

*Nadorean Gr. Constantza
cl. 11*

I. GĂVĂNESCU

PROFESOR LA UNIVERSITATEA DIN IAȘI.

CURS DE PEDAGOGIE

DIDACTICA

GENERALĂ

PRINCIPII DE EDUCAȚIA INTELIGENȚEI



BUCUREȘTI

EDITURA LIBRĂRIEI ȘI TIPOGRAFIEI H. STEINBERG & FIU

94, STRADA LIPSCANI, 94

1921

Biblioteca Universitară „Ioan Popișteanu” - Universitatea Ovidius din Constanța

Prețul Lei 20

371.3

G25

~~...~~
Scrieri - Constanța

DIDACTICA

Librăria și Papoteria
F. MACRI
CONSTANȚA
Str. Carol I No. 6

I. GĂVĂNESCU

DIDACTICA

EDIȚIA I



BUCUREȘTI

EDITURA LIBRĂRIEI ȘI TIPOGRAFIEI H. STEINBERG

94, STRADA LIPSCANI, 94

1920.

INTRODUCERE

Care este locul didacticii în cadrul studiilor pedagogice? Ca să i-l determinăm, e necesar să privim întinderea acestui cadru complex.

S-ar părea că problemele pedagogiei filosofice și principiile generale de educație a voinței și sentimentelor, unite cu principiile relative la formarea inteligenței ar alcătui, la un loc, cadrul întreg de cunoștințe necesare pentru orientarea în știința și arta educației.

Însă întreg, în știință, e o noțiune tot așa de relativă, ca și în natură. În natură, lucrurile să leagă așa de mult unele cu altele și toate între ele, încât e arbitrară și artificială deosebirea între tot și între parte. Pământul e un tot; dar e o parte din totalitatea corpurilor ce alcătuiesc unitatea sistemului solar. Sistemul solar e un tot; dar e și o parte constitutivă a altuia mai mare, și așa m. d. În organismul omnesc diferite organe formează un tot, dar în același timp fac parte din alt tot mai mare. Tot așa și ciclul acesta de cunoștințe pedagogice va constitui un tot, dar în același timp va fi numai o parte din întregul cadru mai larg de cunoștințe relative la educație.

În acest cadru mai larg intră, pe lângă pedagogia generală și didactica, noțiuni relative la organizarea

Învățământului, a școalelor. *Principiile de pedagogie generală și didactică funcționează în niște organe sociale dezvoltate în mod firesc din alcătuirea generală socială. Ca funcțiuni ce sunt, ele vor fi înțelese mai bine, când vor fi puse în raport cu organul unde se aplică și trăesc.*

Nici cunoașterea organizării școalelor, a învățământului public, nu completează cadrul larg, de care vorbeam, al pedagogiei. Școalele nu se organizează într-o țară anumită, într-un mod arbitrar și fantastic, ci organizarea lor e o dezvoltare istorică, naturală, o evoluție din alte stări trecute; așa că, spre a înțelege adânc chestia organizației școalelor, e necesar a se cunoaște nu numai starea actuală de lucruri, ci și fazele anterioare, prin care au trecut aceste organe sociale.

Prin urmare, istoria școalelor e încă o parte integrantă din acel tot mare al pedagogiei. Această parte integrantă merge mai departe de raza țării, despre ale cărei școale e vorba; căci o țară nu e nici ea izolată în lume, ci stă în legături istorice, culturale, cu restul lumii, cu care trăiește în raport de contiguitate; așa că, vorbind de istoria școalelor, înțelegem istoria școalelor în omenire, fazele prin care a trecut dezvoltarea organelor de cultură publică dela început în omenire și până azi.

Pedagogia generală, prin urmare, plus didactică cu părțile ei formează un tot; însă, în același timp, numai o parte din alt tot mai mare, în care intră și chestiunea relativă la organizarea școalelor, precum și istoria fazelor prin care a trecut de fapt organizarea învățământului public.

Iată cadrul întreg al studiului pedagogiei. Ne vom mulțumi, deocamdată, în acest volum, a expune probleme ce alcătuiesc didactica, adică arta de a forma inteligența prin învățământ și prin aceasta de a contribui la formarea omului întreg, de a-l educa

IMPORTANȚA ȘI OBIECTUL DIDACTICEI

Didactica, pe care *Comenius* o numea „artificium omnes omnia docendi“, se ocupă cu principiile de cultura *inteligentei*. S'a discutat mult importanța acestei părți a pedagogiei. Unii o puneau mai presus de toate, reducînd la cultura intelectului întreaga pedagogie, ca deducție din principiul școlii psihologice care susține, că intelectul și elementele de cunoștință, reprezentările, sînt fundamentul esențial al sufletului, și că toate celelalte fenomene sufletești, sentimentul, voința, se dezvoltă din reprezentării, din idei. Prin urmare, a dezvolta intelectul, a perfecționa elementele de cunoștință cu raporturile dintre ele, înseamnă a dezvolta însuși fundamentul sufletului, din care iese întreaga îmbunătățire a tuturor facultăților, deci și a sentimentelor și a voinței.

Mai e nevoie să se respingă azi cu multe argumente această eroare psihologică introdusă în pe-

dagogie mai ales de școala *herbartiană*? Știința despre suflet ne dovedește că nu se poate vorbi în mod absolut de nici o facultate ca cea mai esențială, în sensul că dintr'însa s-ar desvolta toate celelalte. Nici intelectul nu e rădăcina din care ies și cresc voința și sentimentele, după cum crede Herbart; nici sentimentul sau voința nu e rădăcina din care iese și crește intelectul, după cum susține *Schopenhauer*. Aceste facultăți sînt ireductibile; dar stau negreșit în raport de influență reciprocă, astfel că nu se poate să influențăm una din ele, fără a se răsfrînge întru-cîtva influența asupra întregului sistem. Deci, dacă ne ocupăm cu intelectul, cu desvoltarea cunoștințelor și cu sistematizarea lor, indirect stabilim negreșit o armonizare în întregul sistem sufletesc. Aceasta stă în însuși coprinsul noțiunii „sistem, organ“. Ori-ce organism constă în unificare, în o solidaritate corelativă și armonică între părți, așa că dacă, o parte din sistemul organic se modifică, o schimbare corelativă se întinde asupra întregului organism. Și sufletul e un organism de stări și procese psihice, și în ori-ce regiune îl vom atinge se produce o repercutare asupra întregului organism sufletesc.

Admitem, prin urmare, importanța didacticei, ca și Herbart; și, deși pe temeiul altor considerații, admitem chiar și concluzia că, dînd inteligenții o cultură sistematică, contribuim indirect și la educație. Herbart zicea că: *instrucția e educatoare* și trebuie să fie *educatoare*. Ori-ce învățămînt sistematic, ori-ce instrucție, ce se dă după toate regulele

didacticei, cultivînd și crescînd înțelegerea, modifică corelativ și sentimentele și voința, deci *educa*, în sensul în care se întrebuintează cuvîntul „a educa” — adică în sensul mai restrîns al cuvîntului; ca influență asupra facultăților emoționale și voliționale.

Dar și sentimentul și voința au legile lor de producere, de creștere, de intensificare or de scădere, din cari știința educației scoate reguli practice pentru influențarea lor *directă*. Așa că învățămîntul nu e decît un mijloc indirect, și nu singurul mijloc de a forma și educa aceste facultăți centrale ale personalității omenești. Dar e destul să se știe că, prin modul și cu ocazia comunicării de cunoștințe, *se poate* contribui la perfecționarea sentimentelor și a voinței pentru ca putința de a face aceasta să impună *datoria* de a face.

Ce probleme se discută în această parte a pedagogiei?

Didactica ocupându-se cu instruirea și formarea inteligenței, toate chestiile ce se raportează la învățămîntul propriu zis, la *instrucție*, vor face parte din didactică.

Cînd vorbim de învățămînt, ne gîndim în special la *programă* și la *metode*, ne gîndim la aceea ce constituie de fapt funcțiunea specifică și aproape exclusivă a școlii, ca instituție culturală.

Deci chestiile ce ni le vom pune în didactică, vor fi:

1) *Ce trebuie să se învețe? Ce științe, ce cunoștințe și după cari principii se vor alege?*

2) *Cum trebuie să se predea? Ce reguli trebuiesc păstrate în comunicarea acelor cunoștințe, pentru ca asimilarea lor să se facă mai ușor și mai sigur? Și în ce scop trebuie să se aleagă modalitatea acestor comunicări? Numai în scopul înlesnirii, de a înțelege? Sau încă și pentru alt scop, cum ar fi acela al exercițiului minții, al educației intelectuale propriu zise și al influențării simțământului și voinței?*

Aceste două întrebări fundamentale: *ce să se învețe și cum să se predea*, presupun deslegată o altă întrebare:

3) *Care e scopul învățământului? Cunoșcând scopul instrucției, vom ști să alegem în vederea lui mijloacele, cari constau: a) din obiecte de studiu, din cunoștințe, ca material de predat: și b) din metode, din modalitatea de a comunica aceste cunoștinți.*

În legătură cu aceste întrebări esențiale, vin altele ce se raportează mai direct fie la metodă, fie la program.

În ce privește programul, odată deslegată chestia: *ce trebuie să se învețe?* ne rămâne încă să știm:

4) *Cari din cunoștințele de comunicat trebuie să aibă precădere? Care să formeze centrul de greutate al învățământului, asupra căruia trebuie să se insiste mai mult timp? Cu alte cuvinte, chestiunea valorilor relative—încă o problemă destul de importantă în didactică—din care se dezvoltă altele: cum este vechia și nesfârșita chestie a *clasicismului* și a *realismului*. Căci de la categoria de științe, cari vor tre-*

bui să formeze centrul de gravitate al învățământului, atîrnă felul soluției: dacă trebuie să fie clasic sau trebuie să fie real; sau mai esact: dacă trebuie să predominască clasicitatea, ori realizmul, înțelegînd prin clasicitate ceva mai mult decît numai învățarea limbilor moarte.

5) Pe lîngă această chestiune, se mai ridică una: *în ce ordine* trebuie dispuse științele, cari sînt de predat în o școală? După problema *precăderii*, sau a ordinii, în erarhia valorilor relative se naște întrebarea despre *ordinea de succesiune în timp*: care știință trebuie dată înaintea alteia, și după ce regulă? Vom vedea, cînd vom ajunge la aceste probleme, că, în strînsă legătură cu ele, mai avem încă altele; d. ex.:

6) Problema *legăturii sau corelației* dintre obiecte, *organizarea învățămîntului*, pe baza unui *principiu central*:

7) Problema *puterii educative a fie-cărei științe*: cît poate să influențeze, în ori-ce senz, fie matematicile, fie științele naturale, fie științele istorice, filologice, asupra spiritului, și ce deprindere intelectuală lasă acestea în minte, după ocuparea mai îndelungată cu ele?

8) Cum trebuie să se predea cunoștințele, în ce spirit și cu ce preocupare constantă, pentru ca, pe lîngă educarea inteligenței, să se realizeze și marea datorie a școlii, *educația întreagă și armonică a sufletului*, prin influența statornică asupra simțimintelor și voinței.

Didactica generală și specială.—Toate aceste chestii la un loc, și altele ce se deduc din ele, atit chestia programului calitativ și cantitativ, cit și a principiilor generale de modalitate în propunere, cit și chestiunea de succesiune în timp și de corelație și concentrare a obiectelor, etc., formează la un loc *partea întâia și cea generală a didacticii.*

Mai rămâne însă, pentru complectarea didacticii, să se cunoască și *metodele speciale* ale fiecărui obiect. Sînt principii generale ce s-aplică în metodică tuturor obiectelor; dar, deosebit de acestea — cari se vor trata în didactica generală — mai sînt *regule speciale*, la cari trebuie să se supună spiritul în propunerea fiecărui obiect în parte. Tot așa și în logică este o logică generală, constituită din regule și principii aplicate de spiritul cunoscător în genere; și deosebit de acestea sînt regule și principii, pe cari le aplică, cu știre sau fără știre, spiritul omenesc, în mod deosebit, în cercetarea fiecărei categorii de fenomene din natură. Astfel se vorbește de o metodă în științele naturale, în matematici, în științele experimentale, etc.

Deosebirea între metoda logică și între metoda didactică este însă esențială. Metoda logică se ocupă cu regulele *de a afla* adevărul; metoda didactică se ocupă cu regulele de a *comunica* altora aceste adevăruri deja aflate.

Partea didacticii, ce se ocupă cu metoda specială a fiecărui obiect în parte, se mai cunoaște de ordinar sub numele de *metodologie*, în sens restrîns.

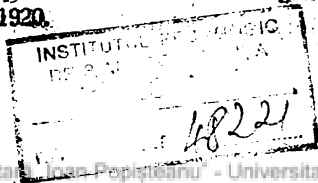
II.

Câteva date relative la psihologia inteligenței

Influențarea facultății de a cunoaște, în scopul dezvoltării ei, trebuie să fie călăuzită de legile și normele de funcționare a acestei puteri sufletești.

Reamintirea câtorva date esențiale din psihologia inteligenței, atât cât se cer de interesul practic al artei educative, formează o prealabilă orientare necesară în pragul didacticei. Și fiindcă prin învățământ nu se urmărește numai formarea inteligenței, ci indirect educarea sufletului omenesc întreg, e de folos o privire sumară în ordinea constitutivă sufletească, despărțită în cele trei funcțiuni fundamentale ale ei, spre a se întemeia locul inteligenței în organismul sufletec și raporturile dintre facultatea de a cunoaște și celelalte facultăți ale sufletului ¹⁾.

1. Să se vadă pentru amănunte Psihologia de I. Găvănescu, ediția 15-a din 1920.



1. Cele trei facultăți sufletești.

Se disting trei funcțiuni sufletești fundamentale: cunoașterea, simțirea și voința.

Prin funcțiunea de *cunoaștere* luăm act de existența lucrurilor, de proprietățile și raporturile lor între ele și cu noi.

Prin *simțire* sau *sentiment* se arată valoarea ce au ele pentru noi, influența lor bună sau rea asupra vieții.

Prin *voință* se face acțiunea sau reacțiunea asupra lor în conformitate cu felul influenței lor sau cu valoarea lor biologică, în înțelesul cel mai larg, în care intră și efectele de ordin moral.

A *cunoaște*, a *aprecia* și a *reacționa* sau *lucra* sunt cele trei fețe originale, primordiale și ireductibile ale sufletului. Ele au fost numite și *facultăți* ale sufletului cu denumirea de: *inteligentă*, *sensibilitate* și *voință*.

Aceste trei feluri de funcțiuni ale sufletului prin cari escitațiunea din afară pe de-o parte se primește, se notează și se înregistrează, iar pe de alta se apreciază, se judecă și i se dă răspunsul printr'o reacțiune, se fac în acelaș moment: dar ele pot fi studiate separat, luând pe fiecare în parte și făcând abstracție de celelalte; iar numele momentului psihic se dă de ordinar după fața predominantă, deși celelalte nu lipsesc. Astfel un om întrebât într'un moment oarecare, ce face? poate răspunde: *mă gândesc, cuget*, cu toate că în sufletul lui atunci nu se află numai cu-

getare, ci și o durere sau plăcere, precum și o dorință sau pornire, dar prin cuvintele lui *mă gândesc*, se indică ce fel de funcțiune *predomină*, în sufletul lui, anume cea de cunoaștere. Altădată poate zice: sunt *trist*, *supărat*, denumind și aici momentul psihic actual după partea care predomină în sufletul său, adică după cea *afectivă*; aceasta nu însemnează însă că lipsește cu totul orice urmă de fenomen intelectual de cunoștință și de voință. Altădată poate zice *lucrez*, înțelegând că se află în *acțiune*, în mișcare. Prin aceasta se exprimă numai că partea *predominantă* în acel moment este *voința*, *tendința*, *acțiunea*; dar aceasta nu exclude existența celorlalte elemente psihice de cunoștință și emoționalitate.

Diferite fenomene de cunoaștere, simțire și voință.

Când cunoaștem un obiect prin intuiție directă (prezentare imediată înaintea simțurilor) avem o *prezentatie*: Bunioară, am înaintea mea o floare. Culoarea ce văz, mirosul ce-mi trimite, constituiesc stări sufletești de cunoaștere, (cogniționale) *prezentative*, pentru că e *prezentă* cauza care le-a pricinuit.

Prezentatiile sunt de două feluri: *externe* sau obiective, și *interne* sau subiective, după cum escitația se produce de o cauză exterioară corpului sau de una interioară. Ex.: *lumina*, *sunctul*, sunt *prezentatii obiective*, pentru că vin prin ochi și urechi, organele unor simțuri exterioare, atinse de niște vibrații sau ondulații de aer care constituiesc *escitația*; iar *foamea*, *setea*, *oboseala*, sunt *prezentatii sau senzații subiective* sau mai bine *interne*, pentru că provin din cauze ce lucrează în interiorul corpului asupra unor nervi.

Dacă obiectul sau cauza ce a produs o prezentare nu e de față, și fenomenul psihic, ce constituie prezentarea, ne vine în minte, atunci avem o *representare*. Când am înaintea mea acest creion, se produce în mine, ca fapt psihic de cunoaștere, o prezentare, o percepție externă; dacă, plecând, îl uit pe masă și mi-aduc aminte afară de dânsul, chipul lui în minte, născut fără ca obiectul corespunzător să fie de față, se chiamă reprezentarea lui sau imaginea, ideia lui.

Din combinările și relațiile diferitelor reprezentări, din proprietățile lor respective, din operațiuni asupra lor și din rezultatul acelor operațiuni rezultă diferitele funcțiuni și produse intelectuale, precum: memoria, asociația ideilor, imaginația, fantazia, percepția, conceptul, judecata, raționamentul.

De aici se vede câtă însemnătate are pentru formarea inteligenței, pentru buna ei funcționare prin o instrucție solidă, ca toate elementele constitutive ale memoriei, imaginației, judecății, raționamentului să aibă la baza lor datele lămurite ale unei percepții prealabile clare și complete. Aceasta se îndeplinește prin una din regulile didacticei care se chiamă *intuiție*.

Paralel cu mersul părții cunoscătoare (intelectuale), merg și celelalte două, cea afectivă și cea voliționară, corespunzându-se în fiecare punct, în grad diferit de intensitate.

Durerea și plăcerea cari corespund prezențelor, sau se produc în noi cu ocaziunea unei senzații, se

numesc *prezentative*: astfel plăcerea unui miros de floare, durerea frigerii, neplăcerea la vederea unei haine murdare, a unui lup, sau plăcerea la auzirea unei succesiuni de sunete muzicale.

Asemenea plăcerile și durerile ce corespund reprezentărilor iau numele de *reprezentative*, precum ar fi plăcerea ce se naște la amintirea chipului unui amic sau gustului unei portocale; sau neplăcerea ce s'ar produce la închipuirea unui șarpe ori unei broaște dinaintea noastră sau pe corpul nostru, ori la amintirea gustului chininei.

În fine acelea cari corespund combinărilor de reprezentări sau cugetărilor iau numele de *cogaționale*, sau de „sentimente” propriu zise, s. e., plăcerea isvorâtă din facerea sau lectura unei poezii, unei cărți instructive, din compunerea sau vederea unei piese de teatru, etc.

Tot așa și tendințele sau fenomenele de voință, *volițiunile*, se împart și își iau numele după partea din seria fenomenelor intelectuale căreia corespund. Tendințele născute cu ocazia unei prezentări, sau *prezentative*, sunt acele tendințe nereflectate, neintenționate, acele volițiuni imediate, în cari intră și mișcările instinctive, precum tendința de a retrage mâna, când atingem un corp arzător, sau de a ne da îndărăt, când vedem un corp căzând înaintea noastră.

Cele corespunzătoare reprezentărilor se numesc *reprezentative*. Tendința d'a întoarce capul și a închide ochii, când ni se descrie o scenă oribilă, un omor,

sau când ne închipuim un obiect, o acțiune ce inspiră
 desgust, este o tendință reprezentativă, născută numai
 cu ocazia, închipuirii sau reprezentării în minte a
 acelei scene ori acțiuni. Volițiunile ce corespund
 unor cugetări iau numele de *volitiuni cogitaționale*.
 Astfel sunt tendințele, hotărârile, isvorâte cu ocazia
 unor meditații, unor calcule, adică unor combinări
 de idei și cugetări, când ne punem înaintea argu-
 mentele *pentru* și *contra* unei întreprinderi ce ni se
 propune și când ne plecăm spre o parte sau alta, în
 urma reflexiunii.

*Cele trei funcțiuni sufletești sunt deopotrivă de pri-
 mitive și se găsesc în fiecare moment al vieții sufletești.*

Aceste trei feluri de categorii, cari au multe rami-
 ficații, divizii și subdivizii, sunt deopotrivă de ne-
 cesare vieții și deci au trebuit să existe toate *de la*
începutul vieții sufletești, sub o formă orcât de rudi-
 mentară și de simplă. Nu putem concepe în *abstract*
 o ființă careia să-i lipsească una din aceste trei fe-
 luri de manifestări, ale sufletului.

Ființa ce n'ar avea *inteligentă*, ar dispărea din
 lume, fiindcă n'ar cunoaște și n'ar pricepe raporturile
 lumii din afară, n'ar ține minte nici o experiență;
 n'ar putea să prevadă, să tragă concluzii; s'ar ciocni
 de aceleași rele, până s'ar distruge; nici sentimentul
 n'ar ști ce să aprecieze, nici voința ce să reacționeze,
 nefiind orientate asupra stării reale actuale a lumii.

Dar și dacă *inteligentă* ar fi normală și puterea
 de voință de asemenea, ființa tot ar dispărea, dacă
 i-ar lipsi *sentimentul*, putința de a aprecia. Ce ar

Folosii inteligența care o informează de existența lumii; și ce i-ar folosi puterea de voință, dacă n'ar exista acel apreciator al subiectivității interne, ca să spue: dacă situația în care ne aflăm e bună sau rea? Lipsese putința de a face deosebire între bine și rău. Individul cel mai inteligent, cu puterea de hotărâre, cât de dezvoltată, piere. Să ne închipuim că ar exista o ființă organizată așa, încât dacă și-ar arde corpul n'ar simți durere; de sigur, ar putea să dispară în flăcări, dormind sau chiar deșteaptă, fără să-și dea seama de ce se întâmplă cu dânsa. Durerea e „strigătul de alarmă“, ce orientează orice ființă organică asupra felului raporturilor ei cu lumea din afară.

Tot așa s'ar întâmpla, dacă ar lipsi unui om *voința* sau puterea de a se hotărî. Psihologia patologică arată astfel de cazuri de oameni lipsiți de voință, cari văd realitatea, apreciază situațiile bune și rele, dar nu se pot hotărî. Aceasta e anormal, patologic, și în psihiatrie se numește *abulie*.

Convingerea științifică a rolului biologic ce joacă fiecare din cele trei facultăți ale sufletului, rol special pe care nu-l poate îndeplini una în locul celeilalte, motivează insistența ce punem asupra ideii că educația trebuie să fie *întregă, completă, armonică*, și că prin urmare școala, ca instituție de educație a omului, nu trebuie să-și mărginească acțiunea numai asupra formării inteligenței, printr-un învățământ preocupat *exclusiv* de darea și grămădirea cunoștințelor.

2. Atenția.

Prima manifestare a funcțiunii sufletului, ce ne interesează s'o cunoaștem, când voim să ne adresăm spiritului omenesc, ca să-i comunicăm o cunoștință, este *atenția*, acea atitudine și mișcare a minții când e gata și caută a prinde noi date și elemente informatoare despre natura lucrurilor.

Atenția este de două feluri; *voluntară* sau intenționată și *involuntară* sau spontană.

Atenția involuntară se naște și se dezvoltă sub influența unui interes actual, unei plăceri sau dureri prezente.

Atenția voluntară se naște din îndemnul inteligenței, e recomandată de rațiune, și susținută de puterea voinței. Interesul ce o deșteaptă nu este numai decât condiționat de împrejurări prezente, ci este mai mult un interes depărtat, condiționat de prevederi în viitor.

Atenția voluntară se găsește mai mult la omul matur și, în general, la ființele ce se află pe o treaptă de dezvoltare intelectuală mai înaintată, cari pot vedea mai departe în viitor și pot în mod liber și voluntar să-și încordeze spiritul asupra mijloacelor necesare pentru obținerea unui rezultat dorit, chiar când acele mijloace nu le inspiră, prin ele însele, în prezent, plăcere, și chiar când acel scop ar fi depărtat, nu s'ar realiza îndată.

Atenția involuntară se vede mai mult la copii și în general la aceia cari stau pe o treaptă de dez-

voltare sufletească mai inferioară, și nu pot vedea mai departe de momentul prezent sau de un cerc restrâns împrejurul acestui moment.

Se știe cât de greu se fixează atenția copiilor. Trebuie să le prezentăm lucruri capabile să le facă chiar atunci, în prezent, plăcere, dacă voim să le atragem spiritul. A le da sau a le spune lucruri care le vor face mulțumire sau le vor folosi în viitor și a voi să le deșteptăm atenția numai pe această considerație, ar fi o încercare hazardată.

Atenția, fie voluntară sau involuntară, se deșteaptă și se determină de *interesul* sufletului, adică de raportul ce are față cu viața, fie în prezent fie în viitor, obiectul asupra căruia atragem atenția. Tot ce ne interesează, ne atrage. Nu este destul, ba chiar e zadarnic să spunem școlărilor *fiți atenți*, dacă nu vom ști să-i *interesăm* la ceea ce le spunem. Iar când am reușit să deșteptăm interesul, atenția vine de la sine, cu un efect natural.

Felul de idei sau de lucruri, cari atrag atenția, variază după om. Omul e atent la lucrurile ce se aseamănă cu ideile spiritului său, pentru că le pricepe mai ușor; și mai este atent la ceea ce răspunde unor trebuințe ale naturii lui. În primul caz lucrurile îi inspiră un *interes teoretic*, intelectual; în al doilea rând, unul *practic*; așa că putem considera chestiunile sau subiectele ce captivează atenția cuiva ca un criteriu a felului său de spirit, al dispoziției sufletești și al naturii lui morale.

Oamenii se deosebesc, în asta privință, și după lu-

erurile la care sunt mai mult atenți, și b) după felul cum sunt atenți.

a) Lucrurile, fenomenele, escitațiile ce atrag atenția omului variază:

1. După organizația nervoasă, după predispozițiile înnăscute ale omului. Cine s'a născut cu predispoziții pentru știință, va fi atent la alte escitații din mediu, decât cel născut cu predispoziții pentru artă sau pentru ocupații practice și tehnice în genere.

2. După deprinderile lui intelectuale. Cel care s'a ocupat mai mult cu istoria sau cu matematicile, ori cu științele naturale, va fi atent la lucruri și chestii privitoare la aceste ramuri de cunoștințe.

b) După felul cum sunt atenți, oamenii se împart în tardivi, dar statornici; și iuți, dar schimbători. Primii, când își adâncesc mintea într'o direcție, cu greu îi faci să-și îndrepteze atenția în altă parte. Orice distracție îi tulbură și-i enervează. Ceilalți, din contră, pot trece repede dela o chestie la alta; și de ordinar, nici nu țin încordată atenția mult timp la o singură ordine de ocupații. Simt repede nevoia schimbării, și au putința de a-și adapta organul mintal cu înlesnire la alte chestii de natură cu totul diferită.

Când *elasticitatea* mintală e împreunată cu puterea de *concentrație*, avem tipul atenției perfecte.

Atenția nu poate fi împărțită în două direcții, pentru că spiritul nu poate face deodată două acte deosebite cu o egală intensitate de conștiință. Cine este atent mai mult la stilul și forma unei scrieri

sau unei cuvântări, perde din vedere fondul, coprin-
sul; și viceversa.

Oboseala atenției.—Atenția este expusă la *oboseală*, care vine mai curând sau mai târziu: 1) după gra-
dul și timpul de concentrare al atenției, și 2) după
natura subiectelor sau chestiunilor cari ne ocupă
spiritul.

Când medităm și voim să urmărim un șir de idei
anumite, ne găsim în *luptă* cu tendința naturală a
minții de a merge în direcția curentului provocat
sau de *asociațiile de idei* sau de *excitațiile exterioare*.
In această luptă se pune voință, încordare, cheltu-
ială de energie, care se face din fondul limitat al
forței nervoase; și cu cât ține mai mult sau este
mai intensă, cu atât consumă mai mult și aduce
spiritul în neputință de a mai percepe, de a mai fi
atent voluntar.

Cu *solicitățile* curentului format de *asociațiile de*
idei, curent pornit fie tot de o idee, fie de o esci-
tație actuală, trebuie să luptăm adesea ca să putem
ține spiritul în urmărirea unei ordini de idei hotă-
rite. Inteligența, deprinsă cu această cârmuire volun-
tară, cu această alegere (selecțiune) rațională a ideii-
lor în vederea unui scop anumit, se numește o in-
teligență *disciplinată*, stăpână pe sine.

Cu cât subiectele ce ocupă spiritul sunt *mai ab-*
stracte, cu atât obosesc mai repede atenția. Putem
asculta sau citi oare întregi povești ușoare, în care
imaginația joacă rolul principal; sau putem petrece
oare întregi în contemplarea obiectelor concrete din

natură, în găsirea de asemănări sau deosebiri dintre ele, în descrierea, clasificarea lor. Dar mai puțin timp se poate întrebuința, fără a obosi, în urmărirea unor teorii științifice mai generale și abstracte, mai ales când acestea nu sunt precedate sau însoțite de fapte, de exemple.

Aplicațiile acestor legi psihologice la învățământ se vor vedea mai târziu.

Atenția nu se poate restrânge mult timp, în mod exclusiv și absolut asupra unui singur obiect și unei singure idei, căci simțurile, precum mai cu seamă simțul auzului, tactului, mirosului, tot primesc excitațiuni din lumea exterioară, și adesea acestea slăbesc, dacă nu întrerup, prin forța lor, curentul ținut și condus de atenție. Lupta cu această trebuință firească a schimbării, una din condițiile esențiale a conștiinței, duce repede la o stare de oboseală, care sfârșește cu aceea de somn și de inconștientă.

Atenția prezintă o mișcare ritmică, de ridicare și coborâre periodică, în gradul ei de intensitate. Oricât am vrea să ținem spiritul egal de încordat asupra unei excitații, constatăm o fluctuare a atenției. Conștiința impresiei e când mai clară, când mai slabă, și din când în când se întunecă. Dacă privim mult timp un disc cenușiu învârtindu-se, îl vedem când mai negru când mai deschis.

3. Asociația stărilor de conștiință.

3) *Fenomenul asociației.* — Două sau mai multe stări de conștiință *a, b, c...*, se zice că sunt asociate între ele atunci, când una singura din ele, *a*, revenind în con-

știință, atrage după sine și pe celelalte b, c... Ele par a fi legate într'un lanț, astfel că e destul să apară, dintr'o împrejurare sau alta, un singur inel, pentru ca întreg lanțul să se desfășoare, cu toate elementele psihice ce-l compun. Văd un fluer ciobănesc și mi-aduc aminte de țară, de o excursie de prieten, de trăsura ce ne ducea, de vizitiul care mână, de drumul neted, stropit de ploaie, de atâtea lucruri, impresii, peripeții, toate legate împreună între ele și cu impresia doinei cântate de ciobănașul cu căciulă mare, care pășteă oile pe muchia verde a unui deal umbrit de pădure. A fost destul să vedem fluerul ciobănesc, pentru ca întregul lanț de stări sufletești să se desfășoare în conștiință. În locul fluerului, ar fi putut juca acelaș rol ori cari altul din inelele lanțului de amintiri: vederea trăsurei, a vizitiului, a unuia din tovarășii de excursie, etc.

La legea asociației nu se supun numai ideile, reprezentările, sau, mai în general, numai fenomenele intelectuale; ci toate fenomenele psihice. Nu se asociază numai idei cu idei, ci idei cu sentimente, sentimente cu sentimente, sentimente cu volițiuni, volițiuni cu volițiuni, în tot felul de combinări, până la cele mai complexe.

Legea sau condițiile asociației stărilor de conștiință.— Când se leagă între ele stările sufletești? Două sau mai multe stări de conștiință *a, b, c...* se asociază între ele *când se întâlnesc în conștiință, când adică se produc sau simultan (d'odată) sau imediat una după alta, așa în cât se ating în succesiune.* Prin

urmare, din acest punct de vedere, avem două feluri de asociații.

a) *Asociații de simultaneitate*. Când elevul ascultă explicația profesorului, spiritul lui e isbit de odată: de vorbele, de timbrul glasului, de atitudinea corpului, de mișcările mâinilor, de expresia figurii profesorului, care vorbește întrebuintând deodată toate aceste mijloace. Toate la un loc formează o rețea complexă de stări psihice, ce au pătruns în sufletul elevului aproape în acelaș timp, și deci se leagă între ele într'o asociație de simultaneitate.

b) *Asociații de succesiune*. Exemplu: literile alfabetului, ziua și noaptea, zilele săptămânii unele după altele cu numirile lor, șirul sunetelor unui cântec, cuvintele unei poezii, etc., se asociază între ele prin succesiune, urmând unele după altele în efectele lor asupra spiritului.

- Asociațiile prin simultaneitate mai iau numirea și de asociații prin *contiguitate în spațiu*; cele de succesiune, de asociații prin *contiguitate în timp*, pentru că, de regulă, două sau mai multe stări de conștiință atunci se prezintă simultan în suflet, când vin dela excitațiuni de o natură extinsă în spațiu. Așă, buni-oară, senzațiile de culoare, formă, miros, gust, vin în acelaș timp dela o portocală care e un corp estins în spațiu, deci se pot asocia numai prin contiguitate în spațiu; pe când, din contra, sunetele (ca și mirosurile), nefiind estinse de spiritul nostru în spațiu, se asociază prin succesiune, ca o *melodie*; iar în o *armonie*, ele se zic asociate prin simultaneitate

pentru că mai multe sunete se aud deodată, vin în acelaș timp în conștiință.

O asociație e cu atât mai puternică cu cât elementele ce o compun s'au repetat de mai multe ori în aceeași ordine, în acelaș raport unele către altele, fie raport de simultaneitate fie de succesiune, sau cu cât ne-au impresionat întâia oară mai tare.

Asociații de reprezentări și sentimente. — Atât reprezentările simple cât și cele compuse se pot asocia cu sentimente de plăcere ori neplăcere, așa încât venindu-ne în minte acelea fac să se producă în noi și cele din urmă. Culoarea neagră, întâlnindu-se adesea la doliu, s'a asociat cu durerea, ca un semn al acesteia, și ne aduce aminte de jale, ne predispune către acest sentiment. Cea albă din contră. Cine a suferit neplăceri, isvorite din orice alte cauze, pe timpul când învăța o știință oare-care, acea știință îi amintește suferințele și îi devine chiar antipatică.

Multe simpatii și antipatii provin și se explică prin această cauză. De ce ne place să revedem locurile pe unde am petrecut copilăria? De ce portretul unui amic mort ne emoționează? De ce un semn regăsit într-o carte ne pornește inima către melancolie sau bucurie? Cauza e că aceste lucruri s'au legat în spiritul nostru de niște *sentimente*, pe cari le reinviază, trăgându-le după sine, pe temeiul acestei asociații. O casă, de o construcție neînsemnată, de un stil comun, pe lângă care unul trece indiferent, face să bată inima altuia, care o numește „casa părintească”. Românul, când întâlnește, din întâmplare, în

șări străine, portul național sau căciula unui „Curcan“, stesare de surpriză plăcută. Elementele vizuale, ce alcătuiesc înfățișarea lor, nu sunt libere și goale ca în mintea străinului, ci încărcate de *ecouri emoționale*, cari se redeșteaptă la prezentarea lor.

Tot așa pentru elementele auditive. O melodie deșteaptă adesea plăceri sau neplăceri, nu numai direct, prin calitățile ei muzicale, ci și indirect, din cauză că s'a asociat în experiența noastră cu aceste sentimente. Dacă auzim un cântec în momente de întristare, ori de câte ori se întâmplă să-l mai auzim, ne întristăm. Auzi o melodie cântată de o persoană antipatică și se poate ca acea melodie să-ți devie nesuferită, nu pentru că e urită în sine, ci pentru că-ți deșteaptă în minte fizionomia persoanei antipatice de care a fost cântată.

Asociații generice și individuale. — Asociațiile variază cu felul experienței. Până unde se întinde asemănarea experiențelor, până acolo se întinde asemănarea felului de asociații. — Sunt experiențe limitate la viața unui singur om, și sunt altele cari privesc pe mai mulți oameni la un loc, un popor, întreg sau genul omenesc întreg. Astfel, genul omenesc asociază de veacuri, bunioară, de culoarea albastră ideea cerului, de cea roșie ideea sângelui, de cea verde ideea pământului acoperit cu vegetale, iarbă, plante, arbori, păduri; de negru, ideea nopții cu primejdiile urzite la întuneric; de alb, ideea luminii, a zilei. Genul omenesc întreg asociază de cutare nuanță de culoare și luminează o anumită depărtare a lucrurilor. Asociază

de vederea lacrimilor, durerea; de vederea râsului, bucuria; de anumite manifestări ale chipului, anumite stări sufletești.

Acestea, și altele de acelaș fel, se pot numi *asociații generice*.

Cele mai variate sunt *asociațiile individuale*, cari se schimbă dela om la om. În privința asta, mai nu găsești doi oameni, chiar frați gemeni de ar fi, cari să aibă acelaș fel de *asociații*. Se poate face o încercare. Să se pronunțe un cuvânt în fața mai multor persoane și să li se ceară a spune sau scrie fiecare ce ideie li s'a deșteptat în minte la auzirea lui. Mai fiecare va găsi în conștiința lui altceva legat de ideia coprinsă în cuvântul pronunțat. Ca dovadă să noteze, bunioară, cetitorul acestei pagini ce-i vine în minte când aude cuvintele următoare: *cușit, cerneală, stea, iarbă, muzău, pădure, felinar, Bolintineanu, perucă, revolver, Ardeal, fulger*. Și să întrebe și pe cunoscuții săi, — în cazul de față, profesorul pe elevii săi — la ce se gândesc, când aud cuvinte. Se va vedea deosebirea *asociațiilor individuale*, dela om la om. .

Asociații eliptice. — Une-ori, din două sau mai multe elemente de *asociație*, se întâmplă că unul se întunecă în conștiință, dispăre, se uită. Un exemplu tipic avem în cazul avarului. Omul strânge bani de regulă pentru îmbunătățirea traiului, pentru o viață mai comodă; ideia banilor se *asociază* de ideia unor stări de conștiință plăcute. În unele spirite însă, cu timpul, începe să se uite acest scop: viața comodă;

și plăcerea, ce vine din așteptarea ei, se transferă asupra banilor. Omul adună atunci bani pentru bani, fără să se mai gândească la scopul pentru care voia să-i întrebuințeze. Aceasta se chiamă *asociație cliptică*.

Multe lucruri *frumoase*, le numim frumoase din cauza unei utilități la care nu ne mai gândim în momentul când le contemplăm, bunioară când zicem de un drum neted, ușor de umblat, că e *frumos*. E un caz de *asociație eliptică*.

4. M e m o r i a.

Spiritul are o proprietate în virtutea căreia datele experienței noastre *se păstrează în noi, se reproduc în conștiință și se recunosc*, adică revin cu caracterul determinat al unor fapte de experiență anterioară, iar nu de experiență actuală. Această proprietate se numește *memorie* și constă din trei acte deosebite și anume:

1. *Păstrarea*, 2. *Reproducerea* și 3. *Recunoașterea faptelor psihice*.

În ordinea expusă, un act presupune pe cel anterior sau pe cele anterioare, dar nu și vice-versa. Așa, reproducerea presupune păstrarea, și recunoașterea presupune păstrarea și reproducerea; dar păstrarea poate să se facă fără ca, prin aceasta, să fie asigurate și să-i urmeze și celelalte două acte. Se pot păstra fapte psihice, fără ca ele să se reproducă: rămân inconștiente; și se pot păstra și reproduce, fără să fie recunoscute, adică fără să fie însoțite de conștiința clară că au mai fost odată în sufletul nos-

tru. De această natură este buniocră cazul unui poet englez WYCHERLEY, (sec. 17-lea), care avea o memorie foarte puternică, în ceea ce privește păstrarea și reproducerea, dar foarte slabă în ce privește al treilea act, *recunoașterea*. Dacă citea sau i se citea d. e. o poezie, a doua zi se scula cu mintea plină de imagini frumoase cari se coordonau, sub condeii său, în forma unei poezii inspirate. Dar acea improvizare nu eră adesea decât tocmai poezia pe care o citise cu o zi mai înainte.

Scriitorul german Nietzsche care știuse odată foarte bine că ipoteza metempsihozei, eterna repetare a vieții și a tuturor lucrurilor, a fost emisă de Pitagorei, mai târziu perdă cu desăvârșire din memorie faptul că o învățase din istoria filozofiei și credea că întâi lui i-a venit în minte această idee.

Condițiile păstrării. — Păstrarea e determinată de următoarele condiții:

a) Interesul ce s'a pus pe un fapt în cunoașterea lui; b) starea de libertate a spiritului în momentul excitației; c) repetarea faptului de experiență; d) legătura în care stă el cu celelalte date ale experienței.

a) Cu cât ceva *ne-a interesat* mai mult, adică a fost pus în relație mai directă, clară și neîndoioasă cu viața, cu fericirea noastră, cu atât ni se imprimă mai mult în minte. Tot ce ne-a făcut sau ne-a promis, prin existența sau acțiunea lui, o plăcere sau o durere mare, se ține mult timp în minte. Interesul se explică de multe ori prin specialitatea profesională a cuiva. MOZART auzind în capela Sixtină numai de două ori un *Miserere*, l'a putut transcrie integral acasă din memorie.

b) Când ceva *isbește tare spiritul*, se sapă adânc în el. Inșă, pentru ca, escitația să-și producă efectul său puternic, se cere ca spiritul să fie liber de orice alte preocupări mai interesante, cari ar împuțina forța surprinderii.

c) Cu cât ceva *se repetă* mai des, cu atât se adâncește mai mult în organizația noastră psiho-fizică și se păstrează mai sigur. S'a stabilit aceasta experimental (EBBINGHAUS). S'a combinat între ele silabe în șiruri de diferite lungimi, astfel însă ca să n'aibă nici un înțeles; apoi s'a încercat să se vadă în ce mod influențează repetiția asupra memorării lor și s'a observat că: șirurile mai lungi trebuia să se repete de mai multe ori decât cele mai scurte, dar nu proporțional, ci: dacă pentru un șir de 5 silabe fusese destul o repetiție, pentru un șir de 10 nu ajungeau două repetiții, și pentru un șir de 40 n'ajungeau 4 repetiții, ci mai multe. Pe lângă aceasta s'a mai observat că repetiția *după pauze* întărește mai bine păstrarea decât cea *continuuă, neîntreruptă*; apoi că șirurile mai lungi, deși cer mai multe repetiri, se țin în urmă mai mult timp minte decât cele scurte; și că uitarea se face la început mai repede; în fine că șirurile uitate se învață din nou mai cu ușurință decât la început sau decât alte șiruri cu totul noi.

d) O altă condiție pentru păstrarea elementelor psihice e *relațiunea logică* dintre ele. Cu cât ceva se înțelege mai bine, cu atât se păstrează mai bine, fără ca pentru aceasta să fie nevoie de atâtea repe-

tiri, ca în cazul când nu s'ar vedea clar legătura logică dintre elementele ce-l compun.

Cultivarea memoriei. S'a crezut că memoria ar fi o facultate a spiritului, care s'ar putea perfecționa prin exercițiu așa, încât să fie în stare a păstra mai ușor și mai sigur chiar alte elemente, cu totul deosebite de acelea asupra cărora a fost exercitată; adică ea s'ar întări prin exercițiu așa cum se întăresc buniocară mușchii, cari ajung a putea să ridice în urmă și alte greutăți, cu totul deosebite de acelea asupra cărora s'au exercitat. Cu memoria însă nu stă lucrul tocmai așa; ea ține minte numai ceea ce s'a gravat în ea și poate păstra mai ușor faptele cari cel puțin se aseamănă cu cele existente deja în spirit.

Memoria deci nu e o facultate generală, în înțelesul de mai sus: ea se specializează din cauze organice, și din cauza educației și a exercițiului.

a) Organizația simțurilor variază la diferiți indivizi. Unul are s. e. mai perfecționat organul auzului, altul pe al vederii; primul va distinge mai ușor sunetele, calitățile lor, și deci le va păstra mai bine. Cel de al doilea va distinge și va păstra mai bine culorile, formele, raporturile dintre culori și linii, etc. Cel dintâiu va avea memoria specială a tonurilor, a elementelor auditive; cel de al doilea, memoria specială a elementelor vizuale. Astfel se specializează memoria după organizație, care dă naștere la anumite aptitudini naturale pentru observarea și conservarea unor fenomene determinate.

b) Afară de aceasta, *exercițiul*, educațiunea particulară influențează asupra direcției ce va lua memoria, asupra lucrurilor ce vom memora mai mult. Astfel se explică memoria dezvoltată ce prezintă specialiști pentru lucrurile și fenomenele ce stau în relațiune cu profesiunea lor.

Condițiile reproducerii. — Reproducerea este condiționată și determinată în prima linie de *asociația* stărilor de conștiință. Când un element din asociație se prezintă în conștiință, întreg lanțul se reproduce.

Ce face însă ca un element oarecare din lanț să revină în conștiință? Răspundem: *asemănarea* lui cu un alt element psihic prezentat în experiența și intuiția actuală sau reprezentat în cursul curentului de idei. Elevii cari învață *papagalicește*, au nevoie să li se spună începutul, ca să-și aducă aminte lecția întreagă. Asemenea, auzind primele note ale unei melodii cunoscute, ne amintim șirul întreg de sunete ce compun cântecul. Dacă vedem în camera cuiva un tablou sau o mobilă, care se aseamănă cu cele văzute de noi în altă casă mai cunoscută, se reproduce în mintea noastră pe rând diferitele părți ale acestei case. Factorul de prezență actuală: începutul lecției, al melodiei, tabloul sau mobila, face să se renască în spirit urmele reprezentărilor similare și acestea trag după sine pe celelalte reprezentări cu cari au fost legate.

Dar se poate întâmpla ca și o *reprezentatie* să desparte pe alta, cu care se *aseamănă*, și aceasta din urmă să tragă după sine un lanț întreg de idei.

Reproducerea mai e condiționată și de *energia organismului*, de starea de sănătate sau boală, de condițiile hranei, de vârstă, etc. HOLLAND, coborându-se în minele din Harz, uită limba germană din cauza oboseii și lipsei de nutriment; o recăpătă după repaus și nutriment. Frigurile, opiul, sentimentele puternice desvoltă mult reproducerea. Exemplu: femeea care servise într-o familie evreească, și recită, fiind bolnavă de friguri, în toiul crizei, versete din talmud, pe cari, sănătoasă, nu le putea reproduce și nu le înțelegea.

Recunoașterea e condiționată de localizarea în timp și în spațiu a elementelor psihice. Recunoaștem un fapt că a mai fost odată în conștiință, dacă putem să determinăm *când* și *unde* am luat cunoștință de el. Când lipsește memoriei această determinare, ea se reduce la un suvenir vag, la o amintire nehotărâtă. Se poate ca reproducerea unor fenomene psihice să fie însoțită numai de conștiința generală a împrejurării că ele au mai fost odată în sufletul nostru; această amintire însă este numai *reminiscentă*, mai mult sau mai puțin confuză.

Numai recunoașterea dă memoriei caracterul ei propriu, conștient, și o completează.

Ca să se poată localiza fenomenele psihice în spațiu condiția esențială este asociația, și în special cea prin contiguitate în spațiu sau, mai general, prin simultaneitate. Ne întâlnim pe stradă cu o persoană care ne dă semne de cunoștință. Chipul ei nu ni se pare cu totul nou. Dar nu știm cine e, când și unde am

cunoscut-o (*Reminiscența*). E destul adesea să ne spună numele. Numele ne aduce aminte, poate, că acea persoană ne-a fost recomandată de domnul cutare și anume *unde*: în casa acestui domn; și pentru ce ne dusesem acolo; ca să citim, să discutăm împreună părerile unui critic asupra cutărui poet, etc.

Dar amintirea încă nu e complectă. Când s'a întâmplat oare aceasta? Ne trebuie *localizarea în timp*. Pentru localizarea în timp se presupune fixarea în spiritul nostru a câtorva date cronologice mai însemnate, corespunzând unor întâmplări mai principale din viața noastră; și atunci, în intervalul ce desparte aceste date, așezăm, în mod aproximativ, celelalte evenimente mai puțin importante. În exemplul de mai sus, nu e nevoie să știm exact ziua și ora când am făcut cunoștința. E destul să putem determina, dacă a fost înainte sau după cutare întâmplare memorabilă pentru noi: era înainte ori după ce am absolvit liceul, sau universitatea; înainte sau după cutare examen; sau pe când făceam cutare lucrare, dela succesul căreia atârna viitorul nostru, etc.

5. I m a g i n a ția.

Ideile căpătate prin experiență se reproduc ori în formă, în legătura și relațiile în cari au fost câștigate odată, și atunci avem *memorie*; ori într'o formă, într'o ordine și în raporturi schimbate. În cazul acesta schimbările se pot face sau în scopul și cu intenția de a găsi și reprezenta relațiile generale și permanente dintre lucruri, legile naturii, *adevărul*

obiectiv, și atunci avem operațiile intelectuale propriuzise; ori independent de acest scop, pe baza unui sentiment, și atunci avem *imaginația și fantazia* în înțelesul larg al cuvântului.

Felurile imaginației. Când se reproduce în minte, prin simpatie, și se interpretează experiențele altui suflet, ideile și sentimentele exprimate în semne sensibile, se pune în lucru imaginația cunoscută sub numele de *imaginație determinativă*, fiindcă la fiecare pas se *determină* printr'o imagine concretă, vagul ce există în înțelesul general al unui *simbol*. Când citim o descripție, o poezie, facem operație de *imaginație determinativă*, întrucât substituim imediat fiecărui cuvânt imaginea lucrului real la care se raportează, așa că par'că vedem cu ochii exact lucrurile în raporturile lor, treptat cu propășirea descripției. Aceasta nu-i totdeauna lucru ușor și adesea o mare parte din farmecul lecturii unei pagini literare bine scrise se pierde din cauza unei imperfecte determinări imaginative a cititorului.

Pe când *imaginația cititorului* e numai *determinativă*, *imaginația celui ce a aruncat în lume combinațiile de imagini și le-a fixat în cuvinte și forme sensibile*, *imaginația artistului*, e *combinativă creatoare*.

Imaginația creatoare poate să fie de multe feluri, după scopul și rezultatul la care tinde. Avem astfel o *imaginație creatoare* în poezie, artă, literatură; una în știință, una în viață practică, una în activitatea tehnică, în industrie, în arta războiului, etc. De ordină se crede că numai în artă, literatură, poezie,

găsim terenul propriu imaginației. Dar ce exemple frumoase de imaginație găsim în concepțiile științifice, în ipotezele grandioase ce au căutat să explice raporturile cele mai generale ale naturii! COPERNIC, KEPPER, NEWTON, GALILEU, etc. au avut la dispoziția lor un grad excepțional de putere combinativă, ca să ajungă la închipuirea raporturilor posibile dintre lucruri și apoi la teorii pozitive și la verificarea lor pe baza experienței și a observației. *Un strateg*, apoi, de câtă imaginație n'are nevoie, ca să-și închipuiască posibilitatea diferitelor mișcări ale adversarului și contra-mișcările armatei sale proprii, spre a pară o lovitură probabilă ori spre a ataca. Mai înainte de a se da lupta în realitate, se desfășoară în mintea lui tot războiul, cu toate peripețiile și rezultatele lui. E posibil ca realitatea ce urmează acestui plan să nu corespundă combinărilor imaginației, și socotelile lui să fie zădărnicate de împrejurări neprevăzute. Nu e mai puțin adevărat, că în momentul când și-a închipuit planul de luptă, când a văzut mișcările trupelor și succesiunea lor, a făcut o operație de cea mai vie imaginație combinativă. Găsim la *strateg* tot atâta imaginație, ca și la poetul ce cântă un războiu, pe care nu l'a văzut.

Felul imaginației constructive variază după natura ideilor câștigate și după predispozițiile organice ale omului. Iar valoarea și succesul ei atârnă de numărul și calitatea acelor idei, de conștiința scopului urmărit și de energia sentimentului cu care se urmărește realizarea aceluia scop. Fără materialul suficient, combinațiile ies anemice; fără unitatea clară a scopului,

ies neorganizate; și fără impulsul sentimentului, spiritul n'are acea „răbdare“ necesară în căutarea și alegerea repetată a ideilor celor mai potrivite pentru scopul intenționat.

Ce face de se adună din diferite regiuni ale minții anumite date, detalii, fapte, imagini? Ce le face de se leagă, se organizează într'un tot armonic și sistematic? Și ce le face să se adune, poate chiar din inconștient? Care-i forța de atracție, a acestor elemente, care le cheamă, le adună și le unește într'un tot organic?

S'ar putea releva două condiții mai generale de funcțiune a imaginației, în virtutea cărora elementele vin de se combină și se unesc, întocmai cum se unesc și se combină elementele constitutive ale unui organism unitar.

1. Aceea ce atrage elementele de cunoaștere și experiență și le unește într'un tot armonios, e mai întâiu *unitatea de sentiment, de simțire*. Emoția care s'a asociat în experiențele noastre anterioare, în diferite grade de nuanțe, cu atâtea și atâtea lucruri, acte, fenomene înscrise în sistemul nostru psihofiziologic și păstrate sub formă de modificări nervoase și în urmă sub formă de imagini, acea emoție când se produce din nou, le cheamă, le evocă pe toate acele stări de conștiință, cu cari s'a asociat; și elementele psihice rechemate vin de se cristalizează într'un tot, în conformitate cu această emoție. Când un poet voește să descrie d. e. un sentiment elementar și general ca *frica*, trebuie, în momentul

acela, să aibă, sub o formă oarecare, acest sentiment; imaginația emoțională deșteaptă atunci, din experiențele lui, toate fenomenele cari s'au asociat cu frica, și poetul e în stare astfel să concretizeze cauzele și efectele fricei în întâmplări ce în adevăr pot să înfioare.

2. A doua cauză e aceea ce s'ar putea numi *principiul corelației armonice a părților într'un tot*. Dacă se înjgheabă în minte o singură parte dintr'un tot, sentimentul totului, sugerat de acea parte, face de se adună și restul elementelor ce alcătuiesc părțile constitutive și armonice ale acelui tot. CUVIER, numai după un dinte de animal, a cărei speță dispăruse de mult de pe pământ, a putut să reconstituiască exact ființa întreagă. SHAKESPEARE a scris „Moartea lui Iuliu Cesar“ cu așa exactitate de intuiție istorică, încât istoricii vieții romane, cei mai specializați azi, n'au găsit, în liniamente generale, nimic de modificat în ce privește concepția fundamentală a epocii lui Cesar, ceea ce-i mai greu de restabilit decât detaliurile. Și spiritul omului de știință și al poetului au lucrat, în cazurile acestea, pe baza principiului corelației armonice a părților unui tot. Puținele date, puse la dispoziția lor, au evocat altele în legătură armonică, și s'au organizat cu toate în o unitate sistematică.

Influența imaginației asupra voinței și corpului. — Imaginația are influență și asupra direcției voinței; dar aceia cari, în acțiunile lor, se conduc mai mult după închipiri, nu după cunoștința exactă a reali-

tăți, se numesc *fantăști*. Aceștia își creiază uneori, pe baza închipuirilor, o viață de fericire sau nefericire, fără nici o cauză obiectivă și fără nici un motiv real.

