

729.11
371
463
G. G. ANTONESCU
PROFESOR UNIVERSITAR

DIN PROBLEMELE
PEDAGOGIEI MODERNE



BUCUREȘTI
RA „CARTEA ROMANEASCA” S. A.

1955

321
463

729 II

G. G. ANTONESCU
PROFESOR UNIVERSITAR

Handwritten signature of G. G. Antonescu

DIN PROBLEMELE
PEDAGOGIEI MODERNE

Handwritten mark



BUCUREȘTI
EDITURA „CARTEA ROMANEASCĂ” S. A
1923.

1355

CUVANT INAINTE

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

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

Nu am tratat toate problemele pedagogiei moderne — ceea ce rezultă chiar din titlul lucrării —, ci o parte din cele mai importante.

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

Autoul.

INTRODUCERE :

MODA IN PEDAGOGIE

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

I.

Moda — această boală cronică a societății — a devenit mai violentă, deci mai periculoasă, acum după războiu. Faptul e ușor explicabil dacă avem în vedere, că într'un sistem nervos slăbit — din cauza războiului — impresionabilitatea e foarte accentuată la periferie, iar puterea de rezistență și reacțiunea inhibitoare foarte redusă la organul central. De aci rezultă, că cedăm ușor capriciilor de moment și tentațiilor care ne vin dela mediul înconjurător, și că nu posedăm energia centrală necesară pentru a le înfrâna pe acestea și a ne impune linia de conduită dictată de conștiința noastră. Această slăbiciune psihofizică ale cărei manifestări le putem observa în toate domeniile vieții și activității omenești — în familie, în viața socială de toate zilele, în politică, în artă, etc. — reprezintă mediul cel mai favorabil pentru răspândirea și înflorirea microbului modei.

II.

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

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

b) În filosofie. Dacă vrei să interesezi pe auditorii conferințelor mondene, trebuie să le vorbești despre Bergson (deși acesta s'a cam uzat, începe a nu mai fi la modă), despre Rathenau, sau despre Lenin. Poate că le-ar folosi mai mult acelor auditori să le vorbești despre Descartes, Spinoza, Leibniz sau Kant și cunoscându-i pe aceștia, poate că ar înțelege mai bine pe Bergson, Pragmatismul sau

chiar pe Rathenau. Se poate; dar toți clasicii aceia sunt „demodați“. Prea s'a vorbit mult despre ei, toată lumea „a auzit despre ei“... deși prea puțini îi cunosc. Interesul „snobului“ nu este de a înțelege mult și de a folosi ceva din punct de vedere al culturii, ci de a se distinge, conformându-se ultimelor exigențe ale unei mode pe care a adoptat-o societatea înaltă.

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

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

Printre sclavii modei pedagogice putem distinge următoarele trei categorii: a) *snobii*, cari neputând să se distingă suficient prin valoarea lor personală și dorind cu orice preț reclama, se supun modei, pentru a fi puși în evidență; b) *navii* — mult mai simpatici decât cei dintâiu — sunt aceia cari doresc în mod sincer să se lămurească, dar nefiind îndrumați de nimeni, sau nefiind bine îndrumați, primesc și ei aceea ce li se oferă ca mai bun. Pătesc și ei ce pățește omul când, vrând să cumpere din târg un articol, pentru care nu e cunoscător și pentru care nu are alături un prieten cunoscător, ia marfa căreia negustorul i-a făcut mai multă reclamă. În această categorie găsim pe unii învățători; c) *timizii*, cari își dau seama că duși fiind de cu-

rentul modei, nu vor merge pe calea cea dreaptă, dar nu au curajul să înfrunte acest curent, nu au destulă încredere în puterea adevărului de a triumfa asupra eroarei sau calomniei. Mulți se tem poate, că lupta va fi prea lungă și prea grea și se gândesc că adoptând moda sunt mai „în câștig“ și mai „în rîndul lumii“, decât opunându-i rezistență. Mai sunt timizi cari nu se opun modei, temându-se de *ridicul*, tot astfel după cum s'ar teme de ridicul o doamnă, căreia i s'ar cere să poarte rochie lungă și bluză montantă într'un salon în care celelalte doamne poartă rochie scurtă și bluză decoltată.

III.

