferenți, se menține în memorie câțva timp și apoi dispare cu totul sau în parte din conștiință, fără a ajuta la prosperarea spiritului și fără a avea cea mai mică putere de a ne determina în acțiunile noastre.

Interesul stabilește legătura între intelect și voință.

Deși Herbart consideră învățământul educativ ca factorul cel mai important în educația caracterului, totuș după cum am indicat mai sus, el n'a trecut cu vederea educația directă a voinței, căreia i-a consacrat un capitol din pedagogia lui intitulat: *die Zucht* ¹⁾. De altfel necesitatea educației directe e cuprinsă în însuș scopul educației, pe care Herbart îl formulează: *Charakterstärke der Sittlichkeit*. Avem aci trei noțiuni diferite: moralitatea, caracterul, energia. Prima — moralitatea — se bazează pe cele cinci idei morale: libertatea (armonia dintre voință și convingere), perfecțiunea (cu privire la intensitatea, extensiunea și concentrarea voinței), iubirea (a servi și ajuta pe alții în mod desinteresat), dreptatea (evitarea conflictului între mai

1) *Herbart. Allgemeine Paedagogik și Umriss Paedagogischer Vorlesungen.*

multe voinți, sau aplanarea lui când s'a produs), răsplata (binele sau răul cauzat altuia în mod intenționat, trebuie răsplătit). Bun, moral este omul care se conformă acestor cinci idei. Virtutea e armonia dintre voință și totalitatea ideilor morale. Acestea trebuie să pătrundă în spiritul și inima elevilor. Al doilea element, caracterul, e rezultatul unei voințe consecvente, perserverente, unitare, el presupune omogenitatea constantă a voinței, ordine și continuitate. Caracterul, zice Herbart, se impune tuturilor impresiilor venite din afară, pe cari și le subordonează; el constă în aceea ce *vrea* un om, comparat cu aceea ce *nu vrea* ¹⁾. Caracter poate posedă și omul rău, immoral, întrucât se conformă continuu aceluiași principii; caracter moral însă nu putem atribui decât aceluia, care posedă o voință constantă și consecventă, corespunzând cerințelor morale, deci conformă ideilor morale. Al treilea element — energia — face posibilă manifestarea voinței în afară, trecerea dela intenție la fapt. „Virtutea care se manifestă în exercitarea moralității, o numește oricine *energie*“ ²⁾.

Voința și putința trebuie să fie strâns legate. Caracterul e desăvârșit atunci când voința și putința sunt egale. Mai multă putință decât voință duce la brutalitate, mai multă voință decât putință, la slăbiciune ³⁾. Trebuie deci să procurăm elevilor ocazia de a se manifesta, să le dăm posibilitatea activității practice. Pe lângă convingerea morală, sentimentele morale și voința pură, cari pot fi deșteptate și întărite în spiritul elevului printr'un învățământ educativ, se impune — în vederea formării caracterului desăvârșit — *energia* voinței, pe care nu o putem realiza decât prin fapte, prin acțiuni.

Vedem dar că Herbart nu trece cu vederea niciunul din factorii necesari în educația voinței, însă nu le dă tuturilor

1) *Herbart*. Allgemeine Paedagogik, Drittes Buch, Erstes Kapitel.

2) *Herbart*. Allgemeine Paedagogik, D. ittes Buch, Zweites Kapitel.

3) *Herbart*. Aphorismen zur Paedagogik, 164.

aceeaș importanță și, mai ales, aceeaș dezvoltare în sistemul sau pedagogic.

Indicațiunile, ce ne dă Herbart și alți câțiva pedagogi ai trecutului, privitor la chestiunea educației practice, sunt dezvoltate și întărite deabia în timpul nostru și aceasta se datorește în mare parte cercetărilor psihologiei moderne relative la voință. Acestea completează cunoștințele psihologice necesare în educația caracterului. De unde până acum pedagogia se ocupă aproape exclusiv de unul din elementele actului de voință — de reprezentarea lui și sentimentul ce-o însoțește, — astăzi se ocupă mai ales de celalt element: executarea actului. Această tendință a cercetărilor de psihologie pedagogică corespunde 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 idee 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. Pentruca o excitație externă sau o dispoziție internă să poată fi transformată în mișcare, trebuie să fie asociată cu o imagine kinestetică, adică cu imaginea unei mișcări cunoscută 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. Iată ce zice Ebbinghaus: „Pentruca o mișcare să fie executată în mod conștient, trebuie reproduse mai întâiu imaginile kinestetice ce-i corespund 1)“. 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 com-

1) *Ebbinghaus*. Abriss der Psychologie, p. 100. La noi această chestiune a fost studiată de d. C. Rădulescu-Motru în: „Curs de psihologie“, precum și în „Puterea sufletească“. Partea IV-a, Mecanismul actului voluntar. Caracterul.

pun. O mișcare conștientă, care se produce prima oară, e condiționată de mișcări reflexe identice sau asemănătoare, executate în trecut. Din asocierea imaginii acestor mișcări involuntare cu *ideia* mișcării voluntare ce dorim a executa rezultă actul conștient voit. Un exemplu în această privință e formarea limbajului la copii¹⁾. Diversele articulațiuni, pe care copilul, la început, le execută în mod reflex, se păstrează în sufletul lui, sub forma de imagini kinestetice.

În urmă, când cuvintele pronunțate de persoanele din jurul copilului îl provoacă și pe el să le pronunțe, ele servesc de *reprezentare* a unui act dorit. Acesta va fi executat numai dacă și întrucât imaginea cuvântului auzit dela alții va putea fi asociată cu una sau mai multe din imaginile kinestetice existente, adică dacă pentru pronunțarea cuvântului auzit, găsește elemente asemănătoare în urmele lăsate de articulațiunile reflexe. Așa dar, activitatea noastră e determinată în mare parte de imaginea faptelor trăite. Acest adevăr poate fi controlat de oricine; e destul să menționăm dificultatea ce întâmpinăm, când voim a executa un exercițiu nou de gimnastică, sau să pronunțăm un cuvânt dintr'o limbă străină necunoscută.

Trebue să acordăm o deosebită atenție imaginilor kinestetice, pentru a cultivă acel al doilea element al actului de voință: executarea. Astfel vom stabili posibilitatea legăturii dintre idei și fapte, motive și acțiuni, principii morale și activitatea practică. Fără imaginile kinestetice, principiile bune sunt, cum zice cu drept cuvânt D-nul C. R. Motru²⁾, ca sămânța căzută pe un teren rău, care nu-i permite să incolțească. Natural, adăugăm noi, că și terenul bun, fără sămânță nu va produce fructul dorit, sau va produce mărăcini. Nici principiile bune nu pot folosi mult fără imagini kinestetice, dar nici imaginile kinestetice fără principii bune. Motivele — ideile și senti-

1) Vezi C. Rădulescu-Motru, op. cit.

2) Vezi op. cit.

mentele — reprezintă activitatea practică sub formă potențială. Prin intermediul acelor imagini de mișcare, cari sunt instrumentele actului voluntar, ele trec de la *potențialitate* la *actualitate*. Și atunci, cu cât 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 doi factori: ca fapt, de mecanismul actului voluntar; ca intenție, de principiile și sentimentele, cari o determină. 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 cari e însuflețit 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 aceea ce doarește; un altul, din contra, deși e un foarte bun tehnician, nefiind însă în stare să pătrundă 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, celalt e stăpân pe mecanism, dar îi lipsește pătrunderea artistică. Un al treilea, care ar posedă 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 pentru formarea caracterului, ni se impune întrebarea: cum va proceda școala la cultivarea lor?

Un principiu pedagogic, pe care nu ne e permis a-l trece cu vederea, este că trebuie să cunoaștem bine capitalul sufletesc 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 aperceptiv 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 de-oparte ideile

și sentimentele morale, de cari e însuflețit elevul, pe de alta întrucât e capabil să execute aceeace 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 imagina o sumă de idei auzite de profesor, sau citite în carte, ci să caute prin experimente proprii, să clarifice mai bine și să aplice aceeace 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 o *educație practică*, la clasele de curs trebuie să adăugăm grădinile, atelierile, laboratoriile școlare.

II.

Educația 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.

1. *Manifestarea liberă a forțelor individuale.* Înainte de a intra în școală, activitatea principală a copilului e jocul, adică manifestarea liberă și plăcută a forțelor fizice și psihice; fantazia e pusă în mișcare pentru a da lucrurilor și ființelor însușiri, pe cari nu le au în realitate; activitatea fizică — impusă de tendința de a lua o atitudine practică

față de produsele fanteziei — are și ea un rol însemnat pe lângă cea intelectuală; se produc de asemeni și sentimente. Fetița, care se joacă cu o păpușe, o consideră pe aceasta ca pe copilul ei și în consecință îi acordă toate îngrijirile; o îmbracă, o piaptână, o culcă, îi dă de mâncare, etc.; dacă se poartă bine, o mângâie și o sărută; dacă nu e cuminte, o pedepsește; dacă e bolnavă, o îngrijește. Băețașului îi servește bățul, cu care se joacă drept cal, care e mângâiat sau bătut, după împrejurări, și pe care călărește. Iar pentru călătoriile lui, fiecare obiect din odaie are importanța sa: covorul poate fi o câmpie întinsă, o mobilă oarecare poate reprezintă un deal sau chiar un munte; dar nu e mulțumit să-și imagineze numai câmpia și muntele, ci ia o atitudine reală, care se manifestă prin acte fizice: aleargă pe câmpie — adică pe covor — și se urcă pe munte — adică pe scaun, sau pe pat. Tot astfel când imită pe preot, pe negustor, pe militar, nu se mărginește să ia numai înfățișarea lor — îmbrăcând uniforma lor, sau punând ochelarii la nas, — ci caută să facă și el, aceeași fac ei, desfășoară deci o activitate reală, deși scopul e imaginar.

Adevărata valoare a jocului, atât pentru educator cât și pentru copil, stă mai mult în mijloacele, de cari se servesc copiii pentru realizarea unui scop, decât în însuș scopul, mai mult în activitate ca atare, decât în rezultatul ei. E mai intensă plăcerea ce simte copilul în fața unei păpuși, pe care a făcut-o el din cârpe, decât în fața unei păpuși făurite de-a gata. În primul caz, își manifestă forța lui psihică și fizică, iar păpușa e opera lui proprie, de aceea el vine mulțumit să ne-o arate: „uite ce am făcut eu!“

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. dimineața, 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 orcât 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 —, 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 ¹⁾, că această teorie nu explică *forma determinată*, pe care o iau jocurile la toate animalele aparținând aceleiaș specii. PISOIUL se joacă cu o bucată de hârtie, pe care o mișcăm prin ajutorul unei sfori dinaintea lui; IEZII se bat în cap reciproc. Dar pisoi nu se vor bate în cap, iar iezii nu vor sări asupra hârtiei. Aceste fenomene sunt explicabile din punct de vedere al teoriei lui K. Groos ²⁾: jocul trebuie considerat ca o pregătire pentru viața serioasă, ca un exercițiu necesar pentru dezvoltarea și întărirea forțelor naturale, pe cari nu le primim dela început — la naștere — sub forma desăvârșită. Astfel se explică asemănarea ce există la aceeaș speță, între jocuri și activitatea adulților. PISOIUL sare asupra hârtiei, după cum PISICA sare asupra șoarecelui. Aproape tuturor instinctelor le corespund jocuri. Jocul servește nu numai la întărirea dar și la întrebuințarea sigură și exactă a forțelor disponibile, el dezvoltă funcțiunile sufletești și exercitează aparatul sensoric și motoric; prin urmare importanța lui nu poate fi redusă la aceea a unui simplu mijloc de recreație sau de cheltuire a unui inutil surplus de energie.

1) *Claparède* în studiul lui „Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale”, Ed. II-a, 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. K. Gross. Der Lebenswert des Spiels. 1910.

Cu drept cuvânt, zice Groos, că 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 superior și în consecință ea va fi foarte îndelungată la om. Explicația o găsim ușor, dacă comparăm funcțiunile fizice și sufletești ale omului cu acelea ale celorlalte animale, precum și activitatea ce desfășoară în viață primul, cu cea exercitată de celelalte. Astfel vom înțelege de ce unui pisoi 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, cari 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, voința, 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 vie; unul e tăcut, altul sgomotos; unul apatic, indiferent, altul activ, întreprinzător; 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-i consumă toată energia și tot timpul, are pentru el aceeași importanță, pe care o are munca serioasă pentru oamenii maturi.

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 acti-

vitare liberă și plăcută, al cărui scop principal e acea activitate însăși, munca e o activitate condiționată de un scop pe care tinde să-l realizeze.

Dar o trecere bruscă dela joc la munca serioasă nu e admisibilă — deși se practică în cele mai multe școli, — de oarece 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 alergă și săriă 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 jucă* până acum, îl ia cartea, caetul, tabla, condeiul, cu cari trebuie să *lucreze* serios. De unde până acum se jucă 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 jucă numai *când* și *cât* avea plăcere, aci i se impune termenul și durata muncii. Părinții nu-l pedepsiau că nu a făcut de loc, sau nu a făcut bine aceea ce-și propusese în jocurile lui, puțin le păsă lor dacă vre-un 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. Ș'atunci, în loc să sporim bunul câștigat de copil prin joc, îl reducem sau îl nimicim; într'adevăr: pe câtă vreme jocul stimulează și întărește forțele productive — activitatea spontană, — la intrarea copilului în școală le încătușăm, înlocuind munca activă prin cea pasivă. Mai mult: la joc, mișcările — 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.

*Cum s'ar putea face mijlocirea între joc și munca serioasă, fără asemenea pierderi însemnate? Să căutăm a păstra lucrărilor sericase acele caractere ale jocului, cari, fără a transforma munca în joc, păstrează și sporește forța existentă. 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 dintâiu. 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 obositoare, față de munca stearpă și foarte obositoare 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 surmenagiu. 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 ¹⁾ admite două surse de energie: una poate fi comparată cu un rezervor central, care conține rezerva 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 diminuări a proviziei), sau unei munci prea îndelungate, care devenind monotona 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 non les touche au bon endroit“, dacă le încurajem, dacă găsim un ideal care deodată le înflăcărează.

Un alt izvor de energie e datorit fabricației locale a centrilor nervoși, de cari depinde munca respectivă. La acest izvor recurge munca silită, care, lipsită fiind de interes, nu poate dobândi energia necesară din acel acumulator central. Dar fabricația locală uzează mai mult și mai repede neuronii, decât trecerea prin fibrele acestora a unei energii venite de aiurea. Nu insistăm asupra teoriei interesului și oboselei 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 posedă calitățile bune ale jocului, mai ales dacă adăugăm un element de mare importanță: *mișcarea*, căreia, după cum am văzut, trebuie să-i acordăm o deosebită atenție în vederea formării caracterului. De

1) *Claparède*. Op. cit., pag. 247.

altfel, pentruca învățământul să poată interesa trebuie, mai ales pentru copiii din clasele elementare, să cuprindă și oarecare aplicații reale, oarecare activitate practică. Un învățământ pur teoretic poate interesa cel 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, atât pentru a ușura tranziția dela joc la munca serioasă, cât și în vederea realizării condițiilor indispensabile celui de al doilea element al actului de voință: executarea actului, adică în vederea cultivării imaginilor kinestetice.*

În acest sens, pot fi de mare folos: 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 adăugăm cercetarea, cultivarea și îngrijirea lor în grădină, dacă îl provocăm să construească el însuși unele obiecte cunoscute, sau unele instrumente simple, de cari are nevoie în grădină sau laborator; dacă îl îndemnăm să-și clarifice și ilustreze legile naturale prin experiențe proprii. În modul acesta dezvoltăm toate elementele actului de voință: ideea, fapta și sentimentul, căci cine se poate îndoii că o asemenea activitate produce plăcere elevului și-l interesează.

Deasemeni, întărim *legătura* dintre motive și acțiuni, de oarece 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 școlile americane au ajuns foarte departe, poate *prea* departe. Raportul dintre cuvânt și acțiune e respectat în unele școli 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, 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.

2. Datorită activității practice, copilul învață din experiență, e pus în contact continuu cu lumea reală; realitatea înlocuiește 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 contra, 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 tuturilor calomniilor prin cluburi și cafenele, sau tuturilor 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 fi citit-o, o operă de artă, fără să fi văzut-o sau auzit-o. Natural că influența rea a limitărei învățământului la carte și curs teoretic nu stă în *cuprinsul cărții* sau cursului, ci în *formarea aceluia obicei*, de a înlocui convingerea activă, printr'o încredere oarbă, pasivă. În școală, nu putem observa efectele lui morale, de oarece nici cartea, nici profesorul nu vor induce pe elev în eroare. Când însă 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.

3. 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 construească 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 descriptiv, sau a unui castel medieval, a unui domn, etc. Când povestim o acțiune — spre ex., un basm la copii — 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 povești e importantă și din următorul punct de vedere: sunt elevi cari, deși posedă imaginile destul de clar, nu se pot bine exprima prin cuvinte, și atunci cel mai bun mijloc, de a ne comunica ideile și gradul lor de claritate și precizie, e desenul sau modelatul.

Cu ocazia unei vizite ce făceam la școala de aplicație a seminarului pedagogic din Iena¹⁾, 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

1) Vezi articolul meu din „Noua revistă română“, Vol. V. No. 3. 1908: O vizită la seminarul pedagogic din Iena.

elementară din New-York, au fost desenate cu creioane colorate și cărbune: începutul primăverii, viața în timpul iernei, descoperirea Americii, corăbii, casteluri, munca agricolă (secerat, treerat, etc.). ¹⁾

Astfel desenul și modelatul sunt puse în serviciul diverselor obiecte de învățământ, în loc de a fi considerate ca simple specialități, sau, mai bine zis, dexterități de-o importanță secundară.

4. Munca practică dezvoltă 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.

5. Munca practică are și o importanță moral-socială, întrucât pe de o parte 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“ ²⁾.

„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, în-

1) Dr. F. Kuypers. Volksschule u. Lehrerbildung der Vereinigten Staaten. Reiseeindrücke, pag. 51.