Fantazia are putere și asupra fizicului. Hipohondria și cazurile de boală imaginare se raportează la această cauză. Un exemplu tipic de influență a imaginației asupra fizicului avem în romanțierul FLAUBERT, care, descriind efectele otrăvirii cu arsenic, simțea gustul otrăvii în gură, și în urmă, cât-va timp, a suferit de o grea indigestie din această pricină.

S'a căutat să se pună în practică, pentru folosul vieții, această putere a ideii asupra stărilor corpului, observată în atâtea întâmplări zilnice și constatată intenționat prin atâtea experimente. Dacă ideea poate să facă rău, poate să facă și bine. Fă să creadă pe un bolnav că merge spre însănătoșare, că n'are nimic, „ridică-i moralul“, cum se zice mai scurt, și vei vedea efecte netăgăduite în sensul ideii sugerate. *C'est la foi qui guérit*, zicea CHARCOT, introducând astfel între aforismele științei medicale cuvintele Mântuitorului: *Credința ta te-a mântuit*. O ramură însemnată a medicinei moderne caută să se razeme pe aceste principii, întrebuintând sistematic *sugestia*, cu sau fără hipnotism, și *persuasiunea* pentru vindecarea multor boale. Aceasta este *psicho-terapia*.

Nu numai *sugestia* venită din afară, delă altul, dar și aceea care lucrează din năuntru, *autosugestia*, ideea ce ne facem singuri de noi, despre puterile și stările noastre, joacă rolul de forță dinamică asupra

organizației noastre psihofizice, în bine sau în rău, Ce crezi despre tine că ești, aceea tinzi a deveni.

În definitiv, și ideia sugerată de altul numai atunci își produce efectul, când ne-o însușim, când o credem, când lucrează deci ca o autosugestie.

6. Apercepția.

Apercepția este operația intelectuală, prin care se ia și se asimilează noi fenomene psihice (prezentări sau reprezentări) în organismul existent în acel moment al sufletului. Această prindere și asimilare o face coprinsul de idei câștigat până atunci prin experiență, și pe care îl vom numi scurt: „organul intelectual aperceptiv“ sau numai *organul aperceptiv*.

Fenomenul apercepției se poate înțelege ușor prin analogia lui cu asimilația fiziologică. După cum fiecare parte anatomică, nervii, mușchii, oasele, extrag și își asimilează din materiile nutritive aceea ce se potrivește mai bine cu substanța lor, tot astfel o excitație exterioară, o experiență nouă, se primește transformându-se după spiritul în care pătrunde.

Spiritul fiecărui om extrage și reține din excitațiile mediului exterior aceea ce convine naturei și puterii sale. Oamenii cu specialități și preocupări intelectuale diferite, puși în fața aceleiași scene naturale, aceluiași fenomen, vor remarcă părți diferite, după cari apoi vor caracteriza întreaga scenă, întregul fenomen, Astfel un *naturalist*, un *agronom* și un *artist* vor nota cu totul alte caractere din acelaș peisaj natural, adică îl vor *apercepe* fiecare după spiritul

său. Primul va vedea plantele cu ochiul omului de știință, căutând a le clasifica, a le determina locul ce ocupă în regnul vegetal, a constata varietățile și a le explica prin influența mediului, etc. Agronomul va observa natura pământului, aptitudinea lui pentru producție, pentru creșterea și înmulțirea unor anumite genuri de plante necesare la hrana oamenilor sau animalelor, etc. Artistul va considera armonia formelor și a culorilor. Acesta va căuta frumosul, pe când cel dintâiu, naturalistul, va căuta adevărul, iar agronomul utilul. Acelaș spectacol, trecând prin aceste trei spirite, va lăsa trei rezultate psihice deosebite, după natura ideilor ce posedă fiecare din ei, idei pe cari escitația actuală le deșteaptă și cu cari se asimilează.

Omul extrage, prin urmare, din natură, aceea ce se încadrează mai bine cu spiritul și interesele lui; vede și apercepe lucrurile și oamenii după organul său intelectual. „Nu ochiul vede, ci spiritul vede prin ochiu“, și adesea nu vede decât ideile sale proprii sau numai ceea ce le corespunde. Uneori acest proces al apercepției dă naștere chiar la *iluzii* grosiere. Așa *Don Quijotte*, având spiritul plin de idei relative la viața cavaleriească, la luptele cu uriașii și monștrii, adesea credeă că vede împrejurul său aceste lucruri; escitațiile exterioare, trecând prin spiritul lui, se transformau în ideile și imaginile de cari eră preocupat: o simplă moară de vânt eră luată drept un uriaș și o turmă de oi drept o armată de spirite rele. El interpretă astfel escitațiile conform organului său sufletesc.

Felul și bogăția coprinsului de impresii, de percepții și de idei ale unui om, într'un moment dat, în fața unei împrejurări a vieții sau naturei, atârnă, nu atât de felul și mulțimea excitațiilor, în împrejurimea căreia se află, cât de avuția și natura vieții sale interne, de mulțimea și întinderea ideilor și cunoștințelor, de sistematizarea și ordinea lor, cu un cuvânt: de organul apercceptiv, câștigat prin studiu și experiență.

Instrucțiunea și exercițiul spiritului au în mare parte de scop și de efect a procura individului un organ intelectual de apercepție; căci știința dă formule, dă legi, prin care se explică, se interpretează fenomenele din natură, legi și formule la cari se reduc cazurile particulare întâmpinate în experiență. Așa, *psihologia* pregătește spiritul a percepe o mulțime de întâmplări ale vieții sufletești, multe simpatii și antipatii, ca niște exemple ale asociației stărilor de conștiință; *fizica* pregătește spiritul a vedea în fenomenele căderii corpurilor, în acela al curgerii râurilor, al greutateii, al plutirii, etc. cazuri particulare ale gravitației universale, introduse prin instrucțiune în spirit; amândouă servesc astfel de organ apercceptiv intelectual, prin care se iau și se asimilează niște fenomene din natură, ce rămân sau neobservate sau cu totul altfel interpretate, apercceptute, de către spiritele lipsite de cunoștința acelor legi.

În didactică, pregătirea organului apercceptiv joacă un mare rol. Înțelegerea ideilor noi comunicate de

profesor atârnă de priceperea cu care s'au dat ideile pregătitoare menite a servi de organ apercceptor.

7. Operațiile intelectuale.

Funcțiunea cea mai generală, elementară și primitivă a inteligenței, funcțiunea care condiționează pe toate celelalte, și care servă de criteriu al inteligenții ori unde s'ar afla și în orice grad, e simpla *găsire* și *constatare de asemănări și deosebiri* între lucruri, precum și *găsirea și stabilirea gradului de asemănare și deosebire*, care poate varia dela identitatea perfectă până la opunere evidentă, trecând prin punctele intermediare de similitudine și de contrast.

Pe baza acestor operații elementare se pot face *clase* de obiecte din ce în ce mai mari. *Clasificarea* însă presupune și *abstracția*. Prin aceasta spiritul isolează una sau mai multe din suma proprietăților ce alcătuiesc lucrurile în natură, și le consideră în parte, făcând „abstracție“ de celelalte. Ca să aleg la un loc obiectele *albe* și să fac o categorie din ele, trebuie să nu consider decât calitatea de *culoare*, și să las la o parte pe cea de *soliditate, duritate, greutate, gust, etc.* Asemenea, când voiesc să pun de o parte lucrurile *rotunde*, sau pe cele cari servesc la un scop anumit. Intr'un caz, consider numai forma, în celalt numai scopul, făcând abstracție de celelalte calități ale lucrurilor. Ca să formeze, astfel, *clasa meselor*, nu voi căuta să văz dacă obiectele sunt de lemn, de fer, or de marmură, sau dacă au atâtea picioare etc.; ci voi privi numai însușirile necesare

la realizarea scopului determinat pentru care se face o *masă* și obiectele, cari le vor posedă vor intra în această clasă.

Procesul de asimilare și de întregare pe de o parte precum și acela de diferențiere, de discernământ, e o lucrare mintală și cerebrală, care *cere timp*, ceea ce însemnează că e aci o muncă, o greutate de învins. Asta se dovedește experimental. Dacă se pune înaintea cuiva un număr oarecăr de litere sau culori (dela 1-6) și se cere să se determine, după un scurt timp de intuiție, felul acelor litere sau culori, cu cât numărul obiectelor, culorilor crește (dela 1-6), crește și timpul ce pune mintea spre a le deosebi între ele, și anume dela 3/10 până la 8/10 din secundă. S'a căutat să se stabilească, prin observații făcute asupra mai multor persoane, cum variază proprietatea de a găsi deosebiri și asemănări după vârstă și sex. S'a găsit că în vârsta dela 6-17 ani crește repede puterea de a găsi deosebiri și că băieții sunt superiori în ce privește constatarea de deosebiri și asemănări, afară de stabilirea nuanțelor delicate ale culorilor, în cari fetele sunt superioare.

La exercitarea funcțiunilor fundamentale de găsire de asemănări și deosebiri, de abstracție, generalizare, clasificare, servă intuiția lucrurilor și metoda activă care pune pe elevi a observa, a descrie obiectele, ființele, a le compară și a stabili grupe și categorii.

Când se păstrează însușirile comune la mai multe lucruri sau fenomene și se consideră în parte, izolat, se formează o *idee comună, generală*, „*noțiune*” sau „*concept*”.

Semnul exterior al coprinsului de idei ce formează noțiunea, este numai *cuvântul*, pronunțat sau scris. Se asociază astfel de un complex de reprezentări sau de o noțiune, o percepție auditivă sau vizuală, adică niște sunete, *cuvintele*, sau niște semne, *literile*. Cu cât cugetarea crește, cu atât și limba se dezvoltă, căci mulțimea noțiunilor cere înmulțirea semnelor exterioare sau a vorbelor cari să le reprezinte. De aci grija elementară a învățământului ca fiecărui cuvânt să-i corespundă exact și precis în minte o idee hotărâtă. Cuvintele să nu fie întrebuințate în mod arbitrar și fără înțeles lămurit

Judecata și raționamentul sunt operații intelectuale mai complicate, întemeiate însă tot pe găsirea de asemănări și diferențe, pe puterea identificării și descernerii. În ele cugetarea se manifestă în grad mai înalt.

În afirmarea unui raport între două idei, se face o *judecată*. Es. „*zăpada e albă*“ și „*cerneala nu e albă*“ Noțiunea sau ideea generală de *zăpadă* se arată că se poate uni, iar că cea de *cerneală* nu, cu noțiunea sau ideea generală de *alb*. Exprimarea acestui raport de convenență ori de neconvenență prin vorbire, constituie *propoziția*, în care numele unei noțiuni e subiect, al celeilalte predicat. Dar judecata poate exista și fără expresie verbală, ca la surdo-muți.

Când raportul dintre noțiuni nu se vede imediat, și avem nevoie de a recurge la mijlocirea altor noțiuni intermediare spre a-l găsi, facem o operație intelectuală mai complexă, un *raționament*. Voim să

vedem s. e. dacă A este sau nu D . Raportul de convenență sau neconvenență nu se vede îndată : recurgem atunci la mijlocul mediat. Găsim $A = B$, apoi $C = D$ și în fine $B = C$; deci $A = D$, după același principiu care în matematici ne dă axioma : „două cantități egale cu o a treia sunt egale între ele“.

Când relația dintre noțiunile extreme și cele intermediare este clară, evidentă, facem un raționament propriu zis : și starea sufletească, ce se produce în noi, e siguranța, *certitudinea*. Uneori însă relația nu e evidentă în tot lanțul și șovăie, măcar într'un loc ; atunci avem *probabilitatea*, care poate să fie de mai multe grade : credință, bănuială sau conjectură, îndoială, nesiguranță, etc.

Funcțiunea rațiunii, prin care se caută noțiuni intermediare, se numește *sagacitate*.

Se va vedea mai departe cum metoda activă de învățământ tinde a exercita judecata și raționamentul în funcțiunile lor speciale, la fiecare obiect de studiu.

Influența sentimentului și profesiunii asupra inteligenței.—Deși noțiunile pot avea între ele o relație naturală de similaritate sau diferență, astfel încât spiritul dacă ar fi liber, neinfluențat de nimic, ar găsi un raport sigur și clar, și ar trage concluzii neîndoioase despre convenență ori neconvenența lor, totuși această relație nu se vede și nu se stabilește, ba chiar se ocolește de spirit, când un sentiment puternic se opune.

Dacă s'a asociat cu ideea a un sentiment de ură

or dispreț, și cu ideea *b* un sentiment de stimă și de iubire, oricâtă asemănare ar exista în realitate între *a* și *b*, inteligența noastră refuză a o constată și a o stabili, din cauza antagonismului celor două sentimente opuse, cari fac să se respingă și noțiunile corespunzătoare lor.

Muma asociază de ideea *fiului* său cele mai frumoase și măgulitoare sentimente; și, ca orice suflet normal, de ideea *șarlatanului* și *vicleanului* un sentiment de reprobare, de dispreț, de indignare. De aceea chiar în fața faptelor palpabile, în contra probelor evidente, ea refuză a trage, bunăoară, concluzia: „fiul meu e un șarlatan“, pentru că sentimentele ce însoțesc aceste două noțiuni: „fiul meu“ și „șarlatan“, se ciocnesc, se resping, și în respingerea lor reciprocă, trag după ele și noțiunile respective.

Mai de grabă recurge omul atunci la subterfugii intelectuale înșelătoare, adesea mai mult pentru el decât pentru alții. Spiritul se apără atunci de neîndeplinirea justă a sarcinei sale logice prin sofisme, pe cari le dă drept concluzii sigure. Așa, mama, în exemplul de mai sus, ori nu va vedea, nu va voi să vadă și să creadă faptele și probele ce dovedesc culpabilitatea fiului său. Or, dacă le va recunoaște, va respinge concluzia naturală ca exagerată, ca falsă și sălbatică.

Astfel, sentimentele or împiedică spiritul *de a vedea* aceea ce nu servă la întărirea lor, or îl silesc să prefacă toate elementele nefavorabile, travestindu-le în aparență amăgitoare a unor elemente favorabile.

Adevărata sănătate mintală și energie intelectuală

constă în a găsi asemănări și deosebiri între noțiuri și a stabili raporturile naturale dintre ele, fără a ține în seamă solicitările înșelătoare ale sentimentelor: și adevăratul echilibru sufletesc îl găsim acolo, unde sentimentul urmează raționamentului, estinzându-se, fără multă întârziere, dela o noțiune dată la alta, care se aseamănă cu prima. În astfel de suflete bine organizate, dacă noțiunea a este însoțită de sentimentul s , și se află că noțiunea b este egală cu a , atunci s trece asupra lui b .

Interesant, din punct de vedere psihologic, ar fi a se studia variația modului de a raționa la diferite inteligențe după deprinderea câștigată în urma unei profesii. Modul de a căuta premise sau baze de judecăți și raționamente și de a opera cu ele se deosebesc vădit dela un profesionist ce s'a ocupat cu matematicile, la altul ce s'a ocupat cu filozofia sau istoria, or dreptul, etc. Un spirit ce raționează în mod *matematic*, după deprinderea căpătată din pricina acestei științe, caută datele fixe, precise, neschimbătoare și nefluctuante, spre a stabili raporturi și a deduce adevăruri. De aceea se întâmplă adesea că spiritele matematice, pe cât sunt de sigure în stabilirea de raporturi fixe între cantitățile invariabile, pe atât sunt dispuse a se înșela, când operează cu noțiuni estrase din observația lucrurilor și ființelor concrete, pentru că aceste noțiuni pot varia cu numărul observațiilor, cu înmulțirea experiențelor, sunt schimbătoare — mai ales când se ra-

poartă la lumea fenomenelor morale, sociale și economice.

Mintea istoricului se deprinde a căuta origina lucrurilor și dezvoltarea lor și nu se mărginește a privi un fenomen numai în felul lui de a fi în momentul actual, ci îl urmărește în trecut, în fazele ce a străbătut, până să ajungă la forma actuală. Iar mintea obișnuită cu problemele *filozofice*, caută să pue evenimentele, fenomenele, acțiunile în raport cu chestiile mari de origină și de scop al vieții sau al lumii, spre a le înțelege și a le da o rațiune de a fi.

Aceste efecte asupra spiritului din partea felului de studii și de îndeletniciri speciale este bine să se cunoască, fie spre a caracteriza influența educativă a diferitelor științe, fie spre a preveni unele diformități mintale.

8. Formele cugetării. Cauzalitatea și finalitatea.

Ca să exercităm funcțiunile inteligenței, e necesar să cunoaștem formele sub cări se manifestă în mod firesc, trebuința de a ști și de a înțelege.

Întrebarea cea mai obicinuită, ce-și pune inteligența și la care se silește să caute răspuns, ca să-și îndeplinească funcțiunea sa de a înțelege este: *pentruce?*

Înțelesul întrebării însă nu e totdeauna acelaș. Uneori întrebăm *pentruce?* ca să aflăm *scopul* unui lucru, unei acțiuni, unui fenomen sau funcțiuni. *Pentruce* își face omul locuință? *Ca să aibă unde se adăposti.*

Pentruce s'a oprit trenul în cutare stație? *Ca să* ia locomotiva apă.

Pentruce se contractează inima? *Ca să* împingă sîngele la plămâni.

Pentruce vine sîngele la plămâni? *Ca să* se oxigeneze. Ş. a.

Alte ori întrebăm, *pentruce?* cu intenția de a ni se spune *cauza*; și, în cazul acesta, forma întrebării mai potrivită cu înțelesul ei, mai este și *cum?* *Pentruce* se oxigenează sîngele în plămâni? poate să însemneze și: în ce *scop?* așteptându-se ca răspuns, bunioară: ca să devină iarăși propriu pentru nutrirea corpului mai departe; dar poate să însemneze și: *cum se îndeplinește* oxigenarea sîngelui în plămâni? cerându-se adică atunci *cauza* firească schimbării sîngelui din vînos în arterial, fenomenele ce se petrec în plămâni pentru a ajunge la acel rezultat. Acelaș înțeles îl au întrebările: *pentruce* vara e mai cald și zilele mai mari decît iarna? *Pentruce* ne plac locurile unde ne-am petrecut copilăria? *Pentruce* ne iubim patria? *Pentruce* plătesc vapoarele pe mare? Aceste întrebări cer *cauza* fenomenului. Și, cînd se cere o explicație cauzală, formularea întrebării se dă mai bine prin *cum*: *Cum* se asociază stările conștiință? *Cum* fulgeră? *Cum* se reproduc ideile? ș. a.

Cînd întrebăm de scopul lucrurilor sau al fenomenelor, preocuparea spiritului se numește *teleologică* și se naște din trebuința înăscută a *finalității*, una din formele cugetării. Sub prisma teleologică al privit poate omul lumea mai de mult decît sub aceea.

a cauzalității. Mai înainte de a se întreba *cum fulgeră? cum tună?* s'a întrebat *pentru ce?* Și a dat un răspuns, luat din cunoașterea de sine, atribuind puterilor, cari tunau și fulgerau, o intenție, un scop. Astfel s'a născut *antropomorfismul*.

Și lumii întregi, cu toate lucrurile și întâmplările din ea, omul i-a atribuit un scop. Soarele și luna și toate stelele sunt pe cer *ca să lumineze pământul* pentru interesele omului. Plantele, animalele, sunt pe pământ *ca să servească omului* la diferitele trebuințe ale vieții și ale întreținerii lui.

Natural, nici trebuința pur *cauzală* n'a lipsit din manifestările cele mai dintâi ale *inteligentei*. Când omul atribuia tunetul și fulgerul unor puteri *supra-naturale*, el credea că a găsit o explicație *cauzală* fenomenului ce-l uimea.

Preocuparea *teleologică* este cea practică dictată de voință și de sentiment, susținută de trebuințele multiple ale vieții, dela cele fizice până la cele morale și ideale. Ea ne face să ne punem întrebări despre scopul vieții, despre scopul lumii, etc.

Preocuparea *cauzală* este cea *teoretică*, pur intelectuală și se referă numai la obiectivitatea naturii lucrurilor.

În definitiv, și o preocupare și alta stă în fața aceleiași ordine obiective de fenomene independente de voința noastră. Numai punctul de vedere se schimbă de la una la cealaltă. În considerarea *cauzală* se privește lanțul fenomenelor naturale, așa cum ne sunt date în legăturile lor statornice, neschimbătoare: $a + b + c + d...$ Fenomenul *a*, care precede

în mod permanent pe *b*, se zice că este cauza lui *b*; iar *b*, care urmează tot așa în mod statornic după *a*, se numește *efect*. La rândul său *b*, pentru aceleași cuvinte, este cauza lui *c*, iar *c* efectul lui *b*; și așa mai departe.

Aceeași înălțuire de *cauze* și *efecte* se preface, din punctul de vedere practic sau teleologic, în lanț de *mijloace* și *scopuri*. Ca să produci pe *b* dacă ai nevoie de el, recurgi la *a*, cauza lui. Atunci *b* din efect, s'a transformat în *scop*; iar *a*, din cauză, în *mijloc* (BACON).

Rolul inteligenței se îndeplinește atunci, când izbutește să găsească unui fenomen din natură (*b*) adevărata lui cauză, adică alt fenomen din natură (*a*), cu care stă în legătură indisolubilă, așa că dându-se unul (*a*), urmează inevitabil celalt (*b*), în aceleași împrejurări. Când se dă *a* și nu urmează *b*, atunci inteligența caută *cauza* neurmării în prezența perturbătoare a altor fenomene interpușe între *a* și *b*. Așa eă principiul cauzalității rămâne neclintit. Tot ce se întâmplă, trebuie să aibă o cauză, fiecă o cunoaștem, or nu. Când o cunoaștem zicem că putem să *explicăm* fenomenul, că i-am găsit *legea* și că îl *înțelegem*.

Și tot atunci putem să utilizăm natura pentru folosul nostru, prefăcând cauza în mijloc și efectul în scop sau „supunându-ne legilor naturei“. *Naturam non vincimus, nisi parendo*. (BACON). Căci atâta putem-cât știm; sau, după formula lui AUG. COMTE: *Savoir, c'est pouvoir*.

III.

SCOPUL ÎNVĂȚĂMÂNTULUI

Dintre chestiile enumerate, ce alcătuiesc coprinsul didacticei, prima problemă este privitoare la *scopul învățământului*. Dela înțelegerea ei atârnă soluția de dat în multe chestii, ca cele de program și de metodă.

Ca procedură logică în căutarea răspunsului la întrebarea : *care este scopul învățământului*, ni se deschid înainte două căi :

1) *Calea inductivă*, observând scopurile urmărite de fapt în activitatea practică a școlilor, și extrăgând prin abstracție ceea ce este comun în toate tendințele lor ; și

2) *Calea deductivă*, plecând dela noțiunea învățământului, ca atare, și deducând din el ținta rațională.

O greutate a procedurii inductive, în cazul de față, e că, dacă nu vrem să ne restrângem, în mod arbitrar, la anumite școli, din o anumită epocă, din o

anumită țară, ar trebui, spre a fi complecși și obiectivi, să se analizeze învățământul din toate epocile culturale și din toate țările. Asta ne-ar duce la expunerea istoriei tuturor instituțiilor de educație cu teoriile lor corespunzătoare, deci la o lucrare de istoria pedagogiei, făcută din acest punct de vedere. Lucrarea există de sine stătătoare și se pot căuta în ea concluziile privitoare la chestia de față¹⁾.

Dacă am voi să ne mărginim la organizația și activitatea învățământului nostru și am căuta să inducem scopul lui din funcționarea școlilor și din rezultatele lor, la ce concluzii am ajunge?

Luând rezultatul drept scop, s'ar părea că scopul școlii secundare de cultură generală ar fi mai întâiu de toate, să depărteze, chiar să desguste pe elevi de clasicismul antic. Mai nu este absolvent de liceu (afară doar de *rarae, rarissimae aves*, ce sunt produsele mai mult ale propriei lor sânguinți) cari să nu se gândească cu aversiune la autorii greci și latini ce l'au chinuit așa de crud în liceu. Demostene se zice, și trebuie să credem, că a fost un mare orator. Dar din frânturile de discursuri traduse buchereste și searbăd interpretate, nu se prea vede această însușire. Și tot așa de poezia lui Virgil, a lui Orațiu, a lui Ovidiu. Să fie oare scopul învățământului secundar a face clasicismul antic respingător? Dacă da, e atins.

Inducând însă, tot după rezultate, se pare că scopul acestui învățământ nu este nici de a familiariza

¹⁾ L. Găvănescul, *Istoria Pedagogiei*, 3 volume.

mai sistematic generațiile tinere cu viața modernă și cu spiritul social al țării lor. Desigur se învață destule limbi moderne, dar, — spre a ne mărgini la rezultatele celei mai folositoare dintre ele, — dacă absolventul ajunge a ceti și înțelege franțuzește, rar poate să se exprime verbal în această limbă vie, de necesitate curentă, și de ordinar nu i s'a deschis spiritul pentru înțelegerea marilor scriitori ai literaturii franceze, așa încât să simtă pentru ei dorul de a-i ceti mai departe după ce a ieșit din școală. Iar în ce privește viața morală și socială a țării, afară de orientarea sumară în clasa IV (și a VIII-a pentru cei cari absolv liceul) în tot cursul istoriei universale, din primele clase mai ales, nu se pomeneste nimic de existența și soarta Românilor ¹⁾.

Orientare în sfera drepturilor și datorii cetățenești? Multă vreme nimic; acum ceva mai puțin decât minimum strict necesar. În schimb nici atât, când e vorba a da conștiințelor sprijinul principiilor raționale spre a le ține în calea dreaptă a vieții normale și a le întări în contra sugestiilor tot mai stăruitoare ale spiritului de dezordine și de anarhie morală ce s'abate peste lume.

Etica, menită a da omului motivele raționale ale vieții de bine, de datorie, de iubire de oameni și de dreptate, de desinteresare și de jertfă pentru țară

¹⁾ O primă reacțiune în contra acestei procedări, datorite obiectului de a introduce în învățământ programe luate din alte țări și cărți traduse sau prelucrate după cărți străine, am încercat a face, în mod practic, publicând cărțile mele de *Istoria universală*, pentru clasele I, II, III-a secundară, și accentuând principiul *românesc* în predarea istoriei.

știința care lămurește idealurile și dă justificarea întemeiată a virtuților a fost considerată ca superfluă într'un timp când bazele metafizice ale moralei religioase se clatină și inutilă într'o țară, în care valul tot mai urcat al democrației presupune dezvoltat în fie-care om, în fie-care cetățean sentimentul răspunderii.

Așa că absolventul liceal nepregătit pentru viața publică și politică a țării în care are să trăiască, nepregătit a participa în mod real la viața intelectuală și estetică a timpului modern, s'a ales din școală și cu disprețul culturai antice.

Fără a merge mai departe, ne întrebăm: pot fi considerate ca idealuri astfel de rezultate? Desigur că nu. Ele sunt rezultatele *neintenționate* ale unui învățământ care nu știe principial ce vrea să realizeze, unde vrea să ajungă, mergând pe dibuite, la voia întâmplării, fără plan de lucru bine concertat între toți colaboratorii, fără țintă bine stabilită și cunoscută de aceștia.

Zădărnicia procedării inductive, evidentă în cazul de față, ne face să recurgem la procederea rațională, deductivă în determinarea scopului ce trebuie să urmărească învățământul.

Pentru ce caută omul să învețe, să cunoască, să știe? Iată prima întrebare. Aceasta ne duce în mod firesc, la a doua: care e rostul facultății de a cunoaște? Pentru ce a apărut inteligența în organizația sufletului? Care e folosul ei, din punct de vedere biologic?

Chiar dacă n'am admite concepția voluntaristă a sufletului, care reduce toate puterile și manifestările sufletești la voință, cum nu admitem nici pe cea intelectualistă care le reduce pe toate la idei — eroare curentă în pedagogie grație lui *Herbart*; — chiar rămânând la concepția psihologică a existenței celor trei funcțiuni sufletești independente și ireductibile, tot trebuie să recunoaștem o mare parte de adevăr în afirmația că intelectul este un organ și un instrument al voinței. Numai, pentru ca exprimarea adevărului să fie mai justă, se cere să părăsim terminologia schopenhaueriană. Mai exact se poate formula științificește ideia zicând că intelectul este un organ și un instrument al trebuinței de a fi, de a trăi, sau al *instinctului de conservare*.

Incontestabil, toate funcțiunile vieții, toate tendințele și manifestările sufletești, deci și inteligența, când au apărut pentru întâia oară, în faza lor elementară, au apărut în scopul conservării vieții. După cum s'a observat mai sus, în datele preliminare de psihologie, ființele cari întâmplător vor fi apărut fără proprietatea biologică de a distinge lucrurile și fenomenele, de a stabili asemănări și deosebiri între ele, de a cunoaște că lucrurile deosebite sânt deosebite și de a recunoaște că acelaș lucru este acelaș lucru; acele ființe desigur au trebuit să dispară, natura le-a aruncat ca imperfecte; selecția naturală a păstrat numai pe acele ce au putut să se adapteze intelectual la natura înconjurătoare.

Și, prin urmare, putem să numim intelectul un organ al *vieții*, un mijloc de adaptare la condițiile

de viață. Nu e un organ al voinței ; voința însăși e un organ, anume un organ al vieții, tot așa precum este și emoționalitatea. Aceste două sînt *deopotrivă primitive*, căci nu putem crede că, fără una din ele, ar fi putut exista viața.

Rolul biologic, prin urmare, al intelectului, rostul lui primitiv, inițial, care și azi se găsește în funcțiune exclusiv la animalele inferioare, și a trebuit să fie la începutul vieții sufletești pe pământ, rostul sau funcțiunea exclusivă la toate ființele, este de a cunoaște spre a se adapta la mediu, spre a se conserva, spre a se feri de fenomenele și lucrurile vătămătoare, spre a-și însuși lucrurile bine-făcătoare. Funcțiunea intelectului cea primitivă a fost deci o funcțiune interesată, a fost *practică*. Omul sau ființa însuflețită a căutat a cunoaște pentru a stăpîni natura; era deci în mod firesc, nu prin reflexie filozofică, cu totul de principiile școalei filozofice pozitivistice, care au fost formulate mai întîiu de Bacon, și în urmă de Aug. Comte: a ști pentru a putea.

Cu cît, însă, această putere asupra naturii a crescut prin grămădirea cunoștințelor asupra naturii lucrurilor, asupra raportului dintre fenomene, asupra calităților bune și rele; cu cît adaptarea s-a întins și s-a desăvârșit, cu atît organul intelectual, crescînd și el, și teama de necunoscut, la început așa de generală, înpuținîndu-se, s'a lăsat tot mai mult răgaz ființelor însuflețite de a cerceta și fenomenele și lucrurile ce nu erau în directă legătură cu inte-

rezele imediate ale vieții: s'a lăsat timp, prin urmare; *contemplația teoretică.*

Organul intelectual crescând — prin exercițiul funcțiunii lui de a servi viața — s'a născut într'însul — adică mai exact în *om* — trebuința acestui exercițiu, acestei funcțiuni ca atare, și deci și plăcerea corespunzătoare, chiar atunci când exercițiul nu era cerut de un interes practic. Căci, biologicește, toate organele, odată formate și dezvoltate, tind a funcționa și cer a fi puse în exercițiu, dezvoltând în suflet o enă, o nemulțumire, un neastâmpăr, când sânt mai mult timp lăsate fără exercițiu; și cer a fi exercitate pentru plăcerea de a lucra, de a funcționa pentru simpla plăcere de a fi în exercițiu de mișcare și activitate.

Aplicând aceste notiuni elementare de biologie la problema ce ne interesează, urmează că intelectul a căpătat treptat, încă o altă funcțiune, pe lângă funcțiunea cea primitivă, practică: anume funcțiunea *teoretică* de a cunoaște, de a înțelege, nu în scopul imediat al conservării ființei, ci pentru trebuința de a cunoaște și de a înțelege ca atare, pentru trebuința de a-și explica rostul lucrurilor din lume. S'a născut astfel *din instinctul conservării și alături cu dânsul instinctul cauzalității*, trebuința explicării lumii. Această trebuință s'a satisfăcut prin funcțiunea teoriei.

Inteligența dar, adună cunoștințe sau pentru trebuințele conservării vieții, sau pentru trebuințele curat intelectuale, de a înțelege rostul lucrurilor în raporturile lor obiective.

✓ Acestea fiind cele două tendințe și funcțiuni naturale ale intelectului, e ușor de văzut urmările ce se pot și trebuie să se tragă cu privire la problema scopului învățământului.

Criteriul cunoștințelor demne de a fi comunicate. —

Criteriul ori-cărei cunoștințe demne de a fi cunoscută este, după cele de mai sus: ori de a folosi vieții, ori de a lumina o problemă generală despre lume sau despre viață.

Dacă nu se raportează la nici una din aceste trebuințe, nici la trebuințele teoretice, nici la cele practice, cunoștințele nu au nici un rost, cel puțin atât timp cât nu se poate încă vedea raportul dintre ele și dintre practică sau teorie. Zic *atâta timp*, pentru-că se pot întâmpla cazuri, când acest raport nu se vede de odată. Exemple de acest fel avem în istoria științelor și a cugetării omenești. Socrate nu putea să vadă raportul dintre cunoștințele relative la mitologie sau la fizică și vr-un interes intelectual sau practic. Mai târziu Bacon combătea preocupările relative la magnetism, nu vedea cum ar putea fi interesante. În timpul nostru, multă vreme au fost considerate ca ocupații oțioase chestiunile relative la sugestie, la ipnotizm. A ajuns însă momentul pentru toate aceste cunoștinți, când să li se vadă importanța fie practică, fie teoretică; și atunci n'a mai rămas nici o îndoială despre valoarea lor.

Căutați din ce fel de cunoștințe se alcătuiesc științele, și din ce punct de vedere se justifică strînge-

rea adevărilor lor constructive, și veți vedea că ori-ce știință bine constituită, rațional stabilită cuprinde :

1) Ori adevăruri de utilitate practică, menite a ne da o putere asupra naturii, menite a satisface niște trebuințe ale vieții, a contribui la dezvoltarea tehnice. Astfel de adevăruri sunt bunioară cele din *fizică* relative la pîrghii, balanțe, isvoare și fîntîn, artesiane, moara cu apă, moara de vînt, aerostatei sifon, gheață artificială, mașini cu vapori, telescop, telegraf, telefon, sonerie electrică, etc., și cele din *chimie* relative la apa de băut, filtru, ape gazoase (acid carbonic), chibrituri (fosfor), sarea de bucătărie, iarbă de pușcă, sticla, gazul de lămpi, gazul de iluminat, vinul, parfumul, cerneala, săpunul, luminările antiseptice, etc. :

2) Ori adevăruri cari au de scop de a lumina inteligența asupra raporturilor fenomenelor naturale în genere, și au deci scopul de a înlesni cheea înțelegerii rostului acestei lumi. Acest scop îl au toate *teoriile* și *hipotezele*, fie din fizică, cum sînt cele relative la proprietățile generale ale materiei: întinderea, impenetrabilitatea, divizibilitatea; cele relative la coeficienții forțelor, la principiul lui Arhimede, la gravitate, căldură, lumină, sunet, electricitate, magnetism; sau din chimie cele relative la atomi, molecule, legea proporțiilor definite și multiple, legea volumelor, valențele, etc. În prima linie aceste adevăruri au de scop a ne da cheia înțelegerii acestei lumi, alcătuirea ei obiectivă.

Fiziologii, biologii ce se ocupă cu studiul ființelor

inici, cu studiul vieții și obiceiurilor la furnici, albine, fac aceasta fie din interes practic, fie din interes teoretic, spre a înțelege în formele ei elementare, alcătuirea și funcțiunea vieții și a aplica aceste cunoștințe la înțelegerea vieții mai complexe a vieții omenești.

Ni s-ar părea însă foarte bizar un om de știință care s-ar apuca să facă o statistică a greșelilor de tipar din toate jurnalele, să înnumere toate pietrele așternute pe o stradă, sau numărul ferestrelor sparte din un oraș. N'am vedea relația ce există între aceste cunoștințe și înțelegerea lumii, sau, ce am folosi noi în viață din posedarea lor.

Un istoric, care și-ar perde timpul să culeagă toate neînsemnatele întâmplări ale zilei, și le-ar scrie în volume mari, ni s-ar părea un om ce nu înțelege nici valoarea vieții, nici a științei. Cunoașterea exactă a numărului și numelui tuturor domnilor cari s'au succedat, într'un timp foarte scurt la domnia țării, și a datei când s-au suit pe tron atâția neînsemnați ambițioși, și când au fost detronați, nu luminează în nimic chestia evoluției acestei țări și nu ne ajută în nimic la înțelegerea și orientarea în timpul de față.

Principiul didactic în alegerea și comunicarea cunoștințelor, este acesta: *Cunoștințele cari nu ajută mintea nici din punct de vedere teoretic, nici din punct de vedere practic, nu merită să fie învățate.*

Să se aplice acest criteriu la multe din obiectele de studiu ce se predau în școli.

Ce folos pentru viață sau pentru înțelegerea lumii

este a se spune școlarilor înălțimea tuturor munților, de pe suprafața globului, lungimea și lărgimea râurilor, populația cetăților și orașelor depărtate peste nouă mări și nouă țări de mediul în care trăese copiii?

Intru cât un om care n'ar cunoaște, din științele naturale, numele tuturor amoniților și belemnțiilor și altor fosile: *ptychodus*, *triceratops*, *ramphoryctes*, *microlestes*, etc., ar fi mai puțin luminat asupra dezvoltării vieții pe pământ; sau unul care n'ar cunoaște pe de rost numirile înșirate în botanică la clasificare: euphorbiaceele, chenopodeele, serofulariceele, berangineele; apoi ovulul angiospermelor *strobilifer*, etc. Și ce ar scădea din cultura generală asupra mineralogiei, dacă nu s'ar cunoaște numai decât, la titlul *despre sulfure*, atâția termeni: realgar, stibiu, blenda, marcosita, chalcopirită, mispikel, etc.? Sau din *osizi* și *carbonați*: pirolusita, cositerita, zircon, corindon, dolomie, sideroză, azurită, etc.?

Încărcarea și „stupor paedagogicus“. — Care e urmarea când nu se respectă aceste principii generale deduse din scopul intelectului și din scopul învățământului? Este că se încarcă spiritul cu atâtea cunoștințe inutile, care nu dau forța minții, pentru că n'o pun în activitate, nici spre a înțelege lumea, nici spre a o utiliza; cunoștințe date numai spre a fi date, înscrise și înregistrate, fără a fi puse în condiție de a se asimila și încorpora cu ființa sufletească: cunoștințe grămădite în mod anorganic, aruncate în spirit, așa cum s'ar arunca în stomachul unui om, ca hrană, petricele ce nu se pot mistui, nu trec în sânge.

nu se transformă în creier, în mușchi, nu se asimilează. După cum acestea turbură viața organismului, strică funcțiunile lui, tot astfel și cunoștințele neasimilate, neîncorporate în substanța intelectuală, și cari nu funcționează nici ca utilități pentru viața de toate zilele, nici ca mijloace pentru înțelegerea lumii, mai mult strică mintea, și au ca rezultat producerea unor capete poate erudite, dar proaste. Și în adevăr, aceste două noțiuni nu se exclud : erudiție și prostie. Nu orice om erudit, care știe multe și de toate, e și om inteligent ; după cum iar se poate întâmpla să fie inteligent și să cunoască puține lucruri. Școala, așa cum funcționează câteodată, justifică cuvântul de spirit al lui *Huxley* : *stultitia fit, non nascitur*.

Numai dacă s'ar elimina tot ce nu hrănește mintea, se poate evita acest rău ; căci cunoștințele neutilizabile au de rezultat, pe de o parte, că nu orientează pe om în aceia ce-i trebuie lui pentru viață și pentru teorie, îl înstreinează de aceste domenii ; și, pe de altă parte, îi lasă în neactivitate facultățile mintale. Când iese din școală absolventul, productul firesc al acestei instituții, dacă s'a mărginit numai la beneficiile școlii, apare puțin orientat în viață, și fiindcă a avut și puține ocazii ca să-și desvolte forțele intelectuale apare și nedesvoltat, naiv.

Dacă totuși, din fericire, scapă mulți de calamitatea uciderii intelectuale, aceasta se datorește la două cauze, amândouă pornite din instinctul de conservare intelectuală. Nu voiu să fac apologia lenei școlărilor, dar lenea e un instinct de conservare în împrejurările expuse. Cei ce au învățat prin școli atât

și așa cum s'a cerut, au scăpat, ca prin minune și fără să știe, de un mare pericol. Rar se întâmplă și e un miracol ca cel dintâiu în școală să rămână și mai târziu în societate între cei dintâi.

Altă cauză de salvare e că mintea, având nevoie să funcționeze și să se hrănească, a muncit și a căutat să se lumineze, alături și cam de contra-bandă, prin lecturi deosebite de ale școlii și câte odată interzise în școală.

Aceste două mijloace nu înlătură însă dezastrul, formulat încă mai de mult în considerațiile critice asupra învățământului modern: *stupor paedagogicus* — tâmpire școlară.

Vom reveni asupra acestor considerații, când vom studia chestiunea programelor. Deocamdată ne mărginim a fixa criteriul general, după care se recunoaște valoarea unei cunoștințe demne de a fi cunoscută și comunicată. Acest criteriu, extras din însăși funcțiunea normală a inteligenței, care indică și scopul învățământului, spune: *să se comunice cunoștințe, fie pentru stăpânirea și utilizarea naturii, fie pentru înțelegerea teoretică generală a universului și pentru deslegarea problemelor mari relative la viață, suflet, materie, lume.*

Prin aceste cunoștințe trebuie să se mai realizeze, însă, în învățământ, un alt scop: trebuie să se tinză la *desvoltarea inteligenței, la formarea spiritului.*

Aici nu mai e vorba de alegerea cunoștințelor, ci de *metoda comunicărilor.* Ele trebuie comunicate astfel încât să se realizeze și scopul ultim al creșterii mintale.

Jurisdicție sau procedură de aplicare a legii
existența ierarhiei și altele de acest fel
— adică procedurile de aplicare a legii. **IX.**

Principii și reguli generale pentru comunicarea cunoștințelor. — Metoda.

Este evident că nu e destul să știi ceva, ca să-l și poți comunica și altora bine și cu folos. A instrui este o artă, care, ca ori-ce artă, se învață, se câștigă prin muncă sârguitoare. În dobândirea ei, pe unii îi ajută experiența tuturor, acumulată în știință, pe alții, propriile lor încercări și debuiri, mai plăcute poate dar mai nesigure; pe alții, în fine, amândouă aceste isvoare, combinate. Călea din urmă e cea mai rațională, e mai complectă.

Știința singură, fără confirmarea experienței proprii, e lipsită de viață, degenerază în pedantism sec și arid. Experiența proprie, necălăuzită de principii științifice, cheltuiești prea multă energie în încercări superflue, și rezultatele ei finale se împietresc în formalism rutinar.

1. Necesitatea și utilitatea regulilor didactice.

Modul de a le stabili.

Cari sunt condițiile generale de îndeplinit în comunicarea cunoștințelor pentru a se realiza *desvoltarea intelectuală* a elevilor? Aceasta înseamnă a stabili câteva reguli mai generale, principiile cele mai esențiale de metodologie sau didactică. Nu va fi deci vorba de metodica specială a fiecărei științe, ci de regulile generale de îndeplinit în predarea tuturor.

Aceste reguli se pot stabili în didactică după aceeași procedură, după care se găsesc regulile oricărei activități practice, și anume: în mod inductiv și deductiv.

Inductiv. Să observăm pe aceia cari procedează bine, cari lucrează cu efect, izbutesc prin practica lor, să realizeze rezultatul în vederea căruia lucrează; și, din procedările lor, să extragem regulile practice de procedură inductivă, care pleacă dela observația faptelor.

În toate ramurile de învățământ se găsesc, din întâmplare și din norocire, exemplare de profesori, cari grație unui instinct didactic, au nimerit calea justă în predarea obiectului; și că au nimerit calea justă, se constată din efectul activității lor, învederat în faptul că știu să facă obiectul lor clar, interesant și educativ. Regulele didactice s-ar putea extrage, deci, observând cum procedează dânsii.

Dar atunci s-ar putea zice : dacă are omul instinctul didactic, talentul înăscut de a fi profesor, își va găsi singur calea cea bună și dreaptă.

Nu numai că se *poate* zice aceasta, dar s'a și *zis*, și este și un adevăr. Talentul, geniul își găsește singur formula manifestării sale efective, nu numai în didactică, dar în toate ordinele de activitate, în toate artele, căci și didactica e o artă. Observați în pictură, sculptură, teatru, poezie : talentele mari n-au nevoie să învețe cum să procedeze, ce reguli să aplice, ci le aplică numai călăuziți de natura lor, în mod inconștient, dar just. În urmă vine știința, vine critica și analizează procedările artistului genial și fixează oare-cari reguli, prin care se poate realiza scopul artei : frumosul. Nu doar că aceste reguli închid pentru totdeauna posibilitatea de manifestare a oricărui alt talent. Un alt talent poate veni cu alte proceduri în producerea frumosului și critica adaugă atunci încă o nouă procedare pe lângă cele cunoscute. Aceasta se întâmplă și în arta didactică, în școală.

Cu toate acestea, nu se poate susține superfluitatea regulei și inutilitatea ei, pentru-că nu toți sînt deopotrivă înzestrați în același grad cu talent și geniu. Și, afară de aceasta, talentul, neorientat în mod prealabil asupra regulilor cunoscute, pierde multă energie și mult timp până își găsește calea. De aceea, chiar în artele recunoscute ca atare, în pictură, sculptură, etc., sînt școli, unde se învață procedările obișnuite, se arată cum au lucrat maiștri celebri ; se indică oare-cari *regule*, spre a evita dibuirea nesigură a începătorilor.

Afară de aceasta, cunoaşterea regulilor mai are încă un avantaj. Când cineva greşeşte în practică, dacă nu cunoaşte mai dinainte nici o regulă de procedare justă, se află în încurcătură, nu ştie cum să se schimbe. Regulele, însă, sânt pentru el sugestii, cari le indică posibilitatea de a ieşi din impas.

Aşa e şi cu logica, şi cu retorica, şi cu gramatica, şi cu artele.

Răţionează omul just şi fără să cunoască regulile logicei ; dar când le cunoaşte, judecă mai conştient de modul său de cugetare, ştie când a greşit, pentru ce a greşit, şi cum se poate îndrepta. Vorbeşte omul bine şi corect şi fără a cunoaşte regulile retorice şi cele gramaticale, în mod instinctiv şi întâmplător. Când greşeşte însă, nu ştie că a greşit, pentru ce a greşit, şi nu ştie să se îndrepte, căci el a fost condus de un instinct, şi instinctul e orb, când nu e formulat în teorii, conştient de scopul şi mijloacele lui.

Cunoaşterea, deci, a regulilor generale de procedare în propunerea obiectelor de studiu, e necesară chiar talentelor, necum celor lipsiţi în un mod vădit de acest dar.

S'a mai zis în o vreme — şi de se mai aude şi astăzi, e desigur un anacronism — că nu e nevoie a se cunoaşte regulile didactice de predare, pentru că acela cari îşi cunoaşte perfect obiectul său, ştie cum să-l predea. Un matematic, care e bun matematic, ştie să predea matematica ; un filolog, ce e bun filolog, ştie să predee limbile ; un istoric, ce e bun

istoric, știe să predea istoria. N'am nevoie să resping această eroare, ea e contrazisă de practică, de experiență, de observație. Una este a ști pentru tine, și alta e a comunica altora aceste cunoștinți; una este a înțelege tu ce spui și alta e a face pe alții să înțeleagă ce ai în mintea ta. Găsim cazuri de învățați, care știu multe lucruri, prea multe, dar din învățătura cărora alții nu pot profita nimic. Sânt oameni, cari, când vorbesc în o chestie, se înțeleg ei numai pe ei singuri, dar auditorul nu-i înțelege. Pe lângă știință se mai cere încă ceva, se mai cere puțința intuiției psihologie în altă minte. Natural, trebuie să înțelegi tu, mai întâiu de toate, ce vrei să spui; aceasta e incontestabil și elementar, dar mai trebuie să simți până la ce grad acela ce știi tu, poate să fie înțeles, la un moment dat, de un anumit auditor; trebuie să vezi, să ai *clar-vederea* aceasta în sufletele altora, spre a înțelege dacă convintele, ideile exprimate de tine, nasc alte idei corespunzătoare și echivalente în spiritele ce te ascultă.

Dacă n'ai această puțință de a vedea raportul dintre spiritul său și alte spirite, vorbele tale rămân fără de înțeles pentru alții, perorizezi numai pentru tine, faci monoloage.

Didactica dă reguli de procedare pentru evitarea acestui ne-ajuns și pentru atingerea scopului urmărit de cel care voeste să instruiască pe alții,

Se mai pot găsi regulile unei comunicări efective de idei, în mod rațional, *deductiv*, extrăgându-le

cazul acesta se bazează pe o analiză psihologică și psihică a
 din analiza naturii și funcțiilor spiritului în actul
 a percepției.

Să vedem care sunt *regulele unei comunicări inteligibile*, aflate pe această cale.

2. Ce va să zică a comunica o cunoștință?

O cunoștință e un fapt psihologic. A comunica o cunoștință înseamnă a face să treacă actul psihologic din o minte în alta, din un spirit în altul.

Cum?

Direct, ar fi o minune de telepatie. Că cineva numai să gândească, și gândul lui, așa cum gândește el, să treacă în alt spirit, ar fi idealul. Inșă spiritele între ele nu comunică direct. Nu putem vedea ce se petrece și ce se elaborează în mintea cuiva, și nu putem, pe un altul, să-l facem să înțeleagă și să gândească aceea ce gândim noi, în acele momente, în mod imediat și direct.

Deci numai în mod indirect.

Indirect, — cum? Prin semne sensibile.

Când aceste semne sensibile exprimă *sentimentele*, ele alcătuiesc limbajul natural și deci universal, neconvențional, care se înțelege de toată lumea, fără a fi nevoie de a se învăța mai înainte, pentru că sentimentele își au un mod al lor organic de a se exprima. Acel mod organic e alcătuit din însăși mișcările organismului în timpul producerii acelor sentimente. Mânia, când se naște, organismul în mod fatal ia o modificare anumită în ce privește circulația sângelui, încordarea musculară, starea organelor

vieții vegetative, etc. Tot așa când se naște frica, rușinea. Aceste moduri de a fi trupești, ale sentimentelor, constituie exprimarea lor; și ele se înțeleg dela un capăt la altul al pământului.

Nu e tot așa, când e vorba de *idei*. Intre *idei* și între formularea lor externă nu există un raport necesar, natural, inevitabil, pentru că, altfel, ar trebui aceluiasi obiect să i se zică la fel pe toată suprafața globului. Intre *ideia* de *masă* și cuvântul *masă*, nu e un raport natural, o legătură indisolubilă, organică. Altfel de ce i-ar zice nemții *Tisch*, francezii *table*?

Ar trebui să fie forțați să zică tot *masă*, de însuși organismul lor, după cum sînt forțați să îngâlbi-nească și să tremure când le este frică, și un francez ca și un român.

Mijloacele sensibile, fie vizibile, fie auditive, prin ajutorul cărora se comunică ideile, alcătuesc limbajul intelectual. Limbajul servește în cazul acesta, față cu intelectul, ca o *excitație*. Prin urmare, comunicarea de cunoștințe ce se va supune, prin intermediul mijloacele sensibile, aceluiași legi, la cari se supun toate excitațiile ce se adresează unui organ.

Excitațiile nu pătrund *tale quale* în organism. Noțiunea chiar a organismului viu, implică proprietatea de a elabora și de a preface, după natura sa, în virtutea unor legi inerente lui, excitațiile ce-l ating. Rezultatul final atârână atunci și de natura excitației și de natura organului.

Intelectul este și el un organ. *Ideia* comunicată prin mijloace sensibile, este excitația lui; deci cunoștința nu va intra *tale quale* în intelect, așa cum se

găsește în spiritul celui ce o exprimă, ci se va modela, se va transforma după natura intelectului apercceptor.

Pentru lămurirea acestui principiu de prefacere organică pot servi exemple analoge luate din diferite ordini de funcțiuni psiho-fisiologice.

Ce se întâmplă d. e. cu materialul nutritiv ce pătrunde în stomah? Acel material nu rămâne așa, cum a intrat; se preface și se transformă, după natura diferitelor organe alcătuitoare ale organismului. Din acelaș material nutritor își extrage și mușchiul partea sa constitutivă, își extrage și nervul elementele priitoare. Fiecare organ elaborează, deci, preface, transformă și asimilează materialul hrănitor, și astfel își repară pierderile, astfel crește.

Ceea ce se întâmplă în această ordine de fenomene a vieții vegetative, se întâmplă și în ordinea mai superioară a vieții simțurilor. Fiecare organ sensorial își asimilează din lumea de excitații comune, din mediul înconjurător, partea care-i convine, după natura sa proprie.

Excitațiile lumii externe le putem reduce, în definitiv, la mișcări. Fizica spune că toate modurile de a fi ale materiei, toate proprietățile ei, precum căldura, lumina, etc., sunt reductibile la mișcare, la diferite feluri de mișcări. Acesta e materialul general brut, care constituie lumea excitațiilor sensibil.

Din acest material, organele simțurilor își extrag și elaborează produsele proprii, senzațiile în conformitate cu constituția lor particulară. Mișcările ce

izbesc nervul acustic, se transformă, nu rămân până la urmă tot numai mișcări; ci, conform constituției organului auditiv, ajung în definitiv la un rezultat ce nu seamănă cu dănsese și care se cheamă *sunet*.

Mișcarea ce atinge nervul optic se preface de asemenea, după natura constitutivă a organului vizual, în un product care nu seamănă cu mișcarea însăși, ci devine ori lumină ori culoare.

Și așa pentru toate celelalte simțuri. Organul sensorial își are legea sa constitutivă particulară, și excitația ce-l atinge este apercpută, asimilată după substanța sa particulară.

Legea aceasta a vieții de elaborare, care se găsește în organismul, material și sensorial, o vedem exercitându-se mai departe în operațiunile intelectuale. Productul cel mai inferior, am putea zice *brut* al inteligenții, sunt senzațiile. Acest product e brut relativ cu alte produse mai intelectuale, mai superioare, căci am văzut că și ele sunt un extract al altui material brut, care este excitația exterioară, mișcarea.

Senzațiile, la rândul lor, în virtutea legii de elaborare a intelectului, se transformă, dau naștere la alte rezultate mai rafinate, la alte extracte mai quintesentiate, *noțiunile*.

Noțiunile nu seamănă cu senzațiile, aproape tot așa, cum nu seamănă senzațiile cu excitațiile exterioare; fiindcă o noțiune, deși e alcătuită din materialul senzational, nu-și găsește prototipul său, copia sa în nici una din aceste senzații, în nici una din manifestările senzibile concrete din natură. No-

țiunea de *om*, strict logicește vorbind, nu seamănă cu nici o intuiție concretă de *om*. Ori-ce intuiție concretă de *om* e alcătuită din anumite calități determinate: un *om* de o înălțime hotărâtă, de o culoare anumită, vorbind o limbă determinată, aparținând unei naționalități, trăind în o țară, în o climă dată. *Omul*, ca noțiune abstractă, n'are nimic din toate acestea, nimic individual, nimic concret, nu-și găsește reprezentantul său în natură.

Noțiunea e astfel un extract abstract, un product al organismului intelectual, care l-a elaborat în virtutea unor legi inerente acestui organism.