Moda nu e numai o simplă manifestare pseudo-estetică, menită a satisface capriciul celui ce i se supune și a procura momente de distracție celor ce o privesc dela distanță; ci, datorită efectelor ei morale, capătă o importanță negativă deosebită. Această boală socială are în multe cazuri consecințe grave. Astfel în viața socială, sunt cunoscute dezordinile familiare pe care le poate provoca patima modei. Pe noi ne interesează în special *influența nefastă a modei asupra școlii*. Pedagogul de modă tinde la nimicirea unui organism școlar, mai mult sau mai puțin rezistent, în orice caz viabil; fără a ști precis prin ce îl va înlocui, sau fără a avea siguranța că înlocuindu-l cu produsele modei, acestea vor putea prinde rădăcini. Dacă noua alcătuire artificială și pripită dispăre, rămâne locul pustiu și adeseori se compromit principii bune, cari însă nu au fost bine înțelese, nu au fost bine aplicate și mai ales nu au fost adaptate vechiului organism, căci progresul în știință se face prin *evoluție*, nu prin *revoluție*. De aceea se pot adopta ideile așa zise „noi“, dar numai prin asimilare la organismul existent. Școala e un organism viu, care poate fi stimulat, ameliorat, regenerat, dar nu poate fi înlocuit de azi pe mâine prin ceva cu desăvârșire nou, așa cum s'ar înlocui o haină veche sau o casă dărăpănată. În lumea biologică

organismul individual se reînnoește prin înlocuirea unor celule uzate cu altele noi; acestea din urmă însă se adaptează, se asimilează organismului. Organismul social se reînnoește prin procreare — care ne procură indivizii, adică noile celule sociale — și prin ereditate și adaptare la mediu, care asimilează pe noii indivizi organismului în care se produc. Și nu ne putem închipui un individ normal trăind în societate, care să fie cu totul scutit de orice determinare din partea generației care l-a produs. Numai un om artificial, un „homunculus“ creat în laborator—dacă i s'ar putea da viață — ar apare ca o ființă cu desăvârșire nouă și totuși când l-am introduce în societate ar trebui să i se adapteze acesteia, deci ar începe să se asimileze. Dar un atare „homunculus“ nu s'a putut realiza și nu se va realiza niciodată. Așa dar, dacă admitem că școala e un organism viu, atunci „școala nouă“ nu poate fi un homunculus artificial, ci copilul natural al celei vechi, mai tânăr de sigur, cu mai multă vitalitate, cu energii mai mari, dar semănând — prin ereditate și adaptare — părintelui său, iubindu-l și fiind iubit de el.

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

Iată câteva exemple:

1. *Școala activă*. Cum apare metoda activă? Inceputuri găsim la Descartes — care cerea liberarea rațiunii de sub tutela tradiției, pentru ca în mod liber și *prin propriile sale forțe* să urmărească aflarea adevărului — și la Rousseau care puneă atâta preț pe *activitatea spontană* a copilului și pe principiul educației negative.

Aceștia doi însă erau teoreticieni, fără contact cu realitățile practice în educație. Acela care dă metodei active preciziunea pedagogică e *Pestalozzi*. El consideră ca scop principal al educației dezvoltarea armonică a *tuturilor* for-

țelor fizice și sufletești ale copilului. Acestea se găsesc la început sub forma de germene, adică în stare de potențialitate. Opera educației constă în actualizarea și valorificarea forțelor. Și dat fiind, că, după Pestalozzi, orice forță se dezvoltă prin ea însăși, adică prin exercițiul deci prin *activitate*, adevărata concepție a școlii active este *punerea în acțiune a tuturor forțelor*, deci nu numai (și nu în primul rând) a forței fizice, ci cu deosebire a celor sufletești: memoria, judecata, imaginația, simțul de observație, etc. Școala activă Pestalozziană e întărită prin filosofia activistă a lui *Fichte*. El bazează, nu numai întreagă cunoștință, dar însăși existența noastră pe „*eul*” *activ*, care se afirmă, luând cunoștință de sine însuși. Eul care afirmă, adică cel activ, este *real*, cel afirmat nu e decât intuiția intelectuală a celui real. Din conexiunea acestor două elemente — eul real și intuiția sa proprie — rezultă conștiința de sine. Așa dar, *actul* afirmării de sine e condiția existenței eului. Numai din momentul acestei afirmări căpătăm conștiința de noi înșine, deci începem a exista ca „*eu*”. *Fichte* consideră actul ca o condiție a existenței, spre deosebire de *Descartes* care consideră existența ca baza metafizică a actului. După *Fichte* exist pentru că cuget, pentru că sunt activ și numai din momentul în care sunt activ.

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

Or, în faza copilăriei, activitatea care ne dă posibilitatea de a dezvoltă prin exercițiul *toate* forțele de care dispunem, este *jocul*. Acesta reprezintă baza întregii activități în grădina de copii. E vorba însă de un joc bine organizat, tot atât de sistematizat, ca și intuiția la *Pestalozzi*.