2) Rousseau Emil, Cartea III.

tâlnind copii din sat, sau un întreg grup de școlari dela țară, gândiau și vorbeau disprețuitor despre aceștia, sau cum râdeau de țărani, cari veniau la târg. Acum suntem noi inși-ne grădinari și țărani și ne dăm seama, prin propria experiență, câtă osteneală și sfortăre, câtă muncă și grije ne costă pentru a cultivă o varză, sau gulie, pe care în piață le cumpărăm cu câțiva pfenigi¹⁾.

6. 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. De aceea 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, trebuesc *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 cercetă 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 utiliză 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 Universitäts-seminar zu Iena. Dreizehntes Heft, pag. 74.

III.

Acum, să aruncăm o scurtă privire asupra diverselor *forme ale activității practice*.

1. *Grădina școlară*. Atât în teoria cât și în practica pedagogică, grădina școlară, nu este o instituțiune nouă. Comenius o cere, Franke (pietistul) o înființează în Halle; Rousseau și Filantropiniștii, Pestalozzi, Froebel, Stoy sunt partizani ai muncii în grădină. Dar la toți acești pedagogi găsim încercări izolate. De abia în a doua jumătate a secolului XIX, începe să se acorde o atenție mai mare ideii de a se înființa grădini pe lângă școli, avându-se în vedere importanța lor pentru învățământ și educație în general. Cam dela 1860 încoace, se produce o mișcare serioasă în aceeași 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 cari pot lucra sute de copii; iar acolo unde nu există asemenea grădini, de obicei în orașele mici, copiii capătă sămânța, pe care sunt ținuți 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 vre-o 65.000 copii de școală, cari posedau mici grădini¹⁾. 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.

1) *Dr. Schoenichen*. Natur u. Schule in den Vereinigten Staaten. Leipzig, 1908 pag. 53—55.

Acestatea ar trebui să cuprindă: *a)* Materialul de intuiție, necesar învățământului botanicei, în legătură cu acesta instrumentele necesare pentru oarecare 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 cultivă un lot așarte cu ajutorul colegilor și sprijinul profesorilor; *d)* Mineralele pot fi de asemenea reprezentate; cel puțin o mică parte.

Importanța grădinei 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, cari ne prezintă fiecare ființă sau lucru în mod izolat, adică scoase din mediul înconjurător, îl ia 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 deșteptă bănuiala existenței unui spirit superior, pot deci stimula sentimentele religioase. 3. Contribue la educația voinței: *a)* Se dă o mare desvoltare aceluia element al actului de voință, pe care l-am numit: *execuțarea actului*, spre deosebire de *reprezentarea* lui, și prin

aceasta ajută 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, mișcările ce trebuie să execute, apoi va trece dela idee la fapt, va realiza mișcările 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, întru cât 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 putință.

2. *Atelierul școlar* e în legătură cu grădina și laboratorul, căci multe din obiectele necesare grădinei (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, cari ar presupune prea multă forță la elev. Se recomandă, în genere, modelatul în plastilină, lucrări din hârtie și carton și în legătură cu acestea, desenul. Pentru elevii mai mari, munca din atelier va fi pusă în legătură cu învățământul fizicei și chimiei: cunoașterea e-

xactă 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 agricultorului, lucrul în atelier îl va face să cunoască și să stimeze munca tâmplarului, dulgherului, ferarului, etc.

3. *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 în deobște 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: ideia și executarea ei, sunt mai complicate și legătura dintre ele e mai strânsă.

4. *Excursiile școlare* sunt de asemenea folositoare educației și învățământului. Impulsul pentru excursii și călătorii pornește dela Rousseau, care le recomandă, atât în vederea dobândirii de cunoștințe reale în mijlocul naturei, 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: Filantropiniștii 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 de-o parte la întărirea legăturii dintre ideie și faptă, căci în excursii acțiunile trebuie să fie 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 și la educația intelectuală; pe lângă că dezvoltă 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 mediu 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 reli-

gios va fi nutrit prin contemplarea naturii cu legile și frumusețile ei, ca operă a unei ființe superioare.

Dacă la toate acestea, adăugăm 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.

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 doborândește 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, de oarece 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 a se stabili treptele culturale, cari 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* (Gesinnungsstoff), 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 deșteptă 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 superioară. 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: legendele locale odată cu Patriarhii, istoria Niebelungilor 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 concentrația.

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, — au 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-York¹⁾: 1) Viața primitivă; 2) Viața păstorilor și agricultura; 3) Inceputul comerțului și industriei; 4) Viața familiară în epoca colonială; 5) Trecerea dela obiecte uzuale în gospodărie, la obiecte de industrie fină; 6) Clădirea modernă; elemente

1) *Kuypers*, op. cit., pag. 60.

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 țes, 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 concentrația.

O altă normă de program, caracteristică școlii americane, e de a stabili obiectele de concentrație, conform diferitelor forme și manifestări ale vieții sociale¹⁾: Primul an are ca punct central viața familiară, al doilea locuința, apoi nutrimentul, îmbrăcăminte, 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 familiară 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 vre-o eventuală confuzie între rolul ce acordăm noi muncii practice, de o parte și utilitarismul 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, conform 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.

Așa dar, putem conchide că activitatea practică e un

1) *Kuypers*, op. cit., pag. 62.

factor de mare importanță în educația voinței²⁾, întru cât ajută mult la dezvoltarea unuia dintre elementele esențiale ale actului voluntar, face posibilă legătura între motiv și acțiune, ideile și fapta, și influențează asupra sentimentelor morale. Ea contribuie la desăvârșirea operei învățământului educativ, *dacă și întru cât 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.

2) E de folos însă și educației intelectuale și fizice, după cum am văzut.

EDUCAȚIA CETĂȚENEASCĂ

I. Necesitatea educației cetățenești. Educația cetățenească prin: a) instrucția civică; b) cultivarea virtuților cetățenești, care are la bază comunitatea de muncă a elevilor și presupune ca normă de conducere disciplina liberă. — II. Factorii educației cetățenești: 1) poporul; 2) presa; 3) partidele politice; 4) școala, factorul cel mai important.

I.

Cu cât statul acordă mai multe drepturi cetățenilor — ș'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 acordă 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 genezei 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 totdeodată educației intelectuale și morale a individului și se impun, prin urmare, 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 voinții prin deprinderea la muncă, exactitate, conștiinciozitate, solidaritate, ajutor reciproc și prin stabilirea unei legături strânse între idee și acțiune, între imaginile reprezentative și cele de mișcare¹⁾.

O altă condiție a vieții cetățenești, care deasemeni e în legătură cu educația morală, e armonizarea a două cerințe omenești opuse — cel puțin în aparență — dar ambele 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 asentimentul individului de a se supune — deci pe *supunerea voită*²⁾ — 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 sim-

1) Vezi cap. 4 din Educația morală.

2) Vezi cap. 2 din Educația morală.

țurilor, pentru a liberă spiritul. Presupunând la elev o asemenea cerință și totdeodată energia de a o satisface, el se va simți onorat de încrederea ce avem în personalitatea lui și va lupta el însuși, cu aceeași e mai bun în ființa lui, contra propriilor sale rele. Noi nu suntem decât aliații lui sinceri în această luptă. Educatorul e sprijinitorul și liberatorul *acelui* 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). Experiințele făcute cu această metodă au dat rezultate foarte bune, iar tehnica aplicării e destul de simplă¹⁾.

Tendința de a armoniza principiul supunerii și ordinii cu cerințele personalității libere, corespunde *spiritului democratic* al societății actuale. Dacă educația s'ar bază pe principiul constrângerii individului prin măsuri *impuse* din afară, fără a face de loc apel la conștiința individuală, dacă deci îndrumarea voinții ar fi efectuată exclusiv de autocrația educatorului, atunci școala ar forma cetățeni bine pregătiți moralmente pentru *monarhia absolută*, nu pentru libertatea politică a statelor democratice. La aceasta din urmă 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 democratice*.

Invățământul civic pur teoretic, fără această pregătire practică, nu poate forma pe viitorii cetățeni. Se povestește că într'un oraș se înființase o școală de înnotat, în care copiii învățau înnotul, fără să intre în apă, prin explicații

1) Vezi cap. 3 din Educația morală.

teoretice și prin simpla reproducere a mișcărilor necesare la înot. Unul dintre elevi fiind întrebat ce ar face, dacă ar cădea în gărlă, a răspuns: m-aș îneca.

II.

Care va fi factorul educației cetățenești? Cine o va efectua? Răspunsul la această chestiune variază:

1. *Poporul însuși*, zic unii. Poporul învață a se conduce numai prin experiența proprie. E o cale lungă, dar sigură; dovadă: Anglia cu tactul ei politic. 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.

2. *Presa*, zic alții. O cultură cetățenească făcută numai pe calea presei ar fi însă insuficientă, de oarece: *a)* ea nu ne poate da *pregătirea practică*: formarea deprinderilor și virtuților cetățenești; *b)* 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; *c)* nu totdeauna presa contribuie la ridicarea nivelului moral și politic al cetitorilor, ci adeseori se întâmplă invers, că gustul și cultura cetitorilor determină calitatea și nivelul presei, care, din interese practice, caută să se adapteze la cerințele celor cari o susțin.

3. *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 perserverența 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 — de a lua atitudinile politice dictate de un anumit partid.

4. 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, sentimentale, 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, cari, 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.

EDUCAȚIA NAȚIONALĂ

1. Consolidarea națională se face prin unificarea sufletească a tuturor Românilor. — 2. Factorii cari mențin unitatea sufletului individual. — 3. Factorii cari mențin unitatea sufletului colectiv național. — 4. Rolul școlii în susținerea și întărirea acestor factori. — 5. mijloacele pentru cimentarea sufletească a națiunii. — 6. Necesitatea și oportunitatea acestei acțiuni.

1. Realizării extensive a idealului național trebuie să-i urmeze opera de realizare intensivă a acestui ideal, adică consolidarea națională prin unificarea sufletească a tuturor Românilor. Spre a ne da seama însă de modul cum se realizează această unificare, e necesar ca mai întâiu să ne lămurim noțiunea de *unitate sufletească a națiunii*.

În scopul acesta ne vom servi de o analogie între unitatea sufletului individual de o parte și unitatea sufletului colectiv național de altă parte.

2. În sufletul individual, oricât de disparate sunt manifestările sufletești conștiente, subconștiente și inconștiente — adesea în luptă unele cu altele, — unitatea euului personal se menține datorită în principal următorilor trei factori:

a) *Convingeri personale*, adânc înrădăcinate în conștiința noastră, de cari unii oameni leagă uneori chiar propria lor existență. Istoria prezintă destule exemple de felul acesta la oameni de știință, oameni politici și reformatori ai religiei, cari s'au sacrificat pentru o idee sau pentru un ideal. Unul din cele mai sublime exemple este acela al lui Crist. Asemeni convingeri dau individului o mare putere de re-

zistență și penetrație, intrucât se sprijină pe concepția fundamentală a lui despre viață și lume.

b) *Instinctul de conservare al eului și vieții*, care reacționează energetic, oridecâteori ființa noastră psiho-fizică e atacată.

c) *Sentimentul demnității personale* sau al prestigiului moral, care reacționează oridecâteori personalitatea noastră morală suferă vreo jicnire (sentimentul onoarei).

Reacția lui e cu atât mai puternică cu cât conștiința morală a unui individ e mai dezvoltată.

3. Ei bine, și în sufletul colectiv național ca și în cel individual se produc deseori manifestări disparate, uneori chiar ostile între elementele care-l compun, adică între indivizii unei națiuni. Dar, oricât de frecvente și mari ar părea că sunt desbinările dintre indivizi, rezultând din ciocniri de idei (diverse opinii, atitudini subiective de opozițiune, etc.), în ciuda tuturilor acestor manifestări, a căror tendință ar fi dispersarea sufletului național, intervin și aci pentru a garanta unitatea eului colectiv național aceeași trei factori, și anume:

a) *Ca element intelectual, ideea națională* pe care poporul și-a făurit-o și și-a întărit-o pe baza realităților istorice, geografice și religioase, exprimate prin capitalul de adevăruri, credințe și aspirații, ce formează patrimoniul cultural al întregului neam.

b) *Instinctul de conservare a națiunii*, care ca și la individ se manifestă cu o putere cu atât mai mare — când este atacat — cu cât și vitalitatea neamului e mai intensă.

c) *Sentimentul demnității naționale*, pe care se bazează prestigiul moral al neamului, care ca și la individ, se manifestă oridecâteori națiunea e amenințată să sufere vre-o jicnire și se manifestă cu o energie cu atât mai mare, cu cât conștiința morală națională se găsește pe o treaptă mai înaltă de dezvoltare.

Toate aceste trei manifestări tind la menținerea nealterată a eului național și la afirmarea lui unitară.

4. *Rolul școlii este de a susține, întări și stimula acești trei factori ai unității sufletești naționale.*

a) *Înainte de războiu*, acest rol i-a fost facilitat școlii prin faptul, că idealul național pe atunci nerealizat strălucia pe orizontul aspirațiilor noastre, ca un far care prin puterea fascinatoare a lumii lui ne atrăgea pe toți și nu lăsa în întuneric nici un drum și nici o urmă de cărare, care ne-ar fi putut duce la realizarea lui. El era prin urmare un continuu și puternic stimulent în formarea conștiinței naționale a tineretului și aducea astfel un sprijin important operei de educație națională a școlii.

b) *În timpul războiului*, rolul școlii devine mai puțin important, întru cât atacurile violente din partea dușmanului provoacă o reacțiune puternică a instinctului de conservare națională și a sentimentului de demnitate morală, care susțin cu energie unitatea sufletească a națiunii. În sensul acesta, războiul devine la rândul său o școală a patriotismului.

c) *Astăzi, după războiu*, când educația națională e mai necesară ca ori când, fiindcă elementele ce constituie sufletul colectiv național sunt mult mai disparate decât înainte de realizarea României-Mari, școala nu mai dispune de sprijinul elementelor menționate mai sus — resortul psihic al unui ideal dorit, dar nerealizat și provocarea violentă a instinctelor și sentimentelor din războiu — ci trebuie să lupte singură, pe propriile ei căi, pentru cimentarea sufletească a națiunii.

5. *Întrebarea e, prin ce mijloace va duce ea această luptă?*

a) *Pentru menținerea și întărirea ideii naționale*, va trebui ca această idee să devie *elementul central și dominant în toate ramurile de învățământ* (școală primară, secundară și universitate) și la toate obiectele, care constituie programul diferitelor școli.

Așa dar, interesul național va trebui să ne călăuzească nu numai în predarea literaturii naționale, istoriei, geografiei, economiei naționale, religiei, ci chiar în tratarea știin-

țelor pozitive. Materialul concret pentru intuirea, ilustrarea și aplicarea principiilor științifice — care-și păstrează caracterul lor de universalitate — se poate lua, și e bine să se ia, în cea mai mare parte din mediul natural al țării noastre.

b) Pentru stimularea instinctului și sentimentului național, va trebui să folosim toate ocaziile, în care elevii sunt puși în situație de a lua atitudini patriotice (diferite sărbătoriri naționale, excursii, etc).

Un frumos exemplu în acest sens a fost defilarea unui mare număr de elevi din mai toate școalele României-Mari, în fața Ministrului Școalelor, cu prilejul concursului „Tinerimei Române“ din anul acesta.

6. Ținem să adăugăm că această operă școlară de cimentare a sufletului național e cu atât mai necesară și urgentă, cu cât în aceste momente tentativele străinilor de a slăbi conștiința noastră națională, sub masca umanitarismului, a creștinismului neconfesional etc., sunt mai abil organizate și reușesc să pătrundă în chiar școalele noastre de stat. Exemple de felul acesta avem într'o constatare, ce am făcut eu însu-mi, că unele societăți străine exercită o influență puternică și continuă asupra unor școale normale cu toleranța direcțiunii, ca și în faptul cunoscut de toată lumea al unui preot ortodox, care nesocotește dogmele Bisericii, căreia i-a jurat credință. Și dacă societățile streine reușesc să sub-juge spiritele viitorilor învățători ai satelor noastre — prin toleranța școalelor normale — precum și conștiințele reprezentanților Bisericii ortodoxe, ne dăm ușor seama de primejdia ce ne amenință.

Fără să fim xenofobi, dacă admitem principiul dezvoltat până aci, că ideia națională trebuie să inspire întreaga operă educativă, pe care e chemată a o efectua școala și dacă recunoaștem deci că nici străinii bine intenționați, necum cei care urmăresc scopuri subversive, nu pot fi tolerați să formeze conștiința tineretului nostru, ajungem la aceiaș concluzie la care ne-au dus faptele menționate mai sus, că

formarea *sufletelor românești* trebuie să fie opera exclusivă a *școalei și familiei românești*.

Iată de ce, când e vorba de punerea în valoare a bogățiilor naturale ale țării noastre, trebuie să facem deosebirea clară între bunurile materiale și cele sufletești, fiindcă dacă în ce privește exploatarea bogății economice se poate discuta, întrucât această exploatare trebuie făcută numai prin noi, sau și cu concursul străinilor, în ce privește valorificarea bogățiilor sufletești naționale, pe aceasta trebuie s'o facem *numai prin noi înșine*.

EDUCAȚIA ESTETICĂ

I. *Anti-intelectualismul din cultura timpului ca împrejurare favorabilă culturii estetice.* — II. *Analiza psihologică a atitudinii estetice și diferența dintre aceasta și cea intelectuală, morală și religioasă.* — III. *Stabilirea de legături între educația estetică și cea morală deoparte, între educația estetică și cea intelectuală de altă parte, în vederea unei acțiuni educative unitare, armonice: 1) raportul dintre artă și morală; 2) raportul dintre educația estetică și cea intelectuală; 3) arta, alături de știință, morală și religie, ca ideal educativ.* — IV. *Mijloacele educației estetice.* — V. *Metodica desenului, cultura literară și muzicală.*

I.

Încercând să ne explicăm cum apare în cultura timpului nostru și întrucât e îndreptățit un curent pentru educația estetică, vom stabili totdeodată și câteva elemente fundamentale, necesare la rezolvarea problemei pedagogice.

Anti-intelectualismul îl găsim la Nietzsche, nu numai ca fond filosofic — preponderanța 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 moderne, ci întregii noastre ființi 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, re-

nunțând la problemele metafizice supra-empirice și la cele cu caracter irațional — cari deci nu pot fi pătrunse cu mintea.

Contra tendinței de a înlătură 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 educative, sau cu caracter intuitiv, luptă energic *Volkest* ¹⁾).