Iată dar legea cea mare a vieții active de elaborare internă, care constituie proprietatea oricărui organism viu. Excitațiile, fie ele mișcări, fie senzații, se prefac; dar mai departe, noțiunile ele însă-le, comunicate prin mijloacele sensibile, prin limbaj, se transformă după natura intelectului în care pătrund. Totul atârnă, în ce privește rezultatul final, dela natura și modul de a fi a cuprinsului de idei comunicat, și dela constituția organismului intelectual apercceptor.

3. Reguli didactice.

Cunoașterea organului apercceptor. — Din cele spuse urmează ca aplicație didactică generală: Când se comunică idei, cunoștințe prin cuvinte, prin semne-senzibile în genere, nu trebuie să credem că ideile comunicată intră și rămâne tale quale în spiritul apercceptor.

Grija decl. a profesorului trebuie să fie, în prima linie,

pe a căuta să cunoască din ce e alcătuit organul apercceptor intelectual la care se adresează. Ar fi o experiență foarte interesantă, dacă n'ar fi tot așa de grea de făcut: să se vadă ce se petrece în toate spiritele, cari ascultă explicându-se aceiaș chestiune, dezvoltându-se aceiaș problemă, narându-se aceiaș poveste, sau cari asistă la acelaș spectacol. De ar fi cu putință să se străbată cu privirea în toate acele spirite, s'ar vedea cel mai extraordinar spectacol de variații apercceptive.

O experiență psihologică mai ușor de făcut, din care se pot trage concluzii importante, este de a constata: câte idei deosebite deșteaptă acelaș cuvânt, în mai multe spirite de o dată. E o experiență simplă dar cu rezultate destul de elocvente. Care ar fi rezultatul, însă, când n'ar fi vorba de un singur cuvânt pronunțat, ci de propoziții întregi, de un șir de propoziții, de o înlănțuire mai largă de grupe seriale de judecăți, dispuse în o descripție sau demonstrație?

Când un spectacol ca Hamlet, considerat, cum și este, ca o excitație se adresează atâtor spirite diverse din galerie, loji, parter, dacă ar fi cu putință să se ridice cortina forului interior al atâtor capete, cortină mult mai opacă și mai imposibil de ridicat decât a teatrului, câți Hamleți deosebiți s'ar vedea oglindiți în mulțimea capetelor spectatoare, după starea etică și psihică a fiecăruia!

Unul, care nu se ocupă de loc cu chestiuni de artă, de psihologie, de filozofie în general, ar vedea în Hamlet curat și simplu numai spectacolul unui

om, care caută să răzbune moartea tatălui său, cu toate peripețiile și pedicile relative la acest scop.

În capetele împodobite cu idei de artă, psihologie, filozofie s'ar vedea producându-se atâtea fermentări minunate de idei, variind și aici productul psihic dela gânditor la gânditor, după cum o constată bibliografia nesfârșită a chestiunii lui Hamlet. De s'ar strânge numai toate diferențele de apercepere, manifestate cu privire la această tragedie a lui Shakespeare, s'ar complecta o bibliotecă întreagă.

În fiecare încercare de interpretare, avem un exemplu particular de apercepere deosebită aceluiaș fenomen, a aceleași exerciții exterioare.

Acesta e primul principiu esențial în didactică. Oricine are de propus, de comunicat cunoștinți — și astă e sarcina obișnuită și comună a profesorului — va avea de deslegat, în practică, problema această a aperceperii, problema raportului dintre ideile lui, date ca excitații, și dintre organele apercătoare ale spiritelor la cari se adresează.

De aici necesitatea de a se cerceta, mai întâiu de toate, și de a se studia ideile alcătuitoare ale organului apercător al elevilor, adică materialul de cunoștințe, felul și gradul lor de claritate și precisiune cu care vin copiii. Dela natura acestui organ va atârna în cea mai mare parte și felul și gradul de înțelegere al cuvintelor, deci al ideilor comunicate de el.

Formarea organului apercător. — Al doilea desiderat didactic este de a căuta să formăm organul

aperceptor necesar, de care avem nevoie, spre a-i se înțelege ideile ce avem de gând și sântem chemați să le comunica.

Prima sarcină, era o cercetare de anchetă a stărilor sufletești existente. Constatarea stărei de fapt va servi profesorului mai departe ca temelie, spre a clădi pe ea, spre a urzi și înjgheba un organ propriu de aperseperere și de asimilare a exercițiilor ce va adresa acelor inteligente.

Sarcina, deci, a unei instrucțiuni sistematice se reduce, în definitiv, la organizarea inteligenței, la crearea unor organe de aperseperere. Plecând de la ceea ce se știe, se va urzi treptat mai departe în direcția în care voește profesorul să fie înțeles, legând noile idei de ceace se cunoaște deja.

Cum se va face aceasta?

Pentru organizarea spiritului și formarea organului aperseptiv, e necesară metoda. Excitațiile — pentru a păstra terminologia tehnică întrebuințată — trebuie astfel alese, combinate și măsurate în cît ele să poată fi asimilate de organismul intelectual, care se găsește, așa cum se găsește în momentul acela.

Grija, de aci încolo a profesorului, odată cunoscând starea sufletească de fapt, se îndreptează asupra modului de procedare în comunicarea cunoștințelor, *asupra metodei*, în scopul de a se face înțeles.

Cităm câteva regule extrase din natura funcțiunei intelectului.

4. **Invățământul să fie progresiv și clar.**

Ca să devină metodic, învățământul trebuie să fie progresiv.

Se formulă și se formulează încă această regulă didactică în diferite feluri. Se zice: trebuie să se procedeze dela simplu la compus, dela concret la abstract, dela apropiat la depărtat, dela cunoscut la necunoscut, etc. În toate aceste reguli vedem ideea generală de a proceda *treptat și progresiv*.

Cunoștințele să servească, în scara lor erarhică de complexitate, ca trepte de urcare: unele să pregătească pe celelalte; să nu se facă salturi; să nu se dea cunoștințe, cari n-au mai dinainte un punct de răzăm în alte elemente de cunoștințe prealabile.

Ideile ce se comunică să fie date spre a fi prinse de cele deja existente, și spre a servi la rândul lor, ca organ de apercepere pentru cunoștințele ulterioare.

Ca un corolar al regulei precedente, învățământul să fie clar.

Respectându-se aceste reguli didactice esențiale, avem ca rezultat, că inteligența vede la fiecare pas treapta pe care se suie, nu merge în întineric și n'are surprinze de salturi neașteptate.

În toate studiile se pot aplica aceste reguli didactice generale, în științele naturale fizice, ca și în predarea limbilor, istoriei; în științele cosmologice ca și cele noologice.

În științele *naturei*, ca să se procedă în mod metodic, e evident că nu se va începe cu legi ge-

nerale abstracte, ci se vor prezenta mai întâiu fenomenele și corpurile intuiției directe. Și aceste fenomene și corpuri vor servi ca material atât spre a fi aperate, cât și ca cunoștințe pregătitoare pentru aperceperea mai departe a altor cunoștințe.

După ce corpurile și fenomenele vor fi cunoscute astfel direct, prin *intuiție*, se vor putea înțelege mai departe principiile generale, legile fizice ce le cărmuesc. Aceste reguli, principii, legi, în primul pas de progres intelectual, se vor referi numai la cercul de intuiții prezentat spiritului, cu rezerva de a fi revăzute și complectate, treptat cu lărgirea cercului de intuiție, când va fi nevoie de alte reguli și principii.

Tot astfel a procedat spiritul omenesc și în formarea științelor, dibuind pas cu pas; dat atât adevăr cât a posedat într'un moment dat, era întemeiat pe observații, pe fapte, pe date de experiență. Mai târziu, datele empirice înmulțindu-se, spiritul a simțit nevoie de a-și lărgi cercul teoriei recurgând la alte principii explicatoare; și astfel, și-a refăcut edificiul științei și al filozofiei.

Aceiași procedare e naturală să se aplice și în învățământ. Negreșit că, în învățământ, aceste faze se dau cu intenție și plan și urmează repede unele după altele. În învățământ se va repeta, întru câtva pe scurt și repede, șirul istoric al procedării spiritului omenesc în crearea științei.

Același principiu se poate aplica și la *predarea istoriei* și la *predarea limbilor*. Tot principiul învăță-

mântului progresiv, al procedării dela cunoscut la necunoscut, dela apropiat la depărtat, ne îndeamnă în mod rațional, ca, în predarea limbilor d. ex., să nu se înceapă cu regule abstracte, cu gramatica, cu filosofia limbii, ci să se înceapă cu materialul din care să extrag aceste regule gramaticale, adică cu însăși limba, cu propoziții, cu compoziții, cu analiza bucațiilor concrete, cum se procedează de altfel, în mod firesc, la învățarea limbei materne. Nu a început cu regulele gramaticale copilul, când a învățat să vorbească. Tot așa trebuie să se procedeze și la învățarea limbilor străine, comunicându-se materialul limbei însăși, în propoziții și fraze cu înțeles complet, și în urmă, treptat cu mânuirea peactică a vorbirii, să se extragă regulele privitoare la funcționarea normală a ei.

Din cauză că nu se procedează așa, avem rezultatul nesatisfăcător pe care-l vedem: după șapte-opt ani de zile de studii de limba franceză ca să nu mai vorbim de cea germană, — nimeni nu se poate făli că posedă această limbă, așa ca să se servească de ea curent în viață. Din contra în familii, unde se procedează nu ca în școli, unde se învață limbile străine procedînd dela concret la abstract, dela materialul limbii la gramatică, acolo, cite odată, în mai scurt timp, se obțin rezultate superioare celor din școlile publice.

Și în ce privește *istoria*, este aplicabilă această regulă, în scopul de a face mai ușor de a perceput materialul istoric.

Negreșit e vorba de *începuturile învățământului istoric*, e vorba mai întâiu de formarea organului apercceptiv istoric.

După ce organul apercceptiv, în genere, e format, excitațiile respective ale științei pot fi mai ușor prinse și asimilate. Greul și grija mare a pedagogului este de a pune temelia, de a urzi începuturile organizării mintale.

Pentru acest scop, procedarea nu se pare de loc nimerită de lua, și pentru copiii *începători*, în studiul istoriei, de odată evenimentele tot în ordinea cronologică, în care s-a produs în omenire.

Chiar de ar fi vorba numai de istoria patriei, ce idee clară își poate face copilul introdus pentru întâie oară în studiiu acesta, când aude de niște evenimente istorice întâmplare cu sute de ani înainte de existența lui, în niște timpuri pe cari nu și le poate închipui, în o societate, despre organizația, obiceiurile, ideile căreia n-are nici un semn concret de înțelegere, nici o analogie? De sigur că, în mintea lui se produc cele mai *bizare* închipuiri și credințe atât despre depărtarea în timp, cât și despre locul evenimentelor. De am putea privi în spiritul lor, ne am perde ori-ce iluzie despre puterea mijloacelor de a ne face înțeleși.

Cu cel mai mare cuvânt, această greutate este evidentă, când ar fi vorba de evenimentele istoriei universale.

Se cere unor copii de doi-spre-zece ani să-și forțeze imaginația lor spre a sări peste cinci mii și mai bine de ani înainte de Christos, peste șapte

mii de ani în dărăt dela nașterea lor, pe vremea Faraonilor și a regilor Asirieni, ale a căror costume bizare de prin cărți li se prezintă întuiției mai mult spre a-i dezorienta și zăpăci în combinația liberă a fantaziei lor infantile.

O astfel de istorie poate avea pentru copii cel mult înfațișarea unui basm, în care se povestește de oameni cu totul deosebiți de cei cunoscuți în viață, având cu totul alte credințe, obiceiuri, apucături, și despre întâmplări ce nu se aseamănă nici din punctul de vedere social, nici religios, nici etic, cu acelea ce se petrec sub ochi lui.

Ce deosebire sa fie între aceste evenimente și cele povestite de mătușa, despre zmeii și balaurii din bazme? Una singură: că poveștile dascălului și cărțile de istorie despre întâmplări petrecute în o țară depărtată și în un timp și mai depărtat, nu au farmecul fantaziei și interesul estetic al basmului povestit de bunica. Basmul dinastiilor egiptene e plicticos, pe când cel cu Ileana Cosânzeana și Făt-Frumos e plin de viață palpitantă, plin de interes dramatic.

Dacă, din contra, s-ar proceda pornind dela evenimentele apropiate, la care a luat parte un frate al lui, sau tatăl lui, sau bunicul, și s-ar căuta să i se dea o idee despre rostul și alcătuirea societății ce trăiește sub ochii lui — atât cât poate înțelege el — despre cauzele ce au dat naștere evenimentelor mari ale epocii contemporane de cari aude vorbindu-se; și dacă astfel treptat-treptat, după această primă fază a cunoștinților istorice, i s-ar

lămuri apoi alte evenimente mai depărtate în trecut, punându-le în legătură cauzală cu cele cunoscute, în modul acesta, s-ar pune bazele începutului unui organ de a percepe a evenimentelor istorice, s-ar deștepta interesul pentru fenomenele sociale, pentru factorii determinanți ai vieții colective, i s-ar deștepta interesul pentru relațiunile internaționale.

Astfel *introdus* în studiul istoriei, va putea apoi reîncepe studiul trecutului luând cursul evenimentelor dela început, dela cel mai departe, în linia cronologică. A-l arunca însă, *dela început*, peste veacuri și veacuri, în țări absolut fără nici o relație cu țara și oamenii cu care trăește el, este al amei cu desăvârșire și a contrazice cu totul legea cea mai simplă de psihologie și cerința cea mai elementară a didacticei: de a proceda dela cunoscut la necunoscut, dela apropiat la depărtat.

Dacă se face comunicarea cunoștinților după regulile spuse, dacă se procedează în mod progresiv, dela apropiat la depărtat, dela cunoscut la necunoscut — ori cum s'ar formulă această regulă didactică — atunci se reușește a se face învățământul *clar*.

Aceasta e una din regulile esențiale ale didacticei.

Prin claritate învățământul contribuie în mod normal la creșterea minții organului intelectual, organ prin care în urmă se pot asimila cunoștințe din ce în ce mai grele.

5. Exercițarea minții prin activitate spontană. Metoda activă.

O altă condițiune a unei didactice raționale, e ca, prin acele cunoștințe comunicate clar, să se *desvolte funcțiunile mintale*, să se exerciteze diferitele facultăți ale spiritului. Aceasta se poate realiza prin o procedare, care respectă și stimulează *libera și spontana activitate a elevilor*.

Ne adresăm spontaneității intelectuale, când lăsăm mintea școlarilor, să caute și să găsească singură adevărurile; atunci crește se dezvoltă mai repede puterea mintală.

Sunt două moduri de a comunica, — de altfel clar, — cunoștințele și de a le face să fie primite cu înlesnire.

Primul mod, cel mai obișnuit, este de a le expune însuși profesorul, în o ordine sistematică și metodică. Mintea atentă, care urmărește expunerea făcută în înălțuire logică, prinde cunoștințele și le asimilează în mod natural, fără greutate. Către acest scop era îndreptată procedarea expositivă de până mai ieri.

Mai e însă o cale, care conține în ea, pe lângă calitatea primei procedări, alte calități noi, menite a realiza încă un scop, și mai superior, acela al exercițiului prin *proprie activitate* a spiritului.

Procedarea cea dintâiu e mai mult potrivită învățământului superior, la universități. Chiar în cursurile superioare de liceu, în clasele ultime, e admi-

sibilă începi procedarea expeditivă de a comunica direct cunoștințele, și de a lăsa pe ascultători să le urmărească și să le asimileze, pe baza elementelor apercceptive introduse și organizate în treptele inferioare de învățământ.

Când e vorba încă de cursul inferior de liceu, de gimnazii, și mai ales de clasele primare, procedarea singură recomandabilă este de a conduce mintea către adevăr, lăsând să găsească adevărul chiar elevii, pe cât permite natura obiectului care se explică.

Asta nu însemnează că deosebirea între metoda universitară și cea secundară stă în faptul că la Universitate adevărurile se dau de-a gata în prelegerile profesorilor, *ex cathedra*, pe când în licee și gimnazii ele se caută chiar de elevi prin călăuzirea profesorilor. Scopul urmărit de metoda activă în școlile secundare se urmărește și în universități. Numai modalitatea variază. În universități munca de pregătire a spiritului nu se reduce la informațiile comunicate în mod expositiv, în prelegeri. Aceasta este numai o parte din activitatea universitară.

Altă parte, caracteristică, este munca științifică a studenților, sub controlul și conducerea profesorilor, în laboratoare, seminarii clinice. Acolo învață studentul metoda științifică de cercetări, în diferitele domenii de studii. Acolo se deprinde cu spiritul critic și cu spiritul de investigație proprie. Acolo se capătă autonomia intelectuală, disciplina mintală și dragostea de adevăr a omului de știință.

Nu trebuie să se uite aceasta, când se spune că metoda de predare în cursul superior de liceu trebuie

să se apropie de cea universitară, să fie intermediară între cea de gimnaziu și cea de universitate. Să nu se înțeleagă unilateral această apropiere, adică numai în sensul că lecțiile pot fi și expositive. Să se completeze cu cealaltă parte de asemănare a procedurii active universitare, Exercițierea spiritului elevilor, prin căutarea adevărului chiar de către ei, să nu se omită, ci să se caute a se îndeplini prin proceduri care să se apropie, și în această privință de cele universitare, prin lucrări proprii mai grele și personale, sub călăuzirea profesorilor.

Mai nu este obiect de studiu, în care să nu fie aplicabilă, în predarea lui, metoda activă, într'un grad oarecare.

Unele obiecte impun, prin natura lor, procedarea de a călăuzi prin întrebări spiritul elevilor, spre a găsi ei înșiși adevărurile, ce vom să le spunem noi.

Matematicile d. ex. se pot predă firește, cum de ordinar se și predau, în modul aproape universitar. Profesorul anunță teorema pe care are s'o demonstreze și monologhează singur demonstrând-o de altfel să presupunem destul de clar. Dar se pot predă și altfel: profesorul pune înainte ce este de demonstrat, și întreabă pe elevi să-și reamintească cunoștințele anterioare, pe baza cărora ei singuri pot demonstra teorema dată.

Procedarea din urmă nu e numai posibilă, ci și practică, nu numai în țările unde pedagogia și didactica au ajuns o artă obișnuită, ci chiar la noi, după cum am constatat; negreșit nu ca o regulă de

procedare, ci ca excepție, dar ca o excepție lăudabilă și recomandabilă înainte de înființarea *seminariilor pedagogice*.

După înființarea acestora, *metoda activă* a devenit norma caracteristică a didacticii noi.

Efectul ei este multiplu. Elevii înțeleg mult mai repede chestiunea, când mintea lor însăși desleagă o teoremă; exercițiul le dă forțe noi mintale și pe deasupra apetitul intelectual pentru deslegarea mai departe, nu numai de teoreme ci și de probleme. Pofta vine mâncând și pentru inteligență ca și pentru organismul fizic, și forța se câștigă exercitând-o, întrebuintând-o.

Procedarea activității spontane e cu acelaș folos aplicabilă și la alte științe.

La științele experimentale d. e. un profesor bun poate să-și facă datoria învățământului și în modul vechiu, expositiv: poate să expună clar și interesant un fenomen cu legile lui, și să descrie experiența sau chiar s'o facă înaintea elevilor, anunțând rezultatul ei și trăgând dintr'însa legi.

Dacă însă profesorul mai are și tendința de a *educa* inteligența, de a desvolta facultățile, face încă ceva mai mult: prezentând fenomenul destul de limpede înaintea ochilor, îndeamnă inteligențele a găsi, ele înse-le, legea lui de producție prin observație. Se repetă fenomenul experimental, până-cumicii observatori atenți văd în ce constau condițiunile lui de producere. În loc să se spună s. e, dela început legea căderii corpurilor și în urmă să se

arate că în adevăr așa cad corpurile, se poate arăta mai întâi cum cad corpurile în natură, dispunând experimentul astfel, încât să se vadă și să se poată formula legea căderii corpurilor din observație.

La științele demonstrative și experimentale s'ar părea că însăși natura obiectului, sugerează procedarea aceasta, în care profesorul se adresează la activitatea spontană a spiritului elevilor.

Dar nici *studiul limbilor* nu e refractar la această procedare. Se știe cum se predau, de altmintrelea, de ordinar limbile: întâi regula gramaticală, după ea exemple; și, când metoda e mai îngrijită, la urmă aplicația. De și mai greu, dar tot se poate reuși în cele din urmă, și în acest mod, să se învețe o limbă, dacă metoda e aplicată cu stricteță, cu consecuență și timp mai îndelungat.

Observăm însă, că dacă se schimbă procedarea, și în loc să se înceapă cu regula, se dau mai întâi exemple menite a sugera regula de care e vorba; dacă se începe cu cazurile concrete de exemple de vorbire și din aceste exemple concrete de limbă, se provoacă mintea să extragă regula, lucru ușor de făcut — atunci mintea, care a găsit singură regula, nu numai că o înțelege mai de grabă și o memorează mai bine, dar *se dezvoltă* prin simpla căutare a adevărului.

Admitem, negreșit, și cazurile, când mintea copiilor n'ar fi destoinică să găsească une-ori adevărul, și că, atunci, s'ar spune de profesor, din economie

de timp. Vina atunci, de cele mai multe ori, este a modului de procedare în prezentarea fenomenelor și ideilor sau în necunoașterea suficientă a puterilor și datelor pregătitoare ale spiritului elevilor. Dar și atunci singur faptul că mintea lor a căutat, a alergat după adevăr, că și-a pus, ca să zic așa, mnșchii inteligenții în mișcare, chiar de n'ar ajunge la țintă, e un câștig formal. Adevărurile grele, pe cari nu le vor putea găsi singuri, firește trebuiesc comunicate de profesor; dar regula e, și trebuie să rămână, ca ele să fie căutate mai întâi de toți elevii; și numai când dânsii nu le găsesc, atunci să fie arătate de profesor.

Aplicarea euristicii în predarea istoriei. — Dar cum s'ar putea aplica această regulă în științele istorice? Cum veți face pe elevi să găsească, prin întrebări, evenimentele istorice, pe care nu ați voi să le spuneți singuri de a dreptul? Prin ce fel de întrebări meștesugite ați putea îndruma pe un copil necunosător de istorie, să afle cum și când s'au întâmplat războaiele punico, războaiele Românilor cu Turcii, războaiele lui Napoleon, etc. sau constituțiile țărilor?

Fără îndoială că dacă voim acest lucru să-l găsească copiii prin întrebările noastre, metoda euristica e neaplicabilă în studiul istoriei. Dar atunci nu s'ar înțelege spiritul metodei.

Odată comunicate evenimentele și faptele petrecute în trecut, de ce nu s'ar pune întrebări asupra lor, spre a se exercita facultatea de reflexiune, raționamentul și fantazia asupra unor întâmplări deja

cunoscute? În loc să se spună rezultatele sau cauzele unor evenimente istorice, de ce nu s'ar provoca mintea elevilor să le caute, întrebându-i cam ce cred ei despre aceste lucruri, cam ce cred ei că ar urma din cutare împrejurare, cam ce cred ei de cutare ordine de fenomene, de cutare alcătuire socială sau activitate colectivă?

Care va fi câștigul? Natural, nu va fi numai decât găsirea imediată și exactă a adevărului, așa cum îl avem noi în minte, după atâtea studii. Nici nu trebuie să ne așteptăm la asta. Dar, încă odată, presupunând că problema e... și că n'o pot deslega elevii; faptul că se încearcă s'o deslege, e sigur un câștig, pentru-că e un exercițiu al minții.

Și câte ocazii nu se prezintă pentru sceața în studiul istoriei. Se pot pune întrebări mai întâiu bu-nioară asupra caracterului oamenilor cari au luat parte la evenimentele istorice povestite. După ce li s'a spus faptele, e natural să li să ceară o părere: ce cred ei despre firea cutărui om? A procedat bine sau nu? Cum cred ei c-ar fi trebuit, în cutare împrejurare, să se poarte mai cuminte sau mai onest? Ajutați prin sugestiile profesorului, prin întrebări bine puse se pot obține câiar răspunsuri juste. Dar, și aici importanța stă mai mult în chiar faptul cer-cetării, ca atare.

Altă serie de întrebări, cu bun efect euristic, se poate pune cu privire la cauzele și urmările eveni-mentelor narate.

Pe baza acestui principiu se procedează, cu succes,

după experiența mărturisită a profesorilor respectivi, când se îndeamnă copiii din clasa I gimnazială să caute singuri răspuns la întrebări ca acestea :

„Pentru ce imperiul roman creștea numai spre nord și spre răsărit, și făcea războaie numai în părțile acestea? De ce era limitat și nu se mai întindea spre apus și spre miazăzi?... ”

Din ce cauza s'a născut anarhia după Comod?

Ce fel de monarhie era imperiul roman, ereditară sau eligibilă? Să se compare cu forma noastră de guvern. Cum e la noi azi? Oum a fost înainte?

Din ce cauze a murit imperiul roman? Ce-ar fi trebuit să se facă, spre a se amâna căderea lui?

Când au fost Romanii mai tari și mai uniți? În timpul regatului, al republicii sau al imperiului? Și anume în ce epocă?

Să spună fiecare elev, care din oamenii mari, studiați până aci, îi place mai mult? Care îi place mai puțin? Pe care-l admiră? Pe care-l lubește? Și pe care-l dezaprobă și-l osindește? Care războiu i se pare că a fost purtat pe drept și care pe nedrept? Să spună fiecare ce bătălie i-a plăcut mai mult? Alături cu cine ar fi vrut el să se bată și în contra cui? Să mai spună, ce legi i s'au părut drepte, și ce legi nedrepte, și pentru ce? Cui din epocile istoriei romane îi place mai mult, și pentru ce?¹⁾

Din istoria Grecilor:

Din ce pricină s'a început războiul Grecilor cu Perșii? De ce era supărat Darius pe Atenieni? De câte ori erau Perșii mai mulți decât Grecii la Maraton? Cum se băteau unul și cum alții?

Cu ce bătălie vestită din istoria noastră se poate asemăna aceea dela Maraton? În care bătălie au fost mai mulți Turcii în contra Românilor chiar decât Perșii în contra Grecilor la Maraton?

De ce n'au venit Spartanii în ajutorul Atenienilor? Bine au făcut? Cum s'au purtat Atenienii cu acel erou de la Maraton? Ce oameni mari au mai luat parte la acea bătălie?

Cum s'au purtat Atenienii cu Aristide? De ce? Pe drept au fost pedepsiți așa cei doi bărbați?

1. Vezi manualul „Evul Antic” de I. Găvănescu, pg. 90, ed. I.

Cine dintre Aristide și dintre Temisocle a fost mai drept ? Pentru ce ?¹⁾

„Cum se sfătuiau Grecii în fața primejdiei ? Era mare acea primejdie ? Cum ar fi trebuit să se poarte atunci Grecii ? Ce stat a luat comanda trupelor de apărare ? De ce a ales Leonida Termopilele ca loc de întimpinare și de opunere în contra Perșilor ? Cine a făcut cel mai mare rău Grecilor aici ? Să se amintească fabula „Toporul și pădurea“ a lui Gr. Alexandrescu. Cum s'au bătut Grecii la Termopile ? Era speranță de victorie ? De ce s'au bătut ? De ce a dat Leonida drumul unei mari părți din armata sa ? Ce stă scris pe monumentul ridicat la Termopile ? Ce discuții erau între Grecii după înfringerea lor ? Ce voiau Spartanii, ce voiau Atenienii ? Ce plan a născocit Temisocle, ca să păcălească și pe Spartanii și pe Perși ? Pentru ce au pierdut bătălia Perșii la Salamina și pentru ce au fugit așa de grabnic spre Asia ? Cui se datorește scăparea Greciei în împrejurarea aceasta ? Prin se fel de mijloace ?

Cine avea mai mult drept să se mândrească de înfrângerea Perșilor ? Atena sau Sparta ? Cum s'a purtat până acum una și cum cealaltă în diferitele lupte ?²⁾

Dacă și în istorie se poate aplica procedarea euristică a exercițiului spontaneității mintale, nu mai încapă îndoială că nu e știință în care, mai mult sau mai puțin, să nu fie aplicabilă, și nu e deci știință care bine predată, să nu ajute la dezvoltarea diferitelor facultăți mintale, după natura obiectului. Științele naturale, experimentale, vor ajuta la dezvoltarea darului de observație. Altfel observă un copil fenomenul, a cărui lege el însuși va trebui să o găsească, și cu altă atenție ascultă legea pe care profesorul imediat o spune singur, scutindu-l pe el

1. Ibid. pg. 144.

2. Ibid. pg. 138.

de muncă. În științele neologice, raționamentul, judecata, sentimentul, fantazia, toate iau un avânt, se încordează, pentru că li se cere un rezultat, un **product**, care nu li se dă deagata.

Metoda euristica în predarea filosofiei. — La obiectele filozofice nu mai încapă nici o îndoială despre aplicabilitatea metodei active. Voiu învedera-o în special pentru lămurirea noțiunilor de morală, ce se pot întâlni la or-ce obiect de studiu.

Să presupunem că ar fi vorba despre *veracitate* și *minciună*. În procedarea *declamațiunii*, profesorul spune: „E rău a minți. Ce urâtă e minciuna! Să spuneți totdeauna adevărul. Câtă demnitate și curaj în omul care nu minte nici odată!“ Și altele, care în definitiv, se reduc la acestea. Profitul e poate, că se câștigă aversiune pentru minciună, înclinație pentru adevăr. Dar elevii nu află despre adevăr și minciună mai multe de cât știau înainte. Ceea-ce trebuia să învețe, se presupune că deja cunoscut, și pe temeiul acelor cunoștințe presupuse, se toarnă la discursuri patetice. Fie-care înțelege în felul său adevărul, și la urma urmelor se constată că ei nu se înțeleg tocmai bine între ei.

Altă procedare — n'aș putea-o numi mai just decît a *papagalismului*. — consta în a da definițiile acestor noțiuni: se arată în ce constă, în mod sumar și abstract, veracitatea, minciuna; care sânt urmările lor. Elevul învață ce-i spune profesorul, sau cât stă scris în carte asupra acestor lucruri. I se comunică

și ei le memorează, rezultatele ultime, la cari a ajuns reflexiunea unuia sau mai multor cugetători în această privință. Despre calea urmată de spirit în stabilirea acelor adevăruri, nici o idee. Nu e de loc de mirare, dacă, prin acest mijloc, învățământul devine, greoiu.

Altă procedare, despre care a mai fost vorba, e cea, *universitară*. Se ține un discurs, să zicem frumos, asupra chestiunii. Când se termină ultima frază, profesorul își ia pălăria și pleacă — presupui că nu înainte de a fi sunat clopoțelul pentru eșirea din clasă.

Elevii au stat în tot timpul cuvântării cu ochii la profesor, ascultând sau gândindu-se aiurea. Cine poate vedea în spiritul lor? După explicare, nimeni nu-l supără cu întrebări despre ce s'a spus, nimeni nu-i ispitește să vadă *dacă* au înțeles, *cât* și *cum* au înțeles. Fiecare elev își va da seamă despre asta, când îi va veni rândul să fie „ascultat“. Până atunci cine ce are cu dânsul? - Urmărește ori nu, înțelege ori nu cele *explicate*, — treaba lui. Destul că stă cuminte în bancă; că *știe* când e „scos la lecție“; că are notă bună la examen, și trece clasa.

Pe lângă aceste procedări, mai este aceea care tinde la dezvoltarea spiritului prin punerea lui la lucru pentru căutarea adevărului.

Profesorul pornește nu dela reguli generale și definiții abstracte.

Incepe cu un exemplu concret, povestind o întâmplare reală sau închipuită.

Un școlar, jucându-se prin curtea școlii, asvârle cu o piatră și sparge un geam. Întrebându-se cine a spart geamul, el răspunde că nu știe.

— Cum se chiamă aceasta?

— Minciună.

— Ce va să zică deci a minți?

— A spune *ceeace nu este*.

— Și a spune adevăr, ar însemna...?

— A spune *ceeace este*.

— E aceasta o definiție complectă a minciunei și adevărului?

Elevii se vor gândi și vor răspunde într'un fel. Să presupunem cazul cel mai rău, că răspund afirmativ. Se vor cere alte exemple de minciuni. Elevii vor da fel de fel.

Între ele poate se va înimeri vre-unul care să nu se potrivească tocmai cu definiția. Dar să presupunem și aci cazul cel mai greu: toate exemplele date de elevi, convin definiției defectuase. Profesorul spune atunci singur un exemplu.

„Cei vechi ziceau, și multă lume tot mai zice și azi, că pământul stă fix, așezat pe ceva, și că soarele se învârtește împrejurul pământului.

E aceasta adevărat?

— Nu.

— Va să zică mințeau cei vechi, când spuneau aceasta?

— Ba nu, căci ei așa credeau că-i adevărat. Nu știau, ce știm noi, că pământul se învârtește împrejurul soarelui.

— Dar cu toate acestea, ei spuneau *cecece nu este*. Atunci definiția voastră nu e bună.

Se va spune de ce nu e bună, ce defect are. Ce-i mai trebuie spre a deveni corectă. Se va găsi, că mai trebuie adăugat, între notele deja spuse ale minciunei; — *a spune cecece nu este*, — și nota: *cu intenția de a induce în eroare*. Învățații vechi nu voiau să înșele pe nimeni, când ziceau că soarele se învârtește împrejurul pământului. Ei n'aveau conștiință despre nepotrivirea vorbelor cu fenomenele semnificate în acele vorbe. Spuneau ce știau, deci *adevărul subiectiv*, necunoscând pe cel *obiectiv*. Elevul însă, din exemplul anterior, *știe*, cine a spart geamul, pentru că îl spărsese chiar el; și zicea totuș că nu *știe*. Minția; ascundeă adevărul obiectiv, pe care-l cunoșteă, și induceă astfel în eroare, cu știință și voință.

Cu atât încă nu s'a sfârșit cuprinsul noțiunii minciună. Definiția tot nu e complectă, nu cuprinde toate cazurile de minciună.

Un elev — e bine a se lua pe cât se poate exemple din cercul experiențelor zilnice ale auzitorilor și a-i pune pe ei în scenă — un elev, Dumitrescu, punându-se cu un coleg al său lângă fereastră, voiește „al păcăli“, și îl face, într'un chip sau altul, să spargă un geam: or îi îndreptează mâna spre geam, ori se pune în dreptul geamului, îi zice să-i arunce o carte și se ferește, astfel că obiectul aruncat de colegul său, lovește geamul care se sparge; or în alt mod.

„Cine a spart geamul“? „L-a spart cutare, Vasilescu răspunde el“.

È adevărat? Nu. Cu toate acestea, vorbele lui corespund cu realitatea; geamul a fost lovit de Vasilescu. Dar cine l-a făcut pe acesta să-l lovească? Dumitrescu. Deci, cine e adevăratul autor al spargerei geamului? Dumitrescu. Când acesta zice: „Vasilescu a spart geamul“, e un adevăr *formal*. nu *real*. În fond, el spune o minciună.

Deci, încă o corecțiune a definiției: „Cele spuse să corespundă cu *fondul* lucrului, nu cu *aparența* lui“.

Alt caz analog. Un școlar plecând de-acasă, umblă hoinar, ștregărește pe unde îi place și cum îi place. Cu zece, cinci spre zece minute înainte de a se da drumul dela școală, se strecoară în clasă. „Ai fost la școală“? îl întreabă acasă. „Da, am fost“.

Se va cere părerea elevilor asupra acestui caz. Cred ei că acel tânăr a spus adevărul? Dacă nu, de ce nu? Ce se înțelege, în fond, prin „a merge la școală“? A sta numai un sfert de ceas din două, trei ceasuri în clasă, și tot restul timpului afară, p-aiurea? De sigur că nu, ci tocmai din contră.

Și aici, prin urmare, vorbele corespund numai cu aparențele lucrului, nu cu fondul, cu esențialul lui.

Așa dar a minți pare a însemna: „a spune ceea ce nu este conform cu fondul lucrurilor spuse, în scopul voit d-a induce în eroare“. Sau: a deșteptă intenționat prin cuvinte, în mintea altora, idei neconforme cu adevărul obiectiv complet“.

Un iezuit, voină să facă a se acuză un nevinovat, când depune jurământul, adaugă: „Jur că e adevă-

rat ceea-ce spun, cum e adevărat că stau cu picioarele pe aceste scânduri“. În adevăr, pardoselile camerei erau de scânduri ; dar iezuitul avusese grijă d-a pune de acasă nisip în cisme ; astfel că el în realitate sta cu picioarele în nisip nu pe scânduri. Jura el fals sau nu ? Elevii își vor da părerea asupra acestui caz de *adevăr iezuitic*. Li se vor aduce, și cere și alte exemple de minciuni dechizate. Cu modul acesta, inteligența lor se va deprinde a recunoaște și demasca minciuna sub diferitele ei forme

Minciunile *spuse*, însă, nu acopăr în toată întinderea, câmpul vast al *minciunei*, sub toate formele ei. Omul nu minte numai cu vorba ; minte și cu fapta, cu mimica, cu tăcerea ; minte prin orice manifestare exterioară.

Cel-ce caută, primește și menține o funcțiune publică, de care se știe or se dovedește incapabil, minte în acțiune.

Cel ce primind o slujbă publică, jură credință și supunere constituției și legilor țării și totuși le calcă sau, în exercițiul funcțiunii, lucrează în contra lor și încontra statului, al cărui slujbaş este, comite acte de minciună neiertată.

Preotul, care nu crede, și continuă a sluji, asemenea minte ; și altele.

Se pot căuta, exemple de minciună prin gest or mimică și prin tăcere.

Astfel definiția minciunei, și deci — *mutatis mu-*

1. Un exemplu de acest fel de minciună în *Riureanu*, „Noi istorioare p. copil“, povestea intitulată: „Bucata de carne“ p. 60 ed. din 1887.

tandis — a adevărului, trebuie din nou modificată spre a cuprinde toate cazurile.

A minți este a dezorienta intenționat spiritul altuia asupra adevărului obiectiv complet, prin ori-ce fel de manifestare externă.

Veracitatea este deprinderea d-a face să se nască în spiritul altora, prin or-ce manifestare exterioară, o idee conformă cu realitatea cunoscută de noi.

Ce face pe om să mință ?

După ce s'a găsit formula minciunei, e interesant și instructiv a *se cerceta cauzele ei*. De ce mințe omul ? Toți mint oare din aceeași cauză ? Se va întreba de ce a mințit elevul, care, jucându-se, a spart geamul ? De frică. Dar cel care a pus pe altul să arunce în geam ? Dar cel ce primește o slujbă, la care nu se pricepe ? Tot de frică ? Nu.

Se vor găsi astfel diferite cauze. Unul mințe de frică, altul din răutate; unul din interes: un al patrulea se va descoperi că mințe din dorința d-a idealiza actele sale sau ale altuia, d-a înfrumuseța evenimentele exagerându-le.

O minciună e deci a fricoșilor, semn de poltronerie, de lașitate; alta e a egoiștilor, semnul tendinței către nedreapta cîtăpire; alta e a răilor, semnul răutății diabolice, care se complace în a vedea pe alții în necaz și supărare; alta e semnul unei fantazii nedisciplinate de rațiune, — cum se găsește de ordinar, la copii mici și la vânători, ș. a.

Se va stabili astfel, că nu toate minciunile sînt egale de culpabile; că unele sînt chiar cu totul ne-

vinovate, precum minciuna din umanitate, spusă cu intențiune d-a face bine cui-va, fără a aduce, în acelaș timp, vătămare societății.

Se vor căuta exemple de fiecare fel deosebit de cauze.

În morală, ca și în medicină, cunoașterea cauzelor contribuie la vindecarea răului.

Afară de neadevăul spus din iubirea de oameni, se va dovedi, că toate celelalte se reduc la motive urâte, rele sau ridicole. Dacă se învederează natura repulsivă a cauzelor, se sădește în suflet pornirea d-a fugi de ele. Instrucția ajută astfel la educație. Acest ajutor se va îndeplini într-un grad mai mare, când instrucția morală se va complecta arătându-se și urmările minciunei. Ce se întâmplă când spune cineva o minciună, și anume, mai întâiu, pentru alții? Apoi chiar pentru mincinos?

După gravitatea urmărilor ei pentru societate, se taxează și gradul de răutate al minciunii. De unii mincinoși ni se face milă; — așa sînt fricoșii; de alții rădem, — fanteziștii; de alții ne supărăm, — egoiștii; de alții ne revoltăm în cel mai mare grad, — malițioșii, răii.

Numai în cazurile din urmă se găsesc atinse mai simțitor interesele sociale. De aceea și reacțiunea noastră este mai violentă, în celelalte cazuri, urmările cad mai mult asupra mincinosului.

Când unul minte de frică, umilința lui deșteaptă în noi milă sau dispreț, după împrejurări. În amândouă cazurile demnitatea lui personală suferă o știrș

bire. Când minte, ca să înflorească o narațiune, râdem de încurcătura în care se pune gratuit. Nu e minciună, care să nu se dea pe față. E comic, dar și trist, a vedea spiritul omului muncindu-se a inventa minciuni noi spre a drege pe cele vechi.

Pentru fiecare din aceste cazuri elevii vor căuta exemple, create de ei sau aflate în scrierile autorilor români, latini, francezi, citiți în clasă sau în particular, acasă, de elevi, cu ocazia studiului literaturii naționale și a literaturilor străine.

Din aceste trei puncte de vedere se vor trata toate virtuțile și datoriile: întâiu se va determina noțiunea lor; al doilea se va căuta rațiunea lor d'a fi, geneza, cauzele lor; al treilea se vor considera urmările lor pentru societate sau natura lor morală, rațiunea pentru care sânt recomandate (opusele lor, interzise) de morală,

Toate aceste considerații se vor face pe cale inductivă. Elevii singuri, analizând un exemplu concret întâlnit, pus înainte de profesor, vor pntea afla adevărul. Vor avea nevoie numai să fie conduși prin întrebări și ajutați a formula mai jos răspunsul definitiv în termeni științifici, precisi.

Din modul indicat aci pentru tratarea unei virtuți, și a defectului moral conrespunzător ei (*veracitatea, minciuna*) se va înțelege cum credem, că s'ar putea propune mai cu folos și cu interes toate celelalte noțiuni morale. *Ab uno disce omnes.*

E destul a desveli spiritul metodei. Aplicațiile ei la diferitele cazuri concrete se pot lăsa în sama și

sarcina profesorului inteligent și pregătit pentru cariera sa. Numai el va fi în stare a adapta o metodă generală la condițiunile speciale, prin natura lor variate și variabile,—ale unei clase anumite de elevi. Numai el va fi în stare a vedea *cât* poate prinde și cuprinde spiritul auzitorilor săi, *de unde* să-i iea și *cum* să-i iea, spre a-i face să se intereseze de chestiune și s'o priceapă. Acesta e rostul *artei lui didactice*. Dacă el nu va poseda cel puțin noțiunile indispensabile ale artei didactice, în zadar i se va vorbi fie de *spiritul* unei metode, fie de *aplicațiunile ei speciale*. Spiritul metodei nu se va pricepe; se va lua în locul lui *litera* metodei; iar aplicațiunile ei speciale, învățate pe derost, vor deveni rețete pedantice, rigide și moarte, niște adevărate instrumente de tortură.

Pe lângă exemple scurte, ca cele de mai sus, se vor întrebuița cu folos biografiile oamenilor mari, faptele, evenimentele și caracterile istorice, discursurile cu conținut etic din literaturile vechi și moderne, analiza de proverbe și de maxime celebre, când se întâlnesc în lectură și compoziții.

Un exercițiu escelent în desvoltarea judecății morale constituie analiza critică, din punct de vedere etic, a caracterelor și actelor personajelor din piese de teatru și nuvele literare mai lungi, cari, în mare parte, se vor citi liber de elevi acasă, după recomandăția profesorului, sau se vor analiza în clasă.

Importanța metodei active.

Metoda activă, care tinde a deprinde pe elevi să găsească singuri, cu mintea lor, adevărul ce vrem să li-l comunicăm, e în acord, cum observă H. SPENCER, cu întregul mod de funcționare al minții omenesti în epoca istorică în care ne aflăm. Procedările didactice au mers paralel cu metoda generală a spiritului unei epoci.

Spiritul omenesc s'a emancipat de tirania hotărârilor dogmatice, el caută să-și dea seama prin el însuși de adevărata natură a lucrurilor. Timpul modern a pus toate chestiile din nou în cercetare [și discuție. *Dubito* al lui DESCARTES caracterizează starea de spirit a timpului nou.

Această atitudine a minții a trecut, sub o formă anumită, și în procedările de învățământ ale școlii. Astfel se caută, prin îmboldirea spontaneității, să se deprindă elevii a cerceta singuri și a se convinge prin propriile lor forțe, de adevărurile ce și le însușiau înainte pe credit.

Dacă s'a pătruns *spiritul* metodei active, se vede ținta urmărită în educația inteligenței. Și atunci se vede și modul cum se poate căuta aplicarea ei în orice moment al activității educative.

Modul variază după gradul învățământului, variază după obiectul de studiu sau după ordinea de cunoștințe ce se predă, și după vârsta elevului, după faza de dezvoltare și de orientare a spiritului lui.

Dela învățământul elementar până la cel universitar, metoda activă își găsește aplicația sa.

După cum s'a observat mai sus este o eroare când se crede că toată munca și misiunea profesorului de Universitate s'a sfârșit, după-ce și-a ținut prelegerea publică prin care și-a expus rezultatul cercetărilor și gândirilor sale unor auditori ce îl ascultă și se mărginesc să iea note. Aceasta este numai o parte din activitatea lui. Altă parte și mai rodnică, este aceea care urmărește să deprindă pe studenți cu metoda de cercetare, să facă din ei oameni de știință.

În laboratoare, în clinici, în seminarii studenții sânt îndrumați la lucrări proprii, la cercetări și aplicații științifice, unde personalitatea lor intelectuală e lasată să se manifeste liber, să se ciocnească de greutățile problemelor. Metoda activă intră în joc, în modul în care se potrivește situației și gradului de învățământ.

Dacă la Universitate ea își găsește loc și rost, în o formă anumită, cu cel mai mare cuvânt își găsește rolul în liceu.

Negreșit, modalitatea dezvoltării spontaneității mintale la elevii de liceu diferă de aceea aplicabilă la elevii de gimnaziu.

Raza vizuală a spiritului lor, coprinsul de cunoștințe, gradul interesului teoretic diferă. Procederea profesorului trebuie să se adapteze acestei diferenți, după cum trebuie, de altfel, să facă acelaș lucru și profesorul de clasele primare, institutorul, față cu cel de gimnaziu și acesta față cu cel de liceu.

Sânt nuanțe de procedare, pe cari cunoștința psihologică a vârstei elevilor o sugerează simțului pedagogic și pe cari experiența, grămădită în știința educației, le indică în orientarea pregătitoare prealabilă a profesorilor.

Și faptele, lucrurile, fenomenele ce le punem înaintea minții elevilor, și termenii în cari ne formulăm gândirea și exemplele de cari ne servim pentru a le face mai înțelese, și modul în care exprimăm și înlănțuim întrebările, toate se deosebesc dela un grad la altul de învățământ, potrivit puterilor apercceptivității elevilor.

Câteva reguli pentru punerea întrebărilor.

Metoda activă se caracterizează, mai ales în formele ei inițiale, prin *curistică*. Se stimulează energiile mintale și activitatea spontană prin întrebări. Se ațâță curiozitatea și se îndreptează mintea în anumite direcții de cercetare a adevărului.

O întrebare bine pusă dă spiritului puteri și lumi descoperitoare.

A pune bine întrebările e o artă.

1. O primă regulă este să nu se uite că învățământul unei clase este *colectiv*, că întrebările nu trebuie puse unui anumit elev, chemat și numit mai dinainte, ci clase întregi, anonim. Toți elevii trebuie să gândească la răspunsul de dat întrebării. Profesorul indică dintre toți un anumit elev, care să răspundă, apoi pe altul. În felul acesta toată clasa

- atentă și încește cu mintea.

2. Să se evite întrebările cari nu dau deloc de gândit, cuprinzând răspunsul în chiar formularea lor, precum și acelea cari nu dau minții nici-un punct de sprijin, nici-o indicație, în ce direcție să caute răspunsul.

Și unele și altele nu-și ating scopul, sunt nefolositoare, unele fiindcă îi dau rezultatul de-a gata, celelalte fiindcă îi sugerează iluzia unei slăbiciuni descurajatoare, prin o dezorientare, care dacă nu e intenționată din partea profesorului, nu e mai puțin păgubitoare pentru disciplina mintală.

Din ordinar, se împart întrebările în două categorii mari: întrebări recapitulative și întrebări progresive; primele au de scop a rechemă în memorie cunoștințele dobândite, celelalte să facă spiritul a ajunge la dobândirea de cunoștinți noi sau elemente noi de experiență.

Impărțirea aceasta are un singur folos, dar destul de mare: deosebește, în linii mari, adevăratele întrebări *euristice* de cele ce nu au acest caracter.

E o greșală a se crede că or-ce întrebare, care provoacă un răspuns din partea elevilor, constituie aplicare a principiului euristic, și duce la dezvoltarea spontaneității mintale.

Rechemarea cunoștințelor în memorie se face or ca să ne asigurăm de existența lor, de păstrarea și asimilarea lor; deci în scop de *examen*; or ca să ne ajutăm de ele spre a îndrepta spiritul să întrevadă or să deducă alte cunoștințe, deci în scop *introdactiv* și stimulator, ca *pregative* a apercepției și a activității spontane.

E una din formele stângăciei în punerea întrebărilor, când se întreabă de-a dreptul despre rezultatele de obținut numai prin activitatea bine condusă a spiritului, sau despre cunoștinți cari tocmai trebuiau comunicate de propunător.

4. S'ar putea chibzui o altă împărțire a felului întrebărilor, în care să intre, ca una din părți, și întrebările de recapitulare sau de examen.

După cum acestea se adresează memoriei, sunt alte întrebări cari se adresează altor facultăți ale spiritului. S'ar putea astfel găsi atâtea feluri de întrebări câte funcțiuni intelectuale sunt, la stimularea activității cărora tinde formularea lor.

Sînt astfel întrebări cari au de scop a trezi și exercita facultățile de *observare*, când se cere elevilor să descrie înfățișarea caracteristică a unui lucru, a unei ființe, a unui fenomen ce-l are sub ochi.

Sunt altele care se adresează facultății de *a găsi asemănări și deosebiri* între lucruri, când se cere să se facă o comparație sau un paralel între anumite date prezentate spiritului în intuiție sensibilă sau imaginativă.

Sunt întrebări cari se adresează facultății de *judiciu* și de *raționament*, când se cere, din anumite date, din anumite cunoștinți reimpărtășite or comunicate atunci, să se tragă o concluzie: fie pe cale inductivă, când din mai multe cazuri și exemple se caută o regulă sau un principiu, fie pe cale deductivă, când dintr'un adevăr bine stabilit de mai înainte sau chiar atunci se cere o urmare, în o anumită direcție.

Sunt întrebări cari se adresează *imaginației*, altele, cari depășesc cadrul activității pur mintale, și tind a stimula puterile mai adânci ale sufletului, *sentimentul*, în diferitele lui forme de funcțiune. După varietatea acestora, s'ar putea stabili alte atâtea categorii de întrebări, având ca trăsătură comună, tendința de a pune în mișcare unul din sentimentele a căror dezvoltare trebuie pusă între preocupările permanente ale educatorului.

Dar despre aceasta se va mai vorbi când se va trata despre preocuparea social-umanistă a învățământului.

Resultatul educativ al stimulării spontaneității.

Resultatul acestei procedări este că noțiunile aflate chiar de elevi se înfig mai adânc în sistemul intelectual; ele sînt *cucerite*, căci sînt produsul muncii lor intelectuale; spiritul crede în ele mai degrabă și mai mult, decât în cunoștințele învățate numai din auzite.

Plăcerea ce însoțește apoi această activitate spontană, e un stimulent la muncă și e un ciment psihic pentru cunoștințe. Cunoștințele căpătate cu plăcere, se leagă mai durabil între ele și de substanța sufletească prin însăși faptul plăcerii.

Cu modul acesta se desleagă o altă chestiune din didactică; cum să facem pe copii să țină minte cunoștințele aflate?

Cum se dezvoltă *memoria*?

Un mijloc vechiu, dar sigur de altminteralea, pentru dezvoltarea memoriei e *repetiția*. De acest mijloc nu ne putem scuti nici-odată; însă cu o singură condiție: ca să fie îndeplinită *înțelegerea*. Când lucrurile sânt bine înțelese și sânt cu plăcere cunoscute, ele se memorează, căci se alipesc mai durabil ele între ele și toate împreună de cele mai durabile și mai vechi, alcătuind astfel un bloc strâns foarte trainic, cu însemnată putere de coesiune.

Încontestabil, și fără înțelegere se poate memora lucrurile. Dacă se repetă de multe ori, se repetă neconținut, cele mai absurde împărecheri de cuvinte, nonsenzurile cele mai bătătoare la cap pot fi, în cele din urmă, memorate. Dar această procedare e barbară și nu mai e nevoie să spunem că e antipedagogică.

Poate vor gândi unii însă, că, aplicând principiul didactic de a ne adresa spontaneității elevilor, și a nu spune chiar noi de-a dreptul adevărul, pe care l'ar putea afla și elevii, sub conducerea noastră, e în definitiv numai o *perdere de timp*. Cei mai prudenți poate nu vor spune că e numai decât e *perdere de timp*, în sensul că nu se profită nimic, ci pentru cuvântul că știința e lungă și timpul scurt, și dacă se dă astfel în porții mici adevărurile, atât cât prinde mintea copiilor singură, rezultatul ultim ar fi că se va ajunge la sfârșitul anului, fără să se ajungă la *sfârșitul materiei* prescrise în *programă*. La aceste considerații s'ar putea răspunde în mod prealabil că, dacă odată se recunoaște că principiul didactic însuși e valoros și superior, faptul că el

nu poate fi aplicabil din cauza unei alcătuiți existente, face să cadă asupra acestei alcătuiți și rutina toată răspunderea, și deci asta echivaliază de mai înainte și numai cu o sentință dată contra lor.

Când vom trata chestiunea programelor, vom mai desvolta și chestiunea materiilor de predat.

Deocamdată observăm, în treacăt, că știința nu este în sine nici lungă, nici scurtă. Știința nu e o entitate cu proporții absolute; e atât, cât o posedă mintea omenească, și atât cât poate să încapă în mintea care se ocupă cu dânsa. E și vastă, e și elementară, e cum o are cineva și cum vrea să o comunice. O știință se poate propune, fără să se termine, în zece ani; și se poate expune, în esența ei, în câteva luni. Totul atârână de alegerea cunoștințelor ce trebuesc câștigate în limita timpului de care dispune orarul unui obiect la școală, unde cantitatea e condiționată, de altfel, și de factorul metodei raționale.

Și afară de aceasta, în definitiv, nu se știe când este mai multă pierdere de timp? Atunci când se dau treptat-treptat cunoștințele ce se asimilează îndată, și fac să crească astfel energia mentală prin o hrană substanțială și întăritoare? Sau când se grămădesc cu repeziciune cunoștințele neasimilate și neasimilabile, aruncate în capete ca în o magazie, fără să se prindă și să se organizeze în spirit, așa că se desfac și se scutură din minte după trecerea anului școlar, întocmai cum se scutură de apă păsările ajunse pe mal, după ce au trecut gârla? Știința, ce se dă astfel în silă și cu toptanul, rămâne

ca o grămadire de elemente străine încapul elevilor, și mintea se simte așa de împovărată și de obosită de greutatea cunoștințelor anorganice, în cât elevii, la sfârșitul anului, se leapădă cu entusiasm și de ele și de cărțile ce le conțin.

Atunci, care e câștigul? Unde e pierderea de timp?