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

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

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

Dar, ne răspund unii moderniști, suntem gata să renunțăm la interpretarea brutală materialistă a școlii active și tindem către cea spiritualistă. În cazul acesta însă revenim la concepția superioară a lui Pestalozzi. Și dacă origina ade-

văratei școale active e la Pestalozzi, atunci școala de azi, care derivă dela acesta și dela urmașul său credincios *Herbart*, poate să intensifice elementul activ în metodă, fără să distrugă organismul școlar existent, ci, din contră, întărindu-l. Iată de ce pedagogul de modă când nu se mai mulțumește a imita din snobism aceea ce fac sau zic alții, ci caută să pătrundă serios sensul ideilor așa zise „noi“, renunță de a mai fi „la modă“ și — dacă are curajul convingerilor sale — încetează lupta de nimicire și caută să ajute la întărirea și înălțarea școalei existente.

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

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

Astfel, spre ex., ar fi absurd să voim a rezolvi problemele de pedagogie morală pe cale experimentală și fără ajutorul observației directe. Viața adânc sufletească — cea mai importantă din punct de vedere pedagogic — nu poate fi exprimată în raporturi *cantitative*, cum vreă metoda experimentală, care măsoară, calculează și cântărește, ci numai în raporturi *calitative*, pe care le putem cerceta numai pe calea observației directe, dela suflet la suflet.

b) Cu cât experimentul e mai departe de observația directă — cum se întâmplă la experimentul indirect, care cercetează funcțiunile fizice și prin intermediul acestora con-

chide asupra stărei sufletești — cu atât rezultatele lui sunt mai nesigure și au deci mai multă nevoie de controlul observației directe; și, din contra, cu cât experimentul e mai aproape de aceasta — cum e cazul la experimentele directe, care cercetează manifestările psihice înși-le, fără mijlocirea unor stări fizice, spre ex., utilizarea calculelor aritmetice (și a dicteurilor pentru stabilirea gradului de oboseală intelectuală —, cu atât concluziile sunt mai serioase.

c) Experimentul, — chiar sub forma directă — ne apare adeseori ca o denaturare a vieții sufletești a școlarului, sau ca o caricatură a activității normale din școală. Astfel, spre ex., pentru a cerceta memoria, gradul de atenție, oboseala, le dăm elevilor să memoreze silabe fără sens, sau să calculeze câteva șiruri de cifre fără nici un interes pentru ei. Se aseamănă oare această activitate impusă de experimentator, cu aceea pe care o desfășoară elevul când e atent la o lecție de istorie, sau când învață o poezie frumoasă? Fără îndoială că nu, ș'atunci nici rezultatele acelor cercetări experimentale nu vor putea fi, imediat și fără modificări, aplicate în pedagogie, ci numai după ce s'a luat avizul observației directe, care rămâne astfel instanța ultimă și hotărâtoare.

3. *Fenomenul reacțiunii.* Din cauza unor exagerări în teoria sau practica pedagogică și a reacțiunii pe care ele o provoacă, se produc uneori accidente în evoluția normală a școlii. Astfel metodismului exagerat al lui Comenius — care susținea că o metodă bună poate fi cu succes aplicată și de învățători slabi — îi urmează, ca o reacțiune, pedagogia lui Rousseau, care pune accentul pe respectarea individualității elevului și personalității profesorului și întro-nează — cel puțin în teorie, dacă nu de fapt — principiul educației negative și al pedepsei naturale. Astăzi, din cauza exagerării absurde la care au ajuns unii pedagogi practici în aplicarea metodei treptelor psihologice (unii au ajuns până la 14—15 trepte) și din cauza acrobației logice la care a dus pe unii abuzul metodei socratice — atât de pre-

țioasă din punct de vedere al valorii educative, dacă e aplicată cu tact și măsură; — s'a ajuns, tot prin reacțiune, pe deoparte la o *metodă sentimentalistă*, dulceagă, care moleșește caracterele în loc să le oțelească și formează individualități capricioase, în loc de personalități energice și consequente; pe de altă parte la tendința către *libertinajul pedagogic*, care ne cere să lăsăm cât mai multă libertate învățătorului spre a-și manifesta individualitatea. Unii profesori de școală normală înțeleg să acorde această libertate fără busolă chiar și normaliştilor practicanți. Dacă asemenea manifestări — nu le zic revoluționare, căci în cele mai multe cazuri sunt rezultatul snobismului, naivității sau ignoranții — nu vor fi localizate și apoi înfrânate, învățământul nostru primar va fi zdruncinat din temelie. Să nu pierdem din vedere, că liber este numai acela care se conduce de principii serioase, adânc săpate în conștiința lui și susținute de convingeri științifice bine întemeiate, iar nu de capriciile de moment, pe care i le sugerează impresiile trecătoare ale modei. Dar la o asemenea libertate ajungem numai prin *disciplină*. Numai cine a fost odată disciplinat, poate deveni liber. Aceasta trebuie să fie deviza oricărui profesor de pedagogie, chemat să dea în școala normală directiva teoretică și îndrumarea practică viitorilor învățători.