1. Imposibilitatea minții noastre de a înțelege ceva are ca ultimă cauză *contradicția*. Această *contradicție* însă poate fi *totală și absolută*, deci insuportabilă pentru spiritul nostru, care în acest caz ia o atitudine hotărît negativă, — sau *parțială, relativă*, datorită nu naturei obiective a realității, ci unei cauze subiective: limitelor la cari e supusă mintea noastră, deci imposibilității acesteia de a înlătură 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 ex. întinderea în spațiu, care ar presupune o exteriorizare a substanței spirituale. Totuș nu excludem posibilitatea unei explicări suficiente a acestui fenomen. În această direcție poate fi citată încercarea lui Leibniz.

2. Căutând să pătrundem — în filosofie — lumea și viața, găsim elemente cari *prin natura lor* nu pot fi accesibile cugetărei logice, găsim factori irraționali: răul și

1) *J. Volkelt*. Die Quellen der menschlichen Gewissheit.

durerea în lume, înconștientul, etc. În metafizica lui Schopenhauer și Hartmann, 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, de oarece ne găsim în fața unor fenomene cu caracter diametral opus rațiunii.

3. Iată deci că trebuie să admitem realități cari, fie gradual, fie calitativ, depășesc limitele inteligenței noastre. Nu ne putem mângâia — datorită unei cerinți naturale a sufletului nostru — numai la datele experienței și numai la aceace 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 e sentimentul și care are de comun cu cea dintâiu faptul că e *imediată, directă*, iar cu cea de-a doua faptul că *se referă la lumea obiectivă, trans-subiectivă*. Astfel avem: *intuiția morală* — simt în conștiința mea, — trăesc, — puterea legei morale, *intuiția religioasă* — convingerea unității mele cu Dumnezeu; trăesc în conștiința mea revelarea lui Dumnezeu. Fără această intuiție — chiar dacă admitem revelația divină supranaturală — religia e vorbă goală; religia nu trebuie în primul rând cugetată, ci trăită. Cu mai puțină intensitate se manifestă *intuiția estetică*: fantazia sprijinită de sentiment ne pot forma convingerea frumuseței și armoniei în univers, ne pot face să considerăm lumea ca o operă de artă.

4. Aceste două izvoare ale convingerei: 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. Astfel, se impune adesea întărirea, lămurirea critică a credinței, deci a con-

vingerei intuitive. 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 convinși 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 convingerei intuitive, căci și convingerea logică are nevoie de sprijinul ei. Dacă acordăm științei, în special filosofiei, dreptul și datoria 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 valuri 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 rezultatele sigure, ci numai ipoteze și postulate. Probabilitățile și posibilitățile nu pot influența însă voința, nu pot forma baza caracterului; scepticismul paralizează voința. Ș'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, ș'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 contopirei

celor două convingeri. De altfel și sistemele pozitivist, cari pretind a nu depăși limitele lumii empirice, conțin o sumă de elemente transcendente.

Omul care, ca scriitor sau orator, se adresează cu întreaga *lui* ființă sufletească — intelect, imaginație, sentiment, voință — va influența mai mult — ș'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.

II.

Această reacțiune contra intelectualismului de sigur că nu putea fi decât favorabilă culturii estetice. Natural că atunci când e vorba de a recâștiga sentimentului și imaginației drepturi pierdute, educația estetică — fie în sensul larg de cultură artistică a poporului, fie în sensul restrâns de educație estetică a tinerimei — dobândește o deosebită importanță. Dar, cum nu numai arta influențează sentimentele și imaginația (educația sentimentelor reprezintă genul, cultura artistică o speță importantă), se impune chestiunea dacă și întrucât cultura estetică prezintă un caracter specific bine definit — față de cea morală, intelectuală și religioasă, — dacă ea satisface o necesitate subiectiv-individuală, sau obiectiv-culturală, ce nu poate fi satisfăcută nici

de cultura intelectuală, nici de cea morală, nici de cea religioasă. Iată ce se impune să facem o mică excursie în domeniul esteticii ¹⁾. Vom analiza deci *atitudinea estetică* din punct de vedere psihologic, căutând să punem în evidență diferența dintre aceasta și cea intelectuală, morală și religioasă.

1. 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 cel mult o *condiție a atitudinii estetice*, nu posedă însă calitatea de estetic. Obiectele ne apar ca însufletește, 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, *proectăm* asupra acestor obiecte neînsufletește propriile noastre stări sufletești, dându-le astfel *aparența* însufleteștii.

Elementele sufletești esențiale, cari compun atitudinea estetică, sunt *intuiția* (obiectului) și *sentimentul* — la cari se adaugă unele reprezentări și tendințe de-o valoare secundară, subordonate celor două elemente. Aceste fenomene nu se succed — întâiu intuiția formelor, culorilor, etc., apoi sentimentele și în urmă legătura lor, — ci sunt simultane, dar nu simultane în sensul că intuiția lipsită de sentiment și sentimentul lipsit de intuiție apar în acelaș timp, ca atunci când văzând și mirosind o floare, avem în acelaș timp o senzație vizuală și una olfactivă.

Intre 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 însășirea. Dar nu numai această

1) Ne vom referi la sistemul de estetică al lui Volkelt, care ne pare a da cea mai clară explicație a atitudinii estetice.

intuiție, ci și toate celelalte fenomene sufletești (reprezentări, volițiuni, etc.) trebuie să fie *pătrunse de sentiment*. Chiar și acolo unde întrebuițăm cuvinte — cari sunt în directă legătură cu ideile — se preferă (în literatură) cuvintele, cari 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 dramă găsim asemenea termeni puțin intuitivi și fără valoare pentru sentiment și imaginație atunci când le împun motive de altă natură, decât cele estetice (științifice, psihologice: savanți, profesori, medici, etc., în dramă sau roman). Atât în alegerea, cât și în ordonarea cuvintelor, literatul trebuie să dea preferință sentimentului și imaginației asupra strictetei 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 supra-natural, 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, căroră e accesibil obiectul contemplației: opera de artă; conștiința — în întregimea ei — e îndreptată asupra unității dintre intuiție și sentiment.

În atitudinea estetică a omului față de natură, animale, lucruri — față de tot ce nu e omenesc — e interesantă *tendința panpsihistă* de-a atrage totul în curentul sufleteșc al eului lui, de-a căuta să se regăsească pe sine pretutindeni în natură. Spiritul omenesc pare a nu suferi nimic cu de-

săvârșire 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 — ideea întrupată de către artist în obiect: acele caractere ale obiectului, cari condiționează proiectarea sentimentelor, însimțirea. Deci, unității subiective dintre intuiție și sentiment îi corespunde unitatea obiectivă dintre formă și cuprins. Evident că nu e vorba de-o unitate reală, metafizică — de oarece în formele unui obiect de marmoră nu putem admite, realmente, existența unor fenomene sufletești, — ci se impune iluzia unei atare unități. Când se produce însimțirea, formele exterioare ne apar pline de viață, însuflețite. Forma exterioară dobândește conținut, sau viceversa, conținutul sufletesc devine formă exterioară.

2. Conținutul operei de artă — dacă voim ca arta să reprezinte o valoare *alături* de știință, morală, religie — trebuie să îndeplinească anumite condițiuni. Nu putem admite în acest caz, ca naturaliștii în artă, 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). De-asemeni, 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 panpsihistă menționată mai sus. b) Că se exclude aceea ce 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 Dostoiewski, găsim o mulțime de elemente banale, triviale, dar cari 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 pentru că nu prezintă nici un interes în natură, ci pentru că artistul nu l-a însuflețit, nu i-a dat viață, nu a proiectat nimic din viața lui sufletească în acea pânză).

3. *Reducerea sentimentului realității.* Artă nu ne provoacă să realizăm ceva în afară, să luăm o atitudine practică, nu atrage asupra-și pofttele, 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 contemplația 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 fru-

moasă, sau admirăm un tablou, ne ridicăm într'o altă lume, departe de grijile și interesele vieții practice. E o deosebire *calitativă* între sentimentele provocate de viața practică și cele provocate de artă: celor dintâi e inerentă *convingerea realității*, care însă e inaccesibilă atitudinii estetice. Dacă comparăm iubirea, mila, admirația, etc., îndreptate asupra aceleiași persoane, în acelaș mediu, odată însă în realitate, altă dată în artă, vedem că sentimentele acelea diferă într'un caz și în celalt, 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 orărilor 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 posedă obiectul de artă însuș, sau a ceea ce el reprezintă, când o femeie cochetă se admiră în oglindă înainte de-a plecă la bal — gândindu-se la cuceirile ce va face.

Se pot manifesta chiar în atitudinea estetică — deci fără a o turburà — 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 analoagă cu deosebirea ce facem în domeniul inteligenței, între noțiuni și percepții.

4. În rezumat, caracterele speciale, de diferențiere, ale atitudinii estetice față de cea morală, științifică, religioasă,

sunt următoarele: *a)* [^]atitudinea contemplativă, independentă de orice interese ale vieții practice, având totuși un obiect important pentru om — spre deosebire de joc — și care, fiind purificat de orice interese practice, ne apare într'un orizont mai larg. *b)* Armonia dintre idee și sentiment; *c)* armonia dintre spirit și simțuri. Lupta dintre aceste două elemente în domeniul moralei și religiei e înlăturată aci. Datorită acelei unități perfecte între elementul spiritual (sentimentul) și simțuri (intuiția), simțurile se manifestă intensiv, fără a ne duce la animalitate, la brutalitate, iar spiritul e de asemeni bine reprezentat, fără a ne transforma într'o ființă unilaterală, pur rațională. *d)* Armonia dintre om și lumea din afară. Lupta dintre om și lumea înconjurătoare, când voim să stăpânim natura — în știință, să învingem răul în lume — în domeniul religiei și moralei, dispare în atitudinea estetică, atunci când nu căutăm a cuceri nimic în lumea din afară, datorită reducerii sentimentului realității, liberării spiritului de greutatea vieții practice, — când, grație fenomenului insimțirii, se manifestă acea tendință pansihistă, care stabilește deplină armonie între eul nostru și non-eu.

5. Prin mijlocul acestei excursii în domeniul esteticii am stabilit trei puncte importante: *a)* Caracterul specific al atitudinii estetice, spre deosebire de cea morală, intelectuală, religioasă. *b)* Importanța culturai estetice pentru educația sentimentelor — întrucât sentimentul predomină în atitudinea estetică, *c)* Atitudinea estetică provoacă — datorită insimțirii — activitatea spontană a elevului, manifestarea forțelor productive ale sufletului.

În legătură cu aceste trei puncte — dar mai ales cu cel din urmă — trebuie să menționăm, că nu putem admite nici cererea unor pedagogi practicieni, puținii la număr, de a înlocui cultura artistică prin *intuiția empirică a naturei*¹⁾, nici arta naturalistă, care cere ca opera de artă să fie o

1) *G. Schubert*. Die Eigenart des Kunstunterrichts, pag. 16—17.

copie fidelă a naturii. Nici într'un caz, nici în celalt nu se ține seamă de acel caracter specific al atitudinii estetice, în special de fenomenul însimțirii, necesar atât când creăm, cât și când gustăm o operă de artă. Nu poate nimeni contestă 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, freacătaul pădurei, cântecul pasărilor (un act din opera Freischütz 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 cari 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 naturalisții — ca opera de artă să imite fidel natura. Imaginația se servește de datele naturii, ca de un material de construcție, dar felul cum construiește, forma pe care o dă construcției, sunt elemente subiective. Arta adevărată — deci atitudinea estetică corespunzătoare — ne dă *obiectiv* mai puțin decât natura — deci decât atitudinea pur empirică; *subiectiv* însă ne dă mai mult, întrucât intervine fenomenul însimțirii. Fără această proiectare a elementului subiectiv, personal — fie din partea artistului care creiază, fie din partea celui ce gustă opera de artă — atitudinea estetică e imposibilă, și cu cât posibilitatea de manifestare a subiectului e mai redusă, cu atât atitudinea estetică e 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 flașnetă cu aceeași piesă executată de un artist bun, o întâmplare expusă ca informație în gazetă, cu povestirea aceleiași întâmplări de către un bun nuvelist.

Fără a contesta foloasele indirecte aduse artei de către

naturalism — perfecționarea tehnicei, lupta contra convenționalismului exagerat și extravaganțelor de tot felul. — nu putem trece cu vederea, că în loc de-a diferenția, pune în legătură scopul științei (redarea exactă a adevărului obiectiv) cu al artei (în legătură cu entuziasmul pentru metoda științelor pozitive în cultura modernă), îi răpește deci acesteia caracterul ei specific. Mai ales din punct de vedere pedagogic, naturalismul reduce considerabil valoarea educativă a artei: însimțirea, deci manifestarea forțelor productive ale elevului, și dă deci dreptate partizanilor intuiției pur empirice, cari tind a înlătură educația estetică.

Nu e bine să cădem nici în extremul celalt, idealismul exagerat, care cere dela artist reprezentarea frumuseților ideale, așa cum nu le putem găsi în natură. În cazul acesta, vom avea produse artificiale, lipsite de viață; se reduce izvorul de inspirație, deci și sfera de activitate a artistului, de unde rezultă monotonia, și nu se poate explica atitudinea estetică evidentă în fața produselor de artă, având ca izvor de inspirație natura.

Cerem deci arta 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 sufletească; să se adape dela izvorul naturei, pentru a o creă 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 naturei, între obiectul natural, ca atare, și obiectul natural ca obiect estetic.

III.

Odată stabilit caracterul specific al atitudinii estetice, deci și al *educației estetice*, — precum și condițiile ce trebuie să îndeplinească arta pentru a avea valoare educativă, se impune chestiunea, dacă se pot stabili legături.

între educația estetică și cea morală de-o parte, între educația estetică și cea intelectuală de altă parte, în vederea unei acțiuni educative unitare, armonice.

1. Prima parte a chestiunii e mai complicată, căci ne isbim de *problema raportului dintre artă și morală*.

La Schiller ¹⁾, găsim educația estetică servind ca mediu de tranziție de la starea fizică la cea morală; educația estetică servește direct moralitatea ²⁾. Pentru a trece de la motive subiective la legea morală (Kantiană), de la 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, decât aceea de a-l face mai înainte estetic ³⁾“. Educația estetică are în vedere pe om în întregime, ea înlocuiește discordia prin armonie. Între starea empirică și cea rațională, între materie (simțuri) 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 simțurilor respectul rațiunii, și rațiunii înclinația simțurilor. „Frumosul“ ca „formă liniștită“ (als ruhige Form) îmblânzește viața sălbatică și înlesnește trecerea de la senzații la idei, iar ca „imagine vie (als lebendes Bild)“ dotează forțele abstracte cu forța sensibilă, el reduce noțiunea la intuiție, legea la sentiment ⁴⁾“.

Dacă la Schiller educația estetică e considerată ca sprijinind moralitatea, la Ruskin ⁵⁾ predomină celalt punct de vedere: morală sprijină arta. „Trebuie să posedăm starea morală, pentru a putea simți arta“. Odată însă ce suntem

1) Schiller. Briefe über die aesthetische Erziehung des Menschen.

2) La aceasta se adaugă și cultivarea gustului pentru frumos ca un element constitutiv în scopul educației, deci nu numai ca mijloc. Pe noi însă aci ne interesează raportul dintre educația estetică și cea morală.

3) Schiller. Op. cit. 23-er, Brief.

4) Schiller. Op. cit. 17-er, Brief.

5) Ruskin. Vorlesungen über Kunst. Dritte V.

capabili de-a pătrunde arta, ea întărește starea morală de care a fost provocată.

Arta unei națiuni e expresia stărei sale morale. *Expresia*, nu cauza: nu poți numai prin muzică sau pictură să devii om bun, dar trebuie 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; o fată poate să-și cânte frumos iubirea pierdută, nu însă un avar banii pierduți. 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 sigur pentru a stabili calitatea morală și puritatea sentimentelor, cari au produs-o. Deci arta, pentru a fi desăvârșită, trebuie să izvorască din sentimente sincere și morale, deci 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, arta nu se simte liberă în manifestările ei.

Adevăratul raport de *imanență* între artă și morală, îl găsim la Volkelt¹⁾. Moraliștii exagerează, când consideră pe artiști ca niște oameni desfrânați, lipsiți de orice orientare morală, cărora trebuie să le impunem moralitatea, pentru a-i împiedică să influențeze în rău și pe alții. Artiștii exagerează în direcția opusă: a acordă un loc cât de modest binelui alături de frumos, li se pare o înjosire a artei. Dar ambele exagerări sunt înlăturate, dacă intervine *chesteiunea rolului cultural al artei*: artistul nu trebuie oare să ia și el parte activă la progresul — la adâncirea, înobilarea și sporirea — culturai omenești, să lupte pentru idealurile umanitare? Nu trebuie să pătrundă și el — ca

1) Volkelt. Zwischen Dichen Dichtung und Philosophie. pag. 330—354.

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 contra, artistul ar lua parte la lupta culturală — în care cea morală e un element esențial, — dacă valorile sufletești cele mai mari, idealurile cele mai înalte ale timpului — sau aceeace îi pare lui mai înalt — i-ar pătrunde personalitatea, atunci valorile culturale — deci și cele morale — nu i 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 este el însuș 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, 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.

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 cea 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 căpetenie a educatorilor poporului nu este atât de a lupta contra unor producții tot atât de imorale, ca și de anti-estetice, ci mai ales de a îngriji pentru o serioasă educație estetică și morală a tinerimei, 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 orcăror produse cu tendințe imorale și necorespunzând normelor estetice și să dăm preferință acelor opere de artă, cari satisfac cerințele culturale, reprezentă deci o valoare culturală. Arta și morala (educația estetică și cea morală), trebuie să meargă mână în mână ca două surori, fără însă a-și încălca drepturile una alteia și păstrându-și fiecare individualitatea.

2. *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 prin urmare diverse subiecte pot fi ilustrate prin mijlocul expunerii operei de artă corespunzătoare; la acestea se pot adăoga 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, de asemenea, poate contribui la cultivarea simțului estetic: armonia de culori, forme frumoase la flori, pasări, fluturi. Evident că nu trebuie să mergem atât de departe cu accentuarea interesului estetic, încât să transformăm studiul naturei în literatură,

cum fac aceia cari dau preponderență elementelor subiective (sentimente și idei înșimțite 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. Culoarea 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 încucuească sau să și le subordoneze pe acestea.