Incontestabil că pierderea adevărată de timp e în lăcomia imprudentă și păgubitoare de a ține cât se poate mai multe cunoștințe neasimilate, cari, neputând fi mistuite de spirit, nu se transformă în forță, ci produc o adevărată indigestie intelectuală.

Facem, în fine observația următoare, întemeiată pe fapte. Este absolut neîntemeiată temerea că întrebuițând metoda activă, euristică, în predarea învățământului, nu se ajunge să se termine toată materia prevăzută în program până la sfârșitul anului. ● experiență convingătoare s'a făcut, în astă privință, la Școala de aplicație a *seminarului pedagogic universitar* din Iași, chiar în primul an de funcționare. Deși școala s'a deschis în Noembrie 1899, toți profesorii și-au terminat materia de predat prevăzută în program, până la sfârșitul anului, întrebuițând tot timpul metoda euristică. Și să se noteze că aveau de luptat cu toate greutatețile începuturilor unui experiment pedagogic nou, greutateți mărite și de nevoia încercărilor, în mod firesc nesigure, ale practicantilor, cari se exercitau în arta didactică. Dacă în anul întâiu al școalei, când tradiția nu se formase, când durata de predare a fost redusă cu două luni, când s'au pus în drum atâtea piedice neprevăzute, tot s'a isbit să se termine bine întreaga

materie a programei anuale, asta e o dovadă că, în metoda activă de predare, însă-și nu există nici-o cauză de întârziare a mersului învățământului. Ba poate mai degrabă se găsește o cauză de accelerare a lui.

Aceasta nu era greu să se vadă *a priori*. Un merit nu i-a trecut nimănui prin gând să tăgăduiască metodei, anume că, stimulând activitatea mintală a copiilor le exercitează spiritul, le deșteaptă puterile de observație, de judecată, de raționament, cu alte cuvinte, le crește, le întărește și le ascute inteligența.

De aci era ușor de prevăzut că funcțiunile mai agere ale inteligenței vor înainta tot mai repede în prinderea și asimilarea cunoștințelor. La început, natural, mersul poate părea mai încetinel; dar, după ce trece primul timp de elaborare a cunoștințelor și de întărire a spiritului prin gimnastica activității spontane, mersul se iuțește treptat; și acumularea de cunoștinți asimilate și de energii câștigate îi împrumută o repeziciune firească proporțională cu timpul întrebuințat. Cu cât înaintează, și se apropie de capăt, cu atât devine mai accelerat, fără a fi superficial.

6) **Învățământul să fie interesant,**

Între condițiile mai principale de îndeplinit în didactică, pentru ca învățământul să-și producă efectul său, este și aceea ca învățământul să fie interesant.

Când se îndeplinește numai condițiunea de clari-

tate, când inteligența urmărește pas cu pas, și cu succes, o desfășurare și o înlănțuire de idei, pe care o pricepe, se produce o plăcere, plăcerea intelectuală.

Atunci avem numai interesul curat formal, teoretic, condiționat de plăcerea ce se naște, când puterile intelectuale se simt crescând, când lumina se face din ce în ce mai largă în spirit, limpezind problemele vieții și ale naturei.

Mai este însă un interes ce trebuie satisfăcut.

Când vorbeam despre rolul intelectului în viață, spuneam că el s'a născut ca un organ în serviciul instinctului de conservare, deci din interes practic, și că treptat-treptat, cu dezvoltarea lui, a mai crescut o trebuință nouă, trebuința de a înțelege pentru a înțelege, trebuința teoretică.

Interesul formal, arătat mai sus, se raportează mai mult la a doua funcțiune a inteligenții, la funcțiunea derivată, la teorie.

Invățământul trebuie să cate, însă, a satisface și trebuința primară a înțelegerii pentru scopul conservării și fericirii vieții. Atunci avem *interesul practic*.

Științele se pot împărți, din acest punct de vedere, în două categorii: științe cari satisfac *mai mult* sau în prima linie, interesul teoretic sau formal, și sînt interesante prin ele însă-le; și științe care, în prima linie, se adresează interesului practic, material, și, prin urmare, se raportează la funcțiunea primordială a inteligenții.

Am putea numi, ca exemple tipice, de categoria întâia, matematicile, logica, filosofia în genere, și

până la un punct — atîrnînd acest punct de metodă — limbile. Putem cita, ca exemplu tipic de a doua categorie, științele eminamente practice: igiena, medicina, agricultura, etc.

În aceste două categorii de științe, exemplificate prin matematici deoparte și prin medicină ori prin igienă de altă parte, se vede predominînd deoparte interesul teoretic, de altă parte interesul practic. La mijloc, între aceste două extreme, sînt științe ce cuprind în ele, în proporții deosebite — atîrnînd și aici de metodă — interesul teoretic și practic.

Cînd își propune omul de știință sau profesorul să demonstreze că suma celer trei unghiuri este egală cu două unghiuri drepte, nu se vede ce interes practic ar ieși de aici; inteligența e ocupată de deslegarea chestiei ca de o gîcitoare ori șaradă. Tot interesul se concentrează în a găsi mijloacele, a căuta noțiunile intermediare, pe baza și cu ajutorul cărora să se poată stabili această egalitate ultimă între două unghiuri drepte și cele trei unghiuri din triunghi. Și interesul e satisfăcut, sentimentul mulțumirii se produce, cînd se ajunge la rezultat. Iată un exemplu clasic de interes numai teoretic. Prin demonstrarea ce duce la soluția problemei, mintea, captivată, urmărește cu aceiași nerăbdare rezultatul, cum urmărește d, e. la curse, un spectator cu privirea pe călăreți ce se întrec, curios să vadă cine ajunge la țintă mai degrabă.

Și în celealte științe găsim, în diferite grade acest interes intelectual. În *Istorie* d. e., cînd se caută legătura cauzală dintre fenomene, cînd se

arată din ce pricini economice, culturale, sociale a rezultat un eveniment mare, ca revoluția franceză, sau ca revoluția noastră dela 1848. când se pătrunde nexul causal al înlănțuirii faptelor, incontestabil că inteligența, satisfăcută, dă naștere unui interes teoretic.

Tot așa în toate celelalte științe, fie cosmologice, fie noologice, când se stabilește legătura dintre fenomene, ori raporturile dintre idei.

Dar, pe lângă interesul acesta, găsim interesul *material, practic*, și aceasta de asemenea în diferite grade, nu numai în științele pe care le-am citat ca exemple tipice de științe practice, dar și în celelalte de o natură mai formală.

Chiar *matematica* poate să se predea și dânsa în acest chip, în cât să mulțumească și partea interesată, practică a omului. Aplicațiile în probleme au în cea mai mare parte acest rol. Problemele se pot alcătui astfel, în cât să răspundă la unele trebuințe zilnice și deslegarea lor să aducă ușurarea vre-unei greutăți în sarcina vieții practice.

De ordinar, negreșit, astfel se și compun problemele din matematică, începând de la cele mai elementare, din învățământul primar. Se știe câtă legătură are geometria, buniară, cu viața practică; după istoricii științii, ea s'ar fi dezvoltat din chiar interesul practic, din trebuința de a măsura și delimita pământurile. Tocmai de această legătură practică, așa de bogată în variate aplicații, se poate

servi învățământul spre a trezi în suflete, pe lângă interesul curat formal, și interesul material.

A satisface interesele practice, a fi *interesantă*, în sensul acesta restrâns al cuvântului, înseamnă a pune știința în raport cu una din funcțiunile omenești — fie speciale, fie generale.

Un om, cu o înclinație înăscută precumpănitoare în o direcție, va fi interesat special, chiar exclusiv, a afla cunoștințele ce se raportează la acea înclinație individuală a lui. Unul se naște cu o predispoziție către matematici; altul se naște cu o predispoziție pentru științele de observație, sau cele experimentale; altul cu tendința de a întreba, până la torturare, natura lucrurilor spre a-i stoarce secretele; altul, cu porniri către combinațiile de idei, în senzul și scopul de a satisface trebuința frumosului. Fiecare după predispoziția lui individuală, va avea o atenție mai interesată special pentru ordinea de cunoștințe, relativ la acea tendință sufletească a personalității lui.

Carierea specială, asemenea, determină interesul particular. Cunoștințele vor fi interesante pentru un militar, când se vor raporta la arta lui, la tactică, strategie, etc.; vor fi interesante pentru un profesor, când se raportează la determinarea mai apropiată a naturii omenești și a mijloacelor de a o perfecționa; vor fi interesante pentru un negustor, când se vor raporta la afacerile lui comerciale; vor fi interesante pentru un agricultor, când îi vor ajuta să cunoască pământul bun de cutare cultură, să știe cum

se cultivă cutare plantă, sau cutare speță de animale.

Aceste, sânt interese speciale.

Dar sânt și interese omenești generale, ce există în ori-ce om normal. Pe un om normal, cuminte și echilibrat îl vor interesa, incontestabil, cunoștințele relative la condițiile de păstrare a sănătății, fizice și intelectuale; îl vor interesa cunoștințele cari îl vor pune în situație de a-și îndeplini mai conștient datoriile lui în viața socială, de a-și cunoaște rostul lui în lumea interhumană, și-i vor da mijloacele de a funcționa ca parte normal constitutivă, în mecanismul întreg sociologic în care trăește; adecă, mai în special, cunoștințele ce-l vor pune în situație să-și îndeplinească rolul lui de cetățean. Il vor interesa acele cunoștințe cari îi vor servi la susținerea vieții la triumful în lupta pentru existență. Il vor interesa și cunoștințele cari îi vor da puterea, nu de a triumfa în interesul lui personal, ci de a realiza un ideal, ideal umanitar, pornit din trebuința simpatiei universale, tot așa de general, dacă nu de adânc, împlântată în natura omului, ca și interesul personal.

Căci nu vom considera, și nu se poate considera, ca normal alcătuit omul, care înțelege și simte ca interesant pentru dânsul numai ceiace se raportează la binele lui personal, în opunere exclusivă cu buna stare, cu fericirea tuturor celorlalte ființe.

Dacă ar exista o astfel de natură, ar fi o natură monstruoasă.

Deci, când e vorba de „interes în învățământ și de învățământ interesant“, trebuie să nu se uite a

se desvolta și interesul care se naște din raportul cunoștințelor cu viața în general, nu numai cu viața individuală, dar și cu cea socială.

De altfel, din punct de vedere curat și numai „psihologic“, *interesant* devine învățământul totdeauna, când se mulțumește or-ce trebuință, or-ce pasiune omenească, sau instinct, indiferent de ee natură și indiferent de ce valoare morală ar fi.

Era de interesant d. ex. învățământul Sofiștilor la Greci, care propunea să dea mijlocul de a se ridică cineva prin puterea cuvântului, prin retorică, deasupra concetățenilor, astfel ca să-i stăpânească.

Sofiștii, cum se știe, nu prea puneau mare greutate pe distincțiuni morale, și își propuneau, pe față, să învețe pe or-cine arta de a dovedi, or-când și ori-cui, că acelaș lucru poate să fie și bun și rău, în aceleași condiții.

Negreșit că trebuie să fie interesant un învățământ care promite și dă mijloacele de a câștiga glorie, avere și în genere puterea fie politică, fie economică ori socială.

Însă, în învățământ, trebuie să se facă o selecție a diferitelor interese după un criteriu moral.

Interesul practic sau material în diferite științe.

Ziceam că în fiecare știință se găsește, în proporție deosebită, și interesul material și interesul formal. Să vedem aceasta în câteva exemple.

Interesul practic în logică.

Logica e o știință curat formală, și, deci, interesul predominant în studiul ei, trebuie să fie formal. Dar când se dau mijloacele: cum să se dovedească sofismele în o cuvântare plină de raționamente specioase, cum să se dovedească în o scriere seducătoare, ca compoziție, sau în ori-ce altă manifestare literară mai complexă, erorile de judecată, atunci știința logică devine un instrument practic. În școli, ce e drept, din modul cum se propune știința logicei, nu prea iese acest interes din urmă. Nu vom lua, însă, ca normă aceia ce se face și aceia ce este. Știința educației este care dă normele, arată aceia ce *trebuie să fie* ¹⁾.

Incontestabil, că dacă, în predarea științei ce expune și lămurește procedările artei de a gândi just s'ar adăuga și exercițiile practice, prin cari s'ar tinde a se aplica regulele cunoscute la niște cazuri concrete, spre a descurcă, bunioară, un țesut de erori logice presărate în o lucrare literară ori științifică — studiul logicei ar deveni mai interesant și din punctul de vedere teoretic, și din cel practic.

Interesul practic în științele fizico-naturale.

Științele fizico-naturale au un câmp întins pentru dezvoltarea interesului material. Acest interes ma-

1. Un manual școlar de logică în care se văd preocupări de cerințele didactice, este *Logica* de *Alexandru Valeriu*. București, 1913. Ediția VI, 1919.

terial e neglijat însă, când, d. e. în chimie și în fizică, se vorbește numai de legi generale, de principii și de proprietăți potrivite tuturor corpurilor sau claselor principale de corpuri și de fenomene din natură, și nu se caută, pe baza acestor legi, să se explice mediul fizic direct înconjurător.

Poate să se cunoască perfect de bine, în principiile ei generale, chimia; dacă, însă, când ar fi vorba a explica ce e gazul aerian, ce e și cum se alcătuește un chibrit, ori săpunul, sau orice substanță uzuală, sarea, apa, etc., elevul ar rămâne cu ochii mari de surpriză, înălțând din umeri, — învățământul, or-cât ar fi fost de clar, și, deci, din punct de vedere formal, teoretic, or-cât ar fi fost de interesant, a păcătuțit, lăsând interesul practic neatins și nedeșteptat. Introducându-se și aceste considerații, se adaugă din contră la interesul învățământului, în proporție cu stabilirea raporturilor dintre cunoștințe și dintre interesele zilnice ale vieții.

În științele naturale descriptive, în geologie, botanică, zoologie, se obișnuiește să se vorbească și de detalii, negreșit, nu numai de principiile generale, ba încă decât se poate mai multe detalii. Dar în alegerea amănuntelor ar trebui să se vadă dominând mai lămurit criteriul interesului vital, al interesului practic.

Fără îndoială, nimenea nu tăgăduiește importanța părții generale teoretică a științei. Ea răspunde trebuinței de a înțelege lumea. Dar, când e vorba de a recurge la exemplificări concrete, de ce nu s'ar căuta acestea și în vederea celui de al doilea interes,

a interesului material? Când se fac clasificările plantelor, animalelor, când se descriu mai în detaliu caracterile lor și se enumără speciile și familiile, este, pare-se, elementar să se aleagă, ca exemple, acele clase și categorii de ființe, cari trăiesc în mediul fizic al țării unde se propune știință. Spețele de plante și de animale ce or fi trăind în Australia, în sudul Africei, în America, pot fi frumoase, interesante pentru zoolog, pentru botanist, pentru specialist; dar pentru acela care — cum e în învățământul secundar — e nevoit, din cauza mulțimii obiectelor de studii și din cauza scurtimii timpului, să se mulțumească numai cu noțiunile generale de cultură generală; pentru acela care, în aceste condiții, voiește că se orienteze în datele generale ale științei, este logic să i se descrie în detaliu, nu cazurile depărtate, fenomenele și ființele cu cari nu se întâlnește în viață, ci acele fenomene, ființe și lucruri pe cari le vede, le utilizează, de cari trebuie să se ferească, ale căror proprietăți se rapoartă la viața lui, fie în bine, fie în rău.

Tot așa și pentru istorie, pentru geografie, limbi, etc.

Dar în predarea *chimiei*, mai ales, se poate învedera și aplica mai larg și mai efectiv principiul de a desvolta interesul practic în învățământ. Chimia are atâtea aplicațiuni industriale.

Ar fi o adevărată revoluție morală și socială în sistemul nostru de învățământ, dacă în micile noastre laboratorii sau cabinete de chimie, de pela școli,

— unele binișor înzestrate cu aparate și material de experimentație, — profesorul nu s'ar mărgini numai a demonstra, în mod intuitiv, legile combinației corpurilor, și a analiza compoziția lor, ci ar căuta să facă sinteze interesante pentru folosul în viața de toate zilele.

Cu câtă plăcere ar lua parte elevul la lecția de chimie, când i s'ar arăta cum poate să-și facă singur un parfum, măcar simplul *odicolon*. ori un săpun, o oglindă, un chibrit! Cu ce mândrie s'ar duce el acasă și ar ruga pe toată lumea să se uite la dânsul, cum știe să producă, din cutari și cutari elemente, un anumit corp, de care toți au nevoie! În colțișorul lui din casă s'ar înjgheba un adevărat laboratoriu. Pe firida, pe fereastra, pe lavițele, etajerele și dulapurile camerei s'ar vedea tot felul de sticlute cu preparatele lui, și borcănase de pomadă, și cutioare cu săpunuri, pe care frații și părintii lui, — mai în glumă, mai în serios, — le ar cere la trebuință, să se slujească cu ele.

În unele din orele de clasă, utilizate pentru lucrări practice exerciții, estemporale, etc., s'ar da elevilor să lucreze, pe întrecute, câte-un preparat de corp uzual, la toți același lucru sau fiecăruia după cererea și predispoziția lui.

Nu mai încape îndoială, că scopul acestei noi metode în învățământul științelor naturei, n'ar fi direct, de a scoate din elevi numai decât industriași ori negustori. Nu. Scopul este curat și simplu numai de a educa, deșteptând în sufletul omului cât se poate mai multe puteri latente, atingând cât se

poate mai multe rezorturi ale vieții și activității lui sufletești.

Resultatul cultural ar fi din cele mai însemnate.

1) S'ar desvolta sentimentul puterii asupra naturii.

Omul atât poate, cât știe. *Savoir c'est pouvoir*. Dar numai atunci poate, și știe că poate, când din cunoștințele lui asupra naturii, se simte în stare a interveni în cursul obișnuit al naturii și a produce, a crea lucruri și fenomene, combinând și mânuind legile lor, după gustul și după interesul lui.

2) S'ar desvolta, de sigur, sentimentul solidarității dintre clasele sociale.

Viitorii absolvenți ai cursului secundar de cultură generală, or-cât de departe s'ar sui în ordinea ierarhiei sociale, or-cât de învățați ar deveni în litere ori matematici, etc., or-cât de puternici și de bogați ar ajunge prin muncă și noroc, nu s'ar mai uita așa de sus și desprețuitor la fabricantul, care face cu meșteșug chibrituri, săpun sau lumânări. L-ar privi cu alți ochi, când și-ar aduce aminte că și el a încercat odată să aplice legile științei în realizarea unor astfel de lucruri sau a altora de aceeași categorie. I s'ar părea că vede în el un coleg de muncă; în tot cazul un artist, care s'ar ilustra în societate prin meșteșugul lui, ca or-care alt specialist de distincție. Ceva din sentimentul admirației ar influența aprecierea omului, prin înțelegerea greutăților și meritelor operei lui. Aplicațiile practice în școală, democratizând spiritele, apropiind clasele sociale, ar

înobilă munca, punând-o în rangul aristocrației de merit și de valoare.

3) Un vechiu prejudețiu domnește încă destul de tiranic în societatea noastră. Meseriile independente, lucrările manuale, industria și comerțul sînt considerate ca ocupații inferioare, mai puțin onorabile decît așa zisele profesii liberale, decît profesoratul, advocatură, medicina, preoția, magistratura.

Această considerație se observă în toate manifestările vieții sociale, dar nicăeri nu se constată mai evident și frapant ca în selecția secșuală. O fată cu greu se hotărește a lua un negustor sau un fabricant de frîngii, bunioară. Odorul visurilor ei trebuie să fie măcar un funcționăraș cît de mic, chiar și numai copist de tribunal. I s'ar părea o înjosire și s'ar rușina, cînd ar fi nevoită să zică ; „bărbatu-meu s'a dus la prăvălie“. La prăvălie !

Dar cu totul alt-fel sună : „La Cancelarie“ ! „S'a dus la cancelarie“.

Ce chin pentru o fată bine crescută să se știe nevasta unui lumînărar, unui fabricant sau vînzător de săpunuri, ori de chibrituri.

Cel mult agricultorii mai găsesc grație înaintea gustului rafinat al depositarelor criterului, după care se judecă valorile relative ale meseriile sociale.

Acestui prejudețiu, explicabil prin mai multe cauze, se datorește și faptul, de care ne plîngem azi, că Românii se îndeasă la slujbe și la lefuri plătite din budgetul Statului, și nu se îndeletnicesc cu meșteșuguri, cu

munca manuală, cu roditoarele afaceri de negoț și aplicații industriale.

Deșteptând în școala de cultură generală interesul pentru lucrări practice, s'ar ajuta, indirect dar sigur, la distrugerea acestui prejudiciu.

Folosul n'ar fi numai că s'ar învăța mai cu drag, dar că s'ar deștepta în unji, din vreme, impulsurile talentului îndreptat către viața practică a tehnicii industriale și a comerțului; iar în alții — în toți — respectul pentru aceste ramuri ale specializării muncii sociale.

Interesul practic în studiul istoriei.

Istoria ar trebui astfel predată în cât să satisfacă și trebuința practică a orientării în mersul societății, adică, interesul material.

Teamă-mi este însă că, dacă s'ar cerceta și analiza de aproape modul cum se predă de fapt istoria, s'ar constata, poate, că nici chiar interesul teoretic nu e tocmai satisfăcut; cât despre cel material, acela și mai puțin, dacă nu de loc.

Interesul teoretic ar fi atunci îndeplinit, când, prin studiarea istoriei, fie naționale, fie universale, s'ar naște o convingere clară despre evoluția spiritului și caracterul omenesc în general, sau a poporului în special, despre a cărui istorie e vorba; când, apoi, din acest studiu, întemeiat pe înlănțuirea cauzală a fenomenelor sociologice, ar ieși, mai departe, înțelegerea și explicarea limpede a stării actuale, precum și a direcției vieții colective.

Poate că această trebuință teoretică s'ar crede că se poate satisface numai în învățământul superior; nu vorbesc de acest învățământ. Dar dacă, în învățământul secundar, se pare în adevăr imposibil a lămuri seria evolutivă a vieții colective în omenire, sau la un popor, cel puțin pentru elevii din cursul superior; și, dacă, pe temeiul acestei imposibilități, se eliminază interesul curat formal al istoriei din învățământul secundar, atunci cel puțin, trebuie neapărat să se satisfacă al doilea interes, cel material, pe care îl poate produra această știință. Căci o știință ce n'ar deștepta nici interesul practic, nici cel teoretic, nu merită să fie cunoscută, e o grămadă de fapte amorfe și anoste, fără înțeles și fără rost, e tot așa cum s'ar cunoaște câte frunze răsăr într'o dimineață de primăvară ori câte cad în o dimineață de toamnă, sau, cum zice Spencer, „câți pui a făcut pisica vecinului“.

Se satisface în învățământul secundar cel puțin interesul material, în studiul istoriei?

Interesul material se satisface, când se dă puțința, celui ce a învățat istoria, să și dea samă, în un moment dat al vieții poporului, de direcția în care trebuie să se manifeste ca membru conștient și activ al societății. Cetiți s. e. interesanta prefață a lui Taine, la scrierea *Les origines de la France contemporaine*, și vedeți cum își pune, dela început, ca țintă clară, să studieze origina Franței și desfășurarea evenimentelor până în timpul lui, ca să și dea seamă de Franța actuală, de ce este ea în prezent, ce însemnează, în cotro merge evoluția ei, etc., și

toate acestea în scopul *practic* determinat de a ști: ce trebuie să facă el ca cetățean, *cum să voteze*. Și ca să vadă cum trebuie să îndeplinească această datorie civică, a trebuit să cerceteze cum e alcătuită viața publică, socială, economică a Franței, cum s'a născut starea actuală din fazele precedente și în cotro merge societatea.

„În 1849, zice *Taine*, având două zeci și unu de ani, eram alegător și foarte încurcat; căci aveam de ales cinci spre zece sau două zeci de deputați, și ceva mai mult, după obiceiul francez, trebuia nu numai să aleg oameni, dar să optez între teorii. Mi se propunea să fiu regalist sau republican, democrat sau conservator, socialist sau bonapartist: eu nu eram nimic din toate acestea, ba nu eram absolut nimic, și câte odată invidiam pe atâția oameni convinși, cari aveau fericirea de a fi ceva. După ce am ascultat diversele doctrine, recunoscui că desigur era o lacună în spiritul meu. Motive valabile pentru alții, nu erau de loc pentru mine; nu puteam înțelege că în politică s'ar putea lua cineva după preferințele sale“.

Și mai departe: „Forma socială și politică în care un popor poate să intre și să rămâie nu e lăsată la bunul lui plac, ci e determinată de caracterul și trecutul lui. Ea trebuie, până în cele mai mici amănunte, să se moduleze după trăsăturile vieții asupra cărora s'aplică, altfel ea se va sparge și va cădea în bucăți. De aceea nu vom izbuti să găsim pe a noastră, decât studiindu-ne pe noi înșine, și cu cât vom ști mai precis ceea ce suntem cu atât vom în-

telege mai sigur ceea ce ne convine". „Ce de timp
ce de studii, ce de observații rectificate unele prin
alte, ce de cercetări în prezent și în trecut, în
toate domeniile cugetării și ale acțiunii; ce de muncă
nesfârșită și seculară, spre a obține ideea exactă și
complectă a unui mare popor, care a trăit viață de
popor și care trăește încă! Dar acesta este singurul
mijloc de a nu legifera fals după ce am raționat în
vid, și mi-am zis că, cel puțin pentru mine, dacă
voiu încerca vr'odată să-mi stabilesc vre-o opinie
politică, să fac aceasta numai după ce voi fi studiat
mai întâiu Franța“.

Ori-cine a absolvit învățământul secundar poate
să răspundă, din proprie experiență, la întrebarea
dacă învățământul istoriei în școală le a dat putința
practică cerută de *Taine* în acea prefață, precum și
de pedagogi ca H. Spencer.

„Ideile ce se dau, sub acest nume, (de istorie), ti-
nerimei, zice H. Spencer, sunt absolut lipsite de va-
loare în ce privește calitatea ei de călăuză în viață.
Faptele raportate în cărțile noastre de istorie, între-
buințate în școli, și cele coprinse în operele mai se-
rioase scrise pentru adulți, aproape nu pun de loc
în lumină adevăratele principii ale acțiunii politice.
Biografiile suveranilor nu aruncă multă lumină și
supra științei sociale. A ști pe dinafară intrigile
dela curte, comploturile, uzurpările ce s'au întâm-
plat și alte lucruri de acest fel, cu toate numele
personajelor cari au luat parte la ele, asta nu ne

învață mare lucru despre cauzele progresului națiilor.

„Citim că în cutare epocă a fost o contestare pentru putere, și că această contestare a dat naștere unei bătălii în regulă; că generalii și locotenenții se numeau așa și așa; că aveau fiecare atâtea mii de oameni de infanterie, atâtea mii de oameni de cavalerie, și atâtea tunuri; că și-au așezat trupele în cutare și cutare ordine; că au manevrat, au atacat, s'au retras, în cutare chip; că la ora cutare din zi au încercat cutare înfrângere, sau au câștigat cutare avantaje; că într'un avânt oarecare, un general a fost ucis și un regiment decimat; că, după toate peripețiile luptei, victoria a fost de partea unei armate sau a celeilalte; în sfârșit că au fost atâția morți, atâția răniți și atâția prizonieri. În toate detaliile grămădite cari compun povestea, se găsește oare unul singur care să te poată ajuta a te conduce ca cetățean? Să presupunem că ai cetit cu băgare de seamă nu numai cele cinci sprezece bătălii decisive cari s'au dat în lume, dar descrierea tuturor bătăliilor menționate în istorie — votul tău la alegerile viitoare va fi oare mai judicios? ¹⁾).

Absolvenții de liceu, în genere, au aproape vârsta care le permite dreptul de vot; deci sunt cetățeni și ar trebui să credem că, pe temeiul cunoștințelor istorice căpătate în cursul secundar, știu și formele vechi din care s'a dezvoltat țara românească, și direcția culturală în care merge, și alcătuirea și ros-

1. Vezi cap. I din scrierea lui. „Asupra educației”.

tul întreg al vieții publice; și deci, pentru a repeta cuvintele lui Taine și Spencer, știu pe cine să voteze.

Pentru câți absolvenți, însă, nu seamănă această întrebare cu aceea din comedia lui Carageali: „dar eu cu cine votez?”.

Dar dacă nici interesul teoretic nu se poate realiza în învățământul secundar, și nici cel material, atunci care mai rămâne rolul și rațiunea de a fi a studiului istoriei?

• *Reforma de introdus în cuprinsul studiului istorici.*— Istoria, ca să devie interesantă, ar trebui să-și schimbe mult din cuprinsul actual, astfel cum se găsește în cele mai multe din cărțile școlare, adică în programul de fapt al școlii. Ca să satisfacă interesul teoretic, și să dea inteligenții o călăuză explicatoare despre evoluția societății, despre directiva mersului sufletului omenesc colectiv, trebuie să arunce mult din balastul detaliilor lipsite de valoare științifică, relative la războaie, la biografiile și intrigile familiare ale capetelor încoronate; trebuie să se ocupe mai mult cu manifestațiile colective ale societăților și popoarelor, cu instituțiile, ideile, credințele, obiceiurile, religiile, arta, tehnica, etc., cu viața totului omenesc care face obiectul istoriei; trebuie să devină, deci, mai mult ceea ce cere H. Spencer, o *sociologie descriptivă*. Aceasta în ce privește interesul teoretic ce ne îndeamnă să ne dăm seama de legătura cauzală dintre evenimentele istorice, considerate ca treptele evoluției prin care trece societatea omenescă, și să întrevădem astfel linia de evoluție

a omenirii, sau numai a poporului cu care ne ocupăm în special.

În ce privește *interesul material*, istoria trebuie să caute o orientare cât se poate mai lămurită, în mediul social, în care trăiește generația ce se instruește.

E de observat că raza interesului parcă ar sta în raport invers cu depărtarea în timp și în spațiu a evenimentelor de care este vorba. Cu cât evenimentele sunt mai depărtate, cu atât *interesul practic* al cunoașterii acelor evenimente, este ordinar și mai mic. Evenimentele din China, Japonia, Oceania pot fi interesante teoreticește; dar, ca practică, ca înrăurire asupra vieții noastre, sunt neînsemnate.

Când la depărtarea în spațiu se mai unește și depărtarea în timp, evenimentele își pierd din ce în ce și mai mult *interesul practic*. Cunoașterea începuturilor societăților din Asia, Africa, depărtate în spațiu și timp, ce influență pot avea asupra evenimentelor noastre de azi, deci asupra vieții practice istorice contemporane? Poate să aibă interes teoretic; pentru înțelegerea desfășurării evolutive a spiritului omenesc; dar interes practic, nu.

Ba încă, parcă *interesul practic și teoretic* stau adesea în raport invers, în această ordine de lucruri.

Din punct de vedere teoretic dorim și căutăm să știm începuturile cele mai depărtate, ca să urmărim lanțul causal al evenimentelor, cât se poate mai mult în trecut și să găsim firul explicător complet al evenimentelor istorice.

Din punct de vedere practic, însă, cu cât ne du-

cem mai departe în timp și spațiu, cu atât ieșim mai mult din raza intereselor zilei și ale epocii noastre.

Dacă aceste cerințe sau principii didactice raționale nu prea se găsesc îndeplinite în învățământul nostru secundar, cauza e, între altele, că, în dorul nostru, de a avea școlile grabnic înzestrate cu materialul didactic necesar, s'a recurs la început la manuale streine, cum s'a recurs de alminteri la produse streine și în alte ramuri ale activității noastre publice. Constituția nu s'a luat d-a gata din străinătate? De ce nu s'ar împrumuta și cărțile școlare dela streini? Dar ei le-au elaborat pentru trebuințele lor culturale. Nu face nimic; vor învăța și elevii noștri, ce învață elevii Francezilor și Nemților. Nu e tot știință? Astfel se explică, pentru ce școlarii noștri se surmenau până mai deunazi cu evenimentele istorice interesante mai mult pentru Francezi sau Germani; iar evenimentele mai apropiate de noi în timp și spațiu, nefiind tot așa de interesante pentru autorii cărților străine, erau omise.

Fără îndoială, pentru un francez sau un german e de puțină importanță a se ști ceea ce se petrece mai de aproape în Serbia, Bulgaria, Ungaria, în țările învecinate cu noi; și, din nenorocire, autorilor didactici din străinătate, nici prin gând nu le trece să elaboreze cărți pentru trebuințele noastre culturale. Din cauza aceasta, nici în școlile noastre nu se inzistă și încă nu se inzistă cât ar trebui, pentru orientarea istorică a noastră, asupra popoarelor vecine și asupra spiritului lor, deși sunt în relație cu

noi și ne interesează în mod practic. Și cam tot așa se întâmplă și cu celelalte științe.

Am dezvoltat acest principiu pentru istorie în altă lucrare. Reproduc aici câteva considerații de acolo.

„Orice popor are dreptul să privească lumea istorică din punctul său de vedere. Noi am văzut, până mai ieri, istoria universală prin ochii francezilor sau Germanilor. Cărțile noastre de școală, în genere, se estind asupra evenimentelor, cari interesează, în prima linie, pe Francezi sau pe Germani. Francezii și Germanii și-au scris cărțile didactice pentru ei, spre a orienta tinerile lor generații în cercul lumii istorice, care se raportează mai întâi de toate la viața națiunii lor.

Victor Duruy, în *Petite histoire du moyen âge* (p. 133), spune că la mijlocul Evului mediu sunt numai trei fapte interesante: Cruciatale, lupta papilor cu imperiul și rivalitatea dintre Franța și Anglia, „cari, până la 1328, își dispută provinciile, și până la 1453 chiar coroana.

„Le reste de l'Europe, adaugă el, vit dans l'isolement et l'obscurité“.

Dar în acea „izolare și obscuritate“, noi vedem, aici în răsărit, fapte capitale, tot așa de interesante, din punctul de vedere al vieții noastre naționale, ca și rivalitatea Franței cu Anglia, pentru aceste două națiuni.

În acea „izolare și obscuritate“ se ridică imperiul româno-bulgar, care s'a măsurat cu două imperii: bizantin și latin, și mai-mai le-a răpus, pe cel din-

tâiu în aplauzele marelui papă Inocențiu al III; pe cel de-al doilea, în ciuda lui.

În acea „izolare și obscuritate“ se pune temelia Statelor române și se începe, între ele și Ungaria, o rivalitate, tot așa de interesantă, pentru noi, ca și rivalitatea dintre Franța și Anglia pentru Francezi.

În acea „izolare și obscuritate“ apare în răsăritul Europei înspăimântătoarea semi-lună, care trimete fiori de groază până în adâncul Apusului. Și poporul nostru are mândria că atunci, alătura cu celelalte popoare mici dintre Balcani și Carpați, și încă mai des *singur*, a servit „de stâlp lumei apusene“.

Și cu brațul lui armat

Pasul soartei l-a schimbat.

Dar ce-i pasă istoricului Francez de faptele glorioase și de luptele pe viață și pe moarte ale unui mic popor dela Dunăre, pierdut în răsăritul Europei?

Pentru el, noi trăim în „izolare și obscuritate“ fiindcă viața noastră n'are nici o influență și n'aduce nici o lumină asupra vieții și destinelor poporului său.

Dar nouă ce ne pasă de încurcăturile lui *Silperic* și ale lui *Sigebert* cu niște femei ca *Fredegunda*, *Calsvinta* și *Bruneho*, cari pricinuesc atâtea omoruri și provoacă războaiele între Francezi?

Aleg numai un exemplu. Dacă un istoric francez insistă, cu nume proprii, asupra acestor întâmplări, lucrul se explică și se justifică. Ei scriu istoria din punctul de vedere al intereselor lor naționale. Ceea ce nu se justifică, însă, este că și noi o scriem tot

aşa, adică o prescriem, traducând cărţile străine în limba noastră. N'ar mai rămânea, spre a complectă procedarea, decît să traducem şi *viaţa lor* în *viaţa noastră*.

Pe noi ne interesează mai întîiu *noi*, şi mediul istoric înconjurător, vecinii noştri. „A cunoaşte, este a putea“ zice *Aug. Comte*. Maxima filozofului francez se aplică la universul istoric, ca şi la cel fizic; la omul individ, ca şi la popoare.

Ca să învederez şi necesitatea şi putinţa de a trata istoria din punctul nostru de vedere, şi pornind dela noi, ca centru, adaug încă o observaţie.

Orientul e marea scenă istorică unde se începe, se sfârşeşte şi se manifestă în splendoarea ei viaţa societăţilor din evul mediu. În adevăr. Ce eveniment provoacă plămădirea evului mediu? Năvălirea barbarilor, care dărâmă imperiul Roman de Apus şi serveşte de ferment social al unei lumi noi.

Ce eveniment determină încheierea Evului mediu? Sfărîmarea celeilalte jumătăţi a imperiului Roman, prin năvălirea Turcilor în Europa şi luarea Constantinopolului.

Şi în ce se manifestă, până în adâncimea lui, principiul de viaţă al societăţii medievale? În cruciate, cari ridică mii de oameni, din toate straturile sociale şi din toate ţările creştine, spre a-i aduce în Asia, ca să scape Ierusalimul şi locurile sfinte de mâinile Musulmanilor.

Dar aceste trei evenimente capitale, hotărâtoare pentru viaţa omenirii din Evul mediu, unde s-au petrecut? Nu în *Orient*?

Și toate trele vin în atingere directă cu viața poporului nostru. Barbarii pe noi ne calcă întâiu. Mulți din cruciați trec și lasă urme de trecerea lor, cel puțin în peninsula balcanică: Soarta primei părți a expediției I și soarta cruciatei a IV, mai ales, s-a decis de poporul român din Balcani, și de aliații lui, Bulgarii și Slavii.

Și apoi, când e vorba de urgia care pune capăt imperiului bizantin — de Turci — unde se petrec grozavele lupte desperate cu năvala lor cotropitoare? Unde întâmpină ei stavila cea mai neînfrântă? Nu în Orient? Nu la Dunăre și în țările noastre?

Sântem îndemnați, prin urmare, și de cursul evenimentelor a muta centrul de gravitate și punctul de vedere din apus în răsărit, spre a privi și studia viața omenirii din Evul mediu.

Și nu-i de loc o pornire exclusivistă a pleca, în special, dela istoria poporului român.

La considerația națională și istorică, se mai adaugă alte considerații de natură curat pedagogică. Este natural a lega de firul istoriei naționale firele istorice ale celorlalte popoare și a bate astfel pânza istoriei universale pe urzeala istoriei Românilor, pe cari copiii o cunosc deja, în mod sumar și elementar, din clasele primare. Să nu uităm un singur moment că, în special în clasa I, II și III secundară, *introducem* pe copii în istoria omenirii în genere, îi orientăm pentru *prima oară* în peripețiile totului uman, din care face parte țara lor.

E firesc lucru, că trebuie să legăm, în spiritul lor nouile fapte de cele vechi, cunoscute deja de ei; să

le ducem mintea dela cunoscut la necunoscut, dela apropiat la depărtat. Din țara lor, luată ca centru, să le arătăm de jur împrejur lumea istorică, desfășurându-se în succesiunea fenomenelor ei felurite ¹⁾).

Interesul practic în studiul limbilor.

Și privitor la *studiul limbilor*, avem de observat că se cam neglijează interesul practic. Când se predă și se învață limbile în mod deductiv, începând cu gramatica, anunțându-se regulile, căutând aplicarea lor în exemple, apoi dându-se teme, exerciții, în care se cere să se realizeze cerințele aceluiași regule, cea-ce se mulțumește e mai mult interesul curat *formal*, ca și la matematici,

Se dau oare cari greutateți de învins, combinați de cuvinte, a căror deslegare trebuie căutată, în virtutea unor legi gramaticale emise. Invingerea unor astfel de dificultăți produce o satisfacere curat formală, fără tendință practică.

Interesul practic ar fi atunci pus în acțiune, când, pe baza câtorva cunoștințe de limbă, s-ar da putința elevilor să-și exprime idei și sentimente ale lor proprii; când s-ar arăta, dela primele începuturi ale studiului, că acea limbă ce se studiază folosește în relațiile interhumane.

Aceasta însă cere o schimbare aproape completă de metodă; în loc de a se începe cu gramatica, să

1. Prefața dela *Evolul Mediu* pentru clasa II secundară. Ediția II din 1900.

se sfârșească cu ea, ca o sinteză ultimă a regulilor observate și induse dreptat din analiza directă a bucăților concrete de vorbire, date ca un tot complet. Atunci s-ar realiza și interesul material practic, și s-ar satisface mai bine și interesul teoretic al înțelegerii raționale a limbii.

Efectul asupra inteligenței, când se satisfac aceste două feluri de interese, este încalculabil de mare. Numai înțelegerea simplă a unei științe atrage asupra ideilor expuse, atenția, care face să se fixeze mai adânc în *memorie* cunoștințele, ajutând astfel la organizarea mintală prin o asociație mai sistematică și mai durabilă. Aceste efecte sânt și mai sigure atunci, când la interesul formal se mai adaugă și interesul practic.

Indeplinirea acestor două condiții generale de didactică ne înlesnește să introducem în inteligență cunoștințe clare, legate între ele în mod sistematic; și să formăm *intelecte organizate*, care-și dau seama liber de lumea înconjurătoare. putând utiliza pentru viață proprietățile și condițiile acestei lumi, fie materiale, fie cultural-istorice.

CHESTIUNILE RELATIVE LA PROGRAMA

Ce trebuie să se învețe?

Chestia programei deschide altă serie de probleme importante.

Vom avea de determinat:

1) Științele indispensabile învățământului secundar
2) Vom avea de discutat chestia priorității sau a *valorii relative* a acestor materii:

3) Chestia *ordinei* în care trebuie să se predea, a succesiunii lor:

4) Foarte importanta chestiune, dar aproape de tot neglijată, a raportului de coesistență între aceste materii, problemă cunoscută în didactică sub numele de problema *concentrației* și a *corelației*. În clasă se dă o grupă de obiecte de studiu. E vorba dacă între acele obiecte nu trebuie și nu se poate stabili astfel de relații, în cât să rezulte din asociația lor rațională organizarea intelectului.

Vom lua pe rând mai întâiu întrebarea:

7. Ce trebuie să se învețe?

Asupra acestei întrebări avem două răspunsuri, ce se pot reduce la două direcții pedagogice.

Un răspuns este al *utilitarismului pedagogic*.

Trebuie să se învețe de a dreptul și numai aceia ce folosește direct vieții. Acele cunoștințe precum și măsura în care trebuie să se predea, se determină de utilitatea în diferitele sarcini și funcțiuni ale omului, de gradul în care contribuiesc la conservarea și afirmarea vieții, și la îndeplinirea obligațiilor inevitabile ori-cărui om în viață.

Al doilea răspuns, care s-ar putea numi *formalismul pedagogic*, se exprimă cam astfel:

Negreșit, nu vom depărta pe omul, ce voim a-l înștrui, de viitoarele și inevitabilele lui condițiuni de viață. Omul ce iese dintr-o școală, e menit a trăi în lume, și, prin urmare, trebuie să i se dea mijloacele de luptă pentru existență. Inșă, aceste mijloace nu constau în a da numai-decât materialul *direct* al cunoștințelor neapărat și imediat necesare în viață, ci în a da posibilitatea de a căpăta aceste cunoștințe, variabile după trebuințele individuale ale fie-cărui, în a-i da *instrumentul* cu ajutorul căruia, în urmă, va fi gata să-și culeagă, din lumea vastă a cunoștințelor omenesti, acelea care îi vor fi mai necesare pentru cariera lui specială.

Să dezvoltăm pe fie-care din aceste două formule pedagogice.

Utilitarismul pedagogic. — Prima părere se găsește dezvoltată, de *H. Spencer*, în scrierea sa de *L'Education* anume în capitolul intitulat: „*Ce cunoștință e mai utilă sau ce trebuie să se știe?*” În rezumat iată argumentele pe cari se întemeiază.

Omul trebuie pregătit pentru viață, și anume pentru *viața completă*. Viața completă va fi, astfel, ținta educației, deci și criteriul după care vom alege cunoștințele necesare de dat în școli. Pentru ca viața să fie completă, e evident că trebuie mai întâiu să fie: deci omului i se vor da, mai întâiu de toate, cunoștințele indispensabile pentru *menținerea vieții*. Omul, odată asigurat de existența lui ca individ, trăește în o societate, și mai întâiu într-o societate mică, *familia*, apoi în *stat*: trebuie pregătit, prin urmare, prin cunoștințe speciale, la aceste două funcțiuni inevitabile ori cărui om: funcțiunea de alcătuitor și îngrijitor al unei familii și funcțiunea de cetățean.

În sfârșit, omului astfel pregătit pentru adaptarea la condițiunile atât de viață individuală cât și de viață socială, trebuie să i se acorde și posibilitatea de a fi fericit, de a avea plăcerile existenței. Aceste plăceri i le procură *arta*.

Conservarea de sine, îndeplinirea rolului de tată sau mamă, îndeplinirea rolului de cetățean, precum și garantarea plăcerilor vieții, a plăcerilor înalte, toate acestea se datoresc științei: științelor biologice și fiziologice, cari arată și explică legile vieții, ale sănătății; științelor naturale și fizico-chimice, cari ne comunică proprietățile lucrurilor și fenomenelor naturale, menite a folosi sau a vătăma individul și

pe cari trebuie deci să le cunoaştem, spre a le utiliza; ştiinţei educaţiunii, mai departe, pe cari H. Spencer o apără cu mult entuziasm şi cu mult spirit, şi care dă putinţa raţională cui-va de a-şi îndeplini sarcina de educator în familie; sociologiei ca ştiinţă şi istoriei ajutate de biologie şi psihologie, cari dau posibilitatea înţelegerii evenimentelor istorice, a orientării în viaţa colectivă, şi deci putinţa de a ne îndeplini raţional datoriile de cetăţean; şi în sfârşit, tuturor acestora la un loc, spre a putea simţi, aprecia, admira rostul lumii în frumuseţea ei eternă, spre a putea pătrunde universul până la adâncimea frumosului şi sublimului fenomenelor naturale.

Dacă privim astfel programul alcătuit de H. Spencer, vedem că în adevăr i se dă omului putinţa de a avea o viaţă complectă, însă aşa de complectă în cât ar putea trăi la rigoare chiar *afară din societatea omenească*. Un om care ar şti să utilizeze aşa de bine, pentru viaţă, toate ştiinţele, în cât, după cum dezvoltă Spencer în articolul citat: ar cunoaşte matematicile, spre a-şi face o punte sau o clădire; ar cunoaşte ştiinţele fizico-chimice, spre a-şi putea prepara obiectele necesare şi substanţele utile vieţii; ar cunoaşte astronomia, spre a se putea orienta pe mare, deci pentru navigaţie; ar cunoaşte economia politică şi socială, ca să-şi dea seamă de preţul lucrurilor, de şansele de război şi de pace, de toate mişcările sociale, spre a le utiliza; un astfel de om — lasă c-ar fi o *rara avis* greu de realizat — dar,

presupunând că s-ar realiza, ar fi un om fără absolut nici o trebuință de ajutoarele conviețuirii sociale.

De cismar n-ar avea nevoie, căci și-ar face singur ciubotele; de arhitect nu, căci și-ar face singur casa; de pitar, de bucătar, de boiangiu, de croitor, etc. nu, căci el, cunoscând și aplicând toate legile naturii, ar fi în stare să cultive grâul în cele mai bune condiții, să-l macine, să-l facă pâine; ar ști proprietățile tuturor corpurilor și rezultatele combinațiilor lor în arta culinară; ar cultiva inul și cânepa, din ale căror fire ar țese stofe, pe cari singur le-ar vâpsi—căci chimia o are în palmă cu toate aplicațiile ei practice, etc.

De cine ar avea dânsul nevoie? De nimeni. Adaptat perfect la viață, ba încă la viața completă, ar fi în toate artele și meseriile specialist și la înălțimea oricărui specialist. Oamenii, fiind fiecare specialiști în toate, n'ar avea absolut nevoie unul de altul. Fiecare ar putea trăi perfect de bine în o izolare desăvârșită, mândru de viața lui completă.

Păcat numai că un astfel de om e o imposibilitate.

Ceea ce spune H. Spencer despre instrucțiune și despre program de învățământ, e aplicabil nu atât unui singur om, ca individ, ci e aplicabil mai degrabă *genului omenesc întreg*. Genul omenesc întreg, singur el, și numai el, poate să fie de toate, să îmbrățișeze toate specialitățile activității omenesti, căci el e tocmai sinteza tuturor acestor activități speciale. Genul omenesc întreg e și navigator pe mare, e și agronom pe uscat; este și negustor, ce cutreeră munții și văile, mările și râurile; este și chimist, și

fizician, și industriaș, și inginer, etc. Oricare individ, luat în parte, reprezintă numai una din direcțiile de manifestare ale omenirii întregi, reprezintă una din specialități.

Ziceam că omul, crescut după principiile lui H. Spencer, ar putea să se dispenseze de societate. Dacă, inspirat de demonul humorului, ar căuta cineva să demonstreze, cu mină serioasă, că chiar aceasta e și intenția lui H. Spencer, ar putea aduce ca dovadă observația că, în programul întregului învățământ alcătuit de dânsul, lipsește cu desăvârșire *studiul limbilor*. Nu se vorbește nimic, nu numai de limbile străine, fie vii fie moarte, dar nici de studiul limbei materne. Era și natural; căci un om așa de complet adaptat sufletește la toate împrejurările vieții, stăpân pe natură și pe sine, ce nevoie ar avea de limbaj? Ce nevoie ar avea de relațiile interhumane?

Formalismul pedagogic.— E poate mai satisfăcătoare cealaltă formulă pedagogică a formalismului extrem?

Să vedem în ce consistă. Se găsește formulată, în *Didactica* lui Otto Willmann¹⁾. Otto Willmann distinge două feluri de științe sau discipline: 1) științe necesare, indispensabile școlii, cari nu trebuie să lipsească și nu au lipsit nici odată din nici o școală din lume, și pe cari le numește *științe fundamentale*; și 2) științe ce au de scop a comunica cunoștințe necesare vieții și pe cari le numește *accesorii*, pen-

1) Otto Willmann, *Didaktik als Bildungslehre*, 4-te Auflage, 1909.

trucă pot fi câştigate în mod liber de fiecare în dezvoltarea lui ulterioară.

Ştiinţele fundamentale formează şi au format temelia oricărei şcoli, începând dela Indieni şi până în timpul de faţă, pentru că sânt alcătuite din cunoştinţe ce au nevoie, pentru învăţarea lor, de călăuzirea personală a altui om, au nevoie adică, de şcoală, de dăscălire, călăuzire din partea altuia mai înaintat şi mai îndemânat.

Acestea sânt ştiinţile mai anevoie de obţinut, cu mai puţin interes de utilitate practică, cum sânt: *filologia, limbile, matematicile* şi partea formală a *filozofiei, logica şi dialectica*.

Apoi, afară de aceste ştiinţe, în aceeaşi categorie intră *dexterităţile, artele populare*, pentru învăţarea cărora e necesară călăuzirea altui om mai cunoscător: astfel e *muzica, gimnastica, grafia, tehnica* în general — înţelegându-se prin tehnică orice deprindere de meşteşug, orice îndeletnicire, prin care materia brută se poate transforma într'o utilitate.

Restul sânt ştiinţe accesorii, precum cunoştinţele *istorice, ştiinţele naturale şi fizico-chimice*, cu un cuvânt *polimatia*, cunoştinţe de multe şi de toate.

Că, în adevăr, acesta e scheletul general al oricărui învăţământ de şcoală, ne-o dovedeşte o scurtă excursie istorică, din care s'ar vedea că învăţământul şi în India şi în Egipt, şi la Greci şi în Evul mediu, şi în timpul Renaşterii, până în faza din urmă a învăţământului actual, s'a redus aproape exclusiv la aceste materii.

În India găsim cele 30 *vedante*, cari cuprind gra-

matica, metrica, fonologia ca științe filologice; logica, astronomia, ca științe matematice; dogmatica, leturgica, științe filozofice.

În *Grecia* se reducea aproape tot învățământul la datele muzelor (*muzeica*) și *gimnastică*. „*Muzeica*“ cuprindea scrierea, lectura, gramatica, retorica; iar în școala lui Pitagora și Platon, și filozofia și teologia. Științele *istorice* și *naturale* se considerau ca libere, ca *accessorii*.

În Evul mediu programa școlii conținea cele două grupuri de arte: *trivium* și *quadrivium*. În *trivium* intrau: gramatica, dialectica, retorica; în *quadrivium*: aritmetica, geometria, muzica, astronomia.

Deci, se pare că ceea ce ar trebui, și după tradiția istorică și după raționamentul expres, să formeze materialul de învățat în școli, sânt aceste științe de natură mai mult scolastică, formală, pentru că ele dau facultatea, instrumentul de a câștiga, în urmă, alte cunoștințe, ce pot fi folositoare direct vieții.

Programul școlilor noastre secundare.

Studiul programului se poate face din două puncte de vedere, în ce privește determinarea materiilor de predat: 1) un punct de vedere ce s'ar putea numi—după o analogie luată din chimie—*calitativ* și 2) celalt *cantitativ*, — înțelegând prin programă calitativă, determinarea specifică a diferitelor materii de studiat ce trebuie să figureze în program; iar prin determinarea cantitativă, *proporția* ori măsura în care trebuie să figureze fiecare din aceste materii în program.

Punctul de vedere din urmă stă în legătură cu chestia privitoare la valoarea relativă a diferitelor obiecte de studiat.

În ce privește punctul întâiu, vom pleca dela enumerarea materiilor de studiu ce se găsesc în programă. În capitolul al II-lea al legii „*asupra învățământului secundar și superior*“ sânt enumerate obiectele de studii ce trebuie să figureze în liceu.

Liceele au opt clase, fiecare de câte un an.

În primele patru clase obiectele de studiu sunt: religia, limbele română, latină, franceză și germană; istoria universală și istoria țării, geografia generală și geografia țării, matematicile raționate elementare, cu aplicațiuni la arpentagiu, nivelare, drenage, irigațiuni și cu noțiuni de contabilitate, elemente de fizică, chimie, științe naturale, cosmografie, noțiuni de igienă, noțiuni de drept uzual și instrucțiune civică, caligrafie, desen, muzică vocală, gimnastică. Aceste obiecte vor fi predate în așa mod încât să formeze un ciclu complet de cunoștințe. Ele sunt obligatorii pentru toți școlarii primelor 4 clase.

În ultimele patru clase următoarele obiecte de studiu sunt obligatorii pentru toți școlarii: religia, limbele română, franceză și germană, istoria universală și istoria țării, noțiuni de psihologie, de logică, de economie politică, dreptul uzual și instrucțiune civică, muzica vocală și gimnastică.

Afară de aceste, școlarii cari se destină studiilor clasice și cari vor forma secțiunea *clasică*, vor mai urma obiectele următoare; limbele latină și elenă, repetițiuni de matematici, de științe fizice și natu-

răle, și desemnul; iar cei cari vor forma secțiunea *reală*, obiectele următoare; geografia, matematicile raționale, algebra și trigonometria plană și sferică cu complimente și teoria generală e ecuațiunilor cu o necunoscută; aplicațiuni la fotografie, nivelare drenage, irigațiuni, elemente de geometrie analitică cu două dimensiuni; noțiuni de mecanică rațională și de tehnologie: noțiuni de geometrie descriptivă, fizică, chimie, cosmografie, științe naturale, igiena, desemn liniar.