IV.

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

2) că aceste curente zise „noi“ sunt ușor adaptabile celor vechi printr'o evoluție naturală a acestora din urmă, fără deci să fie nevoie de perturbări și revoluții, de lupte și acuzații ridicole; va trebui — renunțând la orice intenție



agresivă față de organismul școlar existent și sustrăgându-ne influențelor nefaste ale modei — să aprofundăm serios ideile zise „noi“, punându-le în legătură cu tot ce le condiționează în cultura trecutului și a prezentului, precum și în starea de fapt a timpului și locului în care voim să le aplicăm.

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

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

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

I.

CHESTIUNI DE ISTORIA PEDAGOGIEI

G. G. Antonescu.

PEDAGOGIA TRECUTULUI FAȚĂ DE PEDAGOGIA NOUĂ

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

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

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

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

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

Explicarea acestui haos, nu e greu de găsit: Mai întâi pedagogia e în legătură — atât cu privire la idealul educativ cât și la mijloacele de care se servește pentru a-l realiza — cu foarte multe elemente culturale (morală, psihologie, sociologie, logică, estetică, psihiatrie, igienă, etc.);

fluctuațiile tuturor acestora își găsesc ecoul în pedagogie. Apoi, cercul celor care se interesează în momentul de față — secolul copilului — de problemele educației e foarte mare și, mai ales, foarte variat: părinți, profesori, medici, magistrați, oameni de stat, literați, artiști, gazetari etc. Dacă vom ține seama de diferența mare ce există între aceștia, din punct de vedere al mentalității, gradului de cultura, și intereselor, ne vom explica acel haos.

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

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

Astfel, spre ex. Rousseau a stabilit *principiul activității*.

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

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

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

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

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

tul e, în mare parte, adevărat, concluzia optimistă la care ajung ei, însă e falsă:

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

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

În pedagogie, ca în orice domeniu al cunoștinței, adevărul nu-l găsește subiectul izolat, care ar căută să-l construiască în propriul său intelect. El trebuie, mai întâi, să

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

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

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

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

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

Dacă principiile pedagogice fundamentale ale legii sau

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

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

ideal educativ, sau aceea a educației voinței fără cunoștințe de morală și psihologie, chestiunea educației estetice fără a cunoaște principiile estetice, chestiunea educației intelectuale fără a cunoaște logica, cum vom găsi metodele cele mai bune, fără psihologie, etc.

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

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

Nu e suficient să cunoaștem câteva formule pedagogice, ci trebuie să le cercetăm origina psihologică, logică, morală, estetică, etc. Și cu privire la cultura pedagogică știin-

țifică e bun sfatul lui Montaigne: „Il ne suffit pas de loger la science chez soi, il faut l'épouser“.

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

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

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

2. Categoria entusiaștilor diletanți în pedagogie, (psihologi, fiziologi, medici, etc.), care se înlăcărează când aud de metode noi în pedagogie, dar nu cunosc munca ti-

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

tanică ce s'a depus în decursul veacurilor în domeniul teoriei și practicei pedagogice. Ei au de comun cu cei dintâiu entuziasmul sincer pentru ceva nou, dar le lipsește, spre deosebire de aceia, cunoașterea și respectul bunurilor existente în pedagogie.

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

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

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

PRINCIPIILE FUNDAMENTALE ALE PEDAGOGIEI LUI ROUSSEAU

I.

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

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

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

1. *Caracterul revoluționar*. — Filosofia timpului se opune energic stării existente în biserică, școală, stat, societate. Se dă pe tărâmul intelectual lupta în contra religiei confessionale (Voltaire spunea în contra bisericii „Ecrasons l'infâme“) în contra monarhiei absolute și a claselor so-

cială și pentru democrație: (contrat social) Rousseau în această privință eră mai avansat decât Montesquieu care în „Esprit des lois“ sprijineă monarhia constituțională.