3. S'au găsit artiști și câțiva pedagogi, cari în entuziasmul lor pentru cultura estetică și în ura lor contra intelectualismului, au cerut un ideal educativ nou, estetic: arta ca principiu, care să predomină 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 culturile estetice *în practica școlară* drepturile recunoscute, cu oarecari limite, 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, tre-

bue 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 au un rol important fiecare din cei patru factori.

IV.

Odată stabilite importanța și scopul educației estetice, trebuie să indicăm mijloacele, prin cari poate fi realizată.

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, ceea ce s'a realizat în unele școli din Suedia și Anglia. S'a pus întrebarea, dacă operele de artă n'ar folosi culturei estetice cel puțin tot atât, expuse fiind în școală, ca și în muzeele supra-încărcate. Și din punct 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, ceea ce e admisibil, dacă reproducerile sunt bune.

Expunerea operilor 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. Până la un punct 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. Ș'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 sufleteș ca vorbele ce o însoțesc, că ele se completează reciproc. În special partea orchestrală caută să exprime acele stări sufletești, cari 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 lămurii cu mintea. Asemenea stări le constatăm și în experiența noastră sufletească.

Cu toate acestea artiștii exagerează, când cer înlăturarea 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 în deobște 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 ceace a voit să reprezinte artistul. Cu atât mai des se petrece acet fenomen 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

corespund forma și cuprinsul: unitatea perfectă dintre formă și cuprins (forma: culoarea, conturul, etc.; cuprins: ideea ce a voit să întrupeze artistul în culoarea 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 culorilor, 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 cea științifică, de mare folos sunt în acest sens excursiile școlare: elevul va putea vedea, spre ex., oglindirea unui obiect într'o apă stătătoare — liniile verticale ale caselor apar frânte, culorile mai șterse, — sau ținuta unui cal obosit, culoarea unui pom luminat de soare, apoi culorile variate ale florilor, formele și culorile norilor, va auzi murmurul apei, freământul pădurei. Copilul trebuie să fie ținut a observa culorile, liniile, umbrele, reflexele luminei, mișcările, sunetele, etc. 1). Cu drept cuvânt a făcut Schultze-Naumburg reflexia că „ochiul nu reprezintă pentru omul cu oarecare cultură în timpul nostru decât un organ necesar pentru a percepe aceea ce e tipărit în cărți și pentru a ne feri pe stradă de felinare“ 2).

De oarece intuiția joacă un rol important, atât în creația 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:

1) Vezi *Rein, Pickel, Scheller*. Das erste Schuljahr, p. 246: Einführung in die Pflege der bildenden Kunst.

2) *Rein, Pickel, Scheller*. Op. cit., pag. 259—260,

unii pedagogi — influențați de naturalism — ar considera ca putând *înlocui* cultura artistică ¹⁾, 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 celalt element esențial 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 apercceptive 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 punct de vedere al formei, cât și din punct de vedere al cuprinsului, opera de artă trebuie să corespundă gradului de dezvoltare al spiritului elevului: la început se preferă narațiunile descrierilor, 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 înșimțit 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. Deci, atât pentru a pregăti terenul apercceptiv, cât și pentru a pune în evidență elementele noi, în special cele subiective (de înșimțire), 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.

1) Vezi în acest studiu; II, 5.

3. Cum se va face *considerarea operei de artă*? Se anunță subiectul (spre exemplu, „Insula morților“ de Böcklin ¹⁾) și se fac oarecari pregătiri apercptive (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 apercptivă se provoacă la elevi o stare sufletească prielnică însimțirii (se vorbește de liniștea care domnește în cimitir, de florile de pe morminte, de rudele celor decedați, cari merg liniștiți și serioși, gândind la aceia 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 însimțirii și la pătrunderea stărei sufletești a creatorului tabloului.

Se vor evita însă, în genere, cercetările cu tendinți intelectualiste, științifice, privitoare la istoria artelor, sau la critica estetică. Numai în clasele superioare e admisibilă — ulterior contemplației — oarecare *aprofundare estetică* ²⁾, dar tot pe calea intuitivă, nu abstract-logică: a) Se poate face analiza coloritului, se observă poziția persoanelor și obiectelor, mișcările împreună cu aceace exprimă, compoziția, liniile, silueta, perspectiva, umbrele, lumina, etc.

1) Vezi tratarea acestui tablou la școala de aplicație a seminarului pedagogic din Jena, în *Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Paedagogik*, pe anul 1911.

2) Aprofundarea estetică intră în metoda școlii Herbartiene: Vezi Rein, Pickel, Scheller. Op. cit., pag. 263—266.

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 arte: Mignon, poezia lui Goethe și muzica lui Schubert, sau Ambroise Thomas. d) Aprofundăm diferite lucrări de-ale aceluiaș artist, pentru a cercetă 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 apersepție 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, etc. Totuș recunosc și Herbartienii că în această privință nu s'a ajuns încă la rezultate absolut sigure. ¹⁾.

V.

1. În legătură cu contemplarea și pătrunderea operilor de artă plastică stă *metodica 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, or-

1) Vezi Rein, Pickel, Scheller. Op. cit. pag. 249.

namentele și desenul după modeluri, e înlocuit prin desenul după natură, sau din memorie și imaginație. b) Desenul poate servi alături de scriere ca *mijloc de exprimare a ideilor* 1). (Scrierea eră la început o colecție de desene). Contra unei accentuări intelectualiste a metodei desenului, luptă unii pedagogi, cari cer ca fantazia și sentimentul să predomină, pentru a păstra desenului caracterul de disciplină estetică. Evident 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 2); 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 aperceptivă, 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 — după cum am mai 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 variații la o temă dată) și are valoarea unei limbi ce poate fi scrisă (micile compoziții, variații, precum și scrierea pe note a unei melodii auzite) și citită (citirea notelor unei compoziții, în melodie). O instituție foarte folositoare pentru cultura muzicală sunt concertele pentru elevi și concertele populare.

1) Vezi studiul asupra rolului activității practice în educația caracterului, cap. precedent.

2) Vezi în acest studiu: III, 1.

III.

PROBLEME DE INVĂȚĂMÂNT

TEORIE ȘI PRACTICĂ

I. Conflictul dintre personalitate și metodă. — II. Eliminarea metodei duce la empirism. — III. Valoarea personalității educatorului susținută prin știință.

I. Se mai găsesc și astăzi printre oameni de școală adversari ai *teoriei* în pedagogie. Raționamentul lor e simplu: sau educatorul e o personalitate și posedă aptitudini pedagogice, ș'atunci nu mai are nevoie de didactică; sau nu posedă aceste însușiri, ș'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 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.

II. 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 s'o înțeleagă, s'o explice științificește, face el însuș *teorie*.

Să ne închipuim un om, care ar căută un obiect într'o cameră întunecoasă. Se va isbi de scaune, de mese, va trebui să pipăe diverse lucruri, până ce — după o mulțime de accidente — va ajunge la obiectul dorit. Pe acesta îl cunoșteă, dar calea pe care a ajuns la el n'a văzut-o. Obiectul ar reprezintă scopul didactic, calea întunecoasă mijlocul de a-l realiza — adică metoda empirică, — iar loviturile de scaune și mese, erorile ce am 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 reprezintă 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 dintâi 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 ș'apoi am riscă 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 amelioră sau înlocui unde e nevoie, trebuie să le cunoaștem. Ș'apoi chiar dacă am creă metode noi: sau ele sunt rele ș'atunci cad, sau sunt bine fondate și în conformitate cu legile psihice ș'atunci devin generale, și în acest din urmă caz, impunem altora aceeași la început respingeam pentru noi: *metoda, teoria*.

Dacă am compară 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 încătușat în practica medicală, având a se conduce de normele 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.

III. Accentuând importanța teoriei, nu voim să eliminăm, sau să reducem valoarea celui alt element: *personalitatea*. Educatorul practic trebuie să poseadă 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 o face să neglijeze detaliul: diversele circumstanțe speciale în care se va găsi pedagogul practic, precum și măsurile ce se impun în asemenea cazuri particulare. Deaceia cu drept cuvânt zicea Herbart, că știința pedagogiei ne învață *prea mult și prea puțin* pentru practică. Principiile generale nu pot fi aplicate *identice* tutulor 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 inimei, care precedează practica educativă. Și numai grație acestei pregătiri, *experiența* — ce nu 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 numai acela învață

arta, 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“ ¹⁾).

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*.

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

1) Herbart, Erste Vorlesungen über Paedagogik.

INȚELESUL ȘI ORIGINA ȘCOALEI ACTIVE

I. Concepțiile fundamentale despre școala activă: concepția materialistă, cea intelectual-materialistă și cea integrală. — II. Origina școalei active: în pedagogia clasică, în filozofie, în biologie. — III. Caracterizarea atitudinii active a spiritului. Concluzii.

De câțeva vreme, cei ce se interesează de problemele învățământului vorbesc mereu despre un curent al școalei active, deși mulți dintre aceștia nu au noțiunea clară și precisă a ei, nu-i cunosc suficient origina și o consideră ca fiind o manifestare pedagogică „revoluționară”.

În studiul de față, vom încerca să determinăm înțelesul școalei active, să-i aflăm obârșia și să arătăm că studiul aprofundat al acestui curent — ca și studiul tuturilor curenților *noi* 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.

I. Concepțiile fundamentale despre școala activă.

1. *Concepția materialistă*, care: a) 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 idee, realitatea practică mai presus de realitatea psihică, lumea externă mai presus de cea internă, materia mai presus de spirit, utilul mai presus de ideal;

b) Acordă lucrului manual un loc special și separat în program, în afară de învățământul teoretic.

2. *Concepția intelectual-materialistă*, care:

a) Consideră, ca și prima concepție, că adevărata activitate este cea musculară, adică aceea care ne dă posibilitatea de a provoca modificări reale în lumea inconjurătoare;

b) Își dă însă seama de influența considerabilă pe care conceptele mintale, *ideile*, o pot exercita asupra acelei activități. Pune preț pe raportul dintre *idee* și *faptă*, dintre *conștiință* și *realitatea 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.

c) 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.

3. *Concepția școlii active integrale*, care:

a) Introduce în sfera noțiunii activitate, pe lângă actul material, și *activitatea sufletească*, chiar dacă aceasta nu provoacă modificări în lumea externă, ci rămâne în conștiința noastră: Astfel, spre ex., filosoful sau matematicianul, cari rezolvă o problemă *sunt activi* chiar dacă principiul, la care vor 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.

b) Cere ca școala să desvolte prin *exerciții*, deci prin *acțiune proprie* a elevilor *toate funcțiunile sufletești și fizice*, cari împreună alcătuiesc organismul psiho-fizic al omului. Se poate admite și o *ierarhizare* a acestor funcțiuni, și deci a gradului de desvoltare, pe care-l acordăm fiecăruia,

după valoarea lor în viața individuală și socială. De această valorificare a forțelor depinde faptul, că în unele școale se acordă mai multă importanță activității psihice, decât celei manuale, iar în altele se dă preponderanță activității musculare asupra celei sufletești. Cunosoc directori de școală, cari la orice inspecție sau vizitare a școalei lor, caută să intereseze pe vizitatori mai mult pentru lucrările practice de modelaj agricultură, etc., decât pentru activitatea intelectuală din clasă.

c) 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 inima noastră să fie realizate în viața practică socială, și invers, *forțele practice*, materiale, economice să fie continuu inspirate de idealuri înalte. În modul acesta nici idealul nu rămâne o utopie, nici viața socială nu devine o josiicie.

Materialismul, utilitarismul și hedonismul societății de după războiu, trebuiesc puternic combătute printr'o *cultură idealistă*, care prețuește 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 *școala 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.

II. Origina școalei active.

1. În *pedagogia clasică* găsim principiul școalei active sub diferite aspecte, din care menționăm pe cele mai importante:

a) *Socrates* consideră că elevul trebuie să producă *el însuș*

ideile noi, cu ajutorul profesorului, care îl stimulează și îl îndrumază.

Metoda *euristică* a lui Socrates prezintă avantajul că, pe deoparte adevărurile stabilite pe această cale nu capătă un caracter tradițional, care să se impună din afară și altora, pe lângă cei cari le-au aflat, ci *fiecare le cucerește cu propria lui rațiune*, pe de altă parte, făcând posibilă *convingerea activă* realizată prin efortul propriei noastre rațiuni, duce mai ușor la *fapte materiale*, decât acceptarea pasivă a unei idei.

b) *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 *judicata 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 tuturilor oamenilor“. Punerea în valoare a acestei însușiri naturale depinde de educație. Găsim aci, energic afirmat, *principiul culturii formale*, după care materialul de cunoștințe trebuie să servească la dezvoltarea, prin *exerciții*, deci prin *punerea în acțiune*, a funcțiunii intelectuale. „Esențialul, ne spune Descartes, nu e știința, ci direcția pe care ea o dă spiritului“.

c) *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-a impus curiozitatea, să caute și să găsească *el* adevărul, să-și făurească *el* instrumentele de care are nevoie. Emile nu învață nimic din gura educatorului, ci învață totul prin el însuși, iar lecțiile vor consta mai mult în acțiuni, decât în vorbe. 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. Tot în vederea deprinderii de a fi activ, e provocat Emile să învețe o meserie. Așa dar, Rousseau are

în vedere atât activitatea sufletului, cât și cea musculară și ține seama de raportul dintre acestea.

d) *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*, orce 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 hotărîre liberă și-a manifestat propria sa ființă, concepând și *creând* universul. Omul — făcut după chipul și asemănarea lui Dumnezeu — are tendința continuă de a-și manifesta și desvoltă puterile sufletești și fizice prin *activitate*. Dar în faza copilăriei, activitatea, care ne dă posibilitatea de a desvoltă 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 școalei active întrucât mijloacește *exercitarea funcțiunilor sufletești*, în special a celor intelectuale.

2. *În filosofia modernă* găsim deasemeni începuturile școalei active:

a) *Fichte* consideră activitatea ca bază a existenței și accentuează *eul activ*. El bazează, nu numai întreaga cunoștință, dar însăși existența noastră pe *eul activ*, care se afirmă, luând cunoștința 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 înși-ne, deci începem a exista ca „eu“. Fichte consideră actul ca o condiție a existenței: exist pentrucă sunt activ și numai din momentul, în care sunt activ.

b) *Schopenhauer*. Filosofia 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 ade-vărată a lumii aparente, pentru 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, pentrucă 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 ceea ce e primordial și esențial în sufletul nostru, ceea ce reprezintă *ființa* noastră e **voința**. *In primul rând și în esență suntem ființe voitoare*. Intelectul e un element secundar și instrumentul voinții. Față de corp voința este aceea ce e realitatea față de aparență: trupul e aparența exterioară a voinții. Ceea ce în intuiția imediată internă se prezintă ca voință, ne *apare* prin prizma celor trei forme ale cunoașterii ca un corp organic. *Corpul e obiectivarea voinții*.

Prin analogie, suntem îndreptățiți — crede Schopenhauer — să considerăm la fel și ceea ce 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.

Insă, 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, inconștientă, pe care sub forma cea mai 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 voinții 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.*

c) *Activismul psihologic.* 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, cari duc la *noui* sinteze.

3. *In biologie.* Principiul activității e interpretat în biologie în sensul următor: orce ființă, dela cea monocelulară până la animalul superior, răspunde „*impresiilor*“ din afară, prin „*expresii*“, „*excitațiilor*“ 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. Intre celulele nervoase se face apoi deasemeni o diferențiere: nervi sensorici, centrii de asociație, centrii de mișcare, nervi motori, etc.

III. Caracterizarea atitudinii active a spiritului.

Putem distinge următoarele note caracteristice ale spiritului activ: a) Spiritul activ e stăpân pe cursul ideilor, cărora le dă directiva necesităată de soluționarea unei chestii. Provoacă astfel asociații de idei mai bogate și mai variate în direcția țelului urmărit.

Un spirit în stare de pasivitate, din contra, e stăpânit el de cursul ideilor: să ne gândim la momentele de destindere nervoasă, sau de *reverie*, când ne lășăm „furați de gânduri“. E o stare de beatitudine leneșă, care face legătura între *vis* și *viață activă*. Următoarea analogie ne-ar putea ilustra cele două stări psihice: să ne închipuim, pe de o parte, un barcagiu, care-și conduce sigur și energic barca sa, înfruntând valurile și mergând spre un țel anumit, pe de altă parte un barcagiu, care lasă barca să plutească în voia valurilor.

b) Spiritul activ nu se mulțumește cu *reproducerea* unor idei primite, ci caută să *producă* ceva, fie ca *fond* (idei noi, sau raporturi noi între idei), fie ca *formă* (un mod nou de a exprima ideile vechi). Spiritul pasiv, din contra, e *receptiv și reproductiv*.

Intr'o clasă activă, elevii contribuiesc cu forțele lor la producerea ideilor noi, iar, după fixarea acestora, prin diferite lucrări aplicative (exerciții, probleme, experiențe) caută să dea noi forme de expresie ideilor cunoscute. Deasemeni în domeniul educației morale, elevii sunt activi, dacă iau parte, alături de profesor, la stabilirea principiilor și normelor morale, deci la *formarea convingerii* morale, și apoi se străduiesc să *înfăptuească*, în viața de toate zilele, normele pe care, din convingere, le-au acceptat.

O școală în care se manifestă acest spirit activ în domeniul intelectual și moral — nu numai prin lucrări practice

manuale — este adevărata școală activă integrală, pe care o opunem concepției unilaterale materialiste, și care, având rădăcini adânci în pedagogia și filosofia trecutului, în psihologie și biologie, nu e merită să provoace o revoluție distrugătoare contra școlii timpului nostru, ci să-i înlesnească acesteia un progres real, pe care numai evoluția naturală îl poate garanta, căci în orice domeniu al culturii — deci și în pedagogie — progresul se face prin evoluție, nu prin revoluție.

SIMPLIFICAREA PROGRAMELOR IN INVĂȚĂMANTUL SECUNDAR

I. „*Non multa, sed multum*“ inversat în practică prin: „*non multum, sed multa*“. Unii văd remedierea răului în principiul: „*multa et multum*“. Obiecțiuni contra unei astfel de soluții. Singura soluție posibilă e simplificarea programului. — II. Propuneri în vederea realizării acestui principiu la o viitoare revizuire a programelor.