La școalele de fete se mai adaugă noțiuni de medicină și pedagogie, mai ales în vederea creșterii și îngrijirii copiilor mici, puericultura, economia domestică și lucrul de mână:

Despărțirea studiilor secundare în grupe.— Dispuse în specialități pe catedre, obiectele de studiu sunt enumerate astfel în lege: *a)* limba română, *b)* limba latină, *c)* limba elină, *d)* limba franceză, *e)* limba germană, *f)* limba engleză, *g)* limba italiană, *h)* istoria, *i)* filozofia, *j)* dreptul uzual, economia politică și instrucția civică, *k)* geografia, *l)* matematicile cu comptabilitatea, tehnologia și mecanica, *m)* cosmografia, *n)* științe fizico-chimice cu igiena, *o)* științele naturale cu igiena, *p)* religia, *q)* caligrafia, *r)* desemnul, *s)* desemnul liniar, *t)* muzica vocală, *u)* gimnastica și jocurile gimnastice.

Ce ne interesează, e gruparea acestor obiecte, și anume punctul de vedere din care se grupează. Aceasta se vede la Secția V. a *Legii*; Obiectele dela *a—k* inclusiv formează *grupa literară*; cele dela *k—q* inclusiv, *grupa științifică*; cele dela *q—u* n-au nume

oficial specific; dar profesorii, cari le predau, se numesc, spre deosebire de colegii lor, *maistri*; iar obiectele ce intră în această categorie: caligrafia, desemnul liniar, muzica vocală, gimnastica și jocurile gimnastice, se numesc de obicei *dexterități*. La mijloc, fără categorie, se găsește *religia*, care nu intră nici în grupa literară, nici în cea științifică, nici în *dexterități*.

Deci, împărțirea dominantă este: în *studii literare* și *științifice*, o împărțire luată după pedagogia franceză, care împarte studiile în *lettres et sciences*. „Lettres“ — științe filologice și istorice; „sciences“ — matematici și științe fizico-naturale.

Să reținem aceasta, ca fapt. Nu va servi la considerațiile ulterioare.

Alte grupări, după timpuri și țări.— Aceasta nu e singura împărțire ce se găsește în istoria învățământului și didactică.

Din secolul 17 era obiceiul să se împartă obiectele de studiu în trei categorii: *limbi*, *științe* și *arte*. *Religia* rămânea tot fără grupare, ca ceva de sine stătător.

O altă diviziune mai răspândită e aceea în *studii umaniste* și *studii reale*; studiile umaniste corespund cu literile; studiile reale cu științele. Pentru aceleași diviziuni se găsește poate mai conformă numirea de științe *cosmologice*, cele relative la natură, și *noologice*, cele relative la suflet.

Las la o parte diferite alte propuneri individuale de diviziune a studiilor; relevez pe acea a profesorului *Rein*, care împarte studiile în: A) științe re-

lative la om. B) științe relative la natură și C) gimnastica (ce s-ar raporta, în cele din urmă, ori la om ori la natură).

A) Primele studii sânt numite *istorico-umaniste*, cuprinzând 1) studiile morale, educătoare; 2) arte, 3) limbi.

1) În studiile moral-educatoare intră biblia, istoria bisericeii creștine, istoria profană și literatura, cu in-
zistență specială asupra poeziei.

2) În arte: muzica, desemnul și modelajul, pregă-
tire pentru sculptură.

3) Limbi: cea maternă și limbi străine, și anume
vechi sau moarte, și vii, moderne.

B) Științele relative la natură cuprind științele fi-
zico-chimice, naturale; și se împart și ele în trei
grupe, toate în ordine descrescătoare de importanță
didactică, începând dela 1) geografie, fizică și ma-
tematică, care stă ca știință intermediară între grupa
istorico-umanistă și grupa științifică sau 'naturală'
propriu zisă. 2) Științele propriu zise ale naturei, cu-
prinzând științe naturale și fizico-chimice, și 3) ma-
tematicile cu aritmetica și geometria.

În legătură cu această grupă a științelor reale,
Rein, de și cam fără relație vizibilă, pune și *lucră-
rile manuale*. E destul că nu le uită; aceasta e mai
important. Probabil că locul lor ar fi mai degrabă
în grupa artelor, nu numai pentru relația lor firească,
dar și pentru importanța pe care o pune Rein de
altminterlea cu drept cuvânt, pe studiul artelor.

Evoluția programelor de studiu.— Cuprinsul unui program de școală a variat și variază din mai multe cauze :

1) *Din cauza idealului cultural al timpului.* E natural ca școala, instituție socială, să se resimtă de mișcarea culturală a unui timp și să-și modifice conținutul programului, după intenzitatea cu care se impune, în un moment dat, o idee sau o categorie de științe,

Pentru ilustrarea acestei relații dintre idealul timpului și modificarea conținutului programului școlar, vom lua un exemplu din istoria școlilor în Europa.

Renașterea care, cum se știe, nu s-a adresat deodată direct la civilizația greacă, ci mai deaproape, mai direct și mai întâi, la Latini, a pus în evidență importanța limbii latine pentru cultură. Aceasta a făcut ca școala să ia ca punct principal al studiilor limba latină. Omul ce știa să vorbească și să scrie frumos latinește, care se apropia mai mult de forma literară a unui Cicero, era idealul timpului, și școala tindea ca să formeze oameni după idealul epocii. Din cauza aceasta, limba latină deveni studiul de căpetenie, obiectul esențial al școlii.

După războiul de 30 de ani, idealul se schimbă. A fi om de lume, dibaciu în toate, cu o cultură multilaterală și cu forțele armonice dezvoltate în cât se poate mai multe direcții, iată noul ideal. Aceasta a făcut ca, în programa școlii timpului, să se pună importanță pe oratorie, pe compoziții, versificații, și să se introducă și științele reale.

Pela jumătatea secolului 18, idealul iar se schimbă.

Ceia ce se considera ca un om desăvârșit, nu era cetățeanul unei țări anumite, burghezul muncitor, ce-și vede de datoriile și treburile sale, ori industriașul, sau omul de știință; era omul cu o cultură literară-generală, cu tendințe mai mult sau mai puțin cosmopolite, omul care se credea că realizează în el mai mult idealul umanității, *humanitas*. Și idealul acesta se credea că se găsește, în concret, realizat istoricește la grecii antici. Din cauza aceasta, *cultura greacă*, civilizația elină a devenit obiectul de căpetenie al studiului, nu numai pentru oamenii de știință și pentru literați, dar și în școală. Limba greacă s'a impus astfel, de pela începutul secolului 18, și cultura greacă a pus în umbră pe cea latină. Din cauza relațiilor mai întinse între popoare, s-a găsit însă că e necesar unui om coplect, unui om de lume, ce realizează idealul umanității în timpul lui, să cunoască și *limbile străine vii*,

Iată cum odată cu idealul timpului, se schimbă și programa școlară, sau adăugându-se științe noi, sau retrăgându-se din importanța celor vechi, eliminându-se unele, introducându-se altele noi.

2) *Din cauza unei tendințe social-politice dominante; sau după scopul școlii.* — Dacă restrângem punctul de vedere de la idealul general al unei epoci, la tendința, poate trecătoare, dar în ori ce caz predominantă a unui timp, vom găsi că programele variază și după tendința dominantă politică a timpului sau a unor grupări politice mai puternice.

S-ar putea, astfel, distinge în didactica școlară

partide sau tendințe, după cum se disting în viața politică a unui stat, lucrând conștient ori inconștient în o direcție culturală anumită. Conform cu concepția ce o are cineva despre om și despre societate, cere, dorește sau impune anumite studii în o anumită proporție; în școală.

O tendință, bunioară, este aceea care se rezumază în concepția minoratului permanent al mulțimii. Cine crede în imposibilitatea majoratului cultural al poporului; cine crede că va fi nevoie, nu numai azi, dar, prin natura lucrurilor, pe vecie, ca trebuințele mulțimii să fie înțelese, îngrijite și satisfăcute de alții, de cunoscători, întocmai cum se satisfac cerințele unui copil de educatori sau de epitropi; acela de sigur din punct de vedere pedagogic, școlar, voește a se da mulțimii cât se poate mai puțină cultură, reducând totul la elemente de citire, de scriere, de calcul. Iar în ce privește învățământul secundar, aceiași tendință caută a îndrepta spiritele către cultura trecută mai mult de cât către ideile și trebuințele moderne.

Cealaltă tendință care s'ar putea numi, în opunere cu cea dintâiu, progresistă sau democratică, voiește să desvolte conștiința în orice om și în toate direcțiile, voiește a-i da cât se poate mai multe mijloace de adaptare la viață, a-l ajuta în pornirea lui către desvoltarea și emanciparea sufletească, a-l ajuta să treacă din starea de minorat în starea de majorat intelectual; și pentru aceasta, cată a-l orienta în mediul istoric și fizic, în mediul interhuman și natural în care trăește, spre a-i da

puterea asupra lui prin cunoștință. În acest scop se cere a se da în școli, alături cu științele moderne, literaturile moderne, și posibilitatea unei cariere independente.

După tendința deci social-politică variază cuprinsul timporar al unui program școlar,

Programul mai variază, negreșit, și după *scopul școlii*. Dacă e vorba de o școală specială, programul impune concentrarea atenției asupra alegerii acelor obiecte necesare pentru pregătirea de care e vorba. Astfel programa unei școli de inginerie va fi alcătuită în scopul carierei ingineresti și se va deosebi de programa unei școli de farmacie, agromomie etc.

Coprinsul esențial al programului unei școli de cultură generală. — Dacă însă e vorba, nu de o școală specială, ci de o școală de învățământ general, atunci programa se va schimba, natural, după idealul ce-l avem despre o astfel de școală, după rezultatul ce voim să obținem dela ea, și după înțelesul ce se dă „culturii generale“.

Se înțelege prin cultură generală posedarea de cunoștințe fragmentare, neorganizate, despre toate lucrurile posibile? Rezultatul ei este atunci, o *polimatie* anorganică, lipsită de un principiu călăuzitor. Dacă într'o astfel de aglomerat de cunoștințe joacă vr'o știință rolul de căpetenie, asta va fi întâmplător știința care va fi predată bine de un profesor capabil și cu autoritate. Absoventul unei astfel de

școli va cunoaște din istorie ceva, din literatură, științe, din toate câte ceva; dar în capul lui aceste cunoștințe vor fi răslețite în deosebite compartimente cerebrale, fără linie de comunicație între ele, adică fără unitatea logică și psihologică, ce formează chiar individualitatea lui intelectuală.

✓ Dacă se înțelege însă prin cultură generală, *pregătirea pentru viața completă*, în înțelesul posibil și admisibil al cuvântului, adică dezvoltarea armonică a intelectului, afectivității și voinței, va trebui să nu lipsească din programă nimic ce va fi necesar culturii *intelectuale*, sentimentale și *morale*, și ce va fi necesar unei pregătiri către o carieră independentă. Programul căruia i-ar lipsi ceva din aceste cerințe, ar fi incomplet și greșit.

Din program nu pot lipsi, firește, acele științe sau grupe de științe ce caracterizează spiritul epocii, cum ar fi științele fizico-naturale, măcar în cât de puțină cantitate, o achiziție a spiritului încă dela începutul veacului 19-lea.

Dar mai este gruparea de studii, ce caracterizează mai de aproape preocuparea intelectuală modernă, *grupa studiilor sociologice*.

Un reprezentant al grupei sociologice, îl găsim în studiile relative la cultura *civică și etică*.

Ar fi deasemenea incomplet programul, când i-ar lipsi mijloacele pregătitoare pentru o carieră independentă. Prin cariere independente, nu înțeleg aici funcțiuni în stat, ci acele îndeletniciri productive, cari atârnă de munca individuală, salariată de so-

cietate numai prin răsplata ce revine în urma liberului exercițiu al legii cererii și ofertei.

În special două grupări de studii sunt cari pregătesc către o carieră independentă, și anume: întâiu științele așa zise reale sau cosmologice, fizica, chimia, etc.; căci în special, acestea dau cunoștințele cu mai multe aplicații practice, pe baza cărora poate cineva să trăiască din munca sa proprie.

Dar, pe lângă acestea, mai sunt *lucrările manuale*. În ce scop? În scop de cultură generală; tot așa cum se predau și științele fizico-chimice ori dexteritățile. Fizica și chimia se predau în școli, în scopul nu de a face din elevi direct tehnicieni speciali chiar din liceu, ci numai în scopul de a orienta în această ordine de fenomene, iar pe de altă parte, de a inspira gustul pentru aplicațiile practice. Cultura artistică,—muzica, desemnul,—nu se dă în scopul de a face artiști, ci în scopul dezvoltării estetice, și pe de altă parte de a deschide orizonturi de activitate ulterioară, după eșirea din școală. — Tot așa *lucrările manuale* nu ar avea de scop a da numai decât o meserie direct din școală, ci ar avea de scop a da acea cultură artistică, estetică, fizică și morală, ce rezultă din astfel de ocupații, iar pe de altă parte a deschide și aici orizonturi noi, vederi noi în viață, și a dezvolta dispozițiile pentru ocupațiile și carierele practice, pentru meseriile, pe baza cărora s'ar putea omul menține în lupta pentru viață.

Deci, într-un program complet de gimnaziu și liceu, trebuie să existe studii, cari să orienteze spi-

ritele și în ordinea fenomenelor interumane și în ordinea fenomenelor fizico-chimice și naturale; și totodată trebuie să conțină îndeletniciri sau dexterități, cari să pregătiască: 1) pentru viața estetică, artistică; 2) pentru o viață fizică sănătoasă, rezistentă, (prin exerciții corporale) și 2) pentru o carieră practică în viață.

Studiile coprinse în programa învățământului secundar se împart astfel: 1) în ocupații sau studii literare-umaniste sau noologice, 2) în exerciții corporale, artistice și tehnice. 3) în studii cosmologice.

Impărțirea nu e așa greu de făcut, cât e greu și important de stabilit *gradația* importanței acestor diferite grupe de cunoștințe. Aici atingem una din acele delicate și arzătoare probleme didactice, împrejurul căreia partidele pedagogice se încrucișează în luptă.

Cărui studiu să i se dea deci precădere? Iată chestiunea cu care ne vom ocupa acum.

8. Valoarea relativă a obiectelor de studii.

Principiul organizării învățământului

Care este principiul după care trebuiesc organizate studiile în școală? *În ce ordine de precădere trebuiesc ele predate? Care e valoarea relativă a obiectelor de studiu?*

Tratată numai din punct de vedere calitativ, adică dacă se determină numai ce să se predee, chestiunea programului nu e coplect studiată.

Problema care se pune acum, o completează într'o privință și mai capitală.

Istoria școalelor ne arată că, în practică, s'a delegat în două feluri:

1) S'a căutat ca toate științele ce se predau în o școală să fie considerate ca dependente de una singură, să fie considerate ca părți din dânsa dintr'un singur tot, care le unește și le organizează pe toate. Astfel în Orient și în Evul mediu știința centrală ce le coprindea pe toate, era *teologia*. Către teologie convergeau toate celelalte științe, ca razele către centru.

2) În altă soluție s'a căutat, ca toate științele din învățământ să se îndrepteze către un singur scop, toate să fie considerate ca *mijloace* pentru realizarea unui rezultat anumit.

În antichitate și în timpul renașterii, bunioară, s'a căutat ca țintă de realizat în învățământ: să se dea omului stăpânirea asupra „cuvântului“, și prin cuvânt puterea asupra omului. Se înțelege că, din cauza aceasta, științele și exercițiile relative la *limbaj* erau considerate ca de prima importanță; dar în acelaș timp, și celelalte științe reale erau studiate, pentrucă, spre a convinge, trebuie să ai argumente cari persuadează inteligențele, și pentru aceasta trebuie să ai cunoștințe despre toate lucrurile: dar aceste cunoștințe erau considerate numai ca mijloace în vederea scopului: de a da cât se poate mai multă stăpânire, prin cuvânt, asupra oamenilor.

Iată dar două sisteme de organizare a studiilor: sau toate științele sunt considerate ca dependente

de una singură, centrală ; sau toate sunt îndreptate către acelaş scop ultim, pentru darea unei aptitudini, unei forţe considerate ca fiind de căpetenie pentru om.

Care din aste două sisteme se preconizează de fapt azi? Nici unul, nici altul.

Starea actuală este lipsa oricărui sistem de organizare, în care ştiinţele sunt considerate ca independente unele de altele, şi nici măcar ca mijloace recunoscute pentru realizarea unui scop unic. S'ar putea numi o stare anarhică. Desvoltarea prea mare a specializării este poate una din ~~cauze~~. Profesorii secundari, azi, sînt mult mai culti decît înainte. Posedând ştiinţa specială, pe care o predau, îi exagerează importanţa ; căci, cunoscînd-o cît se poate de bine, îi văd valoarea ; dar uită valoarea celorlalte; deci uită să măsoare pe toate cu o unitate de măsură, care i'ar face a găsi valoarea *relativă* a obiectului său, nu din punctul de vedere al sistemului de ştiinţe cari formează enciclopedia ştiinţei omenesti, ci din punctul de vedere al sistemului de cunoştinţe de dat *în şcoală*.

Din cauza aceasta, fiecare are tendinţa şi ambiţia de a comunica elevilor cît se poate mai multe cunoştinţe în specialitatea sa şi de a face par'că din ei specialişti ca şi dînsul. Matematicul ar dori să-şi facă şcolarii toţi, dacă se poate, matematici ; filologul, filologi ; geograful, geografi ; aşa că nu domneşte un *singur scop* în învăţămîntul întreg, polarizînd toate ştiinţele în o singură direcţie. Atâtea ţinte, câţi profesori şi câte obiecte speciale sunt.

Fiecare își atribuie importanța de căpetenie a învățământului, fiecare se crede centrul lui.

Și în adevăr, mai fiecare obiect de studiu are acest noroc să ajungă odată centrul de preocupare al tuturor elevilor, fie la aceeași școală în epoce deosebite, după schimbarea profesorilor, fie în același timp la diferite școli din țară. Astfel se poate găsi că, într'un oraș, obiectul ce se consideră ca cel mai important e matematica; în altul limba latină; în altul istoria; în altul limba română; și așa mai departe, după valoarea și după energia intelectuală și didactică a profesorului respectiv.

Ceia ce mai pune limite acestei tendințe anarhice, e *orarul*; căci dacă s'ar lăsa și orarul nehotărât mai dinainte și s'ar permite ca, în fiecare școală, să se hotărească, după înțelegerea profesorilor, cantitatea de timp, numărul orelor ce se cade să se dea cutărui sau cutărui obiect, s'ar vedea atunci oglindindu-se în cifre această anarhie, s'ar vedea că în fiecare școală acel profesor va avea cel mai mare număr de ore, care se bucură de mai mare autoritate personală.

Științele umaniste, noologico-sociale ca fundament. al culturii generale.

Mai este însă o cale, prin care se indică ce studii trebuie considerate, în învățământul secundar, ca fundamentale și centrale. Organizația învățământului secundar, dată prin *legea asupra învățământului secundar și superior*, desparte studiile liceului în co-

mune și *speciale*. Cele comune, desigur trebuie, considerate ca fiind indispensabile culturii generale, ca fiind de importanță predominantă; celelalte, împărțite pe la diferite specialități, unele la o secțiune altele la alta, au trebuit să se considere, din acest punct de vedere, ca *accesorii*, ca fiind de o importanță mai puțin generală.

Cari sânt, după organizația oficială acele obiecte comune ?

În ultimele patru clase: *religia, limbele română, franceză și germană, istoria universală și națională, noțiuni de psihologie, logica, economie politică, dreptul uzual și instrucția civică, muzica vocală și gimnastica.*

Acestea formează trunchiul comun de studii. Din acest trunchiu se ramifică trei despărțituri, după cum se grupează restul științelor.

„Afară de acestea, școlarii cari se destina studiilor clasice, și cari vor forma secțiunea *clasică*, vor mai urma obiectele următoare: limbele latină și elenă; repetițiuni de matematici, de științe fizice și naturale, și desemnul; iar cei cari vor forma secțiunea *reală*, obiectele următoare: geografia; matematicile raționale (algebra și trigonometria plană și sferică, cu complementele și cu teoria generală a ecuațiilor cu o necunoscută; aplicațiuni la topografie, nivelare, drenage, irigațiuni, elemente de geometrie analitică cu două dimensiuni; noțiuni de mecanică raționată și de tehnologie; noțiuni de geometrie descriptivă); fizică, chimie, cosmografie, științe naturale, igienă, desemn liniar“.

Și, în sfârșit, o altă secțiune care, în locul limbii

eline, studiază științele fizico chimice, științele naturale, igiena, geografia.

E important, din punct de vedere al principiilor, să ne întrebăm dacă aceste grupe de științe au o valoare întrinsecă suficientă spre a merita să constituie baza studiilor secundare.

Dacă cercetăm în ce constau și la ce se reduc acele studii comune, vedem că, afară de muzica vocală și gimnastică ce se rapoartă una la educația estetică, alta la educația fizică, celelalte fac toate parte din grupul mare al științelor *noologice*, cari studiază spiritul. Căci limbile au ca rol de a manifesta stările sufletești; istoria are ca rol de a arăta evoluția spiritului omenesc în viața colectivă; psihologia și logica au de obiect direct chiar sufletul și operațiile lui; economia politică, dreptul uzual și instrucția civică fac mai direct parte din știința socială, care e întemeiată pe studiul sufletului omenesc, societatea fiind alcătuită din suflete.

Deci științe noologice, filozofice și sociale — iată ce se pune la baza învățământului comun, a culturii generale.

Astfel se desleagă de fapt, dacă nu principial, chestiunea priorității studiilor în învățământul secundar: se dă precădere studiilor umaniste asupra științelor reale, căci nu vedem în toată această grupă nimic din matematici, nimic din științele fizico-chimice și naturale, trecute în secțiunile ce se despart în cursuri deosebite după secțiuni.

Stabilirea valorilor relative după un criteriu general : adaptarea la mediu.

La ce soluție se oprește teoria filozofică a pedagogiei. în asta privință? Să căutăm criteriul după care se stabilește valoarea relativă a obiectelor de studiat în școli ; și să nu uităm (ceia ce a uitat H. Spencer, după observația făcută mai sus), că aci e vorba de *școală* și de *cultura individuală*, iar nici de cum de educația istorică a genului omenesc pe suprafața globului în decursul veacurilor.

Incontestabil că școala va trebui să contribuie la adaptarea individului la mediu, să-l facă, adică, mai propriu de o viață mai complectă.

Dar mediul la care se adaptează un individ este de două feluri : e mediul fizic și mediul social.

Mediul social alcătuește stratul de raporturi, de excitații și influențe în mai directă atingere cu individul.

Spre a ilustra aceasta printr'o analogie luată din viața organismelor constituite mai cunoscute și mai simple decât societatea, să ne închipuim că celulele constitutive ale unui corp, s. e. ale organismului omenesc, ar fi conștiente și că ar căuta și ele, în mod *conștient*, să se orienteze asupra mediului, pentru a se adapta și intelectualmente la dânsul. Ceia ce ar interesa pe celulă să știe mai întâiu de toate, ar fi locul și rolul ei în mediul ce alcătuește totul din care dânsa face parte, deci în organism. Ar trebui să cunoască relațiile directe ale ei cu celelalte celule constitutive

ale organismului total, căci aceste relații, aceste raporturi îi influențază viața ei continuă; ea există, așa cum există, este ceia ce este numai în raport cu totul acesta din care face parte. Dacă celula și-ar schimba poziția, dacă ar fi în altă regiune a aceluiaș organism, ea s-ar modifica; și dacă organismul, în celelalte părți ale lui, ar fi modificat, această schimbare s-ar resfrânge și asupra ei, și anume mai întâiu asupra organului principal din care face parte, și de aci asupra ei, ca celulă individuală.

Deci viața celulei e influențată de viața organismului din care face parte; și dacă ar vrea, în mod conștient, să se adapteze, studiind raporturile sale cu mediul, ar trebui să studieze mai întâiu aceste legi ale relațiilor dintre ea și organism.

* Când e vorba de individ și societate, această necesitate e și mai evidentă și mai urgentă, pentrucă celula, cunoscând sau necunoscând raporturile și legile ce o leagă de organismul total, tot continuă a fi ceia ce este. Organismul individual e gata alcătuit de natură, și legile lui funcționează în mod fatal. Când e vorba de societate însă, când e vorba mai ales de societatea organizată, de stat, lucrul nu e tot așa de fatal.

Ceia ce constituie organismul social, un stat, sânt legile; nu vorbesc de legile fizice ale vieții sociale în genere; ci de legile cetățenești ale statului, date tot de oameni în scop determinat și care se schimbă în mod conștient de indivizii-celule ce alcătuiesc statul. Prin urmare, cunoașterea sau necunoașterea a-

● acestor legi și acestor raporturi nu e indiferentă pentru om în societate ca pentru celulă în organism. Aceste legi există, au ființă reală și funcțională numai întru-cât sânt cunoscute; ca să se mențină organismul social, statul, acele legi trebuiesc aduse la cunoștința tuturor, căci ele trăesc în suflet, în conștiință; afară din suflet, ele nu există, căci nu considerăm ca lege legea numai scrisă, ci legea ascultată și respectată.

Prin urmare, *a orienta în acest mediu moral elementele organismului social. constituie pentru stat prima lui condiție de existență, și pentru individ condiția lui de funcționare normală și conștientă ca parte integrantă a acestui tot.*

Legile naturale se respectă; căci sancțiunea lor urmează în mod fatal și universal. Legile omenești nu există și nu se mențin, decât numai cu această condiție de a fi cunoscute și ținute conștient.

Este dar important, și încă urgent important, orientarea în mediul vieții sociale.

Această constatare atrage după sine, ca concluzie, că, în prima linie, cunoștințele mai principale de adaptare ale individului la viață, sânt cele relative la societate, la om, la spiritul omenesc, deci științele noologice și sociale.

Acestea trebuie să servească ca bază comună, generală a culturii, căci ori-ce specialitate ar avea un om, ori-ce profesiune, el va fi mai întâiu de toate om, ca menire generală de la care nu se poate abate; și va mai fi, asemenea, cetățean, adică parte

conștientă și activ conștientă în organismul social. Fie el muncitor cu brațele, sau de profesiune liberală, va avea de a face cu oameni, atât după legile generale ale moralității, cât și după legile speciale politice și sociale.

Pentru realizarea cerințelor profesiei speciale va avea nevoie, incontestabil și de cunoștințele necesare pentru adaptarea la scopul specialității lui. Însă aceste cunoștințe, față cu cele dintâiu, se vor considera ca secundare și accesorii, cel puțin în cadrul învățământului secundar și al culturii generale, rămânând să devină puncte centrale, în urmă, după terminarea învățământului secundar, când omul va începe pregătirea propriu zisă pentru viața profesională.

Aceste cunoștințe accesorii fac parte, în genere, din științele cosmologice: matematica pentru ramura politehnică, pentru inginerie, etc.; științele fizico-chimice, pentru aplicația legilor fizice și naturale la satisfacerea trebuințelor omenești, ș. a. m. d.

Pe lângă acestea, mai sânt *lucrările tehnice*, ce ar trebui neapărat să facă parte din învățământul secundar, sub formă de *lucrări manuale*, ca o pregătire pentru o profesiune mai departe, alta de cât cea liberală.

Între științele din grupa noologică, social-filozofică pe deoparte, și între cele din grupa cosmologică și tehnică pe de altă parte, găsim că și au loc alte ocupații, tot așa de importante cel puțin pentru viața omenească, cât și cele ce dau o specialitate; acestea

sunt: 1° ocupațiile și exercițiile cari dezvoltă viața fizică a individului, cari dau cultura corpului, pregătindu-l la rezistența pentru lupta vieții, și 2° exercițiile ce deschid omului sufletul pentru înțelegerea, simțirea și poate practicarea frumosului și a emoțiilor înalt estetice, *a artei*.

Cu orice specialitate s'ar îndeletnici un om, el trebuie să fie mai întâiu de toate om *sănătos*, rezistent, viabil, cu putere de muncă; și pentru acest scop, îl prepară exercițiile corporale. Mai departe, orice meserie ar practica un om, are nevoie să fie fericit; și fericirea nu constă numai în satisfacerea trebuințelor organice, în mijloacele de a satisface stomachul, ci mai sigur și durabil, în satisfacții sufletești intelectuale, morale, estetice, în contemplația și în practicarea frumosului. Aceasta din urmă se realizează prin cultura estetică, prin pregătirea ce o dă școala în predarea dexterităților: muzica, desenul, modelajul.

În acest sens, e incontestabil o soluție practică, de însemnată valoare filosofică, așezarea muzicii și gimnasticii în grupa științelor și ocupațiilor comune tuturor secțiilor din învățământul secundar, indiferent dacă cei cari au hotărît această dispoziție de studii au fost or nu călăuziți de considerații teoretice.

Ordinea erarhică, deci, a obiectelor de studiu din învățământul secundar, în urma considerațiilor de mai sus, ar fi: 1) *științele noologice*: sociale, filosofice; 2) *exercițiile fizice și estetice*, 3) *științele reale și exercițiile tehnice*, cari dau o specialitate, o profesiune socială.

Erarhia valorilor din punctul de vedere al interesului social. — La soluția aceasta am ajuns considerând adaptarea individului la mediu, din punctul de vedere al interesului *individual*. Tot spre această soluție ne îndreptăm, când considerăm chestia din *punctul de vedere social, național*.

În adevăr, pentru ordinea, existența și buna stare a unei societăți, e, mai întâiu de toate, indispensabil ca elementele constitutive ale ei să trăiască în armonie, să fie conștiente de tendința generală a vieții societății, de scopul către care tinde societatea, de idealurile naționale. Acestea toate sunt mijlocite prin studiile noologice-sociale.

În al doilea rînd, societatea, națiunea are interes, pentru propășirea ei, pentru atingerea idealurilor ei, ca membrii ei constitutivi, să fie ființe viabile, viguroase, rezistente și în acelaș timp însuflețite de emoții frumoase, bune, senine și vesele. Societatea, ca să fie fericită, ca tot, are nevoie de elemente sănătoase și energice, cari să privească lumea prin o prismă luminată permanent și statornic de colorația radioasă a fericirii înalte.

Țara noastră, în special, așezată cum e geograficește, are nevoie și de forță și de splendoare ideală, ca să se prezinte ca un prototip atrăgător de cristalizare socială și politică popoarelor mici din jurul ei, cari ar respecta-o și ar imita-o, admirând-o. Către acest scop tinde cultura fizică și cultura estetică.

În cele din urmă, societatea are și dânsa, negreșit, interesul ca toți membrii ei constitutivi să aibă un rost în viața totală, un rol activ, productiv, decă

are interesul ca toți să aibă o profesie, o specialitate, căci din întinderea specialităților și din înmulțirea și din perfecționarea lor rezultă diferențierea, una din condițiile progresului; a doua condiție *integrarea* o dă sentimentul simpatiei și studiile comune: social-etice și filosofice.

Valoarea relativă a studiilor, dedusă din importanța biologică a mediilor la cari se raportează. — La *stabilirea valorii relative* a diferitelor obiecte de studiu mai principale, putem ajunge prezentând problema și din alt punct de vedere.

Gimnaziul și liceul, fiind școli de educațiune și de cultură generală, iar nici de cum școli speciale, își vor forma programele lor din tot ce va fi mai esențial în toate ramurile de cunoștințe importante și constitutive ale culturii generale. Ele vor orienta deci, în mod sumar dar sigur, pe copii în lumea fizică, biologică, istorică, socială, politică și morală, în grad de precizie proporțional cu gradul de probabilitate al necesităților lor, proporțional, prin urmare, cu frecvența raporturilor ce vor fi nevoite să aibă cu aceste diferite ordine de lucruri.

Universul, în toată totalitatea lui, formează un organism cu părți armonic legate, corespunzându-se unele altora și influențându-se reciproc, în grad deosebit, după gradul de afinitate și de depărtare în timp și spațiu.

Omul e supus, în mod și grad diferit, la influențele diferitelor părți ale acestui tot; și la rândul

său și el influențază, în mod și grad diferit, aceste părți ale totului.

Dacă stelele cerului au, prin modul lor de a fi, prin poziția lor în spațiu, prin raportul lor cu pământul, prin mișcărilor lor, vr-o influență oare-care asupra omului—influență pe care astrologia o afirmă, ba chiar o exagera, și pe care astronomia de azi n-o poate tăgădui—natural că această influență trebuie să fie, și e, mult mai slabă asupra omului decât influența pe care ar avea-o modul de a fi al materiei ce înconjoară globul pământesc. Schimbările climaterice, se știe cât de mult înrâurează asupra sensibilității imaginației, și voinții oamenilor, cum ele le stimulează sau le paralizează. *Lombroso* a făcut o curioasă cercetare statistică și a constatat, că mulțimea și felul crimelor, că producțiunile fantaziei poetilor, că activitatea intelectuală a omului de știință variază după anotimpuri.

Nu e locul a aprofunda aci această taină a raporturilor dintre sufletul omenesc și dintre mișcărilor climaterice; e destul a constata astfel de raporturi și a indica superioritatea gradului lor față cu gradul de influență, pe care l-ar avea asupra noastră corpurile cerești și mai îndepărtate și mai străine de noi decât soarele.

Natural că nu va fi greu a ne convinge că, cu cât vom lua din natură cercuri înconjurătoare mai apropiate de noi, atât prin poziția lor în spațiu, cât și prin afinitatea lor naturală cu noi, înrâurirea acestor cercuri asupra naturei noastre fizice și morale se va găsi că e din ce în ce mai intensă. *Buckle* a urmărit,

În parte, această gradațiune de influență a mediului încunjurător, arătând cum configurația și natura solului și-a resfrânt influența asupra omului.

E, prin urmare, de interes evident ca omul să-și îndrepte inteligența și să studieze aceste diferite cercuri încunjurătoare ale naturei fizice, *în gradul în care ele influențează asupra lui*. Va studia prin urmare mai mult și mai de aproape natura și condițiunile de a fi ale țării sale, ale țărilor încunjurătoare, ale pământului, ale condițiunilor climaterice, etc., până în regiunile cele mai depărtate ale universului, în grad descrescător de aprofundare.

Între condițiile ambiante ale omului, între cercurile încunjurătoare ale existenței lui, mai apropiate de el și în spațiu și prin afinitate naturală, prin urmare influențându-l mai direct, se găsesc *ființele organizate*, plantele și animalele.

Se înțelege că și acestea vor exercita asupra unui om dat o influență proporțională cu mulțimea raportului ce va avea cu dânsul. Astfel flora și fauna județului, țării proprii, a țărilor imediat încunjurătoare, a localităților mai depărtate de pe suprafața globului, vor influența în grad descrescător.

E logic ca și stabilirea raporturilor intelectuale ale omului cu dânsese să corespundă în grad cu raporturile practice.

Urmează, deci, să se studieze în grad descrescător de intenzitate, după importanța lor, aceste diferite cercuri încunjurătoare ale lumii organice, după cum

ele sânt mai apropiate sau mai depărtate de cel care le studiază.

Din toate dispărțămintele lumii biologice, însă, acela care coprinde în cercuri mai strânse, mai imediate, natura omului ~~individ~~, stând în raporturi mai dese, inevitabile cu dânsa, și deci influențând-o mai mult decât toate celelalte domenii ale naturei, este incontestabil cercul *societății umane însăși*. Dacă omul, în mod general, e parte integrantă din organismul total al universului, în sens mai propriu și mai obișnuit, el e parte integrantă din organizația firească a societăților omenești, primește dela dânsule influență, și le influențează la rândul său. În mijlocul lor se află zilnic, dela modul lor de a fi și de a se comporta, atârână mai direct fericirea sau nefericirea sa individuală.

Radiarea inteligenței sale cercetătoare, trebuie, prin urmare, să lumineze în mod mai viu și mai clar aceste cercuri mai apropiate.

Mintea omenească, întocmai ca o lampă în spațiul întunecos al necunoscutului, e natural să reverse lumină cu atât mai puternică, cu cât obiectele luminate sânt mai apropiate de ea; pentru că tocmai aceste obiecte sânt cari pot împedeca sau spori mersul lui mai departe; de ele se va izbi mai întâiu cu ele va avea a face mai mult, de ele va trebui să se ferească, cu ele va trebui să conteze.

Omul care ar studia mai mult cercurile naturei mai depărtate sau acela care ar da o egală importanță tuturor acestor domenii, inegale în frecvența

și importanța raporturilor lor cu dânsul, ar sămăna întocmai cu imprudentul care ar merge pe stradă cu un benoclu sau telescop la ochi, căutând să vadă precis la sute și mii de metri înaintea lui, și izbindu-se, în acelaș timp de bolovanii și felinarele ce ar întâlni în drum, imediat în apropierea lui, fără să le vadă.

Aceeși telescopie infructoasă și periculoasă s'ar găsi realizată de om în ordinea morală, când în programul unei școli de cultură generală sau în interpretarea și aplicarea unei astfel de programe, s-ar căta a se aprofunda și a se studia în amănunțimi domeniile fizice sau biologice care sânt mai depărtate din toate privințele, și relativ s-ar neglija cunoașterea domeniilor mai imediat înconjurătoare.

Dintre societățile omenești ce încunjură pe om, se deslușesc de asemenea cercuri umane și sociale din ce în ce mai apropiate de dânsul în spațiu, în timp și în afinitate. Proporțional cu aceste grade de apropiere și afinitate, ele își exercită influența lor asupra omului, și primesc dela el influență. Prin urmare studierea lor va trebui să corespundă acestor gradății obiective de însemnătate practică.

Astfel, cu cât un popor, o țară, e mai depărtată în timp, spațiu și afinitate de noi, cu atât ea trebuie să intre în o proporție mai slabă în programa constitutivă a culturii generale. Din contră, studierea cercului uman, etnic, imediat încunjurător trebuie să se facă cu toată precizia și intensitatea corespunzătoare gradului lui de importanță pentru viață

și fericirea individului. Imediat după dânsul vor veni în importanță cercurile cu cari el se va afla în relații mai dese și mai însemnate.

Mai departe, în însuși mediul uman național, se deosebesc cercuri de o concentricitate din ce în ce mai strânsă și mai apropiată de omul care formează centrul lor.

Societatea în care trăim, e organizată în stat. Dacă, pentru a trăi normal și fericit în societatea umană, în genere, îi trebuie omului cunoașterea și respectarea raporturilor normale dintre om și om, raporturi studiate și stabilite de morală, pentru a trăi în mod normal și conștient în societatea specială, organizată în stat, îi trebuie să cunoască legile de alcătuire și de funcționare ale acestui stat, trebuie să cunoască nu numai forma lui actuală, care e un product istoric, ci și necesitățile cauzale ce i-au dat naștere, prin urmare geneza lui, ceea ce revine a cunoaște fazele trecute ale evoluției la care a fost supusă nația sa, evenimentele trecute, *istoria*, cu un cuvânt.

Natural că, după cum s-a stabilit importanța cercurilor fizice, biologice și sociale actuale, după perspectiva lor în spațiu, independent de gradul lor de afinitate, tot așa și în studiarea fazelor trecute ale națiunii proprii, va trebui să ne orientăm după o perspectivă în timp, studiind cu un interes cu atât mai viu evenimentele, cu cât ele sânt cauze mai apropiate ale existenței actuale ale statului nostru, și punând într'o lumină din ce în ce mai slabă, sau lăsând în umbră din ce în ce mai deasă, faptele și

întâmplările trecute, cu cât sânt mai depărtate în timp, cu cât sânt mai *moarte*, adică au înrăurit mai puțin la determinarea existenței și modului de a fi al nației în formele ei actuale.

Cu cel mai mare cuvânt acest principiu de *perspectivă istorică* în timp va trebui să se aplice la studiarea evenimentelor altor popoare. La acestea, perspectiva istorică se va combina cu perspectiva în spațiu, și din această combinare va rezulta că, în genere, istoria unui popor ne va interesa în gradul în care acel popor, are sau va fi avut vre-o influență asupra nației noastre; și aldoilea, ne va interesa cu atât mai puțin, cu cât evenimentele vor fi mai depărtate în timp.

A călca aceste reguli elementare ale adaptării intelectuale în timp și în spațiu la mediul fizic sau psihologic, atunci când se alcătuește din capul locului o programă școlară, este a săvârși o operă de dezorientare și dezechilibrare mintală a unei națiuni sau cel puțin a unei generații.

Calitățile generale ale studiilor noologice.— Studiile noologice au calități ce le destinează a deveni studii centrale în învățământul secundar. Aceasta o probează și efectele pe cari le au asupra sufletului. Ocuparea cu științele noologice are de efect dezvoltarea conștiinței, în genere, mai mult decât ocuparea cu științele cosmologice. În ele-stăm față cu un raport unic de la obiect la subiect, raport ce nu-l găsim în studiul celorlalte științe: obiectul și subiectul fiind tot sufletul. Sufletul crește din chiar studiul său propriu. Cu cât se adâncește mintea în le-

gile vieții sufletești, cu atât și această viață sufletească se intensifică; și mintea, ca instrument de cunoștință, exercitându-se în studiul sufletului, crește la rândul său și se dezvoltă mai mult decât în studierea celorlalte obiecte. Instrumentul de cunoaștere se perfecționează, se ascute asupra lui însuși.

Și din studiul științelor noologice se îmbogățește spiritul cu cunoștințe de *fapte pozitive*, ba încă, din o considerație mai adâncă, se poate zice, că mai pozitive sânt cunoștințele relative la suflet, decât cele relative la materie. Aceasta părea înainte un paradox, dar în urma dezvoltării spiritului filosofic critic, care a început cam din veac. XVII și s'a urcat la culme în timpul nostru, acest adevăr azi e axiomatic: materia nu e cunoscută în sine, sufletul se cunoaște în sine. Fenomenele spirituale sânt așa, cum apar; fenomenele naturale, nu sânt așa cum apar.

Și științele sociale ne dau cunoștințe reale și utile; dar utilitatea acestor cunoștințe se deosebete de aceea a cunoștințelor relative la lumea materială în faptul, că cele din urmă duc la profesii speciale, dau un mijloc de traiu, deci sunt de un materialism profesional special, pe câtă vreme utilitatea cunoștințelor sociale, tocmai fiindcă nu duc la acest materialism profesional, are în sine un caracter ideal de dezinteresare.

Științele filosofice, mai ales din punctul de vedere care ne ocupă, al unificării cunoștințelor, al organizării lor pe o bază comună, au o importanță predominantă. În ele se găsește tocmai caracterul esențial al sistematizării și armonizării, pentru că se

ocupă cu principii. Principiile sunt extrase din fapte, iar faptele sunt elementele constitutive ale diferitelor științe speciale. Studiarea deci a principiilor filozofice, e studiarea quintezenții tuturor științelor speciale. Toate merg de se revarsă și se unifică în unitatea sintetică generală a filosofiei. Nimic deci nu unifică mai mult învățământul, nimic nu-l organizează mai bine decât spiritul filozofic infiltrat în toate ramurile de studii.

S'ar putea zice că științele de fapte, științele despre legile și raporturile dintre lucruri și fenomene se pot considera ca niște rădăcini din cari trunchiul arborelui filozofic extrage sucul hrănitor, spre a desvolta și desface radioasele flori de lumină ce deschid minții tainele și frumusețile lumii atât obiective cât și subiective. A nu te ridica la acest trunchiu, unde înfloresc adevărurile în principii, este a rămâne vecinic în întunericul subteran al faptelor oarbe, — oarbe chiar dacă sânt formulate în câte-va legi parțiale, bazate pe studiile speciale.

Deci problema aceasta a unificării și a organizării învățământului s'ar putea deslega, luându-se ca *scop general*, ca țintă generală a tuturor obiectelor de studiu :

- 1) *Socializarea sau desvoltarea spiritului social.*
- 2) *Deșteptarea și desvoltarea spiritului filozofic.*

Să căutăm a vedea, cum ar putea străbate aceste două curente ideale întregul învățământ secundar, spre a *concentra*, unifica și organiza ceea ce azi e desmembrat, fără legătură în unitatea vie a sufletului individual.

V.

CONCENTRAREA SAU ARMONIZAREA ÎNVĂȚĂMÂNTULUI

Diferitele principii de organizare a învățământului.— Realismul, clasicismul, humanismul.

Greutatea problemei relative la organizarea învățământului secundar reiese din varietatea obiectelor de studiu, și a tendințelor individuale ale atâtor profesori cari lucrează asupra acelorași spirite.

De aceea a fost natural să se caute a se armoniza învățământul, fie concentrând toate cunoștințele în jurul uneia singure, sau îndreptându-le toate către acelaș scop, a cărui valoare se consideră ca neîndoioasă.

Pedagogia épocei moderne s'a încercat să dea studiilor o direcție unitară pe baza *științelor pozitive*, în virtutea influenței pe care, în timpul nostru, au avut-o științele naturale asupra civilizației. Aceasta e direcția cunoscută sub numele de *realism*. S'a revenit însă, în parte, asupra acestui principiu.

S'a căutat să se dea școlii o direcție realist-pro-

fesională, practică ; dar s'a văzut că, prin aceasta, se depărtează școala dela mênirea ei reală, dela cultura generală, ca pregătire pentru toate carierile posibile, ca bază comună a profesiunilor principale.

S-a căutat, în fine, să se pue ca bază a învățămîntului, studiile literare, fie vechi mai ales, fie cel puțin moderne, și s-a numit această direcție *clasicism* — în opunere cu *realismul* — clasicismul fiind de două feluri: modern și antic, după cum se bazează pe literaturile moderne sau antice.

Dar simpla atenție exclusivă îndreptată asupra literaturii, numai, nu se poate considera ca fiind complet educătoare, în mod general omenesc și armonic, nici ca fiind în corespundere cel puțin cu tendința specifică a spiritului modern. Preocuparea centrală a spiritului modern, actual, pare a nu fi în planul întăiu nici numai știința pură, nici numai esteticismul artei și literaturii, ci mai mult aceea ce se raportează mai intim și mai adînc la om ca unitate socială, și aceea ce se apropie mai mult de sufletul colectiv, de societate.

Preocuparea de viață socială întregă, mai mult decît amuzamentele literare și decît căutarea adevărului pentru adevăr, e azi pornirea cea mai caldă și mai puternică în sufletul contimporanilor, De aceea și organizatorii practici ai educației publice tind mereu a pune în centrul aspirațiilor lor considerația socială, represintată buni-oară, prin ideia națională ; de aceea, mai departe, pedagogia nouă caută să realizeze unificarea învățămîntului de cultură generală,

punându-i ca bază *preocuparea social-morală, umanistă*.

Astfel-că, dacă e să se aleagă din nou un principiu către care toate științele din învățămîntul secundar trebuie să graviteze, polarizîndu-se, spre a se armoniza și organiza; dacă e să li se dea un nou suflet, după ce li s-a dat un corp, atunci desigur acest suflet se va lua numai din aceea ce încălzește conștiința contemporană, *din preocupările social-humaniste*. Și am văzut că, fie conștient ori inconștient, această tendință de organizare școlară a transpirat fatal și în dispozițiile legii, care pune, ca bază a învățămîntului, tocmai cunoștințele ce au legătură, directă ori indirectă, cu sufletul omenesc și cu viața socială.

Armonizarea studiilor pe baza ideii humaniste.

Recunoscînd, în principiu, însemnătatea ideii humaniste ca forța centrală în organizarea studiilor, se câștigă soluția teoretică a problemei. În educație, ca în ori-ce artă, însă, soluția teoretică e numai jumătate din soluția completă a unei probleme. Pedagogia, ca toate științele practice, așteaptă imperios ca cerințele ei să treacă din domeniul idealității în acela al realității.

Pentru aceasta trebuie arătate posibilitățile înfiltrării spiritului social și filosofic în toate științele speciale ce alcătuiesc programul învățămîntului secundar.

Nu voi începe cu studiile literare. Raportul lor

cu sufletul, deci cu omul și cu societatea umană, este prea evident.

E interesant să se vadă că o îndreptare de polarizare filosofic-socială, sau social-umanistă, a spiritului e posibilă chiar în științele materiei, și chiar în cele mai abstracte științe de raporturi.

Principiul social-humanist în matematică.

Matematicile trec de știința cea mai abstractă și mai rece. Ocupându-se de raporturi cantitative între lucruri, independent de materialul lor, inteligența rămâne departe parcă de legăturile vieții. Și totuși, un profesor de matematici, pătruns de spiritul școlii general al școlii, nu s'ar putea mulțumi numai să ajungă a demonstra clar, că suma unghiurilor dintr-un triunghi este egală cu două unghiuri drepte, sau ori-ce altă teoremă matematică, fără a tinde să deștepte sufletul asupra unor cauze mai adânci de interes omenesc permanent.

Având oare-care cultură filosofică și mai multă simpatie intelectuală pentru elevi, el ar ști să arate impresionant în ce constă frumusețea particulară a științei matematicilor, caracteristică și ingeniozitatea demonstrației lor; ar ști să arate cum înțelepții din vechime se entuziasmau, unii chiar exagerat, pentru legile numerilor, căutând, ca *Pitagora*, bunăoară, să reprezinte toate, chiar virtutea, prin câte un număr, și să probeze că matematicile cărmuesc lumea, — idee care, în cugetarea modernă, s'a transformat în credința că or-ce știință despre or-ce domeniu din

natură, tinde a se întemeia pe date matematice, ca să ajungă la constituirea ei desăvârșită. Astfel matematicile au pătruns nu numai în studiul fenomenelor fizice, dar s'a încercat a pune stăpânire chiar pe cercetarea fenomenelor spiritului.

Profesorul de matematici poate ascuți și desvolta spiritul filosofic arătând, treptat și pas cu pas, în ce constă *metoda* demonstrației matematice, raționamentul deductiv, de care se servește mintea în deslegarea problemelor și teoremelor puse de stabilirea raporturilor cantitative sau spațiale studiate de aritmetică, algebră, geometrie.

Și el are, pentru această, o situație privilegiată. Cu ocazia chiar a operației intelectuale poate atrage atenția, cu mult efect, asupra procedurii spiritului.

Mai târziu, profesorul special de filozofie, predând logica, va reveni asupra chestiei; atunci elevul va fi pregătit a găsi, condus de profesor, mai ușor regulile logice ale metodei, având la îndemână exemple culese de mai înainte, și ajutat de cunoștințele câștigate la timp. Când se va vorbi de metoda demonstrativă, elevul va ști, nu numai că a practicat-o, dar că atunci când a practicat-o, i s-a atras atenția, cum procedează spiritul și nu numai că-i va fi ușor să urmărească pe profesor în explicările lui metodologice, dar el însuși va colabora la sistematizarea ideilor.

Matematicul, în special, având ocazia, să vorbească de *axiome*, ar putea să lase a se naște în spiritul elevilor întrebarea: cum s-au ivit în minte unele adevăruri, pe cari n-avem nevoie să le demonstrăm, ci le știm *a priori*?

Chiar cu ocazia detaliilor, poate profesorul de matematici să devie educator, în sensul culturii umaniste. Iată cum ilustrează această afirmație Fouillée în o excelentă pagină din scrierea sa: „*L'Enseignement au point de vue national.*“ ¹⁾

„Profesorii caută a expune abstract o serie rectilină de teoreme, fără a distinge principalul de accesorii: geometria devine astfel un lanț monoton, în care toate verigele par a avea aceeași valoare. Trebuie, din contră, ca profesorul să atragă atenția și chiar admirația asupra frumoaselor teoreme, asupra acelor care sunt în geometrie ceea ce sunt organele dominante în fiziologie. Și la aceste teoreme, dacă se poate, trebuie să li se citeze inventatorii: d. e. teoremele că cele trei unghiuri dintr'un triunghi sunt egale cu două unghiuri drepte, că laturile omoioage ale unui triunghi ecvunghiului sunt proporționale, că unghiurile înscrise într-un semicerc sunt drepte, sunt desigur teoreme frumoase, de o fecunditate nesfârșită, și care, mai mult, au o valoare estetică prin legile de simetrie, de constanță, de proporție pe cari le relevează, prin rolul pe care joacă în arta desenului. Pentru ce dar să se expue cu aceeași nesuferită răceală ca și întreg restul, ca pe niște abstracții moarte, ca pe niște adevăruri tot așa de plictisitoare, tot așa de asemănătoare unele altora, tot așa de unilaterale și monotone, precum e că 8 și cu 3 fac 11, 12 și cu 4 fac 16, $13+4=17$, etc.? Pentru ce, de asemenea, să nu se numească

1) Pag. 394.

acela care a demonstrat cel întâiu aceste trei teoreme, cu atât mai mult că tot dânsul este numele unui filozof pe care elevii trebuie să-l cunoască: grecul Tale (*Thales*)? Dacă-i veți interesa istoricește și esteticeste la aceste teoreme, credeți că va fi un timp perdut? Cu totul din contră, va fi timp câștigat printr-o aparentă digresiune, căci grație acestei mnemotehnii inteligente și animate, elevii nu vor uita teoremele; și chiar de le-ar uita, tot vor reține, ca să zic așa, spiritul și substanța lor educativă.

„De asemenea, relativ la acest lucru, în aparență așa de ingrat, *numerația*, veți pierde timpul oare, dacă veți arăta prin ce progrese omenirea a ajuns la sistemul actual; dacă veți vorbi de popoare a căror numerație se oprește la trei și cari, în neputință de a exprima cantitățile superioare, duc, spre a le indica, mâna la păr, vrând să arate infinitatea; dacă veți face să se recunoască, în formele sanscrite și grece ale singularului, dualului și pluralului, resturile unei epoci în care se număra „unu“ „doi“ și „mult“; dacă veți spune că, punctul de plecare fiind unul și doi, cuvântul *trei* însemna la origină: cetece peste; patru: trei și unu; cinci: mâna; zece; doi de cinci, două mâni; dacă veți aminti că, în Homer, Proteu numără prin cinci trupele sale de foc, (sistem quinar); dacă veți face să se vadă că numerația era încă puțin înaintată chiar la *Greci*, cari nu mergeau mai departe de *miriadă*; dacă veți adăuga că Arhimede a compus *arenarul* său spre a și procura mijlocul de a specula asupra numerelor mari, de pildă de a socoti firele de nisip pe cari pă-

mântul ar fi în stare să le conțină; că limbile și mai cu samă bugetele moderne singure au pus în uz și făcut familiari termenii de milioane și miliarde: că termenii de bilion, trilion, etc., au fost creați în sec. XVI; că un *septilion* întrece tot ce imaginația poate concepe clar și că, după un calcul a lui Crooke, dacă unitățile, din cari e alcătuit acest număr, ar defila în cantitate de 100 milioane pe secundă, trecerea acestei împunătoare mulțimi ar ținea 408, 501, 731 ani, adică mai mult timp de cât poate a durat, de la origina sa, sistemul nostru solar actual; în fine, că un om, care și-ar consacra viața sa întreagă a enunța sau a scrie urmarea numerilor, ar atinge de-abia un miliard?

„Învățământul științelor ar deveni în adevăr educator, după cum l-am arătat, dacă s'ar adresa astfel la imaginație, la sentiment, rațiune, în loc de a se adresa numai la memorie și la raționamentul automatic. Lămuriți mai departe, cum numerația grăbește mersul gândirii, mai întâiu prin adunare, apoi prin înmulțire, care scurtează un șir de adunări, apoi prin ridicare la puteri, care scurtează o serie de înmulțiri. „Numerația, s'a zis, înaintează pas cu pas, adunarea prin pași repezi, înmulțirea prin sărituri, și puterea prin un fel de zbor“. Poate copilul, obligat de a face primele sale înmulțiri, va avea mai puțină poftă de a căscă, dacă va avea sentimentul că adăuge o forță nouă la spiritul său și aripi gândirii sale.

„Istoria cifrelor este de asemenea foarte interesantă: fiecare este un personaj care are biografia sa, iar nu acel simplu semn pe care îl cunosc copiii

ca ceva mort. Zero d. ex. își are odisea lui; introducerea lui ca semn negativ n'a fost nici mai mult nici mai puțin decât o revoluție.