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

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

La Mettrie (în *l'homme machine*) duce *materialismul* până la cinism. Dumnezeu nu există și lumea nu va fi fericite înainte ca ateismul să fi devenit atotputernic. Sufletul nu e decât o vorbă goală care nu are sens decât dacă îl considerăm ca pe o parte a corpului care cugetă: creurul. Nemurirea este o absurditate: sufletul fiind o parte a

corpului piere odată cu el; odată cu moartea trupului s'a isprăvit totul: „La farse est joué“.

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

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

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

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

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

e) Nici *nemurirea* sufletului individual nu e admisibilă, căci a o admite ar însemna că funcțiunea poate dăinui după dispariția organului care o produce. Singura nemurire e în memoria generațiilor ce ne urmează.

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

la dezvoltarea și întărirea germenilor naturali; scopul exterior, material nu e de cât un element secundar fără importanță și cu totul subordonat celui dintâi. Munca e o activitate care servește drept mijloc pentru a realiza ceva, deci o activitate ce nu-și mai găsește scopul în sine, ci în afară. De unde la joc obiectul exterior e mijlocul și activitatea scopul, la munca serioasă obiectul e scopul și activitatea mijlocul. Aceasta e deosebirea fundamentală. Dar cum rămâne cu celelalte două elemente: plăcerea și interesul? Trebuie neapărat ca acestea să fie înlăturate la lucrările serioase? Pot fi, dar nu trebuie și nu e bine să fie. Putem lucra fără plăcere și interes, executând un fel de muncă silnică, dar e posibilă și munca plăcută și interesantă; iată un fapt cunoscut de toată lumea. De ce ultima e de preferat celei dintâi? Din două motive: 1) Pentru că face posibilă mijlocirea dorită între joc și muncă; deci se face tranziția dela o activitate plăcută și interesantă, la o alta tot plăcută și interesantă, cu deosebirea că cea din urmă impune realizarea unui scop. Aceasta însă nu se impune elevului *în mod forțat* — contra voinței lui, — tocmai pentru că îl interesează și-i place aceea ce lucrează. E un scop necesar, dar pe care elevul îl acceptă și realizează bucuros. 2) Pentru că plăcerea și interesul provoacă o activitate rodnică și puțin obositoare, față de munca stearpă și foarte obositoare a lucrărilor neplăcute, silnice, plictisitoare. Cu drept cuvânt spune Claparède, că oboseala și plictiseala nu depind atât de cantitatea sau dificultatea muncii, ci mai ales de natura ei. O lucrare interesantă, chiar dacă e grea, ne obosește mai puțin ca o lucrare plicticoasă, care prelungită prea mult, poate duce și la surmenagiu. Un om de știință e mai bucuros să se ocupe o zi întreagă cu cele mai complicate cercetări în biroul sau laboratorul lui, decât să înregistreze timp de o oră sau două diverse acte de minister. Claparède 1) admite

1) Claparède. Op. cit., pag. 247.

două surse de energie: una poate fi comparată cu un rezervor central, care conține rezerva de energie acumulată în timpul repaosului și face astfel posibilă oarecare continuitate a muncii. Cheia care deschide robinetele acestui rezervor este *interesul*. *Plictiseala* e datorită închiderii robinetului energiei (nu unei diminuări a proviziei), sau unei munci prea îndelungate, care devenind monotonă a făcut să dispară interesul și deci să se închidă rezervorul. *Oboseala* însă, se datorește unei consumații prea mari de energie. Un fapt care pledează în favoarea acestei teorii e activitatea subită de care sunt capabile unele persoane considerate ca slabe de nervi, neurastenice „si on les touche au bon endroit”, dacă le încurajăm, dacă găsim un ideal care deodată le înflăcărează.

Un alt izvor de energie e datorit fabricației locale a centrilor nervoși de cari depinde munca respectivă. La acest izvor recurge munca silită, care lipsită fiind de interes, nu poate dobândi energia necesară din acel acumulator central. Dar fabricația locală uzează mai mult și mai repede neuronii, decât trecerea prin fibrele acestora a unei energii venite de aiurea. Nu insistăm asupra teoriei interesului și oboselei intelectuale; am atins-o numai pentru a clarifica mai bine chestiunea ce ne interesează pe noi aici.