De câțeva vreme, lumea noastră pedagogică se plânge contra pregătirii insuficiente a absolvenților școalelor secundare. E drept că elevii sunt slab pregătiți, însă nu atât *cantitativ*, cât *calitativ*: răul nu e că știu puțin, ci că aceea ce știu, nu știu bine. Principiul sănătos „*non multa, sed multum*“ pare a fi fost inversat în practică: „*non multum, sed multa*“. Unii profesori văd remedierea răului într'un al treilea principiu: „*multa et multum*“ și de aceea — păstrând actualul program supraîncărcat — cer sporirea numărului de ore la obiectele respective, pentruca astfel toate chestiunile, dela cele mai importante până la cele mai mărunte, să poată fi bine aprofundate.

Contra unei atari soluții avem de făcut următoarele obiecțiuni:

1. 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.*

2. Dacă la fiecare obiect s'ar cere o adăugire de ore, ar trebui să sporim numărul total al orelor săptămânale peste treizeci, ceea ce e inadmisibil din motive de igienă.

intelectuală; sau să reducem în mod simțitor numărul obiectelor din program, ceea ce ar duce la o cultură unilaterală.

3. Practica însăși a dovedit că nu totdeauna sporirea numărului de ore are drept rezultat o cunoaștere mai temeinică a obiectului de studiu. Putem cită, ca exemplu, studiul l. latine și greacă la secția clasică.

S'atunci nu ne rămâne decât o singură soluție: *simplificarea programului*. În cadrul fiecărei materii vom tinde continuu la pătrunderea clară a principiilor fundamentale, care trebuie să rămână adânc imprimată 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 apercetiv al elevilor, adică luat din viața de toate zilele și din capitalul de cunoștințe dobândit în școală. Dacă la aceasta adăugăm și aplicarea *metodei* adecvate în tratarea fiecărei chestiuni, succesul va fi remarcabil. Experiența ce am făcut până acum cu aplicarea principiului 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 ¹⁾.

Contra acestei norme păcătuiesc adesea profesorii, chiar atunci când nu sunt obligați să păcătuască.

Cu ocazia lecțiilor de probă ale candidaților seminarului pedagogic (profesorii de mâine), am avut adeseori de

1) Experiența am făcut-o cu elevii cursului superior al seminarului Nifon.

notat — chiar la candidații 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 pricëpute și sarcina fiind prea mare, se distruge interesul.

2. Candidații — temându-se probabil să nu-și mascheze personalitatea — nu respectă suficient principiile metodice.

3. Materialul de exemple, din care urmează a se extrage principiile științifice, precum și cel 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 întrebuința 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, cu cât ne vom adresa la mai multe obiecte, cu atât materialul de exemple va fi mai bogat și mai variat.

Deasemeni 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 caute aplicarea acelor legi la alte cazuri concrete.

II.

Norma noastră — a cărei respectare se impune, oricare ar fi organizarea învățământului secundar — *ar deveni o necesitate absolută în cazul reintroducerii liceului unitar, când numărul obiectelor de studiu ar crește, iar numărul orelor la unele obiecte ar descrește. Nerespectarea ei ar reintronă toate lacunele vechiului liceu unitar.*

Dacă până acum nu s'a putut realiza simplificarea programului — *reducerea cantității în favoarea calității* —, 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 care 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 supra-populate.

PREGĂTIREA CORPULUI DIDACTIC PENTRU INVĂȚĂMANTUL SECUNDAR

I. Necesitatea unei bune pregătiri a corpului didactic pentru învățământul secundar și modalitatea de a o obține. — II. Sistemul de recrutare a profesorilor secundari.

I.

Problema fundamentală care stă la baza unei reforme școlare este: formarea corpului didactic de toate gradele. Soluționarea urgentă a acestei probleme e condiția „sine qua non“ pentru realizarea tuturor celorlalte deziderate. Legile, regulamentele, programele, împreună cu materialul didactic și localurile de școală, reprezintă trupul învățământului. Sufletul menit să dea viață acestui trup este *profesorul*. Trupul cel mai frumos și cel mai bine alcătuit nu folosește la nimic, dacă e lipsit de viață. Mai bine un învățământ slab organizat, dispunând însă de profesori buni, decât o școală ideală ca organizare, dar lipsită de profesori sau având profesori insuficient pregătiți.

Cum se va realiza această condiție „sine qua non“ pentru ca reforma să reușească? Iată problema la a cărei soluționare ministerul școalelor va trebui să reflecteze cu atât mai mult și mai urgent, cu cât Universitatea pare mai puțin dispusă să-i acorde atenția cuvenită. Sunt o sumă de ramuri importante ale activității sociale, la care Universitatea e chemată să pregătească pe tinerii studenți — simultan cu îndrumarea lor pe terenul cercetărilor științifice. Dar această datorie morală pe care învățământul universitar o are față de

patrie și față de statul care-l întreține, nu este respectată suficient în toate direcțiunile.

Așa, spre exemplu, facultatea de medicină acordă tot atâta atenție pregătirii practice a viitorilor medici, ca și cercetărilor pur științifice, facultatea de drept acordă viitorilor magistrați și avocați o pregătire teoretică completă, întrucât se tratează materia juridică în întregime, dar nu se insistă suficient asupra lucrărilor practice în seminarii.

Activitatea industrială este deasemeni bine susținută în institutele de știință aplicată ale facultăților de științe. Cea mai vitreg tratată însă în Universitate e pregătirea viitorilor profesori secundari, deși o bună parte din studenții facultăților de științe și teologie și toți studenții facultății de litere, cu foarte rari excepții, devin profesori.

Faptul acesta, care e continuu confirmat de constatările ce se fac cu ocazia examenelor de capacitate, își găsește explicarea în felul cum sunt organizate studiile la facultățile care pregătesc pe profesori și în special la facultatea de litere.

Voiu menționa lacunele principale:

1. Diferite specialități, din acelea care sunt prevăzute în programul învățământului secundar, sunt tratate la Universitate — mai ales la facultatea de litere — numai fragmentar, așa încât candidații la capacitate trebuie să-și facă completarea materiei, *cum pot și când pot*.

În aceste condiții ei ajung să poarte materia în memorie atât timp cât e necesar spre a face față examenului, dar nu o pot stăpâni în mod sintetic. Și stăpânirea sintetică a unei materii este condiția esențială și a culturii științifice, nu numai a pregătirii didactice.

Studiul general al unui domeniu științific e necesar atât înainte de a face cercetări speciale pentru a ne putea orienta în acel domeniu, cât și după ce am făcut cercetări speciale spre a ne putea ridică dela explorările mărunte de amănunt la o concepție unitară, sintetică. Fără aceasta am ajunge să nu mai vedem pădurea din cauza pomilor.

Tinerii cari voesc să cerceteze probleme noi sau să lămurească mai bine pe cele vechi și să ajungă la o sinteză personală în domeniul lor științific, vor trebui mai întâiu să cunoască cercetările mai importante de până acum în specialitatea lor, bunurile ce posedă știința, și metodele ce s'au întrebuițat pentru dobândirea lor.

Nerespectarea acestei condițiuni metodice ne explică faptul că adeseori studenții cari au ajuns până la licență nu stăpânesc bine principiile elementare și fundamentale ale specialității lor și nu pot utiliza cu facilitate și precizie termenii tehnici.

2. În multe cazuri *Universitatea nici nu ține seama de terenul apercptiv al tânărului absolvent de liceu*, pentru a-i face posibilă asimilarea temeinică a noilor cunoștințe, nici nu-i tratează materia după un program rațional, care l-ar determina să înceapă studiul — în primii ani—cu principii fundamentale și elementare ale specialității și să se ridice *treptat, dar sigur*, în ultimii ani, la probleme mai speciale, ci îl lasă să înceapă cum vrea și să termine unde-i place.

Astfel actualul regulament și program al facultății de litere permit studenților să înceapă studiul unei specialități, acolo unde ar trebui să-l termine și să-l sfârșească acolo unde ar trebui început.

Increderea exagerată în puterile studenților de a aprofundă dela început cele mai grele probleme și acordarea unei libertăți nețărmurite de a-și orândui studiile pot fi măgulitoare pentru tinerii discipoli fără experiență, dar nu le sunt folositoare nici lor personal nici școalei, în care vor funcționa ca profesori.

3. Regulamentele și programele în vigoare ale facultăților de litere și științe *neglijează studiile pedagogice*.

La facultatea de litere, pedagogia e considerată ca o specialitate importantă a secției filozofice; cei dela secțiile filologică și istorică însă o urmează numai în mod secundar.

E drept, că de câțeva vreme am reușit să interesăm un număr destul de mare de studenți dela secțiile filologice,

pentru studiile pedagogice, ceea ce se poate dovedi prin numărul mare de lucrări seminariale, multe din ele tot atât de bune ca ale specialiștilor în filosofie — și prin numărul studenților filologi cari aleg pedagogia în grupa celor trei obiecte de licență.

Rezerva câtorva profesori filologi contra acestei tendințe din ce în ce mai accentuată a studenților de a lua pedagogia ca obiect de licență la filologie sau istorie, este pe deoparte nejustificată, căci dacă tânărul istoric sau filolog se face profesor e logic să-și aleagă pedagogia printre obiectele de licență; pe de altă parte dăunătoare învățământului, căci împiedică pe viitorii profesori — cari au altă specialitate decât filosofia și pedagogia — să se familiarizeze și ei cu problemele învățământului.

Dar cunoașterea acestor probleme e necesară tuturor membrilor corpului didactic, și în consecință interesul pentru studiile pedagogice trebuie cât mai mult stimulat, iar nu contrariat prin măsuri nelogice.

La facultățile de științe și teologie, pedagogia nici nu figurează în program. De altfel nici la examenul de capacitate nu se face totdeauna un control serios al culturii pedagogice a candidatului deși legea prevede un examen oral de pedagogie.

Faptul acesta se explică ușor, dacă avem în vedere că în cele mai multe comisii de capacitate, pedagogia nu e reprezentată printr'un specialist, și atunci se întâmplă de multe ori, că examinatorul să știe ceva mai puțină pedagogie decât unii candidați. Răul s'ar remedia, dacă profesorul de pedagogie ar lua parte numai la probele de teorie și practică pedagogică și ar putea astfel să funcționeze în mai multe comisii. Nu trebuie să pierdem din vedere nici la alcătuirea regulamentelor facultăților de litere și științe, nici la organizarea examenului de capacitate, că nu vom găsi un singur membru al corpului didactic, care să nu se creadă îndreptățit de a lua parte cât mai activă la discutarea și soluționarea problemelor de învă-

țământ. *Să le respectăm acest drept, dar să le dăm posibilitatea, de a-l exercită cu demnitate și competență.*

Așa dar, condițiile pe care ministerul trebuie să le impună Universității, dacă aceasta își asumă dreptul și răspunderea de a forma pe o mare parte a membrilor corpului didactic, adică pe cei secundari, sunt următoarele: *studiul complet și metodic al specialităților pentru care se pregătesc viitorii membri ai corpului didactic și aprofundarea problemelor învățământului de către toți studenții, care se consacră carierei didactice, independent de specialitatea lor.*

II.

Când Universitatea va respecta aceste condiții, se va putea renunța la actualul sistem de recrutare a profesorilor secundari.

Examenul de capacitate cuprinde două părți bine distincte: prima, referitoare la obiectul de specialitate pe care candidatul îl va predă în școala secundară; a doua, care are în vedere pregătirea lui pedagogică, teoretică și practică.

În ambele direcții, candidații au trecut în Universitate probe care ar putea fi considerate ca suficiente, pentru a-i îndreptăți să intre în învățământ. Licența în specialitate ne garantează — sau ar trebui să ne garanteze — pregătirea specială; iar examenul de pedagogie depus la Universitate și certificatul de absolvire al seminarului pedagogic ne dau asigurarea — sau ar trebui să ne-o dea — că absolventul are o pregătire didactică suficientă pentru a deveni un bun profesor secundar.

Așadar, examenul de capacitate e o simplă repetare a unor probe trecute, ceace de altfel nu constituie unicul argument în contra acestui examen. Trebuie să adăugăm că el prezintă în sine o sumă de lacune din care vom releva pe cele mai grave.

1. Profesorii examinatori sunt puși în situații foarte di-

ficile, când resping la capacitate pe un candidat, căruia i-au dat notă mare la licență; iar pe un altul, care a ieșit slab la licență, îl scot în fruntea tabloului.

2. Adeseori profesorul specialist dela o altă Universitate, decât aceea în care au urmat unii candidați, îi persecută pe aceștia pentru că susțin punctul de vedere al profesorului lor, și îi protejează pe alții cari, deși nu i-au fost elevi, i-au adoptat teoriile pentru a-și salva situația.

Examenele de capacitate fiind foarte numeroase, se strecoară în multe comisii profesori, destul de buni în specialitatea lor, dar incompetenți în materia pentru care au fost puși să examineze. E destul să citez cazul cu examinatorii de pedagogie. Se știe că la fiecare specialitate se trece un examen de teorie și unul de practică pedagogică. Cum însă nu avem atâția profesori de pedagogie câte comisii sunt, iar examenul nu e astfel organizat încât același profesor de pedagogie să poată funcționa în cât mai multe comisii, sunt numiți pentru pedagogie o sumă de profesori cari habar n'au de acest obiect și astfel sunt considerabil mai puțin pregătiți decât candidații pe cari îi examinează. Se întâmplă uneori ca și dacă sunt specialiști disponibili — cum e cazul când se dau examene de capacitate izolate și în afară de sesiunile obișnuite — Ministerul să nu-i utilizeze, ci din motive independente de interesul învățământului, să numească nespecialiști. Cunosc cazul unui examen, în care funcționa un singur specialist alături de doi nespecialiști, deși ceilalți specialiști din învățământul superior erau disponibili.

Rezultatele unor asemenea examene sunt de multe ori false, uneori chiar ridicule; iar profesorii de specialitate, cari au avut elevi pe candidați și i-au urmărit câțiva ani, cunoscându-le bine capacitatea și lucrările, rămân surprinși de concluziile bizare la care adese ori au ajuns comisiile.

Se pune întrebarea: de ce până acum nu s'a făcut caz

de aceste lacune și examenul de capacitate, nu numai că a fost menținut, dar a rămas aproape nemodificat?

Iată explicarea:

1. Diferitele specialități, din acelea care sunt prevăzute în programul școlii secundare, sunt tratate la Universitate numai fragmentar. Completarea materiei trebuie să și-o facă tânărul candidat la capacitate după terminarea licenței.

2. Regulamentele și programele în vigoare ale facultăților de litere și științe, neglijează studiile pedagogice. La facultatea de litere, pedagogia e considerată ca o specialitate a secției filozofice; cei dela secțiile filologică și istorică o urmează numai în mod secundar și neregulat, și totuș 95 la sută dintre studenții acestei facultăți se fac profesori. La facultatea de științe, pedagogia nici nu este prevăzută în program.

3. Se impune o clasificare a candidaților pentru catedrele din învățământul secundar. O atare clasificare nu o face actualmente Universitatea.

De ce astăzi se ridică glasuri în contra examenelor de capacitate, cerându-se suprimarea sau cel puțin modificarea lor?

1. Pentrucă în provinciile alipite recrutarea profesorilor se face în condiții cu totul inferioare și prin urmare nu e drept să-i supunem pe cei din vechiul regat la examene care, deși superioare celor dintâiu, sunt totuș prea încărcate și nu dau rezultate serioase, după cum am văzut mai sus.

2. Pentrucă nevoia de profesori fiind foarte mare, nu putem îngreui și întârzi în mod inutil recrutarea lor.

3. Pentrucă în momentul acesta condițiile de viață sunt atât de grele, iar situația materială a corpului didactic—oricât s'ar amelioră—e atât de inferioară atâtor alte ramuri de activitate mai lucrative, încât profesoratul presupune sacrificii, entusiasm, deci apostolat. Dar apostolatul nu poate fi încurajat prin probe chinuitoare și, în actuala lor organizare, chiar dăunătoare unei juste selecționări.

Din cele expuse rezultă că examenul de capacitate, principal, nu are rațiune de a exista. Cât privește dificultățile de fapt menționate mai sus, ele pot și trebuie să fie înlăturate: Universitatea să-și impună obligația de a pregăti pe profesorii secundari în mod conștiincios, adică dându-le cultura completă în specialitate, o pregătire suficientă și efectiv obligatorie în teoria și practica pedagogică și făcând clasificarea licențiaților pe note.

Clasificarea s'ar face în modul următor:

O notă medie la examenul de licență în specialitate, o notă medie la teoria și practica pedagogică.

Media generală care ar rezultă din aceste două medii parțiale ar clasifica pe tânărul absolvent pe tabloul de capacitate. În modul acesta s'ar înlătura absurditățile și nedreptățile examenului actual de capacitate, căci studenții ar fi examinați din materia făcută, de către profesorii lor de specialitate.

Aceștia, lucrând câțiva ani cu candidații, îi cunosc și pot astfel să-i aprecieze la justa lor valoare.

Deci selecția s'ar face pe baza nu numai a unui examen, ci a întregii activități pe care studenții au desfășurat-o în cei 3—4 ani de licență.

Dacă am putea admite că Universitatea ar refuza să accepte această obligație atunci Statul, care are nevoie de profesori bine pregătiți și bine selecționați, ar trebui să înființeze o școală superioară pentru pregătirea profesorilor, atât din punct de vedere pedagogic cât și în specialitate.

Aceasta ar însemna însă o lovitură gravă adusă facultăților de litere și științe, de oarece marea majoritate a studenților acestor facultăți vin nu numai cu intenția de a face știință pentru știință, ci și cu dorința de a se pregăti pentru cariera didactică.

Dovada evidentă o face eșecul licenței libere (care nu dă drept la cariera didactică), de curând înființată la facultatea de litere și care e cu totul neglijată de studenți, astfel că în curând va cădea în desuetudine. Așa dar, credem

că Universitatea se va adapta necesităților învățământului. Legea cea nouă pentru învățământul secundar va trebui să prevadă clar condițiile necesare pentru ca un licențiat să poată intra în învățământ. Astfel se va reglementa în mod serios recrutarea profesorilor, iar prin suprimarea examenului de capacitate se va forma un nou și puternic curent în favoarea carierei didactice.