„Pentru ce n'ați spune astea elevilor? Ei vor uita de sigur aceste detalii. Și nici nu trebuie să se caute a se încărcă memoria cu ele; dar le va rămâne o impresie, și o impresie de interes, de plăcere chiar; ideile abstracte, astfel introduse în spiritul lor prin căi concrete, se vor gravă în el și nu vor mai eși“.

Iată cum pot matematicile să devină mijloace de cultură umanistă, de dezvoltare a interesului uman și social.

Acelaș lucru se poate spune de *cosmografie*, nu redusă, negreșit numai la acele formule reci matematice, cari împiedică spiritul de a vedea frumusețea concretă a universului. S'ar putea adăuga mai degrabă, o schiță istorică despre dezvoltarea sistemelor lumii și a concepțiilor despre lume la Chaldei, Egipteni, Greci.

Iar formulelor matematice să li se dea viața și interpretarea vie a intuiției, care traduce prin imaginație, în tablou concret un rezultat abstract al calculului.

Preocuparea umanistă în predarea științelor fizice-himice-naturale.

Câte ocazii poate oferi *Fizica* pentru îndreptarea spiritului către interesul uman social, spre deosebire de interesul numai științific ce se îndreaptă la

cunoașterea legilor fizice. Cât de interesant e, din punct de vedere uman, a se spune și a se afla împrejurările în cari s'au făcut diferitele *descoperiri* în științele fizice, *oamenii* cari au avut norocul să ajungă la ele, calea care i-a dus la întrezărirea lor, *modul* cum au izbutit să le fixeze și să determine, greutatea muncii lor, capriciile hazardului, urmările practice ale descoperirii.

Când profesorul știe să expună faptele clar, fără încărcătură pedantă și de prisos și obositoare; când știe să aleagă faptele principale, caracteristice, și pe cât posibil mai familiare, puține și lămurite, pentru învederarea unei legi fizice; și când dela acele fenomene particulare și dela legile lor parțiale știe să se ridice, treptat și interesant, la principii mai largi, explicatoare a lumii fizice, face incontestabil mult pentru cultura spiritului.

Dar dacă atrage atenția și asupra procedărilor inteligentei, când constată în mod experimental acele fenomene și legile lor; dacă i se arată cum se pun întrebări naturei, prin hipoteze, și cum i se storc răspunsurile prin provocarea experimentului, pentru formularea unei legi și încheierea unei teorii, cultura spiritului crește în puterile ei de cercetare și în formarea ei filosofică.

Păstrând măsura și proporțiile, aceste îndrumări se pot face în toate treptele de învățământ, potrivit cu dezvoltarea mintală a vârstei elevilor. În *liceu*, în special, astfel de considerații nu sunt numai posibile, sunt necesare, sunt cerute de inteligența elevilor. Spiritul liceanilor se află în faza de desvol-

tare raționalistă, cere să se ridice dela fapte la legi și la principii filosofice mai înalte, și caută singur să deschidă o porțiță cât de îngustă către lumea speculațiilor, care permite a privi universul prin prisma câtor-va formule.

Vorbind despre materie bunioară, ce lumină s'ar face în spiritele elevilor, dacă, expunându-se cât de elementar și simplu, teoria atomistă, s'ar pomeni în treacăt de atomii lui Democrit și Epicur, legând străduințele minții omenеști de azi cu începuturile luminei din trecut, în o solidaritate firească a dezvoltării istorice. Și ce interes de curiozitate intelectuală și de reflexiune critică asupra cunoștinței s'ar pune, în germen, în mintea lor, dacă s'ar face observația, dedusă din datele științei fizice, că proprietățile simple ale materiei, culoarea, lumina, gustul, etc., nu sunt inerente *tale quale* în materie, ci sunt niște produse ale organismului nostru, rezultate din atingefea lumii din afară cu simțurile; că ele sunt prin urmare, senzațiile noastre exteriorizate.

Vorbind despre gravitație, ce colorit și timbru mai omenesc ar lua această chestie științifică și cu ce interes palpitant ar fi ascultată, dacă s'ar aminti măcar în treacăt, de *Galilei*, de *Newton*, de *Laplace* 1), de greutatea lor până să formuleze descoperirea, sau în urmă, ca s'o afirme. S'ar vedea astfel cum a crescut știința din sufletul omenesc și pentru oameni, s'ar vedea că e un product al inteligenței și

1) A. Fouillée, „L'Enseignement au point de vue national”, p. 412 sq.

inimii omenești; ceva mai mult, un produs social; căci însuși intelectul individual, care a descoperit și a formulat o lege a naturii, datorește posibilitatea descoperirii, nu numai organizației sale individuale, or cât de geniale, dar și unei moșteniri de avuție culturală căpătată dela generațiile trecute.

Vorbind de hidrostatică, ce ocaziune firească să se pomenească de *Arhimede*, de *Pascal*; vorbindu-se de barometru, să se atingă istoria descoperirii presiunii atmosferice.

Cu modul acesta se *umanisează* învățământul științific, se *umanizează știința*.

Și cum în tot cursul se prezintă apoi ocazii de a se atrage atenția asupra procedărilor spiritului, asupra *metoadelor*, s'ar putea lămuri în câteva cuvinte regulile *experimentului*, diferitele metode experimentale, inducția, deducția.

Astel, științele fizice, fiind țesute și luminate și de considerații omenești și de considerații filosofice, ar deveni educatoare în cel mai mare grad, îndreptându-le spre focarul de preocupăție centrală, către care trebuiesc îndreptate și celelalte științe, spre a se realiză un efect total de cultură sufletească.

Humanismul în predarea științelor naturale.

În predarea *științelor naturale* principiul dezvoltării social-umaniste și filosofice a inimii și a minții se evidențiază și mai strălucit, dacă e posibil.

Ideia călăuzitoare a principiului humanist este să cauți a atinge, spre exercitare și dezvoltare, coarda.

sensibilității înalte a sufletului, să cauți a mișca inima trezind în suflet unul din sentimentele superioare, caracteristice naturii omenești: sentimentul iubirii de oameni, de patrie, sentimentul frumosului, sentimentul legăturii armonice cu totul supra-uman, cu universul, cu divinitatea, sentimentul religios.

Ce putere educativă, în această direcție, au științele naturale, cu toate ramurile lor relative la viața, la formele concrete ale vietăților, la plante și animale, la dovezile palpabile ale dezvoltării vieții pe pământ, la urmele veacurilor de frământare ale materiei în căutarea unei constituiri tereste, așa cum le arată biologia, morfologia, zoologia, botanica, geologia.

Unde poți găsi frumosul sub o înfățișare mai mișcătoare sau mai impozantă, decât în priveliștele naturii, fiecă le contempli în arătările statice cristalizate în formele pitorești ale configurației pământului, fie-că le cauți în minunata alcătuire a ființelor, în splendoarea înfățișării atâtor plante sau animale, sau chiar a mineralelor.

Câte comori de farmece ale frumosului nu desvelește ochiului omenesc acela care știe să vadă și să le arate!

Pentru cine simte și știe să vadă, „știința este o poezie“, cum observă *H. Spencer* 1). „Părerea obișnuită că știința și poezia sunt opuse una alteia, provine din o iluzie... Din contra, știința deschide savantului lumi de poezie acolo unde ignorantul nu

1) *De l'Education*, cap. I. Quel est le savoir le plus utile?, p. 71 sq. (Ed. F. Alcan, 1868).

vede nimic... Or cine va deschide operele de geologie ale lui Hugh Miller, sau va citi *Studii asupra coastelor maritime* de Lewes, va vedea că știința, departe de a stinge sentimentul poetic, îl escită... Credeți că o picătură de apă, care, pentru un om de rând, nu e decât o picătură de apă, pierde ceva în ochii celui ce știe că, dacă forța ce unește elementele din care e compusă s'ar degaja deodată, ea ar produce un fulger? Credeți că această stâncă, brăzdată de zgârieturi paralele, evoacă tot atâta poezie în spiritul ignorantului ca în a geologului care știe că un ghietaș a alunecat peste dânsa acum un milion de ani?"

Esențialul e, ca atunci când fenomenul estetic se prezintă, omul de știință să nu-i întoarcă spatele, ca unui oaspe nepoftit și supărător; iar dacă savantul este educator, să caute, din potrivă, a-l reține un minut din drumul lui, câteodată grăbit, și să-l prezinte cu dragoste sufletelor tinere. Vor fi momente neuitate în viață. Și plăcerea delicată a acelor clipe se va lega pentru totdeauna, în amintire, și de locul și de timpul în care a fost trăită și de persoana care a făcut-o să fie trăită.

Școala și profesorii ei vor deveni focare de caldă reminiscență recunoscătoare până la adânci bătrânețe.

Și cele spuse despre impresiile frumosului se potrivesc pentru toate emoțiile superioare.

Din ce izvor s'au cules mai din belșug dovezi de armonie cosmică, de legi înțelepte ale alcătuirii vieții, de existența unei providențe bune decât din

spectacolul ordinii desăvârșite a lumii, privită în totalitatea ei, din cumințenia alcătuirii organismelor vii, din spiritul de armonie supremă ce prezidează la cărmuirea vieții tuturor, și la aceea a vieții ființelor?

O pătrundere filosofică în țesătura misterioasă a legăturii dintre om și natură duce la fiorul religiozității, născut din conștiința unei dependențe binefăcătoare a vieții efemere de ceva supra-omenesc și etern.

Ca or-ce simțire superioară, și sentimentul religios nu se poate comunica decât de un suflet care îl simte cald și puternic în adâncimile lui.

Dar atunci, opera de „comunicare“ să nu se înțeleagă ca o transmitere în vid a unei stări sufetești din afară. Acest fel de raport este inconceptibil între suflete. Comunicarea unui sentiment or-care, și al celui religios în cazul de față, se face ca trecerea scânteii dela un material inflamabil la altul, care s'aprinde și arde fiindcă în alcătuirea lui conține elementele destinate, prin natura lor, a se aprinde și arde. În natura omenească e vădită religiozitatea, ca o trebuință sufetească înăscută. Atingerea unei alte conștiințe încălzite de credință adevărată, trezește sentimentul religios, în mod firesc.

Profesorul de științele naturii are atâtea prilejuri să producă acest efect, pentru întregirea educației sufletului, prin humanizarea științei! Unul din argumentele clasice ale dovedirii unei providențe e luat din contemplarea armoniei și ordinii finaliste a naturii. Paginile elocvente ale lui J. J. Rousseau din

epizodul filosofic *Profession de foi du Vicaire Savoyard*, intercalat în *Émile*, cartea IV, scapără de lumini luate din cugetarea teleologică, în fața naturei.

„Si la nature m^{me} me montre une volonté, la matière m^{me} selon de certaines lois me montre une intelligence... Cet être existe. Où le voyez-vous exister? M'allez-vous dire. Non-seulement dans les cieux qui roulent, dans l'astre qui nous éclaire; non-seulement dans moi-même, mais dans la brebis qui pâit, dans l'oiseau qui vole, dans la pierre qui tombe, dans la feuille qu'emporte le vent.

„Je juge de l'ordre du monde, quoique j'en ignore la fin, parce que pour juger de cet ordre, il me suffit de comparer les parties entre elle, D'étudier leur concours, leurs rapports, d'en remarquer le concert... Je suis comme un homme qui verrait pour la première fois une montre ouverte, et qui ne laisserait pas d'en admirer l'ouvrage, quoiqu'il ne connût pas l'usage de la machine et qu'il n'eût point vu le cadran. Je ne sais, dirait-il, à quoi le tout est bon, mais je vois que chaque pièce est faite pour les autres; j'admire l'ouvrier dans le détail de son ouvrage, et je suis sûr que tous ces rouages ne marchent ainsi de concert que pour une fin commune qu'il m'est impossible d'apercevoir.

Știința, prin natura ei, poate contribui la desvoltarea simțului religios. Cunosce prejudețiul unor spirite superficiale cari cred că pot stabili un raport de dușmănie între știință și religiozitate. „Dar acest spirit,

cum observă *H. Spencer*¹⁾, nu există în adevărata știință, în aceea care pătrunde mai adânc de suprafață.

„Adevărata știință, zice Huxley, și adevărata religie sunt surori gemene pe cari nu le poți despărți fără să cauzezi moartea și uneia și celeilalte“.

Aspectul religios al științei se poate înfățișa în atâtea feluri. Adâncirea în natura lucrurilor se înfățișează ca un cult tacit. La baza ei este „recunoașterea tacită a valorii lucrurilor pe cari le studiază, și, implicit, a cauzei lor... E un omaj adus prin acte“.

Și apoi, numai știința „ne poate da o idee justă despre ceea-ce suntem și despre raporturile noastre cu misterele firii. După cum ne arată tot ce se poate ști, ea ne arată și limitele, dincolo de cari nu se poate ști nimic... Ea ne face să simțim, mai bine de cât or-ce, slăbiciunea inteligenței omenești față de ceea-ce trece peste puterile acestei inteligențe.

„...Savantul sincer—și cu acest nume nu înțelegem pe acela care nu face altceva decât să calculeze distanțe, să analizeze compuşii sau să eticheteze spețele, ci pe acela care, dincolo de adevărurile de ordin secundar, caută adevărurile mai înalte și poate adevărul suprem — adevăratul savant, zic, este singurul om care știe cât este mai presus nu numai de cunoștința omenească, dar de or-ce concepție umană, acea putere cosmică, față cu care Natura, Vieța, Cugetarea nu sunt decât manifestări ale ei“²⁾.

1) Op. cit. II. 80, sq.

2) *H. Spencer*, ibidem.

Interesul moral, efectul educativ social-uman s'ar putea realiza așa de impresionant și de frumos, cu amintiri din viața marilor naturaliști, Buffon, Cuvier, Lamarck, Darwin, arătând momentele marcante ale activității lor, ocaziile și calea cari i-au dus la constatarea unor fapte și formularea unor adevăruri valabile în știință.

Și cât s'ar putea contribui la formarea minții, la cultura filosofică a elevilor, dacă s'ar atrage atenția ocazional asupra regulilor îndeplinite de spirit în faptul observării și clasificării întrebuițat în studiul zoologiei, botanicei, etc., asupra regulilor analogiei și altor operații de cari se servește mintea în cercetarea științelor naturale.

Interesul intelectual ar mai fi continuu trezit și întreținut căutându-se o explicație a varietății și variabilității tipurilor animalice precum și pentru asemănările fundamentale dintre toate vietățile, vorbind apoi despre principiul luptei pentru viață, al selecției, eredității, al varietăților spontane, al adaptării la mediu, despre ipotezele relative la originea vieții pe pământ.

Ce frumoasă ocazie, asemenea, pentru profesorul de *geologie* să pomenească de ipotezele cosmologice ale nașterii pământului din nebuloasa primitivă care a dat ființă sistemului solar. Cu câtă încordare ar urmări spiritul prinderea datelor necesare ale unor concepții generale despre lume, pe care o caută cu sete omul în toate vârstele și în toate fazele de dezvoltare culturală. Și cum s'ar umaniza de ușor geologia, vorbindu-se despre acei învățați și acele descoperiri

cari au dat unele aplicații industriale produselor geologice, vorbindu-se despre marea influență exercitată asupra civilizației de *huilă*, bunăoară, prin întrebuințarea ei în fabrici.

Științele naturale au în favoarea lor, pentru dezvoltarea și a interesului humanist și a spiritului filosofic, stimulentele firești ce exercită asupra inteligenței marile probleme în legătură cu viața.

Astfel, întregul lanț al legăturilor cauzale dintre fenomene, prins și fixat de centrul preocupății mintale, care este înțelegerea vieții și sufletului omnesc, vieții și legilor sociale, face ca toate științele să fie considerate ca mijloace diverse pentru realizarea unui singur scop în învățământ: *humanizarea*.

Principiul social-humanist în predarea geografiei.

Cu cât ne apropiem de științele cu caracter noologic, cu atât considerarea lor din punctul de vedere al educației humaniste devine mai inerentă naturei lor.

Geografia ocupă un loc intermediar între științele naturei și ale omului. În constituirea logică a Geografiei fizice se coprim elemente de cunoștințe de amândouă felurile de discipline mintale. Sânt unii geografi cari privesc chiar întreg domeniul științei lor din *punctul de vedere omnesc*. Chiar dacă această concepție antropocentrică se consideră ca parțială și exclusivistă, chiar dacă pentru complectarea întregului câmp al obiectului geografiei trebuie neapărat să se coprindă și datele explicatoare luate din

rolul naturii în producerea fenomenelor geografice, împrejurarea că între specialiști a putut exista o școală cu direcția de a pune omul în centrul de interes al studiului geografiei, este o motivare logică suficientă a cerinței humaniste în predarea geografiei și o indicare metodologică, scoasă din chiar natura obiectului.

Ștefan Popescu, care a experimentat didactica geografiei la școala de aplicație a Seminarului pedagogic universitar din Iași, rezumând, în *„Incercări asupra metodei Geografiei*, principiile pedagogice ale experienței sale, zice: „Dacă luăm *umanismul, preocuparea social-morală*, de bază pentru concentrarea studiilor din învățământul secundar, atunci Geografia ne deschide un întins câmp de activitate.

„Câteva exemple vor lămuri îndeajuns chestia :

„1° Descrierea nenumăratelor frumuseți cu cari natura a înzestrat unele regiuni ale suprafeței pământului, este foarte potrivită și pentru a deștepta curiozitatea înnăscută în om și pentru a contribui la educația estetică.

„2° Expunerea numeroaselor cazuri de micșorare sau chiar de dispariție a unor anumite specii de animale sau chiar a unor neamuri de oameni va deștepta în inimile tinerelor generații sentimente blânde, va sugera idei de cumpătare în utilizarea suprafeței pământului și de solidaritate omenească.

„3° Relații despre călătorii și expediții științifice sânt și mai potrivite pentru a insufla spiritul de sacrificiu și iubirea de știință prin exemplele așa de numeroase și de sugestive pe cari le găsim în

istoria descoperirilor și cercetărilor geografice, cu deosebire dela începutul secolului 19-lea.

„4^o In fine, studiul geografiei omeneste dă omului sentimentul valorii adevărate, prin indicarea influențelor multiple suferite dela natură și a reacțiunii exercitate de om în contra acestora ¹⁾).

In câte direcții se poate urmări, apoi, interesul uman, în geografie, pe calea intervenirii omului în natură, din porniri dictate atât de cerințele vieții sufletești, cât și de acelea ale vieții materiale.

Geograful se întâlnește cu formele diferite ale manifestărilor vieții sufletești a omului, în distribuirea religiilor și limbilor pe suprafața pământului.

El observă acțiunea desfășurată de om asupra suprafeței pământului pentru utilizarea ei, cum pătrunde în adâncimile pământului ca să scormonească și să-i scoată bogățiile ascunse în subsol, cum preface prin industrie produsele lui brute în lucruri folositoare vieții, cum brăzdează câmpiile și străbate munți cu drumuri de comunicație și cu căi ferate.

Viața omului îl întâmpină la tot pasul, și tot ce este omenesc nu e străin de sufletul omului și poate contribui la dezvoltarea simpatiei și solidarității social-umane.

Și cât de important, apoi, din punct de vedere național, devine acest studiu, când e vorba de a cunoaște situația geografică a patriei, situație dată

1) *Incerări asupra Metodicei Geografiei*, p. 12. *Biblioteca pedagogică* a „Seminariului pedagogic Universitar din Iași” — *Didactica învățământului secundar*. Prima broșură, 49 pagini. Prefață de I. Găvănescul.

ca un *fatum* ce a determinat, în mare parte, nu numai caracterul național, dar și istoria poporului, viața lui, peripețiile prin cari a trecut!

Pentru cultura minții în direcția formală, pentru exercitarea facultăților de cunoaștere, studiul geografiei cumulează, pe lângă puterile didactice ale științelor naturale, și pe acele ale științelor social-umane.

Ea poate desvolta și facultatea de observare, și pe cea de raționament, și încă de raționament complex, în genul celui cerut de cercetarea fenomenelor sociale, ceea ce e departe de a se exercita prin științele matematice și abia începe a fi stimulat prin acelea ale vieții organice, intrate în domeniul științelor naturale.

În câte împrejurări se poate provoca judecata causală pentru explicarea unor fenomene geografice! Pentru-ce în cutare regiune predomină unele feluri de plante? Pentru-ce s'au adunat oamenii în anumite locuri? Pentru-ce s'au dat la anumite indeletniciri de viață economică?

Fie pentru înțelegerea fenomenelor pur geografice, fie pentru înțelegerea felului de viață și de activitate a omului, căutarea înlănțuirii cauzale poate da loc la o gimnastică a minții din cele mai educative.

În special când se caută explicarea rolului politic, cultural economic al popoarelor prin poziția geografică și influența mediului fizic, se exercită nuanța sociologică a raționamentului, o formă specială de funcțiune rațională, care nu se desvoltă prin orice

fel de ocazii de judecată și de raționare, cum își închipuiesc unii, și cum rezultă chiar din expunerea gânditorului citat mai sus, Alf. Fouillée.

Ca și memoria, raționamentul se dezvoltă în direcția în care se exercită. Nu este o facultate abstractă, care să se întărească prin orice fel de mijloace, prin orice fel de exerciții de judecată, indiferent de materialul întrebuintat în mânăuirea judecății.

Dacă mintea n'a căpătat aptitudinea de a descifra problemele sociologice, prin îndeletnicirea cu raporturile lor speciale, nu știe să așeze faptele de observație în sistemul lor obiectiv de cauze și efecte, și pot să se grămădească înaintea ei ori-cât de multe elemente ale unei operații raționale, această operație nu se produce, sau se produce nu după normele cerute de natura fenomenelor, ci după normele câștigate din îndeletnicirea cu alte fenomene, caracterizate prin altă natură.

O minte exercitată în deslegarea problemelor matematice, va da greș când va încerca să pătrună, fără pregătire prealabilă, lumea fenomenelor sociale. Natura raporturilor matematice, cu cantitățile lor hotărâte și de multe ori imobilizate în formule rigide, simple, immutabile, nu au nici o asemănare, cu natura fenomenelor vieții sociale, în perpetuă schimbare, fugătoare și de un dinamism complicat.

Studiul geografiei dă ocazii spiritului să se pregătească pentru calcularea probabilităților, de cari caută să-și dea seama raționamentul sociologic.

Humanismul în științele noologice.

În științele cari se ocupă de-a dreptul cu sufletul, cu omul, cu viața societăților omenеști, este evident că ideia centrală a considerației social-umaniste se impune în mod firesc.

Este poate de prisos să se mai insiste asupra puterii educative morale a *Religiei*, sau asupra isvo-
rului de date, potrivite a desvolta sentimentele su-
perioare, pe care îl oferă studiul *Psihologiei*, prin numeroasele exemple concrete, luate din viață sau literatură, spre a ilustra natura emoțiilor și condițiile lor genetice și de dezvoltare.

În ce privește efectul culturii formale asupra spiritului, și exercitarea minții pentru înțelegerea mai justă a realității, ambele studii filosofice din liceu, atât psihologia cât și logica, stau în fruntea disciplinelor de cultură generală.

Dar ce ne interesează acum, în prima linie, este înrâurirea social-umană asupra sufletului. Și, din acest punct de vedere, este de regretat, în cel mai înalt grad, lipsa din programul studiilor secundare a *Eticei*, ale cărei principii de acțiune morală, întemeiate pe rațiune și știință, nu le poate înlocui predarea noțiunilor de drept, nici nu le poate face de prisos aprofundarea moralei creștine.

După cum logica, cu metodologia, alcătuiește baza de orientare sintetică și sistematică a întregii cul-
turi formale filosofice a spiritului, prin toate obiec-
tele programei, tot astfel *Etica* e menită să formeze

temelia întregii acțiuni humaniste în direcția cea mai însemnată, și cu atâtea lațuri variate, a înrăuririi morale.

Lipsa acestei pietre fundamentale se resimte în subrezimea întregii clădiri a învățământului public. Cu cel mai mare cuvânt sunt datorate toate celelalte obiecte de studii să suplinească lacuna organizării printr'un corectiv de funcționare mai orientată în principiile preocupării humaniste.

Să stăruim în particular, cu câte-va indicații sumare, asupra *istoriei* și asupra *literaturilor*.

Istoria poate și trebuie să se predea așa, ca să ieasă din ea o convingere morală și filozofică. Pentru aceasta se cere să nu se reducă studiul istoriei la o simplă înșirare de fapte, întâmplări, date, nume proprii, ci să caute înțelegerea evenimentelor prin aprofundarea cauzelor, și să exercite justa apreciere a faptelor și a oamenilor prin interpretarea urmărilor și caracterelor.

Nu se poate vorbi de trădările lui Alcibiade, ca de niște fenomene fără importanță, fără a face să se simță de elevi toată urătenia lor scârboasă, nici de ușurința iertărilor lui din partea Grecilor, fără a releva lipsa simțului politic al poporului grec, care, cu toate frumoasele lui însușiri artistice și filosofice n'a putut constitui un stat etnic unitar, și a căzut pradă anarhiei morale din năuntru și primelor lovituri ale spiritului în adevăr politic, concretizat în poporul roman.

La tot pasul, în studiul istoriei, se ivește un caz de problemă morală, un erou ca Socrate, care preferă

să moară decât să calce legile, aceste temelii ale statului sau un monstru ca Neron; și, între aceste extreme, atâtea nuanțe și grade variate de manifestări ale iubirii de oameni și de dreptate sau ale egoismului și desfrâului. Și toate produc un efect asupra sufletului tinerimii, într-un chip sau altul, după modul cum sunt prezentate în fața judecății ei morale.

Tribunalul conștiinței este totdeauna în plin exercițiu în or-ce oră de istorie. Și totdeauna se sugerează direct sau indirect, îndrumări de călăuzire în viață, unele cu efecte permanente.

Un criteriu solid, care trebuie să se învețe din studiul istoriei, este acela pe care *Stuart Mill* îl numea *minimum de condiții necesare pentru stabilirea unei societăți*.

Acestea sunt :

- 1) În or-ce societate trebuie să existe un sistem de educație și de disciplină coercitivă, care să se opună tendințelor naturale ale omului către anarhie;
- 2) trebuie să existe un sentiment de devotament, îndreptat fie către Dumnezeu, ca unitate divină, fie către o pluralitate de divinități ce ar fi comune societății, fie către o persoană ce reprezintă societatea, statul, sau către unele legi, instituții, libertăți, obiceiuri, etc. ; cu alte cuvinte să existe în acea societate ceva sfânt pentru popor ;
- 3) a treia condițiune de stabilitate a societății, e existența unui principiu viu și activ de coeziune între cetățeni, care să-i facă în adevăr să se simtă că fac parte din un singur popor.

Numai când din învățământul istoriei reies aceste adevăruri, se poate zice că s-a îndreptat acest obiect

de studiu către centrul de preocupare al conștiinței moderne, care trebuie să fie, în acelaș timp, și centrul ideal al învățământului public.

Studiul istoriei poate contribui, în o bună măsură, și la educarea spirițului, prin exercitarea lui în direcția regulilor justei lui funcționări și a unei sistematizări de cunoștințe, care alcătuește spiritul filozofic.

Istoria, în constituirea ei ca disciplină științifică, își are o metodă a sa specială. În ocazii potrivite, se poate atrage atenția asupra procedării temeinice a spiritului în căutarea adevărului istoric, arătând cum se stabilesc faptele prin documente, monumente, înscripții, cum se face confruntarea și critica mărturiilor omenești, în ce condiții se dau, se primesc și în ce condiții pot fi valabile.

După metoda de stabilire a faptelor, se poate atrage atenția asupra metodei de *explicare* și de *aprețiere* a lor. Explicarea constă în reducerea unui fenomen social la *cauzele* lui, aprețierea în a *cerceta urmările* lui pentru organismul social unde s'a produs.

În învățământul filozofic ce poate rezulta din studiul istoriei s'ar cuprinde și cele două idei formulate de *Aug. Comte*: 1^o) că există în societatea omenească *legi demonstrabile de existență sau de echilibru*, referitoare la aceea ce numim el *statica* socială, și 2^o) că mai există *legi de mișcare și de dezvoltare a societății sau de dinamică socială*.

O achiziție educativă *specifică* datorită îndeletnicirii cu studiul istoriei, este aceea ce se numește

spirit istoric, deprinderea adică a minții de a privi și de a cerceta fenomenele vieții omenesti, fie individuale fie mai ales colective, sub prisma *devenirii* și a *desvoltării*, de a te transpune cu spiritul în un moment al trecutului și a căuta să-l înțelegi, ca o verigă din lanțul causal al evenimentelor istorice, a stabili legătura lui cu momentul anterior, din care s'a născut, cât și cu întâmplările următoare, la cari a contribuit să se producă.

Literaturile, la rândul lor, formează un câmp vast de comori prețioase pentru geniul pedagogic, care poate scoate din ele minunate puteri de înrăurire asupra sufletului în direcția idealului educației omenesti.

Pentru aceasta studiul literaturilor trebuesc să îndeplinească, însă, două condiții:

1°) să nu se reducă la o aridă catalogare de titluri de cărți și de nume de autori, cu date biografice searbăde asupra scriitorilor și cu arătarea locului și anului în care au apărut operele lor. Această erudiție seacă dă aparența științei, poate constitui, la urma urmei, chiar un titlu serios de savant, bun de consultat, ca o pagină de dicționar, când ai nevoie de o dată, de un titlu de carte, de un nume. Dar nu contribuie în nimic la desvoltarea puterilor sufletești superioare ale orientării în viață, ale înțelegerii frumosului și binelui.

Studiul literaturii trebuie să conștie în cunoașterea directă și cât mai completă a operelor literare, în pătrunderea cuprinsului lor de idei și de sentimente

Spiritul elevilor să fie pus de a dreptul în fața creațiilor genilor literare, să admire frumusețea lor, să vadă și să judece tipurile ce trăesc în ele.

Dar pentru ca această adâncire în complexitatea vieții unei opere de artă literară să aibă un efect educativ asupra tinerimii, mai trebuie să se îndeplinească o condiție:

2^o) Orientarea în aprecierea operelor literare să se facă după un criteriu moral sigur.

Nu or-ce compoziție literară, interesantă, frumoasă, reușită, în felul ei, este bună pentru scopul educației, pentru dezvoltarea dispozițiilor social-umane, de armonie și solidaritate socială, și de înfrânare a egoismului și a pornirilor josnice. Un mare pedagog, care, în acelaș timp, a fost unul din cei mai însemnați cugetători ai omenirii, din toate timpurile, *Platon*, era, în privința aceasta, foarte sever. Interzicea chiar lui *Homer* intrarea în incinta unde se plăsmuia influențele pentru formarea sufletului generațiilor tinere, din cauza sugestiilor răufăcătoare ale scenelor descrise de dânsul din viața zeilor și a unor eroi.

Cu cât geniul unui poet e mai puternic, cu atât sugestia lui, în bine sau în rău, e mai adâncă. Operele de pus în mâinile tinerimii trebuie alese nu numai din punctul de vedere al valorii lor artistice, ci și din acela al sugestiei lor morale.

Aceasta este sarcina și îndatorirea statului și a alcătuitoarelor de manuale și de antologii pentru școală.

Sarcina și îndatorirea profesorului de literatură este, ca, în or-ce caz, să fie înarmat el însuși și să înarmeze și pe elevii lui, cu un criteriu sigur și sta-

tornic al aprecierii operelor literare, și al caracterelor create în ele. Autorii, sub împieriul unei inspirații de moment, pot înfățișa tipurile create de ei, din punctul de vedere moral, într-un chip mai mult sau mai puțin conform cu o justă aprețiere morală. Pot chiar să le înfățișeze, după formula realistă, indiferent, din punct de vedere etic normativ, fără aprețiere, arătând numai faptele, povestind numai peripețiile întâmplării lor.

Cetitorul trebuie să rămână stăpân pe impresiile și pe judecata sa. Admirația pentru talentul artistic al autorului nu trebuie să-l orbească. Când un caracter pervers e prezintat sub trăsături firești anti-patice, să se explice antipatia. Când, dintr-un defect poate de concepție a autorului, e înfățișat sub forme ispititoare și simpatice, să se corecteze impresia, prin judecata dreaptă a naturei lui morale, a urmărilor actelor lui.

Ca și față de personajele istorice, dar mult mai liber și mai tăios, se poate exercita judecata morală asupra tipurilor create de poeți în literatura dramatică, în nuvele, povești, romane.

Acest exercițiu al conștiinței nu este numai posibil, e necesar. Necessar în două înțelesuri: întâiu, că organizația morală a naturei omenești cere să fie pusă în funcțiune, și al doilea: că funcționarea ei trebuie *normalizată*.

Din studiul literaturilor rezultă evident și folosul formării filosofice a spiritului. Ce de ocaziuni pentru lămurirea atător noțiuni ale concepției despre lume și despre viață, răspândite în operele literare, ca

părerii fie ale autorilor, fie ale personajelor lor. Dacă la acestea se adaugă și însușirea câtorva principii sumare de *critică literară*, pentru aprețierea și judecarea valorii relative a operelor literare pe baza unui *criteriu rațional*, se înțelege cum studiul literaturilor poate contribui și la organizarea mintală, ca efect educativ formal asupra spiritului.

Preocupările și idealurile *etico-sociale și filosofice* pot fi dar ca *centru al întregului învățământ*. Aceasta este concluzia întemeiată a considerațiilor de mai sus.

Ideia *etico-socială*, sau *social-humanistă*, sau simplu și scurt *humanistă*, în înțelesul arătat, își radiază interesul din toate ramurile de studiu și asupra tuturor. Impreună cu preocuparea filosofică a educației minții, caută a organiza și inima și intelectul. Amândouă la un loc armonizează și umanizează omul în facultățile lui, armonizând și umanizând mijloacele lui de cultură și de educație.

Concentrarea realistă și clasică.

În istoria învățământului, alte două încercări de organizare a studiilor au avut o importanță teoretică și mai ales practică însemnată: *realismul* și *clasicismul*. Curente și tendințele lor sunt încă de actualitate, sub o formă sau alta.

Realismul voește să pună ca centru al învățământului științele exacte, matematicile și disciplinele fizico-naturale.

Clasicismul: limbile și literaturile — fie antice, fie moderne, sau amândouă, la un loc.

Realismul.

Cuvântul „realism“ are înțelesuri deosebite, după legătura de idei în care apare. În filosofia generală are un înțeles; în logică, în estetică sau literatură și artă altul. Chiar în pedagogie înțelesul lui s'a schimbat după împrejurări și timpuri, confundându-se uneori cu învățământul profesional, alte ori reducându-se la o simplă procedare metodologică prin care se caută a se da spiritului cunoștințe *reale*, în sensul de întemeiate pe directă observare și cercetare a lucrurilor corespunzătoare ideilor; alte ori realismul înseamnă, și mai însemnează, în special ocuparea cu științele despre lucruri, *res, realia*, în opunere aproape exclusivă cu studiul fenomenelor spiritului: o concepție anumită a programului.

Înțelesul luat, în ordinea de idei desfășurată în acest capitol, este acela de *spirit dominant* și centralizator al studiilor alcătuite pe baza cerinței unei *culturi generale*.

Direcția realistă a organizării studiilor este relativ nouă în istoria școalelor. Ea apare în secolul 17-lea, și, la început, într'un mediu cultural, unde spiritul clasicității nu era susținut de o lungă tradiție istorică: în Germania ¹⁾.

Forma negativă sub care s'a prezentat, a fost pupta pentru micșorarea locului ce ocupă în învățământul tuturor școalelor europene limba latină, ba

1) Vezi *Istoria Pedagogiei*, de I. Găvănescul, vol III.

chiar pentru înlăturarea ei desăvârșită din cadrul studiilor constitutive ale culturii generale. Se formula opoziția între *verbalism*, studiul limbei și literaturii, și *realism*.

Sub forma ei pozitivă, direcția realistă afirma importanța netăgăduită a cunoștințelor relative la domenii, cărora nu li se dase, înainte, atenția cuvenită, pentru cuvântul simplu și destul de explicător, de altfel, că spiritul omenesc nu apucase a stabili adevăruri interesante și legi însemnate despre fenomenele lor.

Treptat cu adâncirea noii concepții despre raporturile corpurilor cerești, despre formele și mișcările lor, despre locul globului pământesc în sistemul planetar; treptat cu înmulțirea descoperirilor și cunoștințelor geografice, cu îngrămădirea observațiilor asupra proprietăților fizice și chimice ale materiei; treptat cu întrederea și realizarea foloaselor practice pentru înlesnirea și confortul vieții, foloase trase din stăpânirea naturii prin cunoașterea legilor ei, trebuia să se întărească sentimentul importanței cunoștințelor pozitive despre natură și materie și să se accentueze nevoia de a le acorda în învățământ un loc, care a crescut tot mai mult, dislocând, turbind sau expulzând alte studii din programul tradițional al școlii.

Este superflu a se mai face astăzi apologia științelor exacte. Fără dânsese nu se poate avea nici o concepție filosofică pozitivă despre lume; nici tehnica, industria, civilizația practică în gradul la care

le vedem. Datorim, desigur, acestei ramuri de studii și cunoașterea cauzelor obiective ale fenomenelor naturii, pătrunderea spiritului modern de ideea cauzalității — un câștig enorm pentru educația intelectuală a omului; și-i mai datorim toate înlesnirile vieții practice, toate utilitățile, stăpânirea de fapt asupra materiei, asupra naturii. A nu recunoaște valoarea și importanța lor în învățământ ar fi o absurditate.

Realistii extremi însă, nu se mulțumesc numai cu atât, ei vor să reducă, principial și în esența lui de se poate, tot învățământul numai la științe, sau, mai just, să facă din ele centrul și baza culturii școlare.

Un reprezentant de seamă al acestui curent pedagogic este *Herbert Spencer*.

Ideile lui au fost expuse mai sus.

Incontra realismului, ca principiu exclusiv de organizare a studiilor, s'au admis, multe argumente, unele deduse din felul cum se concepe influența educativă a diferitelor științe asupra spiritului.

Nu mi le însușesc pe toate. Când d. ex. *Fouillée*, în interesanta sa scriere *l'Enseignement au point de vue national*, combate realismul pentru cuvântul că învățarea științelor ar fi lăsând spiritul în pasivitate, critica eminentului cugetător și scriitor francez se îndreaptă mai mult în contra unei metode de predare a științei, decât în contra științei ca atare. Metoda care lasă spiritul pasiv, ținându-l numai în raport de receptivitate nu este apanajul exclusiv al științelor; ea poate atinge și predarea limbilor și a literatu-

rilor. Și dacă în studiul acestora găsește că spiritul e ținut mereu în acțiune, trebuind mereu să elaboreze ideile ce i se cetesc ori se traduc, fie spre a le înțelege fie spre a le exprima, nu e mai puțin adevărat că se poate concepe — și chiar există — o metodă care face și în predarea științelor aproape acelaș serviciu educativ, ținând spiritul mereu treaz și în acțiune, excitându-l cu întrebări, în modul de a prezenta fenomenele, de a căuta și formula legile lor.

Și științele experimentale și cele descriptive, ca și matematicile pot contribui la dezvoltarea spontaneității mintale, după cum s'a arătat într'un capitol anterior.

O altă obiecție, făcută realismului de pedagogul și filosoful *Paulsen*, se poate considera mai de grabă ca o spirituală șicană îndreptată în contra argumentelor lui H. Spencer din primul capitol al scrierii sale asupra *Educației*, decât o considerație teoretică în chestia determinării valorii științelor în învățământ. *Paulsen* se referă la un caz hazliu dintr'un jurnal umoristic: O doamnă, voind să-și tocmească o bucătăreasă, o supune la un examen serios din chimie. Cum o să combine cu artă și exact substanțele ce alcătuiesc alimentele, fără să aibă idee de proprietățile chimice ale corpurilor? Bucătăreasa, care totuși știa mai bine să gătească bucatele decât savanta ce o examina, a căzut la examen.

Concluzia ar fi că una e a ști și alta a practica. Câți cunosc foarte bine teoria unui lucru, fără să ajungă a pune în valoare practică acea teorie! Și

poți utiliza foarte bine în practică o lege a naturii fără să fii în stare a-i expune formula teoretică.

Nu se vede aici că și tachinarea lui Paulsen se îndreptează mai degrabă încontra *unei metode* de predarea științelor, decât încontra științei ca atare? Științele se pot învăța — și, din nenorocire se și învață, și nu numai ele, dar și altele — fără ca spiritul să se pună în contact cu lucrurile, spre a scoate din ele foloasele practice cerute de trebuințele omului. Dar există și puțința de a le predă astfel, ca să se realizeze scopul practic. Am arătat acest mod de propunere la capitolul respectiv. Și el se învederează în sistemul de studii organizat în școlile de felul celei organizate de *Dr. Reddie*, unde toată știința pornește dela nevoi concrete și se învață în *acțiune practică*, pentru deslegarea unor probleme puse de viață.

Alte considerații ne-ar face pe noi să nu primim realizmul ca centru al învățământului. Le-am spus mai sus: *științele materiei nu orientează spiritul în cercul de interese cel mai general, mai direct și mai apropiat de om*, în cercul alcătuit din raporturile interhumane, în prima linie. A fi om, a trăi între oameni, e o sarcină dela care nici un om normal nu se poate sustrage, și deci cunoașterea raporturilor vieții interhumane și sociale, se impune tuturilor, în prima linie.

Pentru sănătatea corpului, poți să consulți un medic, și să te încrezi în el mai mult decât în cunoștințele tale, fatal superficiale și fragmentare, de

fiziologie; ca să-ți faci o casă, poți să aduci un arhitect, care te dispensează cu folos de aplicațiile hazardate ale cunoștințelor tale elementare de mecanică, de matematică, etc. Pentru mâncare, poți să-ți tocmești un bucătar; pentru pâine să te adresezi unui brutar; pentru lumânări, parfumerie, săpunuri, să ceri diferiților specialiști respectivi a te servi, deși vei fi studiat odată, și tu, proprietățile corporurilor, când ai învățat chimia. Toate aceste înlesniri și funcțiuni, întemeiate pe cunoașterea și utilizarea naturii materiale, poți să le îndeplinești destul de bine prin mijlocirea altora, a specialiștilor, cari s'au adaptat fiecare în parte, mai bine decât tine, la legile unei categorii de fenomene naturale deosebite.

Însă când e vorba de misiunea și de sarcina de om, în genere, când e vorba de misiunea și sarcina specială de părinte și de cetățean, nu poți pune pe altul să îndeplinească rolul tău individual, căci nu poți să te lepezi de tine, de viața, individualitatea ta. Deci, pentru raportul social și interhuman e necesar să fie omul pregătit și orientat bine mai înainte de toate.

Pe când științele-noologice, moral-sociale se ocupă tocmai cu raportul acesta dela om la om, științele naturii ne interesează mai mult ca specialiști, și specialitățile variază dela un grup omenesc la altul.

„Oamenii nu sunt făcuți ca să-și întrebuințeze timpul în a măsura linii, a examina unghiuri, a cerceta diversele mișcări ale naturii; dar sunt obligați

a fi juști, echitabili, judicioși în vorbe și fapte. (*Logique de Port Royal*, I-iul discurs)“.

„Omul nu e obligat a ști dacă numărul stelelor este par sau impar— stellarum numerus par an impar sit — dar trebuie să-și cunoască datoriiile“ (CICERON).

Clasicismul.

Cuvântul „clasic“, deși nu cu atâtea înțelesuri diferite ca „real“, își schimbă și el de mai multe ori accepția după ordinea de idei în care e întrebuințat.

În literatură și în diferite arte are alt semn decât în pedagogie.

Prin originea lui etimologică raportându-se la *clase*, la școală, a început prin a însemna studiile obișnuite în învățământul școlar, în *clasele* elevilor, pentru a ajunge să semnifice modelele, demne de imitat în literatură.

Și fiindcă obiectul de studiu fundamental al școlii la începutul evului modern, în epoca Renașterii, și înainte, în toată lungă perioadă de timp a Evului mediu, a fost limba latină, și apoi scriitorii cari au ilustrat-o, acești autori au luat numele de *clasics*, în amândouă înțelesurile, în acel indicat de etimologia cuvântului, fiind obiectul *claselor*, cât și în acela de modele demne de a fi imitate, fiind călăuzele bunului gust literar, criteriul frumosului în creația poetică.

Alături cu termenul de *clasic* și *clasicism*, studiile limbii și literaturii antice — la început numai latine, — au mai luat denumirea de *humanități*. *Humanismul* pedagogic era sinonim cu *clasicis-*

mul. De fapt în *humanism* se cuprindea ceva mai mult, un ideal de educație, pentru care autorii clasici serviau ca mijlocul cel mai natural. Era doar vorba de a armoniza viața omenească după modelul vieții antice, și aceasta nu se putea face mai bine prin nimic altceva, decât prin studiarea operelor literare în cari se găsea oglindit modul de a fi, de a gândi, de a simți, de a lucra al sufletului antic.

Humanismul a căpătat o amploare teoretică și mai strălucită, când s'au deschis tezaurul literaturii eline, cunoscute de puțini în timpul Renașterii, devenite centre de radiare luminoasă și de atracție morală în secolul 18-lea, în epoca neo-humanismului.

Treptat cu creșterea literaturilor *moderne*, a apărut în cadrul concepțiilor pedagogice o nouă formă de clasicism și de humanism, acela care se putea constitui din capetele de operă ale spiritului literar modern.

În accepția de modele demne de admirat și de imitat, se ridicau și în Italia, și în Franța și în Anglia producțiile genilor poetice și ale imaginației scriitorilor noi, cari își îmbrăcau creațiile lor literare în haina nouă a limbei lor materne.

Pe lângă clasicismul antic se constituia, pe o bază solidă, *clasicismul modern*, care își afirma dreptul de a servi la formarea sufletului omenesc, alături de operele clasicității antice, cu atât mai mult că, născute din sufletul modern, operele lui puteau mai direct să-și întărească influența asupra epocii lor.

Prin tendințele lui educative asupra omului, cla-

sicismul modern devenia un alt humanism, care, întru cât își întemeiază puterea pe studiul limbilor și al literaturilor, își păstrează un caracter propriu, deosebit de humanismul definit mai înainte, în accepția lui *social morală*.

De aceea, preferim să păstrăm pentru încercarea de a se organiza studiile pe baza literaturilor și a limbilor, termenul special de *clasicism*, spre a evita or-ce confuzie.

Efectul educativ *specific* al unei categorii de studii sau de îndeletniciri intelectuale trebuie căutat în caracterul particular al naturii lor.

Determinarea naturii proprii fiecărui fel de studiu este și mai necesară atunci când, în direcția scopului indicat de influența lui educativă, trebuiesc concentrate și polarizate toate celelalte studii, în o *organizare unitară*, îndreptată către acelaș ideal educativ.

Ce constituie caracteristica proprie *literaturei*, ca atare, a or-cărei literaturi?

Deosebit de fondul ideilor, cari aparțin atâtor preocupări intelectuale diferite și speciale — filosofiei, științei, artei, religiei, istoriei, psihologiei, — și care alcătuiește *materialul* operelor literare, aceea ce caracterizează anume creația literară, ca operă de artă, este *forma* ce se dă acestui material spre a produce efectul ultim al artei, *emoția estetică*; e tehnica ei literară, mijloacele de cari se servește spre a produce impresia finală: — Cum se crează cu ajutorul cuvintelor, al imaginilor, al figurilor de stil, cu ajutorul combinațiilor de întâmplări și peripeții, al desfășurărilor

de caractere, al descrierilor de tipuri omenești și de scene din natură, opere de artă pline de viață, în atâtea feluri de cristalizare concretă, în atâtea „genuri“ : dramatic, liric, epic?

Deosebit de învățământul material, ce-l dă cuprinsul de idei, și care se poate câștiga și din alte studii, aceea ce dă în *special* contactul intim cu literatura, e *simțul formei*, al *măsurci*, al *frumosului*, sub atâtea și atâtea înfățișări; este emoția plăcută și puternică a simțământului *estetic*.

Negreșit, repetăm încă odată, în operele marilor scriitori se cuprind toate manifestările sufletului omenească. Unde se întâlnesc mai vii momentele de viață morală și religioasă, decât în creațiile nemuritoare ale poeziei? De aceea literatura o preconizăm ca mijloc minunat pentru influențarea sufletului în direcția humanistă. Dar, dacă precizăm problema, găsim că întrebuintarea literaturii în sensul educației etico-sociale sau religioase, se face cu elemente luate de dânsa din domeniul altor îndeletniciri speciale, și că ceea ce este specific ei, e *modul* cum utilizează materialul experienței omenești, de orice fel, spre a produce, cu el, un anumit efect, propriu ei: emoția *artei*, plăcerea estetică, frumosul.

În valoroasa sa *Histoire de la Littérature française*, (*Avant-Propos*), d. Lanson ne spune: „En littérature, comme en art, on ne peut perdre de vue les oeuvres, infiniment et indéfiniment réceptives et dont, jamais personne ne peut affirmer avoir épuisé le contenu ni fixé la formule. C'est dire que la littérature n'est

pas objet de savoir : *elle est exercice, goût, plaisir* ¹⁾.
 „On ne la *sait* pas, on ne *l'apprend* pas : on la pratique,
 on la cultive, on l'aime“ ²⁾.

Educația estetică este, negreșit, esențială, însemnează mult în cadrul unei educații complete. Dar esteticismul exclusiv înțelege or-cine că este unilateral și insuficient.

De aceea, apologiștii competenți ai valorii educative a literaturilor au depășit, în elogiile lor, cadrul restrâns specific al caracteristicii operelor de artă literare, și au considerat înrăurirea literaturii și din alte puncte de vedere.

Aceasta o face însuși dl. Lanson, al cărui simț pedagogic nu e mai prejos de cel literar, când observă : „La littérature est, dans le plus noble sens du mot. une vulgarisation de la philosophie; ç'est par elle que passent à travers nos sociétés tous les grands courants philosophiques, et qui déterminent les progrès ou du moins les changements sociaux; c'est elle qui entretient dans les âmes, autrement déprimées par la nécessité de vivre et submergées par les préoccupations matérielles, l'inquietude des hautes questions qui dominent la vie et lui donnent sens ou fin. Pour beaucoup de nos contemporains, la religion est évanouie, la science est lointaine; par la littérature seule leur arrivent les sollicitations qui les arrachent à l'égoïsme et au métier abrufisant“.

Și, în alt loc, întrebuintează chiar, în ghilemete,

1) Sublinierea acestei fraze este a autorului cărții de față.

2) Sublinierile din această frază sunt ale D-lui Lanson.

cuvântul ce, ne interesează cu deosebire, ca termen tehnic al directivei noastre pedagogice: *elle „humanise“ ...* ¹⁾

La aceeași încheiere ne duce și cercetarea folosului educativ al cunoașterii literaturilor antice. Atât sub forma de legi și porunci, ca în cugetarea ebraică, la începutul ei, dar mai ales sub formă de sfat rațional și de filosofie, în perioada ei de înflorire la Greci, literatura antică oferă spiritului, în mod sugestiv și pătrunzător, cum observă *Th. Zielinski* ²⁾, regulele și condițiile de viață normală ale oricărei societăți, prescripțiile moralității, principiile Eticei.

Dela perceptele morale ale lui Chiron: „cinstește pe Zeus și pe ceilalți zei“, „respectă pe părinții tăi“, și dela atâtea maxime formulate în poezia lui Pindar, Eschil, Herodot, Sofocle, până la Socrate, crește comora de sugestii îndreptate spre raționalizarea vieții omenești. Socrate și urmașii lui pun coronamentul unei desvoltări a cugetării morale, care întărește credința în temeinicia rațională a virtuții și datoriei. Filosofia stoică, mai ales, pe care s'a sprijinit în special conștiința Romei și a scriitorilor ei, înalță și susține sufletul în regiunile curate ale unui ideal de demnitate omenească și de ne-atârnare morală, din care și azi ne putem întări forțele sufletului în luptele grele ale vieții. Și înțelegem pentru ce primii cugetători ai creștinismului au putut să zică: „Domnul D-zeul nostru, în dragostea și grija lui de

1) *Avant-Propos*, pag. VIII, Ediția din 1916.

2) Profesor — acum poate fost — la Universitatea din Petrograd.

omenire, a dat, înainte de venirea lui Iisus pe pământ, Iudeilor legea și Elenilor filosofia“¹⁾.

Prin considerațiile filosofice, sociale, morale, semănate în operele lor, își aduc literaturile contingentul lor cel mai valoros de influență în educație. La această concluzie se reduce și apologia ce le-o face *Paulsen*. Cuprinsul vieții unui om nu stă în funcțiunile vegetative și animalice, ci în viața lui spirituală. Aceasta însă e determinată de raportul lui către viața istorică, în cuprinsul și formele ei: ca stat, biserică, societate, familie, etc. Felul deosebit, cum el își însușește viața istorică a timpului și țării sale, și o prefăce în un conținut particular de viața proprie, aceasta ne interesează la un om... Cum s'a adaptat el la marile forme ale vieții, în ce raport a stat față de familie, de cercul social, de comunitatea economică, de comună și stat, de legăturile bisericești, religioase, iată ce determină cuprinsul vieții lui. Și valoarea vieții lui atârnă de modul cum a deslegat problemele puse lui față cu toate acestea“.

Foarte justă argumentare. Ce urmează însă din această accentuare a factorului *sociologic* și *etic* în valorificarea vieții omenești? Că literatura atunci va deveni educatoare, în gradul cel mai înalt, când în operele ei se va releva, în mod statornic și efectiv, acest raport filosofic și etic.

Recunoaștem adevărul celor spuse de *Paulsen* că:

1) *Th. Zielinski, Die Antike und wir*, pag. 83. sq. — Ed. 1911.

„la cunoașterea oamenilor și a lucrurilor și a raporturilor omenești ne ajută mai mult ocuparea cu limbile, cu operele literare și istorice, decât ocuparea cu liniile și numerile, cu pietrele și buruienile“. Dar adăugăm că indeletnicirea sistematică și directă cu spiritul omenesc în psihologie, logică, estetică, etică sociologie, înlesnește și precizează înțelegerea acelor raporturi formulate în literatură, și duce și mai drept la ținta urmărită de principiul concentrării și armonizării studiilor.

Studiile zoologice, cu caracter special *social-etic* și filosofic, pot servi astfel, din toate punctele de vedere, ca spirit central organizator al întregului învățământ.

Clasicismul modern. — Nu e fără interes întrebarea: în ce ar consta clasicismul modern, nu luat în abstract, ci considerat pentru trebuințele noastre culturale și școlare? La ce literaturi moderne să recurgem, ca să ne adâncim sufletul în creațiile literare ce oglindesc geniul omenesc în manifestările caracteristice ale popoarelor moderne?

În prima linie, firește, este evidentă necesitatea de a lua cunoștință de noi înșine, de viața noastră sufletească națională, din care a crescut și s'a înfiripat literatura românească, scrisă în limba noastră maternă.

Or-cât ar fi ea de nedesvoltată, lipsită de capete de operă de valoare mondială în diferitele genuri literare, ne înfățișează destule opere prețioase, cari nu pot fi înlocuite cu cele mai capitale producții

ale literaturii universale, în ce privește valoarea lor documentară ca oglindire a simțirii, a gândirii, a tendințelor, a caracterului vieții noastre naționale.

Și, deosebit de acest merit exclusiv, ca mijloc de cunoaștere de noi înșine și ca mijloc de perfecționare a instrumentului de expresiune sufletească, literatura română nu e lipsită nici de producții, eari pot sta alături cu operele de seamă ale literaturilor străine.