Așa dar, munca plăcută și interesantă ar putea mijloci între joc și muncă și ar posedă calitățile bune ale jocului, mai ales dacă adăogăm un element de mare importanță: *mișcarea*, *căreia*, după cum am văzut, trebuie să-i acordăm o deosebită atenție în vederea formării caracterului. De altfel, pentruca învățământul să poată interesa trebuie, mai ales pentru copiii din clasele elementare, să cuprindă și oarecari aplicații reale, oarecare activitate practică. Un învățământ pur teoretic poate interesa cel mult pe elevii mai mari din clasele superioare, dar și pe aceștia îi va interesa mai puțin, ca un învățământ care pune în legătură teoria cu practica. *Astfel, activitatea practică e necesară, atât pentru a ușura tranziția dela joc la munca serioasă,*

cât și în vederea realizării condițiilor indispensabile celui de al doilea element al actului de voință: executarea actului, adică în vederea cultivării imaginilor kinestetice.

În acest sens pot fi de mare folos: grădina școlară, atelierul școlar, laboratorul. Își poate oricine închipui cât stimulam activitatea spontană a elevului, cât ajutam la dezvoltarea forțelor individuale, dacă la studiul teoretic al animalelor și plantelor adăogăm cercetarea, cultivarea și îngrijirea lor în grădină, dacă îl provocăm să construiască el însuși unele obiecte cunoscute, sau unele instrumente simple de cari are nevoie în grădină sau laborator; dacă îl îndemnăm să-și clarifice și ilustreze legile naturale prin experiențe proprii. În modul acesta dezvoltăm toate elementele actului de voință: ideea, fapta și sentimentul, căci cine se poate îndoi că o asemenea activitate produce plăcere elevului și-l interesează.

Deasemeni întărim *legătura* dintre motive și acțiuni, de oarece nu separăm învățământul teoretic de munca practică, nu facem din aceasta o ramură aparte a învățământului, ci o punem în serviciul educației. În această privință școlile americane au ajuns foarte departe, poate *prea* departe. Raportul dintre cuvânt și acțiune e respectat în unele școli chiar, la învățământul citirii și scrierii, **care are drept punct de plecare o propoziție** (am putea-o numi propoziție normală, spre deosebire de cuvântul normal), exprimând acțiunea reprezentată într'o ilustrație. Această acțiune e *executată* — pe cât posibil — de elevi, înainte de a se face împărțirea propozițiilor în cuvinte, cuvintelor în silabe, litere, etc. Deasemeni când la scris sau citit intervin cuvinte cari exprimă acțiuni, elevii sunt adesea provocați să le transforme în fapt.

2. Datorită activității practice, copilul învață din experiență, e pus în contact continuu cu lumea reală; realitatea înlocuiește cartea. Evident că în modul acesta el va do-

bândi noțiuni mai clare și mai precise, decât mărginindu-se numai la carte.

Mai putem obține și un folos moral: obiceiul contractat de elev în școală, de a-și forma convingerea asupra unui obiect sau fenomen pe cât posibil prin el însuși, prin experiența proprie, s'ar putea cu timpul — după ce se va fi înrădăcinat în spiritul lui, — aplica și la raporturile sale sociale, în sensul că atitudinea ce va lua față de persoane și fapte, de instituții și legi, de artă și literatură, va fi determinată, în general, de o convingere sinceră, bazată pe cunoașterea lor exactă și directă. Dacă, din contră, obișnuim pe elevi să creadă orbește aceea ce spune cartea și profesorul, să nu ne mirăm că mulți dintre ei vor înclina mai târziu de-a da ascultare tuturilor calomniilor prin cluburi și cafenele, sau tuturilor informațiilor din gazete; să nu ne mirăm dacă vor ataca un om fără să-l cunoască și fără să-i fi cercetat în mod cinstit activitatea, o lege fără a-i cunoaște bine cuprinsul, o scriere literară sau științifică, fără să fi citit-o, o operă de artă, fără să fi văzut-o, sau auzit-o. Natural că influența rea a limitării învățământului la carte și curs teoretic nu stă în *cuprinsul* cărții sau cursului, ci în *formarea aceluiași obicei*, de a înlocui convingerea activă, printr'o încredere oarbă pasivă. În școală nu putem observa efectele lui morale, de oare nici cartea, nici profesorul nu vor induce pe elev în eroare. Când însă locul acestora îl vor lua gazetele, opinia publică, certurile politice, când deci va trebui să aleagă adevărul din minciuni, binele din rele, — obiceiul acela de-a nu controla nimic va fi fără îndoială dăunător.