PREGĂTIREA CORPULUI DIDACTIC PENTRU ȘCOALELE NORMALE

I. Cauzele insuficienței calitative a corpului didactic primar. — II. Pregătirea profesorilor de școală normală într'o școală normală superioară. Avantagiile acestei instituții. — III. Pregătirea profesorilor de școală normală într'o secție pedagogică pe lângă facultatea de litere.

I.

Astăzi mai mult ca înainte de războiu, ne plângem de faptul că nu avem destui învățători și că o parte din cei pe cari îi avem nu sunt suficient pregătiți. Deci lipsă cantitativă și calitativă. Unii oameni de școală au crezut că adevărata și singura cauză a acestui fapt ar fi numărul insuficient de școale normale, căci de aci rezultă pe de o parte un contingent prea mic de absolvenți normaliști, pe de altă parte necesitatea de a numi în învățământul primar și elemente mai slab, chiar *foarte* slab pregătite, pentru a satisface într'o măsură mai largă, cererile de învățători. Vedem că această ipoteză pare a lămuri și lipsa cantitativă și pe cea calitativă, și de aceea s'a conchis la înființarea de cât mai multe școale normale.

În această argumentare, s'au comis două erori de fond:

1. Lipsa calitativă nu se datorește *numai* elementelor pregătite în afară de școala normală, ci și unor lacune ale școlii normale însăși. Cea mai importantă dintre acestea este că o mare parte din profesori — orcât de distinși ar fi în specialitatea lor — nu cunosc suficient pro-

biemele învățământului primar. Faptul e ușor explicabil, dat fiind că ei sunt recrutați dintre licențiații facultăților de litere și științe, cărora în Universitate nu li s'a dat o îndrumare specială pentru cariera de profesor de școală normală. Obligat a cunoaște problemele pedagogice, în școala normală, e numai profesorul de pedagogie și de multe ori nici acesta nu posedă toate elementele, tocmai pentru că ne lipsește o organizație de studii adecuată pregătirii de forțe didactice pentru învățământul normal.

E adevărat, că nu putem cere tutulor profesorilor — oricare ar fi specialitatea lor — să poseadă *erudiția* pedagogică, dar trebuie să le pretindem cunoașterea chestiunilor elementare ale didacticii generale, precum și a problemelor pedagogice în directă legătură cu specialitatea lor; iar lecțiile, ce fac ei cu normaliștii, trebuie să dea viitorilor învățători, intuiția vie a celei mai bune metode în tratarea diferitelor obiecte de învățământ.

2. Nu e suficient să înființăm școale normale cât de multe, pentru a înlătura răul, mai ales, dacă avem în vedere și calitatea, nu numai cantitatea, adică dacă cerem învățători cât mai mulți, dar *cât mai bine pregătiți*. Dar calitatea noilor învățători depinde în special de calitatea profesorilor, cari i-au pregătit. De aceea trebuie ca cel puțin *simultan* cu înființarea de școale normale, dacă nu anterior acesteia, să se pună clar și să se rezolve cu energie *problema formării corpului didactic pentru școlile normale*.

Soluționarea acestei probleme ne va da posibilitatea de a avea profesori bine pregătiți pedagogicește atât la locurile noi, cât și la vacanțele vechilor catedre.

Care ar fi soluția?

II.

Cea mai bună soluție este înființarea unei *școale normale superioare*, care în câțiva ani să formeze pe cei mai distinși absolvenți ai școlilor normale pentru cariera de

profesori la aceste școli. Avantagiile pe care le-ar prezenta o asemenea instituție sunt următoarele:

a) La fiecare specialitate, se dă studentului o *cultură completă* — în vederea faptului că viitorul profesor trebuie să pozează *toată* materia specialității sale, — spre deosebire de Universitate, care acordă profesorilor libertatea de a trata din materia lor *ce voesc și cât voesc*.

b) Școala normală superioară pregătește studenții pentru un număr mai mare de specialități, decât acela pe care îl oferă diversele secții ale facultăților de litere și științe și prin aceasta facilitează *concentrarea obiectelor de studiu* în învățământul normal.

c) Se acordă o *atenție deosebită studiilor pedagogice*, pe care Universitatea le tratează cu vitregie, după cum ușor se poate constata din ultimele regulamente și programe ale facultăților menite să formeze profesorii secundari.

d) La fiecare specialitate, profesorul are în vedere — atât la cursul teoretic, cât și la lucrările practice de seminar și laborator — *pregătirea studentului pentru cariera didactică*. La universitate, mulți profesori voesc să facă exclusiv „știință pentru știință“, deși a început să crească simțitor numărul acelor, cari fac, pe lângă știință pură, și „știință pentru viață“¹⁾.

e) Practica pedagogică se face într'o școală de aplicație, care ar cuprinde *clase normale și clase primare*.

f) Problemele referitoare la *cultura maselor populare* vor fi privite cu un deosebit interes de tinerii meniți să formeze pe viitorii îndrumători intelectuali și morali ai poporului.

g) Școala normală superioară ar face posibilă *îndrumarea tinerilor spre o activitate continuă, disciplinată și strict organizată*, ceea ce în Universitate e foarte greu de realizat, din cauza interpretării care — prin tradiție și obi-

1) Vezi cap. următor.

ceiu — se dă principiului libertății. În noua școală superioară, libertatea — adevărata libertate — s'ar câștiga prin disciplină: „Numai cine a fost odată disciplinat, poate deveni liber“.

III.

De oarece în contra primei soluții — înființarea școlii normale superioare — se vor ridica obiecțiuni de ordin economic, ceace se întâmplă totdeauna când e vorba de școală, propunem o a doua soluție, inferioară celei dintâiu, dar care totuș ar remedia mult actuala stare de lucruri: înființarea unei secții pedagogice normale pe lângă facultatea de litere. La această secție ar fi admiși — pe lângă absolvenții de liceu — cei mai buni absolvenți ai școlii normale, după ce vor fi depus un *examen riguros de intrare*. Acest examen l-ar înlocui pe cel actual de diferență de liceu, care e de foarte lungă durată, chinuitor și în mare parte absurd. Absolvenții secției pedagogice ar ocupa catedrele din învățământul normal la specialitățile pentru care posedă diploma de licență.

Clasificarea candidaților la catedrele de școală normală s'ar face tot de facultate — sau în cazul primei soluții, de școala normală superioară — pe baza examenelor depuse și a lucrărilor practice făcute în cursul anilor de studiu. Examenele de capacitate pentru învățământul secundar au dat, în cele mai multe cazuri, rezultate dubioase, de oarece aprecierea e condiționată, în mare măsură, de impresii de moment și adeseori, în ce privește teoria și practica pedagogică, de avizul unor profesori nespecialiști. Rezultatele unor astfel de examene ar fi și mai grave, dacă le-am aplică pentru selecționarea și clasificarea profesorilor de școlii normale, la care presupunem preponderanța accentuată a elementului pedagogic. Dar o apreciere sigură a pregătirii pedagogice — în special a celei practice — a candidatului, precum și a aptitudinilor sale naturale pentru misiunea de

educator și profesor, e posibilă numai dacă am urmărit de aproape și timp mai îndelungat activitatea sa pedagogică. Astfel se explică de ce tablourile de clasificare, pe cari le prezintă școalele normale pentru selecționarea învățătorilor sunt mult mai aproape de realitate, deci de dreptate, decât clasificarea examenului de capacitate.

Secția pedagogică, față de pregătirea care se dă astăzi viitorilor profesori de școale normale, ar prezintă următoarele două mari avantagii:

1. Studenții ar căpăta o cultură pedagogică suficientă și s'ar acorda atenția cuvenită problemelor referitoare la învățământul primar;

2. Practica pedagogică s'ar face în clasele normale și primare și astfel studenții ar cunoaște prin experiență proprie, școala normală și pe cea primară.

Natural că celelalte avantagii pe cari, împreună cu aceste două, le-am atribuit școlii normale superioare, nu revin secției pedagogice universitare pentru că, după cum am văzut, sunt în opoziție cu organizarea tradițională a Universității.

Unii oameni de școală au crezut că prin crearea unei secții *speciale* normală s'ar nedreptăți învățământul secundar. Astfel un coleg dela Universitate mi-a obiectat că și liceele au nevoie de profesori bine pregătiți pedagogicește, nu numai școalele normale. La această obiecțiune răspundem întâiu, că profesorului de liceu i se cere, în primul rând, să fie un bun practician, dar el nu e chemat să dea îndrumări pedagogice elevilor săi, pe câtă vreme profesorul de școală normală formează la rândul lui profesori. Al doilea, Universitatea, în actuala ei organizare, tratează foarte vitreg studiile pedagogice. Așa, spre ex., la facultatea de științe nu e prevăzut un curs de pedagogie, la facultatea de teologie pedagogia e un studiu facultativ, iar la facultatea de litere i s'a acordat pedagogiei o importanță deosebită numai la secția filozofică, unde va fi considerată printre cele trei obiecte principale (Psihologia, Lo-

gica și Pedagogia), dar i s'a dat un loc mai puțin decât modest la secțiile literare și istorică și — lucru curios — la obținerea acestui din urmă rezultat a contribuit și colegul a cărui obiecțiune o combat aci.

Dar dacă Universitatea — în actuala ei organizare — nu dă extensiunea cuvenită pregătirii pedagogice a viitorilor profesori secundari, nu însemnează că trebuie să neglijăm și învățământul normal, mai ales că de acesta din urmă depinde ramura cea mai mare și mai importantă a școlii: *învățământul primar*.

Cererea exprimată de învățători în ultimul lor congres, de a li se da puțința unei culturi superioare universitare, e cu atât mai îndreptățită, cu cât învățătorii, cari au urmat cursurile Universității, s'au distins ca studenți, iar cei cari, obținând licența, au intrat în învățământul secundar și normal, se disting ca profesori. Starea de fapt întărește argumentarea logică.

Incheiem, exprimând convingerea că cererea învățătorilor va fi satisfăcută, nu numai pentru a li se face lor dreptate, ci mai ales, pentru că acea legătură strânsă între învățământul primar, cel normal și cel universitar — pe care ne-ar oferi-o școala normală superioară sau secția pedagogică a facultății de litere — e o condiție „sine qua non“ pentru a realiză, calitativ și cantitativ, învățătorii necesari României de astăzi.¹⁾

1) Studiul acesta a fost publicat prima oară în revista „Învățătorul Român“ din *Ianuarie 1922*. Astăzi, secția pedagogică universitară este realizată.

UNIVERSITATEA FAȚĂ DE ȘTIINȚĂ ȘI VIAȚĂ

I. Tendința proiectelor de organizare din ultimul timp de a satisface două cerințe, în aparență opuse: pe deoparte educația și cultura generală a omului ca om, pe de alta pregătirea lui la viața practică. Cum s'a marcat această tendință în organismul învățământului nostru primar, secundar și universitar. — II. Necesitatea de a coordona cele două puncte de vedere opuse: A. Universitatea cu caracter unilateral profesionist; B. Universitatea cu tendința de a cultiva „știința pentru știință“. — III. Modalitatea de realizare a ideii ca Universitatea să pregătească atât pentru știință, cât și pentru viață.

I.

Dacă cercetăm proiectele de organizare a învățământului din ultimul timp, în țările străine și la noi, constatăm, ca notă caracteristică și comună, tendința de a satisface două cerințe, în aparență opuse: pe deoparte educația și cultura generală a omului ca om, pe de alta pregătirea lui la viața practică.

Astfel în organismul *învățământului nostru primar* s'a introdus efectiv al doilea ciclu primar superior suprapus primului ciclu, adică școlii primare elementare¹⁾. Dar al doilea ciclu are drept scop: *a)* de a continua, întări și completa cultura generală din cele dintâi patru clase; *b)* de a stabili o legătură strânsă între școală și viață²⁾. Conform acestui al doilea punct, se va stimula interesul pentru una:

1) Vezi noua lege a învățământului primar și normal-primar al statului. (cap. IV).

2) Idem.

din ramurile de activitate practică (agricultură, industrie, etc.), ținându-se seama de înclinațiile personale ale individului și de cerințele regionale¹⁾.

Cu privire la *învățământul secundar*, tendința aproape generală este ca el să cuprindă un ciclu de 3—4 ani consacrat culturii generale (gimnaziul) și un al doilea ciclu, suprapus celui dintâiu, compus din două ramuri: una care să continue cultura generală dobândită în gimnaziu, pe baze mai largi și ținându-se seamă atât de științele pozitive, cât și de cele umaniste (cursul superior al liceului); alta, care să pregătească pentru viața practică, fără a neglija cultura generală (școalele normale, comerciale, seminariale; în Basarabia secția agricolă a liceului; se vorbește și de o secție industrială).

Aceleași tendințe le găsim și în *învățământul universitar*. Astfel vedem cum institutele tehnice luptă pentru asimilarea lor la organismul universitar, școala veterinară tinde să devie facultate; iar propunerea ce am făcut în anul 1919 comisiei de reformă și unificare a învățământului, de a se acordă celor mai distinși absolvenți de școală normală dreptul să-și continue studiile la Universitate, cu obligația de a servi apoi tot învățământul normal, a obținut aprobarea unanimă a comisiunii.

Constatăm prin urmare tendința de a se pune și în sarcina universității două îndatoriri, cari par opuse: pe deo parte îi cerem să consacre activitatea sa științei, aprofundând-o, sporind-o și cucerindu-i noi slujitori prin îndrumarea forțelor tinere la munca desinteresată a cercetătorului științific; pe de altă parte statul — care o întreține și o apără — îi pretinde să pue știința în serviciul vieții sociale, pregătind oameni de profesiune, capabili să exercite anumite funcțiuni.

Acest îndoit rol al Universității — de a cultivă știința și de a formă pe viitorii magistrați, profesori, medici,

¹⁾ Vezi legea inv. normal și primar.

preoți, etc., — e o necesitate inerentă stării de cultură și civilizație a timpului nostru. Statul are nevoie azi, chiar și pentru funcțiunile mai puțin importante, de oameni cu o cultură superioară; iar tinerii cari urmează studiile universitare — chiar cei mai devotați științei — urmăresc ei înși-le, pe lângă cultura științifică, dobândirea cunoștințelor și dexterităților necesare activității practice ce vor desfășura în societate. *Azi știința nu mai poate fi separată de viață, ea nu mai poate face abstracție de necesitățile culturale și economice ale poporului*, ca pe vremea aceia când oamenii de știință formau un fel de corp aristocratic separat de restul societății, având preocupări și limbă (limba latină) cu totul deosebite de ale celorlați muritori.

Dacă urmărim ultimile faze în evoluția învățământului universitar, vom găsi influența ambelor puncte de vedere — știința pură și pregătirea la viață — mai întâiu subordonate unul altuia, apoi coordonate, sau cu tendința spre coordonare. La începutul secolului al XIX-lea, constatăm o subordonare cu dublu aspect a celor două cerințe:

În Franța, datorită faimoasei „Universitățile impériale“ a lui Napoleon, predomină tendința statului de a-și **garanți** pregătirea funcționarilor de cari avea nevoie. Cultivarea „științei pentru știință“ își găsește locul în alte institute superioare (Collège de France ș. a.). Statul reglementează în detaliu lucrările Universității în vederea pregătirii la examenele cerute de stat.

În Germania, din contra — datorită în mare parte influenței lui W. von Humboldt — predomină tendința de a se cultivă în Universitate știința pentru știință și de a face din profesori niște cercetători independenți de orice influențe străine interesului științific. De aci a rezultat și separarea examenelor de stat, care deschid calea către funcțiunile publice, de examenele academice, cari fac posibilă obținerea unor titluri pe baza culturii pur științifice.

Aceste tendințe unilaterale au fost mai târziu — în de-

cursul secolului XIX — temperate și apoi completate cu elemente din sistemul opus, așa că în secolul XX nu mai poate fi vorba de o asuprire, necum de o înlăturare a intereselor pur științifice de către cele profesionale oficiale în universitățile franceze, nici de atitudinea inversă în universitățile germane. Nici Franța, nu renunță astăzi la stimularea cercetărilor științifice în diversele facultăți, pentru a se ocupa numai de pregătirea specială a oamenilor de carieră; nici Germania nu poate scuti învățământul superior de îndatorirea de a forma pe muncitorii intelectuali necesari țării, pentru a-i consacra exclusiv științei pure.

De asemeni, se manifestă astăzi o puternică mișcare în favoarea *universităților americane*, cari sunt neobosite în căutarea celor mai potrivite mijloace de apropiere a celor două categorii de interese într'un sistem de universitate unitară.

II.

După ce am văzut la ce rezultat ne-a dus evoluția istorică, ne întrebăm dacă, în momentul de față, e de dorit să consolidăm acel rezultat, sau e mai bine să-l combatem.

O scurtă reflexiune critică ne va convinge că fiecare din cele două sisteme, — știință pentru știință de o parte, știință pentru carieră de alta —, considerate izolat, prezintă neajunsuri foarte mari:

A. *Universitatea cu caracter unilateral profesionist* ar duce la metoda transmiterii dogmatice a aceluiași cunoștințe dela o generație la alta, deci la un învățământ mecanic lipsit de viață, rutinar; iar prin înlăturarea oricărui avânt critic și oricărei manifestări a forțelor creatoare, ar produce oameni lipsiți de spirit de inițiativă și de originalitate, cari ar contribui la coborîrea nivelului profesunii lor.

B. *Sistemul opus al cultivării „științei pentru știință“* prezintă de asemeni lipsuri:

a) Profesorul e tentat să se consacre cu totul cercetărilor științifice personale și astfel să acorde — chiar în activitatea sa universitară — mai multă atenție acestor studii particulare, decât condițiilor necesare unei bune instrucțiuni a studenților. Și atunci se întâmplă ca la curs să se trateze, dela început, probleme prea speciale, pe cari studenții nu le pot aprofunda suficient, neavând pregătirea necesară.