Totuși, ne cunoaștem lipsurile; și mai știm că, chiar de am avea o literatură mult mai dezvoltată și mai bogată în toate genurile creației literare, scopul urmărit de lărgirea cercului culturei generale și de trebuințele educației complete cere să nu ne închidem mintea în limitele orizontului nostru tradițional, ci să privim lumea spiritului omenesc sub aspectul variat pe care îl oferă civilizațiile cele mai de seamă ale epocii moderne.

Natural, nu ne vom încumeta să le cuprindem pe toate în cadrul, fatal restrâns, al unor programe de învățământ, chiar cu caracter de cultură generală. Va trebui să alegem dintre toate limbile și literaturile moderne una, cel mult două, ca element *obligator* de cultură generală, lăsându-le pe celelalte la alegerea facultativă a doritorilor de orizonturi culturale străine.

Alegerea limbilor și literaturilor moderne obligatoare în învățământul public al țării, trebuie făcută după un criteriu, în care intră, în mod necesar, considerații de ordine pe stat, alături de cele de ordin cultural-pedagogic.

Din punctul de vedere general cultural, se impune, în mod nediscutabil, alegerea acelor literaturi, cari au un trecut istoric mai strălucit și o bogăție de creații literare mai vastă și mai valoroasă.

Acestea sunt, fără îndoială, literaturile franceză și engleză.

Din punctul de vedere special educativ, al sufletului etnic, se impune alegerea acelor literaturi cari resfrâng în operele lor un suflet înrudit, ale cărui forme de creștere și de manifestare pot stimula și sprijini mai ușor creșterea spontană a sufletului nostru național, prin o înțelegere intimă mai repede și mai adâncă, și prin sugestia firească a simpatiei dispozițiilor similare înăscute.

Această însușire o au în cel mai înalt grad, literaturile popoarelor neo-latine.

Dintre ele, cea care a servit istoricește ca mijloc firesc de dezvoltare a sufletului și a culturii noastre naționale, a fost limba și literatura franceză.

Cea mai vastă literatură, cu alt caracter decât pur latin, este incontestabil cea engleză. Numai Shakespeare singur trage în cumpănă aproape cât întreaga literatură germană, din care, afară de Goethe, cu greu iese câte un autor în relief marcant ca valoare de interes universal omenesc. Originalitatea și spontaneitatea atâtor manifestări și curente literare, cari indirect, pe cale franceză, sau direct au influențat cugetarea și literatura mondială, ridică geniul anglo-saxon la un nivel de lumină culturală, care atrage fără voe privirile spiritului ce caută orien-

tări spre orizonturi largi de civilizație solidă și superioară.

Geniul anglo-saxon mai arată, prin natura limbei sale, afinități congenitale cu cel latin, care face mai ușoară pentru noi pătrunderea și asimilarea manifestărilor lui în literatură.

Și dacă, la toate aceste condiții favorabile de apropiere sufletească și utilitate educativă, se adaugă și împrejurarea, deloc neglijabilă, că limba engleză, prin simplitatea formelor ei sintactice și gramaticale, și prin mulțimea vocabulelor de origine latină, e limba cea mai ușoară de învățat, pentru noi, dintre toate limbile străine, afară de cele neolatine, se pare cu totul îndreptățită mirarea că n'a fost pusă în învățământ, alături de limba și literatura franceză, ca obiect de studiu obligator, dacă se menține ideea — nu fără temei — că trebuesc culturai noastre două limbi și literaturi străine moderne, deosebit cea națională.

Explicarea faptului că în loc de limba și literatura engleză s'au pus în programul școlilor de cultură generală limba și literatura germană, de o valoare relativ inferioară și mult mai anevoe de asimilat, se găsește în considerații de ordin politic și de stat, cari cad și ele în balanța hotărârilor de organizare a învățământului public, orcât de vremelnică și schimbătoare ar fi influența lor.

După războiul dela 1870—71 în contra Franței, Germania, victorioasă, cucerise egemonia politică în Europa. Constelația alianțelor politice internaționale, de o parte, necesitățile dezvoltării economice, de

altă parte, unite cu combinațiile diplomatice, străine de tendințele poporului, și cu oare-cari îndrumări afective ale unei părți din sferele conducătoare, ne-au dus în cercul de înrăurire directă a Germaniei și a spiritului ei, atunci exuberant de beția triumfului și de speranța dominației universale

Acea stare de suflet din istoria omenirii a trecut.

Rățiunea de a fi politică a raporturilor intime culturale cu Germania, care explica obligativitatea — de altfel fără folos — a învățării limbei germane în școlile publice, a încetat. Sfera în care se mișcă vieța politică internațională a României nu mai este Germania, care s'a opus cu înverșunarea forțelor ei zdrobitoare, până la crimă, la isvodirea aspirațiilor și drepturilor noastre naționale de unire; ci este Franța și Anglia, cari, unite, ne-au ajutat să ne realizăm visul istoric al întemeierii unui singur stat etnic din toate elementele neamului românesc.

Deci, pelângă considerațiile de ordine pur culturală și pedagogică, se adaogă și cele politice și de stat, ca să ne îndreptăm spiritul către creațiile geniului franco-englez, când e vorba de a căuta elementele cele mai de seamă ale literaturilor moderne, spre a alcătui acel *clasicism modern* necesar culturii noastre generale.

Activismul.

De ordinar, când e vorba de concentrarea și organizarea studiilor, principiile cari vin în minte, conform tradiției istorice, sunt cele cari au servit clasicismului și realismului. Principiul humanist, în accepția lui etico-socială, or-câtă însemnătate pedagogică ar avea, și ori cât s'a recunoscut incidental valoarea lui, în desvoltări teoretice și în activitatea educației practice, n'a fost formulat ca principiu de organizare a studiilor, în mod explicit, alături de cele două idei transmise de experiența școlară istorică, și cu acelaș drept de a servi de spirit conducător, ba cu aspirații de a înlocui pe cele vechi, pe baza unei considerații mai adânci a problemei învățământului educativ.

Această formulare teoretică, exemplificată în aplicații multiple, s'a încercat în lucrarea de față, amplificând începuturile ei din ediția primă a *Cursului de Pedagogie*.

Organizarea social-humanistă a școlii, superioară celei clasice și reale, nu este însă ultimul cuvânt al cugetării pedagogice în această ordine de preocupări.

Concepem un principiu de organizare și mai comprehensiv, care tinde, prin natura lui, a face din școală un adevărat institut de educație complectă, de desvoltare a întregii *personalități* umane.

Il numesc *activism*, s'ar pûtea numi *voluntarism*, pentrucă funcțiunea sufletească la care se rapor-

tează mai mult — în tot cazul mai mult decât celelalte sisteme — este voința, cu manifestările ei active.

Caracterizarea diferitelor organizări școlare după funcțiunea sufletească la care se adresează. Dacă privim din acest punct de vedere celelalte sisteme de concentrare, fiecare din ele se caracterizează prin natura funcțiunilor sufletești la cari se adresează, în prima linie.

Realismul¹, prin atenția ce dă cadrului enciclopedic al științelor exacte, stimulează direct puterile de cunoaștere, iea un caracter intelectualist.

Clasicismul, prin relevarea calităților frumoase ale operelor literare, vorbește sentimentului, ca și umanismul, de altfel, care însă principial cuprinde, în raza influenței sale, toată simțirea superioară omenească, nu numai pe cea estetică.

Dacă realismul se adresează mai mult inteligenței, clasicismul și humanismul etic-social mai mult simțământului, asta nu însemnează, firește, că indirect aceste organizații educative nu pot radia efectul lor asupra celorlalte facultăți ale naturei omenești.

Desigur, realismul, prin relația științelor naturei și aplicațiilor lor la viață, tinde a îmboldi la practicitate, deci la o încordare a voinței în căutarea mijloacelor luptei pentru viață. Și humanismul, dezvoltând sentimentele înalte ale vieții morale, dă vitalitate, energie, spontaneitate mobilurilor activității sociale în ordinea normală a dezvoltării vieții colective. Aceasta era *a priori* de așteptat dela raportul firesc ce există și între natura studiilor cu

vieța de o parte și între funcțiunile sufletești, de alta.

Să se observe însă că o facultate se dezvoltă numai prin exercitarea ei directă, prin funcțiunea ei proprie. Caracteristica proprie a voinței este *acțiunea*. Atât pot contribui și operațiile inteligenței și chiar impulsurile simțimântului la dezvoltarea voinței, cât prilej real dau ele pentru exercitarea directă a voinței prin desfășurarea puterilor ei de manifestare *activă*. Numai simplă convingerea, în teorie abstractă că trebuie să se facă ceva, sau numai simpla dorință de a face acel ceva nu e de ajuns pentru întărirea voinței. Mai trebuie pentru aceasta, ca acel ceva să se facă, sau, cel puțin să se îndeplinească de fapt încordarea voinței pe calea îndeplinirii scopului, planului propus.

Inteligența crește prin gândire, simțimântul prin simțire, voința prin acțiune.

Activismul ca putere de armonizare sufletească. Ceea-ce constituie o lacună a sistemului intelectual sau sentimental de educație, este că dela convingere și dorință, până la acțiune, calea, deși firească, nu are caracterul unui traiect automatic. Acțiunea nu este capătul final absolut sigur al hotărârilor luate. Câte bune intenții nu mor pe drum până la realizarea lor, ba chiar până la un început de realizare. Câte *pia desideria!*

Cu totul altfel stă raportul dinamic al puterilor sufletești în momentul acțiunii însăși. În o acțiune conștientă se găsesc, în plină funcțiune, și sentimentul care o susține prin imboldul dorinței, și

inteligența care aruncă lumina necesară asupra mijlocului și asupra scopului și asupra raportului dintre ele.

Un sistem de învățământ educativ, care ar pune la baza lui *acțiunea*, și ar ști să organizeze predarea studiilor sub imboldul necesității și al activității, ar isbui să desvolte și voința, prin exercițiul ei direct, dar, în acelaș timp, și inteligența și simțimântul, călăuza și sprijinul acțiunii. Personalitatea umană întreagă ar căpăta o creștere armonică și complectă.

Caracteristica activismului. — Ideia centrală a activismului, ca sistem de organizare a studiilor, este ca adevărul științific să fie cerut de o trebuință simțită, căutat pentru satisfacerea ei și pus totdeauna în legătură vizibilă cu viața.

Ideia, ca inspirație lipsită de orice sistem, de altfel, se găsește între scăpărările de lumină, presărate printre atâtea paradexe ieșite din geniul lui *Rousseau*.

O exemplificare tipică ne o prezintă cazul închipuit de *Rousseau* al unei lecții de geografie sub imboldul necesității.

Ca să-l facă pe *Emile*, elevul său imaginar, să simtă folosul *orientării*, al determinării punctelor cardinale, își închipuește că se rătăcește cu el, din adins cam la ora dejunului, în o pădurice de lângă *Montmorency*, unde își aveau locuința.

În ajun *Emile* nu vedea nici-un interes în explicațiile teoretice ale profesorului său relative la orientare. Acum, pierdut în mijlocul unei păduri, tocmai

la vremea dejunului, ar vrea să știe încotro să apuce, ca să nimerească mai repede drumul spre casă.

Fantazia pedagogică a lui Rousseau ne arată scena.

„Après quelques moments de silence, je lui dis d'un air inquiet :

„Mon cher Emile, comment ferons-nous pour sortir d'ici ? — *Emile* (en nage et pleurant à chaudes larmes) Je n'en sais rien. Je suis las ; j'ai faim ; j'ai soif ; je n'en puis plus. — *Jean-Jacques*. Me croyez-vous en meilleur état que vous, et pensez-vous que je me fisse faute de pleurer si je pouvais déjeuner de mes larmes ? Il ne s'agit pas de pleurer, il s'agit de se reconnaître. Voyons votre montre quelle heure est-il ? — *Emile*. Il est midi et je suis à jeun. — *Jean-Jacques*. Cela est vrai il est midi, et je suis à jeun. — *Emile*. Oh ! que vous devez avoir faim ! *Jean-Jacques*. Le malheur est que mon dîner ne viendra pas me trouver ici. Il est midi, c'est justement l'heure où nous observions hier de Montmorency la position de la forêt. Si nous pouvions de même observer de la forêt la position de Montmorency ?.. — *Emile*. Oui ; mais hier nous voyions la forêt, et d'ici nous ne voyons pas la ville. — *Jean-Jacques*. Voilà le mal... Si nous pouvions nous passer de la voir pour trouver sa position ?... — *Emile*. O mon bon ami ! — *Jean-Jacques*. Ne disions-nous pas que la forêt était... — *Emile*. Au nord de Montmorency. — *Jean-Jacques*. Par conséquent, Montmorency doit être... — *Emile*. Au sud de la forêt. — *Jean-Jacques*. Nous avons un moyen de trouver le nord à midi. — *Emile*. Oui, par la direction de l'ombre. — *Jean-Jacques*. Mais le sud. — *Emile*. Comment faire ? — *Jean-Jacques*. Le sud est l'opposé du nord. — *Emile*. Cela est vrai ; il n'y a qu'à chercher l'opposé de l'ombre. Oh ! voilà le sud ! voilà le sud ! sûrement Montmorency est de ce côté ; cherchons de ce côté. — *Jean-Jacques*. Vous pouvez avoir raison, prenons ce sentier à travers le bois. — *Emile*. (Frappant des mains et poussant un cri de joie. Ah ! je vois Montmorency ! le voilà tout devant nous, tout à découvert. Allons déjeuner, allons dîner, courons vite, l'astronomie est bonne à quelque chose :

„Prenez garde que, s'il ne dit pas cette dernière phrase, il l'a pensera“.

Cazul închipuit de Rousseau nu e de luat ca exemplu de imitat în amănuntele lui concrete, ci în principiul lui psihologic. *Trebuința de a ști, să fie simțită de cel ce voim a-l instrui.* Și această simțire nu se naște mai sigur și mai îmbolditoare decât în procesul acțiunii care cere ajutorul cunoștinței pentru îndeplinirea ei efectivă.

Activismul față cu organizația școlară actuală. — Principiul e mai ușor de formulat decât de realizat.

Educatorul, pus în serviciul creșterii unui singur copil, și având la dispoziție toate mijloacele închipuite de fantazia lui pedagogică, poate hoinări toată ziua, când voiește, pe câmpi, prin munți, prin păduri; și, ca să facă să se nască sentimentul nevoii de a ști, poate să chibzuiască tot felul de situații, punând pe elevul său în împrejurări de viață prielnice scopului său pedagogic.

Dar în organizația obișnuită a școlii, nu numai la noi, ci în toată omenirea cultă, când profesorul are de instruit și de educat o clasă întreagă de elevi, nu unul singur, și e legat de un orar fixat prin anume regulamente de stat, principiul activismului se prezintă ca un deziderat de o înălțime teoretică aproape inaccesibilă practicei de toate zilele.

Asta nu însemnează că nu se poate concepe o alcătuire de școală care să permită, în funcționarea ei regulată, îndeplinirea cerințelor esențiale ale activismului pedagogic. Insemnează numai că alcătuirile școlare oficiale au rămas îndărăt față cu

principiile unei adevărate educații complete. E drept că statul nici nu are la îndemână elementele didactice necesare, ca personal și instalație, spre a încerca să iasă din fagașul tradițional învechit; dar nici nu dă semne că ar gândi să facă ceva spre a și le procura.

Inceputuri de organizare activistă. — Inițiativa privată, călăuzită de concepții pedagogice, s'a arătat mai curajoasă și mai îndemânică. Era natural ca experimentul unui așezământ de cultură a tinerimii pe o bază așa de nouă, să se producă în o țară unde inițiativa privată a avut totdeauna un rol însemnat în materie de educație. Țara, care, în Europa, s'a distins mai mult prin aceste mișcări pline de răspundere și de curaj, este Anglia.

Școala D-rului Reddie ne prezintă un exemplu tipic. Instalată afară din oraș, la țară, pe un teren întins, copiii învață să cultive pământul, învață să lucreze în ateliere, învață carte, învață gospodărie, administrație, toate în legătură cu viața. Viața de toate zilele a școlii — dispusă în adins, cu plan și rost, în acest scop — le pune înainte, pe rând și la timp, probleme, pe cari trebuie să le deslege, fie recurgând la studii, și astfel se adâncesc în teoria științelor, fie recurgând la lucru practic, și asta îi duce în ateliere, îi duce la muncă fizică, la aplicații pe teren.

E nevoie de făcut o punte peste un râuleț ce trece pe moșia școlii? Câte chibzueli, câte cunoștințe, câte studii, pentru înlesnirea cărora e acolo gata un profesor, pregătit să desfășoare lanțul ade-

vărurilor științei în legătură cu veriga problemei puse de necesitatea momentului. Și mai este maistrul care conduce prelucrarea materialului pentru adaptarea lui la cerințele formulate de scopul unei punți trainice.

În teorie abstractă, fără a recurge la descrierea unei anumite încercări de realizarea ideii, s'ar putea demonstra, cu exemple luate din toate obiectele de studiu, — așa cum s'a făcut pentru ideea humanistă, — că principiul activismului este aplicabil în predarea tuturor cunoștințelor unui program de cultură generală.

Se cere însă, pentru aducerea lui la îndeplinire reală, două condiții: una, pe care o cere și humanismul: un corp didactic pregătit; a doua, de care nu are nevoie humanismul: o schimbare, destul de însemnată, în actuala organizare oficială a școlii.

Ce se poate face, în direcția activistă, la noi, cu actuala organizare școlară. — Voind a rămânea pe terenul realității actuale, așa cum se găsește, spre a fi de folos, în astă privință, și prezentului nu numai viitorului, e, cred, interesant să se noteze că se poate merge, până la un punct, în direcția spiritului activist, chiar cu actuala alcătuire școlară.

Să învederez aceasta cu câteva exemple luate din experiența *Seminarului pedagogic universitar din Iași*.

Iată un caz ivit în cursul acestui an școlar. Zidul de piatră, care îngrădia curtea școlii, în o lature a ei dinspre grădina unui vecin, se surpase,

tocmai în dreptul paretului lung al clădirii. Surparea nu aducea școlii nici un neajuns simțitor. Îngrădirea, în restul întinderii sale, rămăsese intactă, iar în partea dărămată era înlocuită cu peretele lung al clădirii. Dar grămezile de piatră căzută din partea surpată a zidului încomoda, firește, pe proprietarul de alături, care își vedea grădina ocupată de bolovani ce-l importunau. Ministerul admisesese ca piatra să fie vândută în profitul comitetului școlar. Dar, ca să fie vândută, trebuia ca vânzarea să fie publicată, trebuia să fie măsurată, să se știe câți metri cubi sunt de vânzare.

În zadar s'a cautat în piață, pe stradă, un om cu ziua, care să strângă piatra, spre a fi clădită în grămezi reductibile la metri cubi.

Nevoia a dus la ideia de a se recurge la știința calculului. Să se măsoare cantitatea în metri cubi de piatră a unei părți din zidul rămas în ființă, și să se calculeze, prin analogie, câți metri cubi s'ar fi putut afla în partea zidului dărămat. Aceasta s'a dat ca lucrare de aplicare elevilor clasei V-a reale, cari au îndeplinit-o pe teren, cu interesul curiozității stârnite de nevoia vieții practice.

Atât nu a fost de ajuns. Calculul trebuia verificat, controlând rezultatul lui cu datele realității. Împărțiți în echipe de lucrători în după amezile libere, elevii, înarmați cu sape, lopeți, hârlețe, instrumente de măsurătoare, au clădit și măsurat, pe rând, toată piatra căzută, și bucuria de a găsi confirmarea socotelilor lor teoretice, i-a răsplătit de munca, dusă

la capăt sub îndboldul sentimentului de cercetare a adevărului.

Curiozitatea intelectuală, satisfăcută, a stabilit în sufletul lor credința în legătura dintre carte și viață, și în folosul practic al științei. Calculele, ori cât de complicate și de întinse ar fi fost, s'au îndeplinit cu interesul viu, ce-l dă lupta vieții; iar truda fizică, cerută de nevoia de a verifica definitiv concluziile de pe hârtie ale unor socoteli relativ abstracte, își pierdea caracterul unei simple munci brute, echivala cu ultima operație a unui calcul intelectual, cu ultima lui trăsătură de condeiu.

Alt caz, de astă dată scos din nevoia simțită și mai direct de elevi, scos din chiar viața lor școlară.

Zilele de iarnă, tot mai scurte și mai întunecoase, îi puneau în grele condiții de lucru la unele ore de după amiazi, mai ales la desen. Din cauza orarului greu de chibzuit, mai aveau și unele ceasuri de limba engleză și de conversație franceză, târziu, între 4—5 d. a., când nu mai puteau vedea ce se scrie la tablă. Lumina electrică nu se putea utiliza, instalația ei fusese stricată, dacă nu distrusă cu totul în timpul războiului, pe când localul Seminarului pedagogic servise, între altele, și de poștă rusească. Repararea ei, nu numai că costa enorm, dar nu se găsea cine s'o facă, și mai ales s'o facă numai-decât, atunci când ne trebuia, când le trebuia lor.

S'a făcut din nou apel la elevi. Cine, vrea sub conducerea și ajutorul profesorului de fizică, să lu-

creze la repararea instalației și la obținerea luminei electrice? S'a alcătuit o echipă din elevii cu oarecari aptitudini la lucrări practice, în ramura științelor experimentale, și mai îndemnatici.

Avântul lor a fost cu atât mai mare, că, între alte perspective ale reînstălării electricității, li s'a pus și puțința de a-și aduce la îndeplinire un dor al lor intim: de a face să se lumineze cu electricitate și marea sală de gimnastică, unde își făceau ei, și plănuiau să și organizeze mai complet, petrecerile literare, șezătorile și, întrunirile școlare.

Acolo se chibzuia ridicarea unei scene pentru unele reprezentări de mici piese, în fața colegilor, părinților și profesorilor. Nevoia de lumină era absolut și adânc simțită.

Sub imboldul ei, echipa de electricieni improvizați, dintre cari unii aveau, de altfel, oare-care îndemănare de exerciții, alții dorințe și înclinații statornice, au primit cu aviditate îndrumările necesare, și nu s'au lăsat învinși de nici-o greutate, de nici-o alergătură, de nici-o oboseală, până nu și-au văzut și sala lor de clasă luminată, ba și pe cealaltă sală de clasă, și, în sfârșit și Sala de gimnastică.

Spectacolul ce mi-l oferea îndărătnicia lor adorabilă, era al unui minunat exercițiu de voință. Dintr'un caz normal de viață, cemplectă foloasele educative sunt multiple: sufletul crește în toate direcțiile funcțiunilor lui vitale, după normele unei dezvoltări armonice.

Privită numai despre laturea legăturii științei cu viața, întreprinderea practică a elevilor constitue

un exemplu concret de *organizare activistă* a studiilor.

Preocuparea practicității în învățământ, în legătură cu studiile teoretice, a fost de altfel una din ideile călăuzitoare de bază a funcționării *Seminarului pedagogic universitar din Iași*, ca instituție de formare a profesorilor secundari.

Extrag din rapoartele adresate Ministerului Instrucției în primul an de funcționare a Seminarului pedagogic, spre a-l pune în curent cu principiile lui de organizare, partea referitoare la atenția ce se dă activității practice în scopul complectării și armonizării educației integrale.

„In fine, o măsură, a cărei însemnătate nu e întrecută de nici una din cele expuse mai sus, și de la realizarea și generalizarea căreia, în învățământul nostru secundar, se pot spera rezultate de un folos incalculabil de mare, este introducerea lucrărilor manuale, cari, pentru școalele noastre secundare, este o inovăție. Ele nu au de scop a pregăti pentru o meserie anumită, ci de a completa educația morală și estetică propriu zisă, precum și cultura generală armonică, desvoltând în natura copiilor și dispozițiile pentru activitatea practică, iar în alții evocând talentul ascuns pentru profesiuni industriale și tehnice, în genere, pentru cari societatea noastră nu prea simte inclinație, poate și fiindcă lipsește îmboldirea timpurie mai serioasă din partea educației sistematice. Deși introduse abia din luna aceasta, lucrările manuale și-au arătat deja excelența lor ca

mijloc de educație completă; și, în raportul ce voi avea onoare a vă înainta la sfârșitul anului, voi semnala efectele lor cele mai remarcabile.

„Deocamdată s'a înființat, ca modestă încercare de experiment pedagogic, un atelier de tâmplărie și de legătorie de cărți. Mijloacele pentru cumpărarea instrumentelor, materialului necesar și plata maestrilor s'a procurat, până acum, din produsul unei conferințe publice ținută de subsemnatul. N'am îndrăznit a cere ajutorul d-voastră material, deși cunoșteam bunele d-voastră intenții și tendințe în ceea ce privește educația armonică și practică a tinerimii. Dar e timpul acum să cerem sprijinul d-voastră moral, pe care nu mă îndoiesc că ni-l veți da, spre a încuraja o activitate școlară pornită din sincera dorință de a servi marile interese culturale ale țării, pe cari d-voastră le înțelegeți așa de bine și le apărați cu râvna unui patriotism superior“ 1).

Revenind asupra aceleiași idei într'un al doilea raport, din acelaș an (1900), adăugam :

„O altă preocupare statornică în dărea învățământului, a fost a căuta să se facă *simțită legătura cunoștinților cu interesele practice ale vieții*.

„A simți necesitatea și folosul unei cunoștințe, însemnează a da viață ideilor, a le organiza temeinic în spirit și a le transforma în adevărate forțe intelectuale și biologice.

„Aci învățământul trece evident în rolul său de

1) Vezi broșura : „Seminarul pedagogic universitar din Iași“, Două rapoarte, înaintate Ministerului Instrucției Publice de I. Găvănescul, Iași, 1900. — Primul raport, pag. 8.

auxiliar al educației morale, în special al dezvoltării voinții și activității practice. Cunoștințele servesc de mijloc la exercitarea unei funcțiuni aproape total neglijate în școlile noastre și totuși indispensabile pentru armonica dezvoltare echilibrată a omului, și care s'ar putea numi, cu un cuvânt, practicitate.

„De ordin, între carte și experiență, stă deschisă o prăpastie. Școala și viața par a nu avea nimic comun. Elevul învață numai pentru examen și spre a trece clasa. Nu vede, aproape din nimic, că a ști însemnează a putea. Invățătura abstractă, înstreinând de viața practică, întărește și mai mult, prin școală prejudeciul hrănit de familie în contra ocupațiilor manuale, industriale, economice.

„In starea de spirit a țării noastre și în starea ei economică de azi, trebuie combătut prin toate mijloacele acest prejudeciu absurd și periculos. Numai înființarea de școli practice profesionale, de meserii și de comerț, nu constituie un mijloc suficient, pentru atingerea scopului. Trebuie atacat fundamentul erorii în chiar școlile așa zise de „cultură generală“.

„Așa zise de cultură generală, fiindcă nu se poate numi cultură generală, aceia care tinde numai la dezvoltarea unilaterală a unei părți din ființa complexă a omului, numai la instruirea și creșterea intelectului și numai la orientarea teoretică asupra lumii. Deprinderea de a lucra, ca mijloc de dezvoltare a voinții și sentimentului, este incontestabil o parte esențială, dacă nu cea mai esențială, din cu-

prinsul complet al unei culturi armonice, în adevăr generale.

„In atingerea acestui scop, s'a căutat mai întâi a se deprinde practicanții să privească și să prezinte orice-obiect de studiu din punctul de vedere al folosului practic, nu numai demonstrând teoreticește utilitatea lui, ci introducând în planul fiecărei lecții aplicațiuni practice, ca probleme interesante pentru viață, fie spre a servi ca punct de plecare în căutarea și desfășurarea cunoștințelor, fie spre a sprijini achizițiile teoretice pe evidența dobândirii unui plus de putere practică asupra lucrurilor.

„In acelaș scop s'au introdus, ca simplă încercare școlară, deocamdată, lucrările manuale: tâmplăria (stoleria) și legătoria de cărți, după cum am avut onoarea a relata în raportul anterior. Rezultatul acestor încercări a fost mai satisfăcător decât ne așteptam cu toții. Introducerea lucrului manual a evocat parcă o adâncă trebuință vitală, îndelung comprimată în natura copilului. O oră mai mult și neașteptată de legătorie de cărți s. e., era salutată de copii cu acelaș entuziasm exuberant cu care se primește de ordinar, prin școli, știrea surprinzătoare a unei zile neașteptate de vacanță. Ca o favoare se acordă unor elevi mai dibaci voia de a intra a și a lucra în atelier și în alte ore libere, deosebite de cele destinate anume pentru lucrul manual. Această distincțiune a făcut să se nască și în ceilalți trebuința unei desfășurări mai mari de hărnicie, spre a merita și dânsii aceeași favoare.

„In atelierul de stolerie (tâmplărie), elevii și-au

lucrat singuri ghergheturile necesare la cusutul cărților; și-au putut face singuri linii și echere necesare la desen, precum și alte lucruri folositoare fie pentru școală, fie pentru casă. În unii din cei mai puțin înzestrați pentru studiul înalt, s'a deșteptat gustul de a se înscrie, la anul, în școala tehnică, spre a se forma pentru o meserie manuală; și aceasta nu cu sentimentul că nu sunt făcuți pentru altceva *mai bun*, ci cu mândria ce dă conștiința destoiniciei personale în o ramură de activitate, care își are demnitatea sa proprie. Imi permit a observa, că atât pentru materialul brut întrebuințat în aceste ateliere, cât și pentru plata maeștrilor de tâmplărie și legătorie de cărți, nu se găsește nimic prevăzut în bugetul acestei instituții. Cheltuielile s'au acoperit în mare parte din produsul unei conferințe publice, ținută de subsemnatul, precum și din diferite economii.

„Cred că experiența începută merită să fie dusă mai departe, chiar cu oarecari sacrificii, fiindcă folosul ei nu stă numai în educarea armonică a elevilor clasei de aplicație, ci în *spiritul pedagogic de care se infiltrează toți viitorii profesori secundari*, cari frecventează acum, ca studenți practicanți și asistenți, lucrările Seminarului Pedagogic. În adevăr, aceștia au fost atrași de puternicul curent al practicității, așa de tare, că unii din ei au venit să lucreze în atelier printre elevi, și împreună cu mine, chiar nechemăți. Ca un viitor profesor de istorie, buñioară, care va avea a face și va ocupa mintea elevilor numai cu regi și împărați, să se plece până

a mânuî rîndeaua, ferestrăul și a coase cărți, nu e lucru de glumă. Dacă nu va duce cu sine, din aceste vremelnice îndeletniciri, decât un sincer și adânc respect pentru munca manuală, respect pe care-l va sugera atunci involuntar și școlarilor, cultura lui profesională de educator nu va profita puțin. Pentru noi, țară bântuită de prejudeții vechi, destul de cunoscute, profitul acesta este chiar foarte însemnat.

„Tot în direcția dezvoltării simțului și activității practice, s'a mai făcut o încercare, pe care n'am semnalat-o în raportul precedent, fiind de o dată relativ recentă.

„Ca aplicare a studiului științelor naturale și spre a lega și mai mult școala de viață, am dispus în prima-vară, ca o parte din terenul grădinei acestei școli să se împartă la cei 20 de elevi, în părți egale și să se dea fiecăruia o parcelă de pământ, spre a o lucra. Propunerea a fost primită de copii cu o nespusă bucurie. Unii și-au adus de acasă, alora li s'au împrumutat uneltele de lucru, sape, lopeți, hârlete, greble; și, după ce au săpat mai întâi în comun tot terenul, apoi au fost conduși de profesori la împărțirea lui în părți egale. Fiecare elev a semănat pe parcela sa câte ceva, după voie: care porumb, care castraveți, ridichi, ori pepeni, fasole, cartofi, flori etc. Această libertate de a semăna fiecare ce va voi, li s'a lăsat la început din-adins. Ce mirare și entusiasm pe ei, când au văzut apărând pentru prima-oară, din sămânța pusă de ei, în pământul săpat și îngrijit de ei, roadele, ce erau obi-

einuiți numai a le cumpăra din piață sau a le vedea pe masă, de-agata! Par'că asistau la desvăluirea unei taine. Surpriza și bucuria lor n'au fost de o clipă. Pe fiecare zi creșteau, treptat cu creșterea rodului muncii lor. Un părinte mi-a descris starea de mândrie rădioasă și triumfătoare cu care copilul a adus dela școală un castravete. Par'că ar fi găsit cine știe ce piatră prețioasă. L'a pus pe masă și l'a mâncat cu o curiozitate adorabilă, ca și cum atunci ar fi mâncat pentru prima oară, în viața lui, castravete cu sare.

„Introducerea lucrării pământului a avut, între altele, un efect colosal asupra disciplinei. În orele libere nu mai era nevoie să fie supravegheați, pentru paza ordinii. Care cum venia de acasă, se ducea întins la brazda lui, să o plivească și să o îngrijească. Ceva mai mult. Munca pământului li-a legat viața așa de strâns de școală, în cât în timpul vacanței, pe când de ordinar elevii nu se gândesc la școala lor de cât cu oare care teamă, elevii școlii noastre de aplicație veneau singuri, nechemăți, de acasă, așteptau sfioși la poarta închisă, până erau văzuți, și se rugau să fie lăsați înăuntru, ca să-și mai vadă brazda.

„Practica ce s'a făcut anul acesta în legătură cu știința botanicii și geologiei, se va continua în anul școlar viitor ca aplicație la studiul zoologiei. Gândesc să încerc a introduce cultura albinelor și a vermililor de mătasă. Ca măsură prealabilă pentru introducerea sericiculturii, am și cerut prin raportul

No. 53 din 10 Iunie a. c., Ministerului Domeniilor să-mi acorde, din pepiniera dela Tecuci, un număr de 30 — 40 duzi, spre a fi plantați în grădina școlii, precum și sămânță de vermi de mătasă¹⁾.

În adevăr, duzii ceruți dela pepiniera statului din Tecuci au fost acordați și elevii școlii au pus mâna la lucru pentru plantarea lor, făcând o alee care, cu timpul, a ajuns să-și împreune ramurile dela o parte la alta a curții, într'un tunel de umbră și de verdeață. S'au făcut și încercări de sericicultură, în limitele scopului științific și educativ urmărit.

Pe această cale, în atâtea direcții deosebite, mergând însă totdeauna către aceeași țintă — educația voinței prin acțiune călăuzită de știință — s'ar fi putut merge departe de atunci până azi, și s'ar fi putut încheia un sistem întreg de mijloace aplicabile în școlile noastre secundare, ici mai mult, colo mai puțin, chiar cu actuala lor organizare de stat.

Dar pusesem mai sus două condiții pentru propășirea pedagogică a învățământului în direcția activă: pregătirea profesorilor și schimbarea organizării. Păstrându-se organizarea în liniamentele ei generale, mai e nevoie încă de o condiție: statul să înțeleagă principiile educației noi și să înlesnească aplicarea lor, cât se poate, acolo unde se poate.

La noi statul, în cazul de față, Ministerul Instrucției, nu numai că n'a înlesnit pătrunderea spirii tulu nou în viața școlii, dar a oprit-o.

1) Broșura citată: Două rapoarte, pag. 16.

Cu toate că nu se împovăra cu nimic bugetul public → cea-ce s'ar fi putut și ar fi trebuit să se facă, dându-se scopul cultural urmărit—și cu toate complimentele de încredere desăvârșită în priceperea înaltelor interese ale învățământului, adresate în rapoarte, ca mijloace de *captatio benevolentiae*, Ministerul a interzis formal îndeletnicirile de activitate practică, sub cuvântul... că nu sunt în program ¹⁾.

Ideia totuși a prins. Ea a fost transplantată, sub o formă, într-un mediu prielnic de dezvoltare, la liceul din Pomârla, de un fost profesor al *Seminarului pedagogic universitar din Iași*, căruia i s'a încredințat, pe vremuri, direcția aceluia liceu așezat în plină natură, cu mijloace multe și bune de lucru, și cu oarecare posibilitate, mai ales pe atunci, de liberă dezvoltare.

Ea și-a căutat un alt mod de realizare la Liceul Internat din Iași, grație unui director, fost profesor seminarial, prin înființarea de ateliere pe lângă școală, începând cu legătoria de cărți, la care s'au adăugat, în cele din urmă, și se găsesc azi în ființă, lemnăria și fierăria.

În activitatea *Seminarului pedagogic*, după o clipă de nedumerire și consternare, provenită din uimirea negației surprinzătoare, ea și-a reluat drumul îna-

1. Termenii exacți, în care era motivată interzicerea experimentului pedagogic, chiar în o instituție de stat destinată prin lege acestui scop, sunt că aceasta „ar însemna o *modificare în program și n'ar avea o potrivire cu școlile existente pentru cari Seminarul pedagogic prepară personal!*” Ordinul este din 1907, din timpul ministeriatului lui Spiru Haret, despre care nu se poate zice că n'a voit să fie „omul școlii”.

inte, cu tăria convingerii ce însuflețește toate puterile de muncă ale întregului organism pedagogic al instituției, și care au știut să învingă toate greutățile și să găsească modalitatea aplicării ideii în condițiile obișnuite ale organizației școlare.

Cele două cazuri de activism, citate la început arată această tendință, cum și posibilitatea îndeplinirii ei, măcar incidental și din când în când, dacă nu sistematic, ca principiu statornic și consecvent în viața de toate zilele a școlii.

Să încheiăm acest capitol asupra *organizării studiilor* sau asupra *concentrării* cu întrebarea; Ce tip de organizare, din cele expuse până aci, se găsește realizat în școlile noastre secundare?

Tipul concentrării studiilor în școlile noastre secundare ?

Organizarea studiilor noastre nu este făcută, drept și riguros vorbind, pe baza nici unuia din principiile de organizare posibilă: nici pe baza clasicității antice, nici pe a clasicității moderne, nici pe cea a realismului, și încă și mai puțin pe baza activismului.

Ceea-ce pare a forma, de fapt, tonul comun al întregului curs liceal, ar fi nota social-humanistă, cu auxiliarele datorite ramurilor filosofice și dexterităților estetice. Dar timpul de influență acordat fie-cărui obiect din această grupă îl pune în o poziție de inferioritate, pe fie-care în parte, față de alte obiecte

ce constituie una sau alta din cele trei secții ale cursului liceal.

Așa, bunioară, la secția clasică, cel mai important obiect de studiu comun, *limba română*, cu cele 3 și 2 ore pe săptămână, iea un rol secundar față de *l. latină* cu 8 și 6 ore, și de *l. elina* cu 5 și 6 ore. Asemenea *istoria* cu 2 și 3 ore, *filosofia* cu 2 ore și 1 oră, *economia politică* cu 1 oră, *religia* cu 1 oră. Influența direct social-humanistă, covârșită astfel de studiul clasicității latino-grece, este contrabalansată de aceea a clasicității moderne. Limbile franceză și germană cu câte 2 ore, stau imediat după limba maternă, cu care pare a căuta să-și măsoare pasul, și merg aproape pe aceeași linie cu istoria și înaintea celorlalte studii humaniste.

Nici chiar adunate toate obiectele social-etice, și în general noologice, la un loc, nu ajung numărul orelor acordate limbilor latină și elină: 41 ore față de 49. Caracterul influenței acestei ramure pare a se preciza deci lămurit în direcția clasicității antice. Și spiritul humanist, inferior cantitativ, nu-și poate susține efectul decât prin o direcție de metodă în predarea literaturilor. Dacă această preocupare lipsește în modul de propunere al literaturilor vechi, și dacă aceeași omitere se constată și în acela întrebuițat în studiul literaturilor moderne, atunci întreaga influență umanistă e perdată pentru secția clasică.

Se poate vorbi, cel puțin, de o reală concentrare a spiritului, de o concentrare suficientă și adâncă, asupra clasicității antice, încât să dea studiilor acestei ramure liceale efectul educativ clar și hotărât

al clasicismului antic? Mă îndoiesc, după rezultatele văzute și după soarta acestei secții din trifurcația liceală.

Dar orcât de tulbure se prezintă rezultatul final al combinațiilor de studii în secția clasică, tot e mai lămurit, în trăsăturile lui definitive, decât caracterul celorlalte două secții, reala și moderna.

În direcția cărui principiu de concentrare se adună influențele obiectelor constitutive ale *secției moderne*, bunioară? Ea are, afară de limba elină, toate obiectele secției clasice, dând limbei latine aceeași preponderanță și păstrând pentru celelalte studii literare moderne și social-humaniste același *quantum* matematic de ore, ca și secția clasică. Pe de altă parte, această secție adoptă din caracteristica secției reale o augmentare a interesului pentru studiul matematicilor, și mai ales pentru acela al științelor fizico-himice, pe cari le înscrie cu același număr de ore pentru toate clasele, pecând secția clasică nu are decât în ultima clasă 2 ore pentru acest obiect.

Iar dacă se privește comparativ *secția reală*, față de cea modernă, nu se observă altă deosebire decât doar câteva ore mai mult la matematici și prezența desemnului liniar, care lipsește la secția modernă.

Se poate preciza hotărât caracterul distinctiv al influenței culturale obținute prin aceste combinații diferite de studii? Sunt ele măcar așa de diferite, acele combinații, încât să alcătuiască niște adevărate organizări de studii pe baza unor principii deosebite de concentrare?

Se dau, ce e drept, prin trifurcare, unele cunoș-

tinți mai mult în o secție decât în alta. Dar din alcătuirea totală a învățământului nu reese spiritul dominant, clar și hotărât, care să dea tuturor studiilor o unitate sufletească organică, chiar în ramurile lui diferențiate final.

Intr'un singur fel se poate realiza unificarea organică a varietății enciclopedice din programul studiilor liceale: dându-le tuturor un scop educativ unic, spre care să graviteze fiecare obiect, din punctul său de plecare și prin mijloacele sale de procedare metodologică.

Acest scop nu poate fi altul, în organizația actuală a învățământului, decât *humanismul social-etic*.

Pentru aceasta nu e deloc nevoie să se păstreze actuala despărțire nefirească în trei ramuri finale de liceu: clasic, real, modern. Toate studiile ar trebui turnate într'o singură organizare unitară, cantificându-le după un principiu dictat de cerințele unei culturi generale necesare tuturor.

Cea-ce se mai cere, însă, pentru ca și această alcătuire să nu rămână fără efectul educativ, intenționat în chibzuirea ei, este ca ideia educativă centrală să călăuzească, pas cu pas, activitatea armonică a tuturor profesorilor pregătiți special pentru această operă culturală și conștienți de însemnătatea și de necesitatea ei.

Importanța școlilor pregătitoare de profesori secundari, adică a „Seminarelor pedagogice universitare“, iese astfel în evidență și se impune mint serioase a or-cărui reformator al școlilor publice.

VII.

CORELAȚIA STUDIILOR

O problemă, care se impune spiritului în legătură cu felul cum e nevoit învățământul secundar să comunice elevilor cunoștințele multiple ale culturii generale, este : cum se leagă între ele cunoștințele date aceluiași inteligențe de atâția profesori, cu atâtea specialități diferite? Cum se armonizează între ei propunătorii atâtor științe, atâtor obiecte de studiu, cari, siliți de organizarea școlii și de necesitățile orarului, lucrează fie-care în parte, după un program special?

Intrebarea aceasta nu se pune la învățământul primar. E proprie celui secundar.

La învățământul primar, mica enciclopedie, pe care o cere programul, cunoștințele de istorie, de geografie, de limba română, de religie, de științe, de matematică, pe cari trebuie să le învețe copiii, sunt predate de una și aceeași persoană la o clasă, de elevi și de multe ori, pe baza rotației, sunt predate

acelorași elevi, din o clasă în altă, un șir de ani de a rândul.

La învățământul secundar, fie care obiect de studiu e predat de un profesor anumit, ba de multe ori acelaș obiect de studiu e predat de diferiți profesori, dela o clasă la altă, dela un an la altul, acelorași elevi.

În tot cazul, în aceeași clasă, dacă profesorii nu se schimbă în decursul anului, elevii primesc informații despre lucruri, despre lumea istorică și morală, dela atâția profesori diferiți câte obiecte de studiu are programa. Dela o oră la alta se perindă pe dinaintea lor profesorul de istorie după cel de fizică, profesorul limbei române după cel de științe naturale, profesorul de limba franceză după cel de limba latină; cel de matematică după cel de religie. Apoi maestrul de desen după cel de gimnastică, maestrul de muzică după profesorul de geografie. Și așa mai departe.

Fie-care profesor vine cu planul său de lecție, cu metoda sa, cu temperamentul și procedările sale, cu cerințele și sugestiile sale.

Coprinsurile de cunoștințe ale diferitelor obiecte sunt, la învățământul primar, unificate și armonizate, prin faptul însuși că sunt propuse de acelaș spirit, de acelaș profesor. Unitatea individualității intelectuale a profesorului, ce întrunește în sine această multiplicitate de cunoștințe, se transmite fatal, într-un grad mai mare sau mai mic, și elevilor. Studiile, trecând prin aceeași unitate intelectuală, apar în comunicarea lor, relativ armonizate, unificate.

Zic *relativ*, pentru că e în adevăr un fenomen rar între oameni clădirea unei unități perfect armonice de idei în acelaș spirit. H. Spencer zice undeva că e destul să ni se dea o gândire a unui cugetător, ca să putem construi întregul lui sistem filosofic, după cum *Cuvier*, numai după un dinte a putut reconstitui un animal ce nu mai există. Aceasta se poate pentru construirea unui sistem consecuent de idei, dar nu și pentru reconstituirea *tale quale* a unui intelect viu, concret.

În acelaș intelect există adesea unele lângă altele idei, ce pot servi de bază la clădirea mai multor sisteme diferite de gândire; așa că în acelaș intelect pot să co-existe, drept vorbind, mai multe individualități intelectuale. E rară acea organizație mintală perfect unitară, în care toate cugetările să fie turnate în o perfectă armonie sistematică între ele. Chiar în mintea genială a marelui filosof care a scris *Primele Principii* și un întreg sistem de filosofie, se pot găsi contradicții.

Dacă unitatea intelectuală desăvârșită e problematică în acelaș spirit, cât de evidentă e lipsa ei, când o cauți în mai multe spirite!

Ce legături logice se poate stabili între cunoștințele variate ale atâtor obiecte de studiu, când ele sunt predate nu de un singur profesor — în mintea căruia, dacă nu sunt perfect armonizate, tot nu sunt în evidență disociare — ci de atâția profesori deosebiți.

Și ce efect produce această învălmășeală haotică de idei asupra spiritului care e chemat să le perceapă, să le asimileze?

Spectacolul „corpului“ didactic secundar, lucrând fără plan unitar de lucru, fără acelaș spirit de scop și de metodă, asupra minții elevilor din o clasă, îți face impresia unei armate, ale cărei unități de luptă merg în contra dușmanului, fără plan general de campanie, apucând fiecare pe calea ce vede înainte, în direcția ce crede mai bună, fără să știe una de alta, fără legătură între ele și fără unitate de țință. Sau impresia unei orchestre, în care fiecare instrument ar cânta un cântec deosebit, fără corelație armonică între ele.

Cacofonia muzicală ce sparge urechile auzitorilor e mai evidentă, căci e sensibilă. Organele de asimilare mai abstracte, ale minții, sunt mai răbdătoare. Efectul unei înrâuriri desordonate nu se traduce prin durere sensorială. E mai discret, mai ascuus. Dar iese la iveală în momentele neașteptate ale vieții intelectuale. Lacune de pricepere, defecte de inteligență își găsesc isvorul în lipsa de legătura sau în ruperea de relații dintre unele regiuni esențiale de idei.

Pentru moment, răul nu se simte. Câteodată, spre a evita cacofonia logică, instinctul de conservare dictează mijlocul ce învață pe auzitori să și astupe urechile, când îl atacă disonanțele. Elevul renunță a înțelege. Se resemnează. Învață, ca să învețe, cât i se spune, cum i se spune. Spiritul se deprinde cu lipsa de raporturi intelectuale între domeniile diferitelor științe.

De câte ori separația între ele n'a fost de unii formulată ca un principiu, ca o dogmă! Când un

profesor întâlnește, în drumul „specialității” sale, o chestie care aparține altui obiect de studiu, de câte ori nu s'a auzit spunând: „Asta nu e treaba mea, e treaba profesorului respectiv”. Dacă fiecare profesor se închide astfel hermetic în sfera specială a studiului său, se formează și în spiritul elevilor atâtea compartimente, tot așa de izolate și lipsite de comunicare între ele, câte obiecte sunt în programul clasei. Elevul care știe istoria, o știe *pentru și la* profesorul de istorie. Dacă cel de geografie, de limba latină, or de matematici l'ar întreba la ora lui, [cea-ce e deprins a fi întrebat numai la ora de istorie, ar rămâne poate uimit.

Principiul corelației cere ca mulțimea cunoștințelor ce se dau în învățământ să nu rămână fără legătură între ele, să fie țesute între ele într-un tot intelectual, astfel ca, pe rețeaua urzei lor de asociație, spiritul să circule ușor și repede dela unele la altele, să le poată chema și aduna, la nevoie, pentru înțelegerea lumii, privityte din cât mai multe puncte de vedere, și pentru utilizarea ei practică.

E un fel de organizare a minții, în vederea unei reale mobilizări a intelectului pentru scopul lui teoretic și practic.

Motivele Corelației.

Motivele corelației sunt de mai multe feluri.

1). E, mai întâiu, un *motiv* de ordine pur *didactic*, sau de psihologie didactică. Punând obiectele de

studiu în relație intelectuală unele cu altele, se excită curiozitatea mintală a diferitelor individualități sufletești, cari se diferențiază după înclinațiile și interesul deosebit ce au pentru obiectele de studiu ale clasei. Fie din o predispoziție naturală, iie din alte influențe din familie, din lecturi particulare, din dragostea ce a știut să-i insuflă un profesor de liceu or de clasele primare pentru un studiu oarecare, un elev simte atracție mai multă pentru o categorie de cunoștințe, altul pentru altele; și când e vorba de ele, atenția lui se trezește, spiritul lui se deschide să asculte, să prinză ce aude.

Interesul ce simte pentru obiectul lui de predilecție, se resfrânge atunci și asupra acelor cunoștințe cu cari se pune în legătură de corelație firească. Punând în legătură, cât mai strânsă, cunoștințele din alte sfere de idei cu cele referitoare la interesul central al inteligenței cuiva, toate lucrurile și ideile ce vor avea legături directe or indirecte cu acea preocupare vitală, vor căpăta ceva din radiarea interesului dominant, vor fi ascultate cu plăcere, și deci primite, înțelese, păstrate în spirit.

Corelația e astfel un mijloc de captație a atenției și a interesului în darea învățământului. Dacă se leagă între ele cunoștințele de istorie cu cele de geografie, acestea cu cele de științele naturale sau de literatură, și cele de matematică cu cele de fizică și acestea cu cele de științele naturale și de istorie, elevul, care va simți dragoste și înclinație pentru una din științe, va fi atras și către celelalte cari se leagă cu obiectul său de predilecție.

Și mai nu e spirit normal constituit, care să nu simtă interes măcar pentru o îndeletnicire intelectuală sau practică. Și dacă se întinde principiul corelației dela obiectele de studiu teoretic la sfera diferitelor dexterități și aplicații practice, prevăzute în program sau cerute de spiritul didactic ca necesități complementare ale lor, urzeala firelor de asociație, pe cari circulă interesul vieții intelectuale, cuprinde în rățeaua ei toată sfera preocupărilor unei culturi generale, și permite radiarea atenției și a folosului instrucției în toate direcțiile unei educații integrale.

2). *Organizarea minții individuale.* — Efectul didactic de moment. Se poate considera la urma urmelor ca un mijloc de captație a minții, ca un expedient al artei de a fixa atenția în scopul instruirii.

Ce interesează și mai mult, este efectul permanent, la care tinde. Acesta e de ordine pedagogică superioară. Face parte din scopurile educației.

„Habitus” mintal ce se câștigă prin corelație, și care se impune ca al doilea motiv al ei, este *organizarea individualității intelectuale.*

În concepția „individ”, care trece și asupra celei de „individualitate”, intră ideia indivizibilității în părți de sine stătătoare și cărora să le convină atributul și numele totului.

O individualitate intelectuală, privită deci numai sub raportul funcționării de cunoaștere, presupune o legătură așa de strânsă în părțile ei constitutive — cari, în cazul de față, sunt ideile, cunoștințele, da-

tele experienței cari oglindesc lumea obiectivă întreagă, — încât unele să presupună și să se rezeme pe altele și să se recheme în conștiință, cu sentimentul unității lor organice. Să nu existe între ele despărțiri, soluții de continuitate, și mai puțin încă deosebiri și contradicții;

Unitatea individualității omenеști e dată, mai întâiu, din naștere, prin unitatea fiziologică, prin armonia permanentă a senzațiilor organice. Pe această unitate durabilă a personalității se altoesc diversele experiențe și toate schimbările de concepții ce se succed în diferitele vârste, în decursul vieții. Când organele vieții intime fiziologice se alterează, se pierde și unitatea conștiinței „eului“ personal, și omul ajunge la înstrăinarea eului său („alienație“) sau la fenomenul patologic al dublei și triplei personalități, sau la acela al variației succesive a personalității, când bolnavul se crede aci un om, aci alt om, pe rând și alternativ, după situația momentană a schimbărilor organice năuntrice.

În afară de cazurile extreme, patologice, ale pierderii personalității proprii și-a unității și permanenței ei în conștiință, rămânem în sfera vieții obișnuite, în care alterarea nu merge până la patologie, dar imperfecția prezintă grade diferite, cari, pentru linia normalului, se înfățișează ca abateri destul de nefavorabile, dacă nu chiar vatămătoare vieții.

Unitatea perfectă a individualității, care stă în armonia raporturilor dintre toate facultățile, trebuie căutată și clădită și în legătura dintre idei, ca date referitoare la natura lucrurilor. Sferele de cunoștințe

despre diferitele domenii din natură să nu rămână despărțite în unități izolate, cari constituiesc atâtea centre autonome de credințe și convingeri. Să intre în consultare reciprocă, în scopul unei concepții unice și consistente despre lume, care să se bizue pe adesiunea explicită a tuturor izvoarelor de informații intelectuale. Altfel, se ajunge la starea, în fond anormală și chiar patologică, a coexistenței mai multor individualități intelectuale în același spirit, la un fel de „simbioză“ mintală în ființa aceleiași persoane. Un pericol, la care e expus or-ce om, în spiritul căruia nu s-au stabilit, în mod lămurit, relații conștiente între cunoștințe și care, de regulă, trăește în continuă contradicere latentă și uneori în o discordanță isbitoare cu el însuși.

În două împrejurări practice în viața se constată neajunsul lipsei de corelație organică între idei.

Un prim caz este când omul are nevoie să întemeieze *la moment* o părere, de al cărui adevăr are un sentiment sprijinit pe câteva considerații venite în minte, atunci. Interesul momentului cere însă să-și întărească părerea pe cât mai multe puncte de vedere, spre a o prezintă cât mai luminoasă și mai acceptabilă. Dacă urmărește scopul de a convinge și pe alții, cum se poate întâmpla adesea în societățile moderne cu organizație democratică, a căror viață atârnă de hotărârile mulțimii, luate în adunări de consfătuire și deliberare, neajunsul unei insuficiente argumentări și documentări poate împiedica triumful unei idei sănătoase.

Ce folos că vorbitorul, luat fără veste, cunoștea multe laturi ale chestiei, din studiile lui anterioare? Ce folos că acele vederi, cari ar fi putut lumina chestia din atâtea părți diferite, îi revin mai târziu în minte, după închiderea discuției și după luarea hotărârii? Ideile, fără legătură între ele, când nu se uită, — și e drept că se uită, mai repede, când nu sunt asociate — nu se rechemă în conștiință la nevoie, n'au deprinderea de a circula pe toate liniile de comunicare internă stabilite între diferitele regiuni ale spiritului, fiindcă nici acele linii de comunicație nu sunt trase din vreme, din timpul studiilor.