3. Activitatea practică ne dă posibilitatea de-a clarifica diverse noțiuni. Astfel, pentru a controla dacă elevul a priceput bine construcția și funcționarea unui aparat fizic simplu, îl punem să construiască el însuși — în mod rudimentar de sigur — aparatul; de asemeni la Geografie, îi cerem reproducerea plastică a unui teren, sau la Istoria

culturală modelarea sau desenarea vreunui instrument descris, sau a unui castel medieval, a unui domn, etc. Când povestim o acțiune — spre ex. un basm la copii — putem cere elevului să deseneze sau să modeleze în *plastilină* (un fel de humă, care se aseamănă cu ipsosul) o parte din acțiune, sau din eroii poveștii. În modul acesta ideile dobândite în momentul povestirii sunt mai bine clarificate și transformate în fapte: elevul dă o întrupare imaginilor, realizează ceva, e activ. Spiritul lui e, nu numai receptiv, ci și activ. Reprezentarea plastică a acțiunii sau eroilor unei povestiri, e importantă și din următorul punct de vedere: sunt elevi cari, deși posed imaginile destul de clar, nu se pot bine exprima prin cuvinte, și atunci cel mai bun mijloc de a ne comunica ideile și gradul lor de claritate și precizie, e desenul sau modelatul.

Cu ocazia unei vizite ce făceam la școala de aplicație a seminarului pedagogic din Iena ¹⁾, institutorul primei clase elementare mi-a arătat un asemenea elev, care, după ce un basm fusese povestit de profesor și mai mulți colegi, nu a fost în stare să reproducă aproape nimic din cele auzite. În ora următoare însă a modelat foarte bine aceace nu putuse exprima prin cuvinte.

Desenul ca mijloc de exprimare a ideilor — alături de vorbire și de scriere — e mult utilizat în America: Copiii reproduc cum pot imaginile dobândite în școală sau din afară, deci gradația, în acest caz, nu se face după greutățile tehnice ale desenului, ci după experiența și puterea de imaginație a copilului. Așa, spre exemplu, într'o școală elementară din New-York, au fost desenate cu creioane colorate și cărbune: începutul primăverii, vieța în timpul iernei, descoperirea Americii, corăbii, casteluri, munca agricolă (secerat treerat, etc.) ²⁾.

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

²⁾ Dr. F. Kuypers, Volksschule u. Lehrerbildung der Vereinigten Staaten. Reiseindrücke. Leipzig, pag. 51.

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

4. Munca practică dezvoltă diferite virtuți necesare în viață: răbdarea, ordinea, prudența, atenția, etc.; dar mai presus de toate ea întărește în sufletul elevului *încrederea în sine*, bazată pe sentimentul *putinței* de-a face ceva, de a lucra cu folos. Lucrul în atelier, laborator, grădină, dă elevului ocazia de a controla pas cu pas roadele muncii sale: un obiect construit de el în atelier, încolțirea unei semințe sădită de el în grădină, reușita unei experiențe în laborator, sunt dovada evidentă a activității și priceperii lui. Rezultatele muncii intelectuale le constatăm mai greu și mai târziu.

5. Munca practică are și o importanță moral-socială, întrucât pe de o parte stabilește raporturi prietenești între elevi și între aceștia și profesor, căci fiecare are adesea nevoie de ajutorul colegilor și de lămuriri din partea profesorului; pe de altă parte, însuflă elevilor respect pentru munca manuală și deci pentru clasele sociale cari o reprezintă. „Il s'agit moins d'apprendre un métier pour savoir un métier, que pour vaincre les préjugés qui les méprisent.Abaissez-vous à l'état d'artisan pour être au-dessus de votre ¹⁾”.

„Munca noastră — grea uneori — în grădină și atelier, e cel mai bun mijloc de a ajunge la aprecierea care se cuvine valorii sociale a muncii manuale și oamenilor cari fac acea muncă. Adesea am constatat cum școlarii noștri, întâlnind copii din sat, sau un întreg grup de școlari dela țară, gândeau și vorbeau disprețuitor despre aceștia, sau cum râdeau de țăranii cari veneau la târg. Acum suntem noi înși-ne grădinari și țărani și ne dăm seama prin propria experiență, câtă osteneală și sfortare, câtă muncă și

¹⁾ *Roussseau* Emil, Cartea III.

grije ne costă pentru a cultivă o varză, sau gulie, pe care în piață le cumpărăm cu câțiva pfenigi”¹⁾).

6. Omul e determinat în activitatea lui de doi factori: de aceea ce e în el și de aceea ce e în afară de el, adică de ideile, sentimentele, dorințele din sufletul lui și de lumea din afară, care poate fi favorabilă sau defavorabilă voinței sale. De aceea e bine să știe, întrucât și în ce condiții, lucrurile din natură pot fi supuse scopurilor ce urmărește; dar nu e suficient numai să știe, trebuie să se și convingă *prin fapte*. Atât limitele pe care le impune natura, acțiunilor noastre, precum și sprijinul ce ni-l acordă, trebuiesc *simțite* ca atare, nu numai cunoscute: trebuie să le pătrundem și cu voința, nu numai cu intelectul.