E interesantă părerea distinsului pedagog contemporan, Paulsen (decedat acum câțiva ani), asupra sistemului în discuție: „Explorările științei duc în mod necesar la o specializare a muncii din ce în ce mai accentuată. Consecința pentru organizarea universității este înmulțirea continuă a cursurilor și prin urmare reducerea materiei fiecărui curs... De aci urmează că auditorii adeseori în loc de a primi mai întâiu o orientare generală asupra domeniului lor științific — ceea ce le trebuie înainte de orice — sunt introduși deadreptul într'o sumă de cercetări speciale... Profesorii nu tratează atât aceea ce-i trebuie studentului, cât mai ales aceea ce-i preocupă pe ei înșiși ca cercetători“. ¹⁾

Tânărul student, care ar vrea să abordeze probleme noi sau să lămurească mai bine pe cele vechi prin explorări științifice proprii, va trebui mai întâiu să cunoască cercetările mai importante de până acum în specialitatea lui, bunurile ce posedă știința și metodele ce s'au întrebuițat pentru dobândirea lor. Nu e suficient, prin urmare, să facem știință pentru știință, sau știință pentru exploratorii cu experiență, ci *știință pentru studenți*, cari nu sunt încă cercetători formați, ci trebuiesc pregătiți sistematic în acest scop.

b) O altă lacună a sistemului exclusivist „știință pentru știință“ e aceea că alungăm știința într'un Olymp, din care greu s'ar mai coborî, câte odată, în sferele vieții sociale

1) Paulsen. Die Deutschen Universitäten pag. 215.

comune, pentru a mai facilita și înălța viața muritorilor de rând. Intr'adevăr, dacă pregătirea la orice profesiune —oricât de importantă—am încredințat-o unor școale speciale cu caracter pur profesional, dacă viitorii magistrați, profesori, preoți, nu ar fi formați în sanctuarul științei (Universitatea), atunci am nimici cele mai puternice și sigure legături, cari au putut fi create între știință și viața socială. Știința adevărată ar deveni apanagiul unei clase privilegiate de savanți, iar deținătorii celor mai importante funcțiuni în viața publică ar ajunge niște simpli meseriași călăuziți în mod mecanic de rutină.

Din fericire, mersul firesc al lucrurilor n'a luat această direcție nefastă. Facultățile de medicină, știință, teologie și drept au sporit continuu măsurile în vederea pregătirii la carieră: se acordă o deosebită atenție practicei studenților mediciniști ca externi și interni în spitale; la drept, lucrărilor practice de procedură și de desbatere a cazurilor concrete în seminarii; la științe, aplicărilor științei în agricultură, industrie comerț; la teologie, practicei liturgice, etc. De asemeni, școalele speciale superioare tind din ce în ce mai mult să se apropie de Universitate, dacă nu materialmente, ca local și instalații, cel puțin ca spirit și metodă.

Ajungem astfel la concluzia că idealul este *coordonarea celor două puncte de vedere: Universitatea să fie continutul conștiință de rolul ce are de a promova știința și a pregăti în mod sistematic pe viitorii ei apostoli, dar să nu disprețuească bunele raporturi cu viața și activitatea omului în societate, să nu uite deci datorii ce are către patrie și către statul care o întreține.*

III.

Odată stabilit acest ideal, ne întrebăm cum poate fi realizat:

A. Primul punct — manifestarea *activă* a studenților în

domeniul specialității lor, îndemnarea și îndrumarea lor spre cercetări științifice proprii — poate fi realizat prin urmărirea unor probleme speciale în seminarii: lucrări de laborator, citiri de documente, interpretarea autorilor clasici mai ales în literatură și filosofie, tratarea sistematică a unor chestiuni teoretice de către student în urma consultării izvoarelor sau a unor cercetări proprii, etc.

În această direcție sunt folositoare și cursurile acelea, cari urmăresc timp mai îndelungat — un an, sau un semestru — o anumită problemă, sau un grup mic de probleme științifice speciale, în toate amănunțele și ținând seama de felul cum a evoluat, de metodele de cercetare aplicate, de rezultatele la care s'a ajuns, de greutățile ce mai sunt de învins și de calea ce ar fi de urmat pentru a le învinge.

B) Pentru a realiza a doua cerință — pregătirea la carieră și cultură completă într'o anumită ramură a științei — se impun următoarele două condițiuni:

a) *Cursuri complete și metodice* asupra obiectelor, cari alcătuiesc specialitatea. Cum va putea un student să urmărească cu deplină pricepere tratarea unei chestii de amănunt, sau a unei probleme noi, dacă nu cunoaște principiile fundamentale și bunurile existente ale științei respective? Cum va putea el să pătrundă o problemă complicată de mecanică aplicată, dacă nu cunoaște elementele mecanicii, sau să urmărească analiza formei și fondului unei opere literare sau filosofice, dacă nu cunoaște bine cultura timpului, în care s'a produs și eventuala influență a unor elemente străine ca loc și timp?

Exemple de asemenea cursuri complete — tot din programele universităților străine — sunt următoarele: curs general de economie politică; geografia Europei centrale; istoria Grecilor; istoria generală a filosofiei (toate aceste cursuri se fac într'un an, sau într'un semestru).

b) *Instituirea seminariilor practice, de aplicare*; seminarii pedagogice pentru profesori, clinicile pentru viitorii medici,

laboratorii și institute de știință aplicată pentru cei ce se consacră industriei, agriculturii, comerțului, etc.

La noi facultatea cea mai apropiată de această concepție modernă a învățământului superior, este cea de *medicină*, care pe lângă cultivarea științei, se îngrijește de cursuri complete de specialitate și accentuează necesitatea pregătirii profesionale a viitorului medic practician. Și totuși nivelul științific al acestei facultăți e incontestabil foarte ridicat.

Mai apropiată de facultatea de medicină pare a fi cea de *științe*, cu deosebirea că la aceasta din urmă pregătirea profesională nu e încă suficientă. E drept că s'au introdus și se vor introduce, din ce în ce mai mult, cursuri de știință aplicată la industrie, agricultură, etc., dar nu s'a ținut seama în deajuns de faptul că o mare parte a studenților dela această facultate (ca și cei dela litere) intră în învățământ și că, prin urmare, au nevoie de o serioasă pregătire pedagogică. Studenții dela științe nu au îndatorirea — pe care o au cei dela litere și teologie, prin însuș, regulamentul acestor facultăți — de a urmări deaproape cursurile, seminariile și examenele de pedagogie.

Facultatea *de litere* se ocupă, de preferință, la cursuri și seminarii — cu cercetarea unor probleme speciale și nu acordă atenția cuvenită — în însuș interesul științei — *pregătirii complete în specialitate*. Studenții sunt de multe ori puși — *dela început* — în fața unor probleme subtile și a unor controverse foarte complicate, înainte de a avea o orientare generală asupra materiei.

De sigur că pentru a forma oameni de știință trebuie să-i deprindem pe studenți să urmărească unele probleme speciale până în cele mai ascunse cute ale ei. Dar la această lucrare de analiză — care se poate face de student în seminar — trebuie să adăugăm lucrarea mult *mai importantă de sinteză a materiei*. Această sinteză, care-și găsește înfăptuirea într'un *sistem* științific bine încheiat, e *opera* profesorului. Cursurile complete de sinteză a materiei au

pentru pregătirea științifică și profesională a studenților o valoare superioară cursurilor de analiză minuțioasă. Analiza unei chestii o poate face cu un oarecare succes, și un începător în activitatea științifică. Sinteza însă presupune posibilitatea de a privi materialul științific, dela un punct destul de ridicat, spre a avea perspectiva clară și armonică a întregului complex de probleme, cari alcătuiesc specialitatea.

De aceea, spre ex., la universitățile germane, profesorii titulari țin de preferință cursurile complete de sinteză, iar docenții pe cele speciale, de analiză.

Cu toate acestea putem afirma că — intenționat sau neintenționat — ne găsim în apropierea drumului, care conduce spre recunoașterea și deci spre realizarea îndoitei meniri a Universității de a pregăti pentru știință și pentru viață.



REFORMA ȘCOLARĂ ȘI UNITATEA ORGANICĂ A ÎNVĂȚĂMÂNTULUI

I. Vitalitatea noii reforme școlare depinde de două condiții: 1) unitatea organică a învățământului; 2) raportul său strâns cu viața practică. Un plan de reorganizarea învățământului. — II. Condițiile pentru realizarea acestui plan.

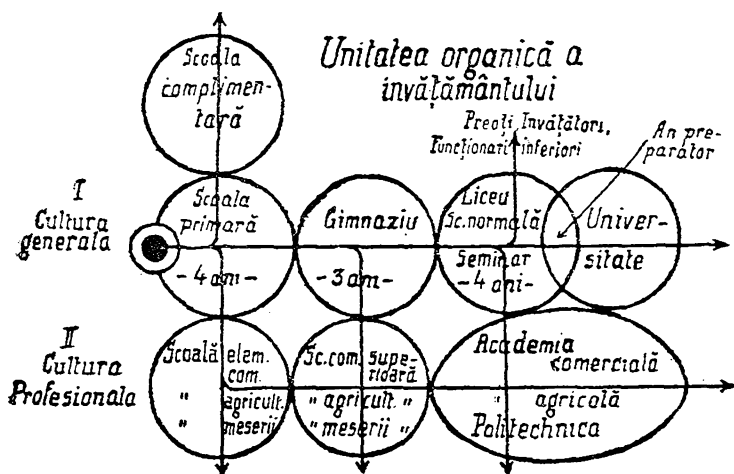
I.

Suntem îndreptățiți a crede că noua organizare școlară nu va mai fi o simplă alcătuire artificială construită din bucăți mai mult sau mai puțin adaptabile una alteia, ci un organism viu și unitar, în care pe de o parte cultura pulsează viguros și liber în toate direcțiile dela un capăt la altul, așa cum sângele circulă în organismul animal; pe de altă parte diferitele centre de activitate școlară — ori câtă diferență specifică ar exista între ele — sunt în strânsă legătură unele cu altele asemenea centrilor nervoși, atât de diferiți ca funcțiuni speciale, dar armonici uniți în sistemul nostru nervos. Și după cum organismul animal pentru a putea exista trebuie să se adapteze mediului natural și social în care se găsește, tot astfel organismul școlar va trebui să aibă contact intens și cât mai variat cu viața socială. Așa dar vitalitatea noii reforme școlare va depinde de aceste două condiții: unitatea organică a învățământului și raportul său strâns cu viața practică.

Cum pot fi realizate aceste condițiuni?

Vom avea două ramuri principale ale învățământului: cea dintâiu, reprezentând *cultura generală*, ar cuprinde școala

primară (patru ani), gimnaziul (trei ani), liceul sau școala normală sau seminarul (patru ani) și Universitatea; a doua ramură, reprezentând *cultura profesională*, ar cuprinde școalele inferioare de comerț, agricultură și meserii, școalele superioare de comerț, agricultură și meserii, apoi Academile de agricultură, de comerț, și Politehnică. Punctul de plecare comun ambelor ramuri ar fi școala primară. Între aceste două mari laturi ale culturii avem linii de legătură, cari servesc pentru a ne deschide calea spre viața practică. Astfel dela școala primară putem trece la



școala profesională inferioară, pe care, absolvind-o, sau ne consacram unei cariere practice, sau continuăm studiile într'o școală profesională secundară (superioară).

Dela gimnaziu, putem trece pe o linie de legătură în școalele profesionale secundare (școale superioare de comerț, meserii, etc.), a căror absolvire ne deschid sau calea spre diverse cariere practice, sau spre Academile profesionale (comerț, agricultură, etc.).

Dela liceu, de asemeni putem trece — în afară de Uni-

versitate — pe liniile de legătură în Academiile profesionale sau de-a dreptul în viața practică în calitate de funcționari. Absolvenții școalelor normale și seminariilor, dacă nu continuă studiile în Universitate pot intra imediat în învățământ și cler.

Absolvenții școlii primare elementare, cari nu voesc nici să continue studiile în gimnaziu, nici să intre într'o școală inferioară profesională vor trebui să-și completeze cultura în școala complimentară.

În modul acesta am realizat unitatea completă a învățământului de toate gradele și categoriile și am deschis o sumă de eșuri din școală spre viața practică, la vârste diferite și la aptitudini deosebite.

În schița de mai sus, sferile reprezintă diversele categorii de școală; liniile, cari străbat sferile, sunt arterele cari ne arată toate posibilitățile de a circula înăuntrul învățământului; iar arterele dela capetele liniilor ne indică porțile ce ne deschide școala spre viață.

II.

La realizarea acestui plan va trebui să ținem seamă de următoarele condițiuni:

1. În programul școalelor profesionale de toate gradele să se introducă elemente de cultură generală cari astăzi lipsesc cu desăvârșire. Numai astfel facem posibilă, pe de o parte, tranziția naturală, nesilită dela ciclurile de cultură generală la cele de cultură profesională; pe de altă parte, urmarea în linie dreaptă a culturei profesionale, dela școala elementară până la Academie, fără a trece prin liceu.

În adevăr, nu putem admite ca un absolvent al unei Academii (chiar profesională) să nu poseadă altă cultură generală de cât pe cea primită în școala primară.

Dacă școalele profesionale s'ar opune la introducerea elementelor de cultură generală în programul lor, ar trebui

să renunțăm la circulația proiectată de noi între diversele cicluri ale învățământului profesional, și să admitem *exclusiv* trecerea dela ciclurile de cultură generală la cele de cultură profesională (școala primară — școala elementară profesională; gimnaziu — școala profesională superioară, etc.). Dar o asemenea restricție în circulația culturii ar periclita unitatea și deci *vitalitatea organismului școlar*.

2. Pe latura culturii generale va trebui să realizăm o legătură mai strânsă între ciclul primar și cel gimnazial, atât cu privire la program, cât și cu privire la *metode*. Instructorii au cultul metodei pedagogice, pe câtă vreme mulți profesori secundari sunt indiferenți sau ostili față de metode, de unde rezultă pentru elevi o bruscă și dure-roasă schimbare de tratament psihologic. Din acest punct de vedere s'ar impune o revizuire a programei și regulamentului Facultăților de litere și științe, în sensul datoriei ce au aceste facultăți, față de Stat care le întreține, de a forma pe viitorii profesori pentru învățământul secundar și normal.

3. Tot pe latura culturii generale va trebui să acordăm o deosebită atenție trecerii dela liceu la Universitate. Astăzi e o adevărată prăpastie între învățământul secundar cu o activitate sistematică și bine disciplinată și cu un program complet realizat, și învățământul universitar cu libertatea sa nețărnută, atât în ce privește organizarea activității școlare, cât și cu privire la fixarea și executarea programei. Din această cauză studenții din primul an sunt complet dezorientați. Singurul remediu, dată fiind autonomia universitară, este *anul preparator*, care, menținând munca sistematică și disciplinată din liceu, ar căuta să ridice nivelul științific al studiilor, pentru a le apropia de cursurile universitare.

4. În fine, va trebui ca celor mai distinși învățători și absolvenți de școale normale să le deschidem calea către Universitate, pentruca astfel, nu numai să ne garantăm elementele necesare corpului didactic al școalelor normale

și personalul de control al școalei primare, dar să realizăm apropierea mult dorită între învățământul primar și Universitate.

Organizarea aceasta unitară a școalei, având și numeroase legături cu viața socială, pe lângă că ar garanta vitalitatea reformei, ar facilita mult *problema unificării învățământului din România Nouă*.

INDICE ALFABETIC

A. De nume

- Aristoteles**, pag. 149.
Bacon, pag. 149.
Bassedow, pag. 207.
Bergson, pag. 6.
Binet, pag. 7.
- Chalotais**, pag. 124.
Cicero, pag. 149.
Claparède, pag. 7, 193, 196, 197.
Comenius, pag. 14, 21, 22, 27, 124, 149, 203.
Condillac, pag. 31.
- Darwin**, pag. 133, 158.
Descartes, pag. 7, 10, 11, 53, 256.
Diderot, pag. 33.
Diesterweg, pag. 12, 257.
- Erasmus**, pag. 123.
- Fichte**, pag. 11, 157, 257, 258.
Filantropiniștii, pag. 38, 203, 207.
Förster, pag. 164 și urm., 171, 173.
Franke, pag. 203.
Fröbel, pag. 7, 11, 12, 22, 38, 203, 257
- Goethe**, pag. 82 și urm., 125, 127, 150, 159, 228, 229.
Groos K., pag. 193, 194.
- Hartmann**, pag. 224.
Hegel, pag. 157, 185, 186, 187, 188.
- Helvetius**, pag. 33, 124.
Herbart, pag. 7, 8, 12, 13, 21, 22, 27, 151, 208, 226, 240, 245, 251, 252.
Holbach, pag. 32.
Humboldt, pag. 127, 283.
Hume, pag. 54.
- Ibsen**, pag. 133, 229.
Janseniștii, pag. 150.
Jesuiții, pag. 22.
- Kant**, pag. 7, 27, 37, 53 și urm., 79, 81, 82, 83, 89, 93, 125, 226, 258.
Key E., pag. 153 și urm.
Kuypers F., pag. 201, 209, 210.
- Leibniz**, pag. 7, 53, 223.
Locke, pag. 27, 31, 42, 54, 124.
- Mettrie (La)**, pag. 31.
Meumann, pag. 7, 22, 29, 137, 138, 144.
Mittenzwey, pag. 145.
Montaigne, pag. 28, 156.
Montesquieu, pag. 31.
Montessori, pag. 7, 8.
- Nietzsche**, pag. 158, 164, 222, 226.
- Paulsen**, pag. 160 și urm., 285.
Pestalozzi, pag. 7, 8, 11, 12, 13, 22, 27, 38, 133, 136, 150, 203, 257.
Pietiștii, pag. 150.

- Rabelais**, pag. 22.
Rathenau, pag. 7.
Ratke, pag. 123.
Rădulescu-Mofru (C), pag. 188, 189.
Rein, pag. 207, 242, 245.
Richter (Jean Paul), pag. 127, 128, 129, 150, 186.
Rink, pag. 53.
Rousseau, pag. 7, 11, 14, 21, 22, 24, 27, 30 și urm., 150, 152, 156, 201, 203, 206, 226, 256.
Ruskin, pag. 235, 236.

Salzmann, pag. 207.
Schiller, pag. 72 și urm., 82, 83, 150, 180, 235.
Schoenichen Dr., pag. 203.
Schopenhauer, pag. 130, 132, 158, 224, 226, 258.

Schubert, pag. 232.
Schulze, pag. 242.
Socrates, pag. 255.
Spencer, pag. 7, 156.
Spinoza, pag. 7.
Stoy, pag. 203, 207.

Tertulian, pag. 213.
Tolstoi, pag. 226.