Dacă știința este și pentru viață, nu numai pentru carte și școală, și dacă este pentru or-ce moment al vieții, al vieții pline de tot felul de peripeții, de nevoi, de surprize, al vieții de luptă și cu natura și cu oamenii, este evidentă necesitatea de a ști și putea să ai la îndemână, în or-ce moment, cât mai mult contingent din cunoștințele câștigate, totalitatea lor, dacă e posibil, spre a răspunde cât mai complet și mai temeinic cerinței formulate de clipa cursului variat al vremii.

Ai doilea caz important, în care se vede marele folos al corelației, este, când e vorba de luat hotărâri cu caracter mai lămurit morat, când ai de ales între direcții de voință, cari alcătuiesc adevărate cazuri de conștiință.

Aceasta constituie *motivul etic* al corelației.

3. *Motivul etic.* — *Motivul etic* se bazează pe considerații inspirate din idealul educației.

Învățământul, după cum s'a stabilit, trebuie să caute a fi *educativ*, să formeze, cât fi stă în putință, *caracterul*, voințe tari și superioare. Voința va fi cu atât mai tare, cu cât va avea mai multe motive de acțiune, în direcțiunea indicată de legea morală. Motivele de acțiune lă formulează și inteligența. Ideile pot deveni forțe de acțiune, în condițiunile arătate aiurea. Cu cât omul are mai multe cunoștințe și dispune de un orizont mai întins de vederi, cu atât poate culege mai multe motive de acțiune, în direcția sentimentului care îi fortifică hotărârile.

A pune în legătură ideile unele cu altele, înseamnă a le pune mai degrabă la îndemâna facultății active: chemându-se unele pe altele prin asociație, ele pot mai degrabă să servească de luminătoare ale voinței.

Pe lângă aceasta, a unifica cunoștințele, înseamnă aproape a *unifica voința*, înseamnă a coordona și sistematiza conduita omului, activitatea lui. O idee implică în sine nașterea actului corespunzător ei, este o acțiune nascentă. Cu cât o idee e mai vie, cu atât, negreșit, actul nascent e mai gata să se producă. Dacă ideile sunt dispartate, fără legătură organică între ele, și dacă mai există între ele și contradicții, activitatea corespunzătoare va fi în mod fatal șovăitoare, oscilând când în o direcție, când în alta; după felul ideilor contrare ce capătă intensitate mai mare într-un moment dat.

Astfel se văd oameni ce par absolut convinși de o ordine de idei, tinzând totuși la realizarea unor acțiuni opuse. În mintea lor nu există o coordonare

unică, ci mai multe grupe de idei independente unele de altele, formând mai multe individualități intelectuale deosebite, ba chiar în luptă latentă între ele. Atârnă dela multe împrejurări, care din acele individualități va avea stăpânire asupra celorlalte și va da direcția activității omului într-un moment.

În tot cazul, astfel de ființe se prezintă că fenomene aproape patologice, explicabile fie prin condiții organice din naștere, fie prin felul anarhic al educației și instrucției lor. Relațiile noastre cu ele sunt grele și nesigure, căci nu știi cu care individualitate, anume, ai în definitiv a face, nici dacă „venirea la putere” a altei grupări de idei, ce trăește în subconștient, în opoziție ascunsă, va păstra angajamentele luate de vechia grupare antagonistă.

Ceea ce se indică aici în teorie generală se vede exemplificat în cazuri concrete, din cari unele ne întristează prin tragedia metamorfozelor sufletești, dureroase dar fatale, altele prin ușurința fără scrupul, a schimbărilor de credințe și angajamente, care poartă numele de lipsă de caracter.

Un exemplu de cel dintâi fel ni-l dă filozoful german *Nietzsche*, care a trecut, în decursul vieții sale, prin cel puțin trei faze filosofice opuse, lepădând cu revoltă pe cea veche, îmbrățișând cu entuziasm pe cea nouă, și combătând cu înfocare și ură tocmai credințele lepădate mai de curând.

Ceea-ce s'a văzut la *Nietzsche* în mare și măreț, se observă în mic și meschin la acei oameni, cari, în viața politică s. e., își schimbă convingerile odată

cu schimbarea guvernelor, sau după perspectivele folosului personal.

Deosebirea între cazul unui Nietzsche și cazul din urmă e totuș mare. Reactivul, care provocă în sufletul filozofului noua cristalizare de idei, era o criză morală și setea de adevăr etern și de absolut metafizic; în cazul celalt, reactivul care dovedește în mod experimental lipsa adâncă de convingeri și de organizare mintală armonică, este adesea un interes material, perspectiva puterii sau a averii sau gloriei, a vanității mulțumite. Numim aceasta, de obicei, lipsă de caracter. Ea nu duce, negreșit, numai decât la sfârșitul marelui scriitor filozof, E totuș un semn de dezacord patologic sufletesc, care, dacă nu se încheie cu o alienație *mintală*, conduce cu siguranță la o nebunie și mai periculoasă, deși mai puțin vizibilă — nebunia *morală* manifestată prin lipsa absolută de scrupuluri în alegerea mijloacelor de luptă pentru viață.

Învățământul poate să combată, oare-cum, acest rău, între altele prin organizarea unitară a ideilor. Și intru cât poate să facă aceasta, e obligat s'o facă.

Și, incontestabil, a unifică ideile între ele înseamnă a unifică actele omului, armonizându-le către o singură direcție a individualității, a personalității morale.

Chiar când e vorbă nu de hotărâri solemne, decisive pentru caracterul întreg moral al cuiva, ci de hotărâri practice de moment, în cazuri aduse întâmplător de curentul vieții, lipsa unei rezezi rechemări a ideilor, pentru consultarea necesară a de-

liberării, învederează lacuna biologică a minții, prevenită din lipsa corelației dintre cunoștințe.

Omul se hotărăște după o deliberare la care ia parte un număr restrâns de idei, venite atunci din totalitatea domeniului său intelectual.

Mai târziu, când îi vin în minte și alte considerații, aduse de alte idei ce avea depuse în tezaurul acumulat al experienței, regretă hotărârea luată; pasul făcut. E prea târziu. Din fondul întreg al ființei lui intelectuale, s'a adunat la sfat și a decis de soarta totul sufletesc, o minoritate de idei. Sau poate a lipsit tocmai ideea dominantă. Căci și în constituția și cârmuirea sufletească individuală este o ierarhie de valori între idei și motive. Ca în orice adevărată democrație, trebuiesc consultate toate ideile și ca în orice democrație sănătoasă și normală, trebuiesc ascultate ideile și considerațiile superioare, cari dau cele mai largi, mai reale și mai întemeiate informații asupra sferei de preocupări și fenomene, de cari e vorba în deliberare.

Pentru viața practică obișnuită, ca și pentru viața morală înaltă, organizarea minții e un postulat necesar.

Iată atâtea motive cari susțin importanța corelației studiilor și fac din ea una din problemele de competență ale didacticei.

Să urmărim aplicabilitatea ei la obiectele programului școlilor secundare.

Exemplificarea corelației.

Sferele tuturor studiilor se ating între ele.

Filosofia, prin natura ei, fiind sinteza cunoștințelor, se sprijină pe toate științele și dă tuturor lumina principiilor.

Psihologia, ca să-și illustreze analizele cu cazuri concrete, recurge la tipurile create în literatură sau la caracterele oamenilor mari din istoria universală.

Pentru aprofundarea unor probleme ale vieții sufletești, intră în domeniul științelor vieții, prin fiziologie și, în genere, în acela al materiei, când voește să-și dea seama de raportul dintre datele elementare de cunoaștere, senzații, percepții, și corespondentul lor obiectiv în excitația ce le produce. Psihologia fiziologică și psiho-fizică evidențiază aceste legături între cele două lumi de fenomene și de cunoștințe, noologice de o parte, și cosmologice de alta.

Din cercul științelor noologice nu-i scapă una, de care să nu se servească spre a-și întări adevărurile legilor sale, și nu e una care să nu aibă nevoie de dânsa, spre a-și lămurii problemele fundamentale. Nu numai istoria și literatura, dar și studiul limbilor, religia, dreptul, economia politică, etc.

Logica, la rândul ei stă la baza operațiilor mintale pe cari le face spiritul în stabilirea adevărilor din toate domeniile de cunoștințe. În special prin *metodologie*, ea face, în mod firesc, excursii necesare în câmpul de cercetare al tuturor științelor. Pentru lămurirea metodei de observare, cu toate

lucrările ei pregătitoare sau constitutive, recurge la exemple luate din științele naturale.

Când caută cazuri mai precise de definiții, sau de raționament deductiv, face apel la studiul matematicilor.

Când are nevoie de a exemplifica procederea spiritului în metoda experimentală, intră în domeniul științelor fizico-himice.

Și toate acestea, la rândul lor, ca și altele, pe cari nu le-am mai amintit, își pot găsi drumul firesc spre filosofie, când vor căuta să formuleze principiile lor dominante, or să aducă la cunoștință, precizându-le, căile urmate de spirit în cercetarea adevărului și în formularea legilor științifice.

- Științele din aceeași mare familie, cum sunt cele zoologice de o parte, cele cosmologice de alta, e firesc să aibă raporturi multiple între ele, căci toate lucrează împreună, din puncte de plecare deosebite, la explicarea aceluiaș domeniu din natură. Câte legături felurite au, bunăoară, între ele istoria, literaturile, studiul limbilor, al religiei, al dreptului, al economiei politice. La fiecare pas sferele cunoștințelor lor se ating, se încrucișează. Nu se poate vorbi de starea culturii a unui popor, fără a pomeni de manifestările vieții lui sub toate celelalte raporturi. Nu se poate vorbi de una din aceste manifestări — religioase, economice, literare — fără a o pune în cadrul istoric, în care a apărut. Și chiar o simplă expunere de doctrină, în una din ramurile acestor studii, cere o privire retrospectivă.

pentru înțelegerea dezvoltării ei logice, și uneori cere sprijinirea ei pe un nume de om însemnat, care a dat impulsioni științei respective; și aceasta face indispensabilă o privire în trecutul omenirii.

Științele cosmologice au, de asemenea, legături firești între ele. Oricât de deosebit ar fi, pentru un specialist, domeniul științelor naturale de acela al științelor fizico-himice, ba încă, în cercul celor din urmă, or câtă deosebire s'ar accentua între științele fizice și cele himice, fără a merge și mai deperte, până la diviziunea domeniului fizicei și al himiei în mai multe ramuri de specializare, — nimeni nu poate ignora că între aceste științe sunt raporturi, unele logice, în linia lor ascendentă dela simplu la complex, altele la corelație și de aplicație, cari le fac să se sprijinească unele pe altele, să-și împrumute reciproc raze de lumină.

Științele materiei și ale vieții, ca și părțile din natură pe cari le studiază, sunt părțile unei sinteze unitare a minții, care tinde a cuprinde și oglindi, într'un sistem de cunoștințe, unitatea realității.

Matematicile, științe de raporturi, deși mai abstracte nu se abat dela posibilitatea stabilirii de legături cu domeniile științelor de fapte. În exemple, în aplicații, în probleme, se pot găsi, fără mare greutate, atâtea cazuri în cari, aduse în conștiință, întăresc sau completează datele căpătate la celelalte studii.

Iată, bunăoară, un exercițiu de punere în ecuație a unei probleme de gradul I, cu două necunoscute, așa cum se găsește obișnuit prin cărțile de specia-

litate. Hieron, regele Siracuzei, porunci să i se facă o coroană de aur cântărind 9,7 kgr. Ca să afle dacă giuuaerghiul n'a înlocuit cumva o parte din aur cu argint, Arhimede, scufundând coroana în apă, constată că ea cântăria cu 612 gr. mai puțin. Știind că densitatea aurului e de 10,47, să se afle: cât aur și cât argint cuprinde coroana?

Câte noțiuni, din alte domenii, se urzesc în această problemă! Din fizică: principiul lui Arhimede, ideia densității. Din istorie, și cu preceziuni geografice: Hieron al Siracuzei, războaiele punice, rolul Siracuzei și al lui Arhimede în acest războiu, amintirea oglinzilor convexe, ca lature atinsă din sfera fizicei.

Dacă și matematicile ne pot da ocazii de a trece nu numai în domeniul științelor materiei, dar și în acela al științelor noologice, ca istoria, desigur toate celelalte științe de fapt pot oferi astfel de cazuri celui care știe să le vadă și caută să le stabilească.

Este evident că legăturile dintre științe nu sunt închise numai în cercul familiei lor mari. Științele materiei au raporturi cu cele ale spiritului.

Geografia, în special, le unește cu deosebire, ca raze concentrice ale interesului său întreg și multiplu. Ea are o față întoarsă către natura obiectivă, alta către om, către firea și faptele lui.

Considerată ca un ochiu al istoriei, care trebuie să știe *unde* s'a întâmplat fenomenul vieții colective omenesti, precum trebuie să știe și *când* s'a întâmplat, *Geografia* are cu istoria atâtea raporturi de interdependență logică, în cât nu se pot despărți, fără

păgubă pentru amândouă. Caracterul și destinul popoarelor, felul ocupațiilor și destoiniciilor lor, sunt determinate și explicate, în bună parte, prin situația lor geografică, prin configurația solului, prin apropierea lor de mare or de munți, de șesuri și de râuri, prin clima și productivitatea pământului.

Pe de altă parte, eum să nu se vadă invitația de a face excursii în domeniul geologiei, botanicei, al fizicei și al astronomiei, când se studiază situația geografică a unei țări și se explică trăsăturile ei caracteristice din punctul de vedere al faunei și florei? Tot așa de firesc se pare naturalistului, când studiază ființele, în varietatea formelor lor de alcătuire morfologică și de viață, să arate schimbările condițiilor lor biologice, determinate de situația geografică generală a unei regiuni.

Totul este în tot. Treceți din sfera științelor noologice în aceea a științelor coomologice, așa de necesare în Geografie, care leagă studiul pământului cu acela al omului, se prezintă ca firești și în cazul altor studii.

Istoria, cum s'a mai observat în treacăt, oferă tuturor științelor uși deschise în calea lor, oricât de deosebite ar fi punctele lor de plecare. Problemele, teoriile, ipotezele fiecărei științe au apărut succesiv în inteligența omenească, în legătură cauzală cu o întreagă stare generală de cultură a unei epoci. Toate științe au astfel nevoea și prilejul de a se adresa istoriei, după cum și istoricului i se prezintă dese ocazii să vorbească despre ideile și aplicațiile

celorlalte obiecte de studiu, cari dau unui timp nota particulară a civilizației sale.

Studiul limbelor, apoi, filologia, cu toate ramurile ei, ocupându-se de vorbele, aceste simboturi ale noțiunilor, cari ce raportează la lucruri și fenomene fie din lumea fizică fie din cea morală, e nevoit să facă abateri interesante și instructive în toate câmpurile cunoștințelor omenești, cu prilejul explicării cuvintelor, a raportului dintre gândire și limbaj, sau a conținutului literar al unui autor. În cuvinte, în limbă e depusă toată experiența sufletească a omenirii, în diferitele aspecte ale vieții, e depus tot tezaurul ei de sentimente, de aspirații, de gândiri.

Repetăm scopul acestor amintiri și referiri, acestor asociații.

Când profesorul de limba română dă, ca subiect de compoziție, descrierea unei bătălii deja studiate de curând la istorie, sau amintește în cursul explicației sale, de un eveniment istoric, de un autor străin sau de o scriere cercetată sau care se cercetează atunci la literatura franceză, latină, ori germană, etc; când profesorul de matematică utilizează, în calculele și exemplele sale, problemele de fizică, calculul echivalențelor mecanici, — iar la geometrie atinge cunoștințele aflate de curând, sau pe cari le vor afla în curând elevii la mineneralogie sau cosmografie; când profesorul de geografie, vorbind de economia, clima, istoria unei țări sau oraș mare, repetă în scurt, din alt punct de privire, ceea ce elevul auzise de curând la profesorul său de istorie,

de științele naturale, (botanică, zoologia, geologia, fizica, chimia, etc.) sau la cel de literatură, de igienă, de economie politică, drept, etc., — atunci, între diferitele compartimente, ca să mă exprim astfel, ale spiritului și creierului se stabilesc legături, fire de unire, linii comisurale, cari organizează multiplicitatea cunoștințelor într'o unitate de sistem, așa ca unele să recheme repede, la nevoie, pe celelalte.

Repetarea aceluiaș adevăr de mai multe guri are acelaș efect asupra spiritului ca și confruntarea martorilor în fața justiției, când acești martori depun uniform. Nu numai că adevărurile, repetate de mai multe isvoare, se imprimă mai adânc în minte, din cauza legii elementare a *repetării* și din cauza plăcerii elevilor de a auzi și pe domnul profesor de geografie spunându-l ce le-a spus domnul profesor de literatură; dar ceva mai mult: acele adevăruri, confirmate prin repetarea mai multora, nasc convingerea că *așa este*, în grad cu atât mai mare cu cât numărul profesorilor ce-l repetă e mai mare.

Aplicarea practică a corelației.

Pentru punerea în practică a ideii corelației, o condiție de îndeplinit este ca profesorii să aibă mijlocul de a se informa despre cunoștințele ce au elevii la diferitele obiecte de studiu, până în acel moment.

Un mijloc ar fi consultarea condicei în care fiecare profesor, odată cu semnarea prezenței sale, însemnează obiectul lecției. E incomod.

S'a recurs la *tabele* sinoptice, în cari se indică

sumar părțile din programă ce sunt a se preda fiecare obiect, în timp de o lună două, împărțite pe săptămâni. Un exemplu de astfel de *tabele de corelație* s'a publicat în *Anuarul seminarului pedagogic universitar din Iași* pe anul 1899—1980 ¹⁾.

Chiar indicațiile acestor tabele nu sunt suficiente. Ele spun numai, în titluri generale, subiectele despre cari s'a tratat, ori se va trata. Dar cum s'au tratat acele chestii, ce s'a spus sub acele titluri generale, ce cunoștințe s'au comunicat elevilor, ce fapte, ce exemple, ce date, ce exerciții, ce aplicații, în ce estensiune, asta nu se poate vedea din cercetarea faptelor.

Ca să se afle dela elevi, prin întrebări, e o pierdere de timp.

Un mijloc de informație, care evită multe ne-ajunsuri, este consultarea manualelor puse în mâinile elevilor la diferitele obiecte. Chiar când profesorii se abat dela ele, pe ici pe colo, tot la ele se raportează, tot pe ele se bizue, când, după facerea lecției, cere elevilor să-și o prepare acasă, și tot la ele recurge elevul când trebuie să-și revadă, în mod solid și temeinic, cunoștințele.

Manualele pot fi mijlocitoarele între profesori și elevi, spre a pune pe fiecare profesor în curent, aproximativ, cu felul și întinderea cunoștințelor unei clase, la fiecare obiect de studiu.

Când un profesor de geografie, bunăoară, atinge o chestie de istorie la o clasă, și voește să știe dacă

1. București, Imprimeria Statului, 1901.

și întrucât acea chestie a fost tratată la acel obiect, întreabă manualul de istorie al clasei.

Natural, nu este exclus cazul ca asupra acelei chestii el să dea un fapt mai mult, un amănunt interesant, care poate nu s'a spus de profesorul de istorie și nu se găsește nici în carte. Dar informația dată de manual i-a putut servi ca să știe că cel puțin chestia a fost atinsă și în ce fel, și cât.

Pè cât permite programul — și ar fi bine, firește, ca el să permită cât mai mult, — este foarte recomandabil ca chestiunile tratate la diferitele obiecte, să fie puse în o ordine de *corespondență* și *parablism*. Profesorii de limbi să predea, cam în același timp, aceleași chestii de gramatică sau de sintaxă. Comparația între spiritul diferitelor limbi s'ar putea face, în mod spontan, chiar de elevi. Ajutorul intenționat al profesorilor ar fixa înțelegerea.

Asemenea, în sensul acestui desiderat de paralelism, odată cu predarea *istoriei Grecilor* s'ar preda *geografie greacă*; și când, la istoria greacă, s'ar vorbi de bătălia dela Maraton, s'ar căuta, la studiul limbei latine, să se citească din *Autori* pasagii relative la această bătălie, din Corneliu Nepos s'ar traduce cele spuse despre Miltiade.

Tot în legătură cu istoria Grecilor s'ar citi, la limba franceză, povești relative la eroii greci, la Hercule, și alții.

La *desenu*, și chiar la modelaj¹⁾, s'ar reproduce colonne grece, capitaluri dorice, etc.

Desemnul ar putea găsi și alte ocazii de a urmări mersul celorlalte studii, ajutându-le. S'ar putea desemna, câteodată, harta țării de care se ocupă atunci Geografia, ori vre-o mașină de care se vorbește la studiul Himiei, și altele.

Cuprinsul temporar al acestui paralelism între diferitele studii s'ar putea chibzui, din când în când, de profesori în conferințele lor, cari astfel ar căpăta și un înțeles pedagogic.

Nu mai este, în principiu, nevoie să se adauge că abaterile incidentale, dela subiectul principal, pentru asocierea cunoștințelor nu trebuie să depășească scopul unei simple legături, prin reîmpropătarea cunoștințelor ori prin un adaus de informație dat în trecut.

Aceasta este o chestie de tact și de simț al proporției, care se câștigă prin o sinceră și conștiințioasă autocritică, în cazul când sfatul unui observator experimental, din afară, lipsește, și când profesorul e călăuzit de un spirit just orientat în doctrinele pedagogice, și de dorința propășirii în arta didactică.

1. Exemplu notat în *Tabela de corelație* a școlii Seminarului pedagogic condus de prof. Rein (Iena).

VIII.

SUCCESIUNEA OBIECTELOR DE STUDIU.

În ce ordine să se predea multele și variatele obiectele de studiu? Cu care să se înceapă? Cu care să se sfârșească?

Iată o problemă însemnată de didactică, a cărei soluție s'a căutat din mai multe puncte de vedere.

1. Un răspuns este: Se va începe cu acele științe cari sunt mai simple, a căror înțelegere nu se bazează pe altele și nu le presupune, și se va merge treptat dela simplu la compus, înșirând obiectele de studiu în ordinea crescătoare a complexității lor, punând mai la urmă pe cele cari presupun cunoștința altora mai simple.

Acesta este punctul de vedere curat *logic*.

2. Alt răspuns este: se va începe cu acele cunoștințe mai întâiu, cari se vor potrivi mai mult cu puterile sufletești dominante ale copilului, și se vor seria obiectele de studiu, unele după altele, în or-

dinea în cari apar trebuințele sufletești și facultățile de pricepere ale vârstelor.

Acesta este punctul de vedere *psihologic*.

3. La aceste două soluții se mai poate adăuga o a treia:

Se va căuta să se urmeze, în succedarea științelor de predat, ordinea în care sufletul omenesc le-a făcut, în dezvoltarea istorică a omenirii, să ocupe centrul de interes al culturai diferitelor epoci.

Acesta este punctul de vedere *istoric cultural*, numit al *treptelor culturale*.

Înțelesul lui să nu se confunde cu o latură a aspectului sub care se înfățișează primul punct de vedere, obiectiv-logic. Și în acesta se cuprinde o considerație istoric culturală: acele științe s'au constituit întâiu, istoricește, cari au avut să se ocupe cu date și fenomene mai simple. Dar deosebirea dintre aceste două concepții se va vedea mai limpede cu prilejul dezvoltării lor.

1. *Punctul de vedere logic* al succesiunii științelor în istoria culturai, după gradul lor de complexitate, a fost formulat de *Auguste Comte* în „Cours de Philosophie positive“.

Trecând dela simplu la complex, ordinea erarhică începe cu matematicile și sfârșește cu sociologia. Calculul, geometria, mecanica, ocupă locul întâiu, urmate imediat de astronomie, apoi de fizică. După fizică, himia, care și istoricește apare ca știință mai târziu, cu *Lavoisier*, în secolul XVIII-lea. După științele corpurilor brute, științele corpurilor vii:

fiziologia sau-biologia. Scara se sfârșește cu treapta cea mai înaltă a celei mai complexe științe, sociologia sau fizica socială, care are nevoie, pentru alcătuirea sa, de ajutorul datelor tuturor celorlalte științe.

Observăm în treacăt, lipsa unei științe fundamentale, *psihologia*. Această lacună constituie una din greșelile caracteristice ale sistemului lui Aug. Comte, care reducea psihologia la fiziologie, negând posibilitatea observației interne.

Iată ordinea logică a științelor. Cele ce preced, servesc de baze, ca date și premise, ale celor ce urmează, formând astfel un lanț continuu de dezvoltare în complexitate.

Ce urmează, ca aplicații didactice, din aceste constatări?

Se poate susține că cele dintâiu cunoștințe de dat copiilor, să fie acelea care s'au constituit mai întâiu în știință propriu zisă, din cauza naturii obiectului lor, privit sub aspectul logic? Se poate începe primul învățământ elementar cu matematicile, după cari să urmeze mecanica și astronomia? apoi fizica, chimia, și tocmai la urmă biologia, știința vieții și a viețuitoarelor, și sociologia, știința mediului înconjurător omenesc?

Nu e nevoie de multe argumente, ca să se vadă că această ordine de comunicare a cunoștințelor n'ar fi nici practică, nici pedagogică. Cel mai elementar spirit didactic o respinge. Ar respinge-o firește, și Aug. Comte, care n'a construit sistemul său filosofic, în această parte a vederilor lui, ca să ser-

vească *tale quale*, ca model de construire servilă, unui sistem didactic.

Altul este scopul pedagogiei decât a experimenta teoriile filosofice.

Ce ne interesează, din punctul nostru de vedere, este de a desvolta sufletul, în toate puterile lui constitutive, prin învățământ: și pentru aceasta, darea cunoștințelor, orientarea spiritului în mediul înconjurător, în *tot* mediul înconjurător, nu numai fizic, ci și moral, social-uman, care stă mai aproape de natura omenească și de interesul ei sufletească, să se facă în chip interesant, atrăgător, perceptibil și asimilabil.

Ordinea succesiunii logice a științelor răspunde ordinii de dezvoltare a facultăților sufletești ale copilului? Îl interesează pe copil mai întâiu matematica, cu calculul, geometria, astronomia? și le pricepe pe *acestea* mai întâiu? Aceasta e întrebarea.

Punctul de vedere, care hotărâște chestia, este deci de ordine *psihologică*. Numai *dacă* și *întrucât* ordinea logică a cunoștințelor răspunde cerințelor și puterilor născute în suflet din funcțiunile virtualizate de evoluția naturală a diferitelor vârste, numai atât se păstrează or rămâne valabil pentru construirea sistemului didactic.

2. *Punctul de vedere psihologic* vrea să știe dacă se găsește, în spiritele la cari ne adresăm, puterea mintală, ochiul intelectual capabil de a vedea și a pricepe ideia comunicată; dacă organismul sufletească posedă facultățile menite a prinde și asimila cunoștințele. Alegerea și gruparea obiectelor de predat se

va face după cerința și puterea fazei de dezvoltare a vârstei elevilor. Succesiunea lor în ordinea timpului urmează indicațiile caracteristice ale evoluției psihologice individuale.

Punctul de vedere este clar și simplu. În aparență. În fond, soluția practică se isbește de o singură dificultate — imensă — ca de o stâncă periculoasă. Nu există până azi destule date științifice spre a putea construi sistemul evoluției psihice individuale, cu acea siguranță și circumstanțiere completă, pe care o cere trebuința clădirii unui sistem practic de educație și învățământ, consecvent în toate părțile lui.

Nu lipsesc, firește, datele psihologice pozitive, care indică, în linii mari, caracterele distinctive ale fazelor dezvoltării sufletești. Deși fragmentare, ele sunt, în concordanța lor instructivă, jaloanele prețioase ale afirmării unui principiu teoretic: existența reală a evoluției psihice individuale, cu forme particulare distinctive după vârste.

Pe această cale totul ne spune că trebuie căutat și adevărul teoretic și aplicația practică a educației.

Există studii destul de minuțioase asupra vârstei copilăriei, în special asupra copiilor în leagăn și până pe la trei-patru ani¹⁾. De un interes deosebit și

1. I. M. Baldwin, *Mental development in Child and the Race* (Tradus și în franceză).

W. Preyer, *Sufletul copilului* (Die Seele des Kindes).

James Sully, *Asupra copilăriei* (Studies on Childhood) (tradus și în franceză).

Paola Lombroso, *Saggi di Psicologia del Bambino*, 1894.

G. Compayré, *L'évolution intellectuelle et morale de l'enfant*.

E. A. Kirkpatrick, *Fundamentals of child-study*.

Bern. Perez, *La Psychologie de l'enfant* (les trois premières années); și *La psychologie de l'enfant, de trois à sept ans*.

special pentru didactică ar fi cunoașterea sufletului copiilor dela 7—8 ani înainte, și mai ales, pentru problema învățământului secundar, psihologia vârstei între 14 și 20 ani, obiect de studiu pe atât de interesant și însemnat pecăt de greu și complicat.

Intrarea în *adolescență* a sufletului e un punct critic în dezvoltarea individuală. E un adevărat „cap al furtunelor“ în viață. O repede schimbare se petrece brusc în toată firea individului, și în cea psihică și în cea fizică; și în toate direcțiile vieții sufletești: și în inteligență și în voință și în sentiment.

Sufletul își urmă, până aci, un drum liniștit și drept de dezvoltare, având ca centru al vieții întregi, aproape exclusiv, în orice caz vizibil dominant, *eul* propriu. Nimic care să-l tulbure și să-l scoată violent din sfera personalității lui ego-centrice. Timpul copilăriei s'ar putea considera ca epoca dezvoltării armonice în jurul eului egoist, epoca egoismului individual. Lipsesc impulsunile și îndemnurile psihofiziologice ce fac pe individ a se uita pe sine, a-și uita de sine, a privi în afară de sfera eului său, la o altă viață — socială și sexuală — pe existența căreia pune preț și interes, în serviciul căreia își înclină fericirea vieții sale proprii.

Acest fenomen — o întreagă revoluție biologică, rezultată din schimbarea axei vitale — apare în pragul adolescenței pe care o caracterizează.

Ochiul lui J. J. Rousseau, fin și profund observator al sufletului, l'a remarcat și fixat în o strălucită paragină din *Emile*.

„Mais l'homme en général n'est pas fait pour rester toujours dans l'enfance. Il en sort en temps prescrit par la nature; et ce moment de crise, bien qu'assez court, a des longues influences“.

„Comme le mugissement de la mer précède de loin la tempête, cette orageuse révolution s'annonce par le murmure des passions naissantes; une fermentation sourde avertit de l'approche du danger. Un changement dans l'humeur, des emportements fréquents, une continuelle agitation d'esprit, rendent l'enfant presque indisciplinable“¹⁾.

Și tocmai acesta este momentul psihologic care intră în cadrul de înrăurire al școlii secundare.

• Repede caracterizare a fazelor copilăriei în raport cu interesul didactic.

Până la epoca adolescenței s'ar putea distinge două faze principale ale vieții:

1) *Prima fază*, cam până pela 3—4 ani, în care copilul caută să-și exercite dispozițiile primordiale, pornite din cerințele constituționale înăscute ale organismului, treptat cu apariția funcțiunilor lor.

Esté faza activității spontane și instinctive, pe baza impulsivunilor și plăcerilor sensoriale, isvor de impresiuni și de cunoștințe despre lumea înconjurătoare.

2) *A doua fază*, cam dela 5—6 ani înainte, până pela 10, 11 ani — nu se poate fixa o delimitare precisă, linia de demarcație aproximativă variază dela individ la individ — pare a avea ca trăsătură carac-

1. *Emile*, livre quatrième.

teristică dominantă *plasticitatea* sau facultatea *retentivității* ¹⁾ Nu se poate omite, însă, pentru înțelegerea vârstei, alte însușiri destul de marcante, ca *fantazia*, *bunioară*, împreună cu toate încercările ei metafizice de a construi și explica lumea pe cale antropomorfică.

Ce aplicații didactice urmează din aceste date și constatări psihologice?

1. Pentru faza *activității spontane și instinctive*, rațiunea pedagogică cere să se utilizeze natura copilului în scopul urmărit de instruire.

Aceasta au făcut-o *Pestalozzi* și *Fröbel*. S'au pus *jocurile*, *cântecele*, *exercițiile de intuiție* în serviciul comunicării de cunoștințe. Satisfăcându-se astfel cerința organică de activitate, de ne-astâmpăr funcțional, de spontană revărsare a prisosului de vitalitate, se dă în acelaș timp sufletului hrana de idei, de impresii, de cunoștințe, necesară dezvoltării lui în direcția scopului educației.

Al. Bain mai voește să tragă încă o concluzie, ca aplicare didactică, din determinarea naturii copilului. Observând că simțurile sunt cele dintâiu izvoare de experiență, prin observația externă; că în copilărie, spiritul nu are încă puterea reflexivă de întoarcere asupra sa însăși, spre a se observa și cunoaște; că, deci și omul, ca și omenirea la început, se îndreaptă mai întâiu spre lumea cosmolo-

1. Vezi Alex. Bain, *La science de l'éducation*; cartea II. cap. 1: „L'ordre des études envisagé au point de vue de la psychologie”, p. 138.

gică să o cunoască și apoi spre fenomenele lumii spiritului, — își exprimă părerea că ar trebui să se dea copiilor exclusiv cunoștințe relative la lumea materiei.

Deși e mult adevăr în aceste considerații, concluzia este unilaterală.

Desigur, via activitate sensorială a acestei vârste impune cerința didactică de a supune tot ce se dă copilului, ca învățământ, formelor *intuitivei*. De aici nu urmează însă că nu se pot trece prin formele *intuitivei* și date empirice din sfera *cunoașterii de sine* și a *relațiilor inter-umane*. Aceste elemente de cunoștințe noologice se pot da nu prin dizertații filosofice, dar în mod concret, prin felul de observație directă potrivit acestor fenomene.

Raporturile reale, trăite, dintre copil și părinți, dintre copil și frați, dintre copil și colegi, dintre copil și vecini, se pot aduce la conștiința copilului în mod incidental, când „ocazia“ se ivește, nu doctrinar, sistematic, teoretic.

Fiindcă fantaziei copilului îi place să asculte — ba și să creeze — povești de eroi, de ființe și împrejurări extra-ordinare, se poate utiliza și această trebuință de activitate imaginativă spre a cultiva facultatea observării de sine și a cunoașterii de oameni.

După un basm, după o poveste, după o legendă să fie provocat copilul a-și da seamă, bunișoră: ce ar fi făcut el în cutare împrejurare, în care se afla eroul din poveste? Ce zice el de modul cum s'a purtat cutare personaj? Fără a-bănuți că se face

psihologie, copilul și-ar îndrepta atenția asupra lui însuși, ar căuta să vadă ce se petrece în sufletul său.

Nu e și această o *intuiție*? Intuiția nu e numai observație externă sensorială, ci orice percepere directă a unui fenomen, deci și observația internă, care ia cunoștință de lumea imaterială a fenomenelor sufletești. -

2. *Faza retentivității* duce la alte considerații metodologice. Caracteristica copilului între 6—11 ani e predominarea puterii de memorare. Cele trăite în această vârstă nu se mai uită. Plasticitatea sufletească se poate utiliza atunci pentru immagazinarea de fapte, nume, date, maxime, reguli de viață, proverbe, principii de reținut în viață, și al căror înțeles poate abia mai târziu apare în adevărata lui lumină. Nu ne putem plânge că nu s'a utilizat în destul această particularitate a vârstei. S'a uzat și s'a abuzat de ea. Cine știe ce urmări funeste s'ar constata, dacă n'ar exista extraordinara putere de reținere memorială a copiilor. Mortalitatea acestora poate ar fi și mai mare. Numărul enorm de cunoștințe și de fapte noi ce se grămădesc pe capul lor în această, fericită și îndelung răbdătoare vârstă, e uimitor! Ce de numiri, necunoscute până atunci, ce de date, ce de reguli și de legi, naturale și civile!

Plasticitatea etății le supoartă pe toate. Cumintețnia practică a științei educației pune limite și condiții.

O înțeleaptă utilizare a facultății de memorare este și întrebuintarea ei la studiul limbilor.

3. *Faza adolescenței* aduce cu sine orizonturi noi. Fizicește, o repede schimbare, o desvoltare bruscă se produce. Figura capătă o expresie particulară; apar la băeți începuturile viitoareii podoabe a maturității, umbre de mustăți, de barbă, semnul bărbăției, cu care se fălesc. De abia nu mai e copil, și adolescentul se și crede om mare.

În suflet, un întreg mecanism nou se înghebează-gata să intre în funcțiune, întocmai cum la naștere centrele respirației sunt gata pentru funcțiunile lor. Porniri și direcții noi de viață ies la iveală.

Emoționalitatea trece, cu impetuoasă vijă, în tendință altruistă, în simpatie, dusă până la jertfirea de sine, cu un avânt de fatalitate, care ia înfățișarea supranaturalului, misteriosului. E vârsta cea mai generoasă care pune cel mai puțin preț pe interesul propriu, individual, vârsta care, pentru o idee, pentru un sentiment ideal, indiferent dacă e concretizat în o ființă sau e abstract, își sacrifică totul.

Trebuința de a iubi se naște sub toate formele, și caută să fie exercitată, macar pe cale mistică. Din o statistică, de altfel nu tocmai completă, făcută de un sociolog american, se constată că din 252 de cazuri de convertiri religioase, 138 s'au făcut asupra persoanelor în vârstă cam de 15 ani. Dacă statistica ar fi completă, s'ar dovedi că numărul ar fi și mai mare între 15 și 18 ani.

Cine nu cunoaște, măcar din intuiție simpatică, această caracteristică a omului în vârsta adolescenței, nu va ști să o influențeze, să aibă o auto-

ritate asupra ei, și să o ajute în criza ei sufletească. În căutarea unei individualități, unei personalități. De aceea, epoca cea mai greu de condus, e a elevilor din școlile secundare.

Propunerea de a pune ca centru al studiilor secundare științele umane, sociale, literare, cade de acord cu tendințele caracteristice găsite în natura adolescenței. Trebuie acelei impetuoșități emoționale, o hrană și o cârmă. Cantitatea de emoții ce dau literaturile, studiile morale și sociale, pot hrăni și conduce sufletul în această etate.

Mai e încă ceva. Dacă vârstă precedentă e a retentivității și a fantaziei, adolescența e vârsta independenței intelectuale, a *raționalismului*. Individualitatea caută să se organizeze pe toate căile, își ascultă sentimentele, și își întreabă propriile sale gânduri. Omul începe a fi *raționalist*, în senzul că nu recunoaște în adâncul sufletului, ca stăpân hotărâtor, decât rațiunea, convingerea. Pe când copilul chiar avea nevoie de autoritate, neputând fi singur susținătorul său propriu intelectual, adolescentul se emancipă treptat-treptat intelectualmente, și caută o normă de viață proprie, care deja trăiește de altminteri în forul său interior.

Pentru a hrăni această pornire de raționalizare a vieții, incontestabil că, pe lângă cunoștințele social-humane este în prima linie necesară *filozofia*.

Deci aceste studii trebuie să fie puse ca centre ale ocupațiilor claselor liceale, ca centre de cari să se

asocieze celelalte cunoștințe, și din cari să radieze interesul asupra tuturor ramurilor de științe.

Din însăși natura sufletească a vârstei, se mai deduce un mijloc pentru a tempera și călăuzi vijelia emoțională și impulsunile voluntariste ale adolescenței: *activitatea*, activitatea productivă manuală, munca „în atelier“, ca să spun cuvântul care încă poate mai sună straniu pentru starea noastră culturală actuală. Crez, însă, că va veni un timp, când nu va exista școală secundară fără un atelier, unde mânele să fie exercitate a modela și transforma în utilități materia brută.

Descărcarea excesului de vitalitate al vârstei se va opera și prin lucrări uzuale în atelier, și prin lucrări de artă, desen, pictură, modelaj; și prin munca în laborator, și prin munca intelectuală în discuții conduse și organizate ¹⁾.

1. Fără a avea intenția de a face o experiență pedagogică propriu zisă, am constatat însu-mi cât de dorită, cât de necesară și de *cerută* organizește e discuția filosofică pentru vârsta elevilor de liceu.

Predând *Psihologia* la liceul „Matciu Basarab“ din Capitală pela 1887—88, organizasem zile de discuții filozofice, mai ales asupra idellor câtorva maxime din *Vauvenargues* și *La Rochefoucauld*. Elevii cei mai distinși, cari credeau că înțeleg ceva din filozofie, și că au și păreri personale, începeau și susțineau discuția ce nu se sfârșia decât prin sunarea clopoțelului, spre a se continua, pe urmă, în recreație.

Organizând, astfel, discuții pe chestii generale de psihologie și de filozofie, se dă, firește, și intelectului o ocazie de exercitare; dar și mai principal este că se face și în vârtoarea emoțiilor un derivativ, care le descarcă în considerațiuni teoretice abstracte.

Fără îndoială că nu trebuie să se uite nici esențialul mijloc al jocurilor, al exercițiilor corporale¹⁾.

Cred că din această chestie s'a lămurit cel puțin necesitatea de a fi cercetată din punct de vedere al dezvoltării sufletului. S'a învederat asemenea că există indicații, după cari se caracterizează sufletul la diferite vârste, și că pe acele indicații psihologice mai incontestabile până azi, trebuie să ne întemeiem în alcătuirea programului, în alegerea obiectelor de studiu, în succesiunea lor, și în determinarea grupelor de studii pe clase.

1. Asupra adolescenței să se vadă interesantul studiu al lui Stanley G. Hall: *Adolescence, its psychology and its relation to physiology*, 2 vol.

IX.

MĂESTRIA DIDACTICĂ. — PLANUL UNEI LECȚII.

O lecție bună trebuie să fie un tot unitar de preocupări privitoare la educația complectă. Ca orice operă de artă — căci o bună lecție este, de sigur, o operă de artă — trebuie să-și producă efectul, în mod sigur, dar fără să se vadă munca și secretul procedurii tehnice. Toate clipele acțiunii didactice ale unei ore de clasă să urmeze liber și să vină ca dela sine, în mod firesc către încheierea finală.

Această spontaneitate aparentă, care dă viață, căci e luată din legile vieții, nu exclude supunerea la anumite legi și reguli. Tot ce există în lume se supune unor legi, și tot ce se face, se face după reguli, cunoscute ori nu de cel ce le îndeplinește. În o lecție bună se constată respectarea unor reguli; în o lecție rea, călcarea lor.

Este evident, că îndeplinirea cerințelor didactice atunci se realizează mai sigur, când se desfășoară ea însăși liber, dela sine, în mod firesc, aproape a-

tomatic. Aceasta presupune o îndelungată practică în arta învățământului sau un deosebit talent natural. Un artist cult, însă, va fi totdeauna în stare să-și expună principiile tehnicei sale. Această facultate de auto-observație se dezvoltă sistematic în orice prilej de auto-critică, făcută sub controlul unui observator din afară, care urmărește procedarea și rezultatul în lumina unui criteriu.

Când e vorba, însă, în special de a *scrie un plan de lecție*, înțelesul acestei expuneri prealabile de principii didactice este mult mai restrâns. El se reduce la însemnarea, în linii mari, a obiectului special al lecției, la indicarea scopurilor de urmărit în predarea lui și a mijloacelor auxiliare de întrebuințat în atingerea scopurilor.

Redarea *coprinsului lecției* arată, în ordinea lor logică, toate edele esențiale ale subiectului lecției, în redacție sumară, fără dezvoltări stilistice, ca un scurt *memento* a tot ce merită să nu se uite a se spune, sau a se face înțeles.

Scopurile urmărite merg, în prepararea lecției, paralel cu închegarea logică a *coprinsului de idei*.

Aceste scopuri privesc educația inteligenței, a sentimentului, și, în limita celor notate mai sus, a voinței.

* *

Pentru *educarea inteligenței*, planul ar trebui să arate ce mijloace și procedări vor fi întrebuințate spre a înlesni aperseperia, a clarifica și concretiza ideile, a organiza cunoștințele.

La înlesnirea aperseperii va servi *introducerea pre-*

gătitoare, adunarea materialului de cunoștințe, cu ajutorul cărora se va trezi interesul pentru cele nouă și se va desemna cadrul lor intelectual.

Pentru clarificarea și concretizarea ideilor vor servi *exemplele* și mijloacele de *intuiție*, cari trebuiesc indicate în plan ca oglindă exactă a firului ce a urmărit meditarea lecției în spiritul celui care și-a propus să trateze acel subiect.

Organizarea inteligenței o realizează legătura, ce stabilește între idei asocierea lor prin *corelație*. Preocuparea aceasta, care nu poate lipsi în clipa preparării lecției, e firesc să se vadă în schița planului, prin indicarea legăturilor dintre cunoștințele date în acea lecție, și ideile altor obiecte de studiu.

Natural, la educația inteligenței contribuie, în prima linie, stimularea minții în căutarea adevărului. Arătarea însă a *metodei active* în plan ar însemna scrierea de mai înainte a întregii lecții, ceea-ce este nu numai inutil, dar imposibil. Euristica nu se poate face în abstracto, cu un spirit imaginar, decât în scrieri de literatură sau de filosofie. În arta didactică, dialogul euristic își schimbă multe din trăsăturile lui plănuite, modelându-le după sugestiile momentului, datorite unor răspunsuri ne-așteptate.

Metoda activă stă la temelia întregii lucrări didactice de predare a cunoștințelor, în or-ce parte a lecției, în or-ce punct al preocupărilor ei.

Și introducerea, și exemplificarea, și intuiția, și corelația, toate se servesc cât mai mult posibil, de mijloacele destinate a pune spiritul elevilor în acțiune.

* * *

Educarea inteligenței nu este grija unică a profesorului. Asta trebuie să se vadă, însă, mai mult din efectuarea lecției, decât din planul ei tras pe hârtie.

În acesta din urmă e destul să se indice anumite puncte, cele mai isbitoare, în care meditarea lecției i-a prezentat profesorului bune prilejuri de a mișca unul din sentimentele superioare.

Preocuparea *humanistă* face parte integrantă din ● bună lecție, trecută prin reflexiunea unei conștiințe didactice complete. Insemnarea ei, ca dovadă a existenței ei, nu este zadarnică, nici când se reduce la simple sugestii, — artă supremă, de preferit, cu siguranță, predicilor, în cari pot degenera încercările de a trezi ecouri emoționale educative.

Dar nu există principii didactice cari să nu poată fi rău înțelese și mai ales greșit aplicate. S'a observat de mult că cu cât un instrument e mai delicat, cu atât cere o mână mai dibace în mânăuirea lui.

Nu ne preocupă aci modalitatea îndeplinirii planului, ci alcătuirea lui, enumerarea părților lui constitutive.

* * *

Grija de *educația voinței* se va învedera, dacă nu altfel ¹⁾, prin indicarea lucrărilor de dat elevilor spre a fi făcute acasă — de or-ce fel ar fi ele — în legătură cu coprinsul de idei al lecției.

Nu mai e nevoie să se repete că formarea voinței

1. Vezi Cap.: relativ la *Activism*; pag. 230.

este partea cea mai esențială a influenței educației și deci a scopului școlii. Dar ea trebuie să rezulte și să se vadă din spiritul dominant al acțiunii întregi a unui educator, din spiritul dominant al operei școlii întregi. *Spiritul* nu se poate pune însă nici în litere de program, nici în linii de plan scris. Spiritul este forța vie călăuzitoare a unei conștiințe.

Nu mă ocup aci de formarea sufletului educatorilor, ci numai de schema activității normale complete a educatorilor formați — formați, îmi închipuiesc, în acord cu normele misiunii lor sociale.

Și mă ocup și mai puțin de acei profesori, cari își consideră cariera ca o banală mecanizare a vieții, menită a procura mijloacele de traiu, în vederea îndeplinirii, poate, a altor interese vitale mai direct legate de focarul conștiinței lor individuale. Aceștia nu au nevoie de sfaturi pedagogice, cari de altfel nici nu sunt scrise pentru ei.

Acest *memento* al conștiinței didactice e schițat pentru acele suflete de educatori, cari vor să rămână *vi* în meseria lor, să găsească plăcere în cariera lor, să trăiască intensiv ora petrecută în clasă, cu acelaș drag, cu aceiași curiozitate nouă de creator, pe cari le încearcă artistul în atelierul său.

* *
* *
* *

Mai e necesar să adaug că ori-ce oră normală de clasă trebuie să cuprindă trei părți: una de revizuire a lecției trecute („ascultarea“), a doua de înaintare în cunoștințe noi — lecția progresivă — a treia de asigurare a înțelegerii celor comunicate?

Dacă pentru lecția nouă se destină, buniore, cam o jumătate de oră, trebuie „ascultării“ să se acorde cel puțin 20 de minute, în cari să intre și pregătirea sau introducerea în lecția nouă. Restul orei, cât permit împrejurările, rămâne să se întrebuițeze pentru controlarea asimilării, în linii mari și esențiale, a cunoștințelor noi date în partea progresivă a lecției.

Acest control se poate îndeplini în diferite feluri, după natura obiectului, după cuprinsul lecției, după clasă.

În unele clase, în cele inferioare, o parte din mijloacele de asigurare a înțelegerii și reținerii ideilor predate se poate, și e bine să se facă, parțial, treptat cu înaintarea lecției și cu trecerea dela o ordine de idei la alta.

Diferitele ordini de idei, în legătura lor succesivă alcătuiesc *unități*, cari, deși nu sunt de sine stătătoare, în înțelesul strict al cuvântului, au totuși un cuprins de înțeles care se încheie într'o unitate de subiect.

Oprirea spiritului asupra lor, asupra fie-căreia în parte, spre a le privi integral și rezumativ, face din ele niște *unități metodice*, cari, ca atari, se pot însemna în plan, ca arătare concretă a intenției didactice.

Tot în partea finală a lecției intră însemnarea preocupărilor de aplicații și de lucrări practice în legătură cu noile cunoștințe căpătate în lecția progresivă.

Ce probleme de deslegat? Ce bucăți de tradus?

Ce lucrări de făcut? Ce exemple de căutat? Ce dovezi sau fapte de adunat? Ce compoziție de alcătuit?

După natura obiectului, a lecției a clasei; ce aplicații de îndeplinit, în legătură cu subiectul lecției?

E o preocupare esențială. Planul trebuie s'o indice.

* * *

Măestria didactică nu se câștigă ușor; în orice caz, nu se obține deodată, integral. Până când îndeplinirea diferitelor cerințe ale unei bune lecții să devină *habitus*, multe din preocupări scapă din raza gândului și intenției didactice în proces de realizare, pe când altele ocupă intensiv și exclusiv puterile atenției.

Se repetă cazul pianistului începător, care, privind notele muzicale de interpretat, uită să calce clapele; lucrând cu mâna dreaptă, întârzie mișcările celei stângi; lovind cu amândouă mâinile, uită să calce pedala. Ii trebuie timp de exercițiu prealabil, ca să ajungă a lega armonic toate mișcările, și să capete acel automatism liber al deprinderii, care se preface într'un instinct al acordului dintre percepțiile vizuale ale notelor scrise și mișcările concordante ale mâinilor.

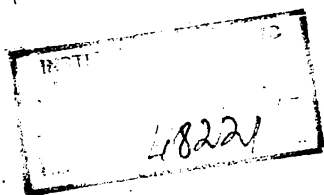
Munca acestei asocieri de acțiuni diverse e răsplătită, cu sentimentul succesului artistic și cu acela, mai viu și mai cald, al realizării frumosului în armonia tonurilor.

C răsplată și mai prețioasă așteaptă pe artistul educației, după munca și mai grea a contopirii

preocupărilor lui multiple în unitatea armonică a unei opere de artă, care este acțiunea lui profesorală.

Treptat cu creșterea măestriei didactice, crește conștiința destoiniciei artistice, întreținută de efectele vizibile ale activității și de sentimentul apropierii de un ideal urmărit.

— SFÂRȘIT —



DIDACTICA
PRINCIPII GENERALE
DE
EDUCAȚIA INTELIGENȚEI

TABLA DE MATERII

	<u>Pag.</u>
Introducere	v-vi
CAP. I	
Importanța și obiectul Didacticii	7
Problemele didacticii	9
CAP. II	
Date relative la psihologia inteligenței	13
1. Cele trei facultăți sufletești	14
2. Atenția	20
3. Asociația stărilor de conștiință.	24
4. Memoria	30
5. Imaginația	36
6. Apercepția	42
7. Operațiile intelectuale	45
8. Formele cugetării.— Cauzalitatea și finalitatea	51

CAP. III.

	<i>Pag.</i>
Scopul învățământului	55
Rostul biologic al intelectului	58
Criteriul cunoștințelor demne de a fi învățate	62
„Stapor paedagogicus”	65

CAP. IV

Principii și reguli generale pentru comunicarea cunoștințelor.—Metoda	68
1. Necesitatea și utilitatea regulilor didactice. Modul de a le stabili	69
2. Ce va să zică a comunica o cunoștință ?	73
3. Reguli didactice	77
4. Învățământul să fie progresiv și clar	81
5. Excitarea minții prin activitate spontană. — Metoda activă	87
a) Euristică în predarea matematicelor, științelor experimentale, limbilor	89
b) Euristică în predarea istoriei	92
c) Euristică în predarea filosofiei	96
d) Importanța metodelor active	106
e) Câteva reguli în punerea întrebărilor	108
f) Rezultatul educativ al stimulării spontaneității	111
6. Învățământul să fie interesant	115
a) Interesul formal sau teoretic și material sau practic	116
b) Interesul practic în diferite științe :	
In logică	122
In științele fizico-naturale	122
In studiul istoriei	128
Reforma de introdus în cuprinsul studiului istoriei	138
Interesul practic în studiul limbilor	149

CAP. V.

Chestiuni relative la programă	142
1. Ce trebuie să ne învețe ?	143
Utilitarismul pedagogic	144
Formalismul pedagogic	147
Programul școlilor noastre secundare	149

	<u>Pag.</u>
Evoluția programelor de studii	154
Cuprinsul esențial al programului unei școli de cultură generală	157
2. Valoarea relativă a obiectelor de studii.—Princi- piul organizării învățământului.	161
Științele noologice social-humaniste ca fun- dament al culturii generale.	163
Adaptarea la mediu—criteriu al valorii rela- tive a studiilor	166
Calitățile generale ale studiilor noologice .	178

CAP. VI ¹⁾

Concentrarea sau armonizarea învățământului

1. Armonizarea sau concentrarea studiilor pe baza ideii social—humaniste	183
Principiul social-humanist în predarea di- feritelor studii :	
În predarea matematicilor	184
În predarea științelor fizico-himice	189
În predarea științelor naturale	192
În predarea geografiei	199
Humanismul în predarea științelor noologice: Istoriei, literaturilor	212
2. Realismul, ca principiu de organizare a studiilor	218
3. Clasicismul	225
Clasicismul modern	230
4. Activismul	231
Caracterizarea organizărilor școlare după func- țiunea sufletească la care se reportă	233
Caracteristica activismului	235
Activismul față cu organizația școlară actuală Ce se poate face, în direcția activistă, la noi	237
5. Tipul cocentrării studiilor în școlile noastre se- cundare	250

CAP. VII.

Corelația studiilor	254
Motivul corelației	258

1) Numerotarea capitolelor în text să se îndrepteze după cea arătată în această *Tablă de materii*, care, și pentru așezarea titlurilor, îndeplinește rostul unei *Erate*.

	<i>Pag.</i>
Exemplificarea corelației	268
Aplicarea practică a corelației	274

CAP. VIII.

Sucesiunea obiectelor de studiu	278
1. Punctul de vedere logic	279
2. Punctul de vedere psihologic	281
Repede caracterizare a fazelor copilăriei în raport cu interesul didactic	284
1. Faza activității spontane	285
2. Faza retentivității	287
3. Faza adolescenței	288

CAP. IX.

Măestria didactică. — Planul unei lecții

Sfârșit