Vischer, pag. 230.
Vives, pag. 20.
Volkelt, pag. 223 și urm., 236.
Voltaire, pag. 31.

Willman, pag. 21.
Wolff, pag. 53.

Ziller, pag. 209.

B. Numiri

- Activitate (noțiunea)**, pag. 44 și urm. 73, 75, 84, 85, 106, 107, 154, 162, 191, 199, 200, 201, 255, 256, 257 și urm.
Activitatea intelectuală, pag. 12.— (Vezi și educația intelectuală”).
Activitatea practică, pag. 12, 22, 46, 184 și urm. 264. (Vezi și „educația profesională” și „educația materială”).
Activitate spontană, pag. 22, 154, 186, 191 și urm., 198. (Vezi și „educația liberă” și „educația naturală”).
Adaptare, pag. 133, 134.
Apercepția, pag. 190, 243, 244.
Aprioric, pag. 54 și urm.
Atelierul școlar, pag. 205 și urm.
Atenția voluntară, pag. 109.
Atenția involuntară, pag. 109.
Atitudinea estetică, pag. 227 și urm.

Caracter, pag. 100, 129, 130, 131 132, 133, 135, 148, 186, 187, 188, 190, 195, 205, 206, 207, 240,
Caracterizare (foae de), pag. 144, 145, 146, 147.
Catechism moral, pag. 64 și urm.
Clasicism, pag. 20, 117, 118, 150.
Concentrație, pag. 143, 209 210, 264.
Corelația, pag. 182, 264.
Cultură, pag. 6, 33 și urm., 236, 237, 238.
Curentul p. luminarea poporului, pag. 22.

Disciplină, pag. 15, 67 și urm., 165, 166, 167, 171, 172 și urm., 213, 214.

Educabilitate, pag. 87, 89, 105, 106, 123 și urm., 132.

- Educația armonică**, pag. 90, 99, 105, 106, 125, 150.
- Educația estetică**, pag. 72 și urm., 151, 222 și urm.
- Educația familiară**, pag. 37, 52, 154.
- Educația femeii**, pag. 52, 100 și urm.
- Educația individuală**, pag. 104, 105, 106, 129, 153 și urm.
- Educația liberă**, pag. 20, 152 și urm., 169 (Vezi și „ed. naturală”).
- Educația morală**, pag. 43, 47 și urm., 59 și urm., 76 și urm., 110 și urm., 129, 151, 168 și urm., 213, 235 și urm.
- Educația națională**, pag. 110 și urm., 217 și urm.
- Educația naturală**, pag. 34, 35, 40 și urm., 123, 152 și urm.
- Educația negativă**, pag. 15, 38, 39, 40, 67, 128.
- Educația practică**, pag. 148, 149, 191 și urm., 205, 206, 210, 211.
- Educația profesională**, pag. 99, 100, 104.
- Educația religioasă**, pag. 47 și urm., 96, 97, 129, 168 și urm.
- Educația severă**, pag. 20, 152, 159 și urm., 169.
- Educația socială**, pag. 34 și urm., 48 și urm., 89 și urm., 104, 105, 148, 149, 201, 212 și urm.
- Enciclopedia**, pag. 31.
- Ereditatea**, pag. 133, 134.
- Examenele**, pag. 26, 269 și urm., 283.
- Excursiile școlare**, pag. 206, 207, 208, 242.
- Filosofia școlii active**, pag. 11, 253 și urm.
- Grădina școlară**, pag. 203 și urm.
- Gruparea de sine**, pag. 166 și urm., 172 și urm., 212 și urm.
- Hedonismul**, pag. 33, 69, 255.
- Idealismul**, pag. 105, 106, 133, 192 și urm., 255.
- Idealul educativ**, pag. 19, 20, 22, 27, 69, 70, 79 și urm., 82 și urm., 104, 105, 124, 126, 148 și urm., 163, 169, 185, 191, 239, 240, 257.
- Imaginile kinestetice**, pag. 188 și urm., 195, 198, 205.
- Imitația**, pag. 135.
- Individualitate (individualism)** pag. 14, 15, 27, 37, 38, 39, 67, 83, 84 și urm., 92 și urm., 98, 102, 105, 107, 123 și urm., 155 și urm., 194.
- Individual și social**, pag. 85, și urm., 157, 158.
- Intelectualismul**, pag. 31, 33, 34, 149, 150, 151, 222, 226, 239.
- Interesul**, pag. 44, 109, 151, 186, 196, 197, 198, 207, 209, 264.
- Intuiția**, pag. 22, 44 și urm., 52, 149, 150, 204.
- Jocul**, pag. 12, 191 și urm., (jocul în paralelă cu munca serioasă), 257.
- Laboratorul școlar**, pag. 206.
- Liceul**, pag. 262 și urm., 282.
- Lucrul manual**, pag. 205 și urm.
- Materialismul**, pag. 31, 32, 33, 157, 223, 255.
- Mecanicism**, pag. 125, 126, 127, 135, 157, 259.
- Metoda socratică**, pag. 12, 15, 26, 264.
- Moralitatea**, pag. 88, 89, 90, 91, 92, 93 (Vezi și Kant, Schiller, Rousseau), 186, 209, 235, 237.

- Neo-umanismul**, pag. 23, 125, 127, 129, 139, 136, 150. (Vezi și educația armonică).
- Oboseala intelectuală**, pag. 14, 160, 162, 196, 197.
- Observația directă**, pag. 13, 25.
- Organicism**, pag. 38 și urm., 125, 126, 127, 135, 136, 155, 259. (Vezi și Goethe și Pestalozzi).
- Pedagogie experimentală**, pag. 7, 13, 14, 24, 25
- Pedagogie socială**, pag. 37, 38, 151, 156 și urm. (Vezi și „individual și social” și „educația socială”).
- Pedeapsa naturală**, pag. 15, 40, 41.
- Personalitate**, pag. 67, 68, 70, 74, 86, 90, 91, 93, 94, 98, 102, 126, 130, 131, 135, 136, 149, 154, 156, 163 și urm., 170, 214.
- Pietismul**, pag. 22, 150.
- Practică (și teorie)**, pag. 37, 198, 249 și urm.
- Pragmatismul**, pag. 7.
- Principiul treptelor culturale**, pag. 208 și urm., 245.
- Programul**, pag. 210, 219, 262 și urm.
- Raționalismul**, pag. 34, 36, 53 și urm., 125, 127, 132.
- Realismul**, pag. 20, 149.
- Renașterea**, pag. 149.
- Scepticism**, pag. 125, 130, 133, 136.
- Școala activă**, pag. 7, 10, 11, 12, 22, 38, 104, 253 și urm., 264.
- Școala normală**, pag. 275 și urm.
- Școala unitară**, pag. 118, 119, 291 și urm.
- Secția pedagogică**, pag. 278 și urm.
- Sensualism**, pag. 31.
- Social (și individual)** pag. 34 și urm., 85 și urm., 92 și urm.
- Sugestia**, pag. 135.
- Temperament**, pag. 137.
- Teorie (și practică)**, pag. 37, 198, 249 și urm.
- Treptele psihologice**, pag. 8, 15.
- Umanismul**, pag. 20, 22, 116, 117, 118, 127, 128, 149.
- Umanitate**, pag. 68, 70, 79, 89, 91, 93, 125, 129, 136.
- Universitatea**, pag. 267 și urm., 281 și urm.
- Utilitarismul**, pag. 20, 59, 63, 105, 106, 115, 116, 118, 133, 210, 255.
- Virtute**, pag. 58, 67, 70, 134, 168, 187.
- Voința**, pag. 184 și urm., 205, 211.
- Voința (morală)**, pag. 55 și urm., 164, 165, 170, 224.
- Voința (empirică)**, pag. 55 și urm., 164, 165, 170.
- Voința (libertatea)**, pag. 32, 57, 68, 69, 70, 76, 91, 92.
- Voluntarismul**, pag. 131, 150, 151, 158, 202, 257 și urm.

CUPRINSUL

	Pag.
Prefață	3
INTRODUCERE: Moda în pedagogie. I. Cauza de ordin psihologic, care a făcut ca moda să devină mai accentuată după războiu. — II. Pătrunderea modei și în domeniul culturii. Astfel: <i>a)</i> în artă; <i>b)</i> în filosofie; <i>c)</i> în pedagogie. — III. Influența nefastă a modei asupra școalei și exemplificarea ideii că progresul în cultură se face pe cale de evoluție, nu revoluție: <i>a)</i> școala activă; <i>b)</i> pedagogia experimentală; <i>c)</i> fenomenul reacțiunii. — IV. Concluzii	5

I. DIN ISTORIA PEDAGOGIEI

1. Pedagogia trecutului față de pedagogia nouă. I. Pedagogia timpului nostru e rezultatul unei evoluții. — II. Cunoașterea acestei evoluții e necesară întregii noastre activități pedagogice, atât din punct de vedere teoretic, cât și practic. — III. Argumente contra celor care contestă valoarea pedagogiei clasice. — IV. Concluzii	19
---	----

2. Principiile fundamentale ale pedagogiei lui Rousseau. I. Caracterele fundamentale ale filosofiei franceze din timpul lui Rousseau (sec. al XVIII-lea): 1) caracterul revoluționar; 2) caracterul intelectualist; 3) caracterul materialist. — II. Atitudinea lui Rousseau față de filosofia timpului său. — III. Principiile fundamentale ale pedagogiei lui Rousseau: 1) Respectarea individualității și educația negativă; 2) Principiul necesității naturale; 3) principiul rezistenței și al stăpânirii de sine; 4) Principiul interesului, intuiției și al activității; 5) Principiul respectării drepturilor copilului. — IV. Principiile lui Rousseau asupra educației morale și religioase	30
--	----

3. Pedagogia morală a lui Kant bazată pe filosofia sa. I. Doctrina filosofică a lui Kant ca temelie al pedagogiei sale. — II. Scopul suprem al educației, după Kant, și mij-	
---	--

loacele pentru a face ca sufletul elevilor să se pătrundă de legea morală: 1) obișnuirea elevilor de a judecă acțiunile omenești din punct de vedere al legii morale; 2) legea morală însăși ca centru al interesului și atenției elevului; 3) explicarea legii morale și a rolului metafizic al ei. — III. Părerile lui Kant asupra educației negative și disciplinei. — IV. Critica teoriilor lui Kant asupra educației morale

53

4. **Principiile lui Schiller asupra educației estetice în legătură cu cea moraliă.** I. Serviciile pe cari educația estetică le aduce educației morale: 1) Educația estetică crează un mediu psihic prielnic pentru educația morală; 2) Educația estetică aduce și servicii directe moralității ca secundantă și loctiitoare a moralității. — II. Gustul pentru frumos considerat și ca element constitutiv al idealului educativ. — III. Posibilitatea practică a teoriilor lui Schiller asupra educației estetice

72

5. **Idealul pedagogic al lui Goethe.** I. Inițierea rigurismului moralei kantiene de către Schiller și Goethe. Scopul final al educației, după Goethe, e unitatea armonică a existenței individuale, dezvoltată prin activitate. — II. Armonizarea tendințelor individuale cu cerințele sociale: 1) Evitarea conflictelor dintre individualitate și mediul social. 2) Temeiul educației etico-sociale. 3) Rezolvarea conflictului inevitabil dintre o individualitate puternică și societate. 4) Realizarea personalității desăvârșite prin contopirea elementului individual cu cel social. — III. Câteva chestiuni speciale ale pedagogiei lui Goethe: 1) Raportul între educația armonică și cea profesională; 2) Educația femeii. — IV. Raportul între principiile pedagogice ale lui Goethe și timpul nostru.

82

6. **Din influențele războiului asupra școlii.** I. Influența războiului asupra școlii în domeniul educației intelectuale. — II. Influența războiului asupra școlii în domeniul educației morale. — III. Tendințele cari se manifestă astăzi, după războiu, cu privire la îndrumarea viitoare a școlii: A. Curentul utilitarist; B. Curentul umanitarist; C. Echilibrarea celor două curente opuse; D. Unificarea învățământului

108

II. PROBLEME DE EDUCAȚIE

1 **Importanța pedagogică a individualității.** I. Teoriile cu privire la problema educabilității în legătură cu problema individualității. — II. Noțiunea individualității, din

	Pag.
punct de vedere psihologic și principiul pedagogic al respectării individualității. — III. Aplicarea pedagogică a principiului respectării individualității	123
2. Problema educației caracterului în pedagogia contemporană. I. Intelectualismul ca piedică a educației pentru formarea caracterului, considerat azi ca scop principal al educației. — II. Educația liberă ca mijloc pentru formarea caracterului (Reprezentanta teoriei, scriitoarea suedeză Ellen Key). — III. Circumstanțe cari au favorizat curentul în favoarea educației libere. — IV. Educația severă ca mijloc pentru formarea caracterului. (Reprezentantul teoriei, Paulsen). V. Concilierea celor două teorii prin ideia guvernării de sine (Reprezentant, Förster).	148
3. Religia creștină ca principiu educativ. I. Cauzele, cari au făcut ca religia creștină să aibe o mică influență asupra elevilor, și modalitatea de a le înlătura prin: 1) Gimnastica morală a voinței; 2) Guvernarea de sine a clasei; 3) Influențarea reciprocă a elevilor. — II. Aplicarea unei metode de educație creștinească, bazată pe cele trei norme de mai sus. — III. Reforma învățământului seminarial, în vederea unei mai bune pregătiri a viitorilor preoți.	168
4. Rolul activității practice în educația caracterului. I. Fundamentul psihologic al educației voinței și atitudinea diferiților pedagogi față de această problemă. Teoria imaginilor kinestetice și cultivarea lor în școală. — II. Educația practică, subordonată scopului general al educației, e un mijloc educativ de mare valoare: 1) ușurează tranziția dela joc (teoria jocului) la munca serioasă și realizează condițiile indispensabile celui de-al doilea element al actului de voință: executarea, în vederea cultivării imaginilor kinestetice; 2) pune pe copil în contact continuu cu lumea reală; 3) dă posibilitatea de a clarifică diferite noțiuni; 4) desvoltă numeroase virtuți necesare în viață; 5) stabilește raporturi prietenești între elevi, și între aceștia și profesor; 6) înlesnește cunoașterea utilității lucrurilor și forțelor din natură. — III. Diferitele forme ale activității practice: 1) grădina școlară; 2) atelierul școlar; 3) laboratorul. — IV. Raportul între învățământ și activitatea practică prin aplicarea principiului treptelor culturale	184
5. Educația cetățenească. I. Necesitatea educației cetățenești. Educația cetățenească prin: a) instrucția civică; b) cultivarea	

	Pag.
virtuților cetățenești, având la bază comunitatea de muncă a elevilor și presupunând ca normă de conducere disciplina liberă. — II. Factorii educației cetățenești: 1) poporul; 2) presa; 3) partidele politice; 4) școala, factorul cel mai important	212
6. Educația națională. I. Consolidarea națională se face prin unificarea sufletească a tuturor Românilor. — II. Factorii cari mențin unitatea sufletului individual. — III. Factorii cari mențin unitatea sufletului colectiv național. — IV. Rolul școlii în susținerea și întărirea acestor factori. — V. Mijloacele pentru cimentarea sufletească a națiunii. — VI. Necesitatea și oportunitatea acestei acțiuni.	217
7. Educația estetică. — I. Anti-intelectualismul din cultura timpului ca împrejurare favorabilă culturii estetice. — II. Analiza psihologică a atitudinii estetice și diferența dintre aceasta și cea intelectuală, morală și religioasă. — III. Stabilirea de legături între educația estetică și cea morală deoparte, între educația estetică și cea intelectuală de altă parte, în vederea unei acțiuni educative unitare, armonice: 1) raportul dintre artă și morală; 2) raportul dintre educația estetică și cea intelectuală; 3) arta, alături de știință, morală și religie, ca ideal educativ. — IV. Mijloacele educației estetice. — V. Metodica desenului, cultura literară și muzicală.	222

III. PROBLEME DE ÎNVĂȚĂMÂNT

1. Teorie și practică. I. Conflictul dintre personalitate și metodă. — II. Eliminarea metodei duce la empirism. — III. Valoarea personalității educatorului susținută prin știință.	249
2. Înțelesul și origina școlii active. I. Concepțiile fundamentale despre școala activă: concepția materialistă, cea intelectual-materialistă și cea integrală. — II. Origina școlii active: în pedagogia clasică, în filosofie, în biologie. — III. Caracterizarea atitudinii active a spiritului. Concluzii.	253
2. Simplificarea programelor în învățământul secundar. — I. „Non multa, sed multum” inversat în practică prin: „non multum, sed multa”. Unii văd remedierea răului în principiu: „multa et multum”. Obiecțiuni contra unei astfel de soluții. — II. Propuneri în vederea realizării acestui principiu la o viitoare revizuire a programelor	262

	<u>Pag.</u>
3. Pregătirea corpului didactic pentru învățământul secundar. I. Necesitatea unei bune pregătiri a corpului didactic pentru învățământul secundar și modalitatea de a o obține. — II. Sistemul de recrutare a profesorilor secundari	266
4. Pregătirea corpului didactic pentru școlile normale. I. Cauzele insuficienței calitative a corpului didactic primar.— II. Pregătirea profesorilor de școală normală într'o școală normală superioară. Avantagiile acestei instituții.—III. Pregătirea profesorilor de școală normală într'o secție pedagogică pe lângă facultatea de litere.	275
5. Universitatea față de știință și viață. I. Tendința proiectelor de organizare din ultimul timp de a satisface două cerințe, în aparență opuse: pe deoparte educația și cultura generală a omului ca om, pe de alta pregătirea lui la viața practică. Cum s'a marcat această tendință în organismul învățământului nostru primar, secundar și universitar. — II. Necesitatea de a coordona cele două puncte de vedere opuse: A. Universitatea cu caracter unilateral profesionist: B. Universitatea cu tendința de a cultivă „știința pentru știință”. — III. Modalitatea de realizare a ideii ca Universitatea să pregătească atât pentru știință, cât și pentru viață.	281
6. Reforma școlară și unitatea organică a învățământului. I. Vitalitatea noii reforme școlare depinde de două condiții: 1) unitatea organică a învățământului; 2) raportul său strâns cu viața practică. Un plan de reorganizarea învățământului. — II. Condițiile pentru realizarea acestui plan.	290
Indice alfabetic. :	295
Cuprinsul.	299—303