De altfel, știut este, că natura a stimulat întâi voința și apoi intelectul. Înainte de a cercetă legile naturii, omul a fost nevoit să lupte pentru conservarea lui, să-și procure hrană, îmbrăcăminte, locuință etc. Cu drept cuvânt s'a zis, că natura înainte de a reprezenta un teren vast pentru construcțiile logice ale intelectului, a fost un câmp de exercițiu pentru voință. Și din acest punct de vedere, rolul lucrărilor practice e evident: elevul constată din propria sa experiență, prin fapte, cum se produc și cum se pot utiliză, diversele lucruri și forțe din natură.

Ar mai fi de menționat și alte foloase, pe care munca practică le poate aduce educației și în special disciplinei, dar fiind fără multă importanță și neprezentând un interes deosebit, le trecem cu vederea.

III.

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

1. *Grădina școlară*. Atât în teoria cât și în practica pedagogică, grădina școlară, nu este o instituțiune nouă. Co-

¹⁾ Aus dem pädagogischen Universitäts-seminar zu Iena. Dreizehntes Heft, pag. 74.

menius o cere, Franke (pietistul) o înființează în Halle; Rousseau și Filantropiniștii, Pestalozzi, Froebel, Stoy sunt partizani ai muncii în grădină. Dar la toți acești pedagogi găsim încercări izolate. De abia în a doua jumătate a secolului XIX începe să se acorde o atenție mai mare ideii de a se înființa grădini pe lângă școli, avându-se în vedere importanța lor pentru învățământ și educație în general. Cam dela 1860 începe să se producă o mișcare serioasă în această direcție: începe Austria, căreia îi urmează Elveția, Belgia, Anglia, Suedia, Germania, America.

În Statele-Unite, numărul grădinilor școlare a crescut foarte mult în timpul din urmă, de aceea se și vorbește de un *school-garden movement*. În orașele mari, ca de exemplu: Philadelphia, Boston, etc., se găsesc câteva grădini în care pot lucra sute de copii; iar acolo unde nu există asemenea grădini, de obicei în orașele mici, copiii capătă sămânța pe care sunt ținută să o cultive acasă. În Cleveland, Ohio, s'au împărțit în anul 1904, 140.000 pachete cu sămânță, în 1905 aproape 300.000. Tot aci erau vre-o 65.000 copii de școală, care posedau mici grădini ¹⁾. Ceeace stimulează mult zelul și interesul acestor copii e, pe de o parte faptul că profesorul vizitează din când în când grădinile elevilor lor, pentru a vedea progresele realizate, pe de alta expozițiile ce se fac în timpul culesului. Natural că acelor grădini mari, comune la mai multe școli și situate la oarecare distanță de acestea, sunt preferabile grădinile mai mici, dar alăturate fiecare la câte o școală. Acestea ar trebui să cuprindă: *a)* Materialul de intuiție, necesar învățământului botanicei, în legătură cu acesta instrumentele necesare pentru oarecari observații meteorologice: termometru, barometru, hygrometru, etc.; *b)* Animale de a căror bună stare se vor îngriji elevii; nu vor lipsi stupul de albine și un aquarium; *c)* Terenuri limitate,

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

de încercare: fiecare elev va cultivă un lot aparte cu ajutorul colegilor și sprijinul profesorilor; *d)* Mineralele pot fi de asemenea reprezentate, cel puțin o mică parte.

Importanța grădinei școlare pentru educație și învățământ este evidentă: 1. Desvoltă spiritul de observație și face posibilă *cunoașterea intuitivă a naturii, în mijlocul naturii*. Locul animalelor împăiate și al cărților, care ne prezintă fiecare ființă sau lucru în mod izolat, adică scoase din mediul înconjurător, îl iă cercetările ființelor, lucrurilor și diverselor fenomene (fizice, chimice, fiziologice, biologice) în raporturile lor naturale. În locul naturii moarte se studiază natura vie, în locul sau cel puțin înaintea oricăror fragmentări și sistematizări se cercetează natura reală în toată complexitatea ei, ca un tot unitar. 2. Ajută mult la educația sentimentului. Speranța într'un rezultat bun al muncii, așteptarea roadelor, satisfacția de a fi reușit, surpriza ce ne produc unele rezultate neașteptate și altele. La toate acestea se adaugă însă influența asupra sentimentelor superioare: frumusețile naturii — florile, pasărilor cu cântecul lor, insectele, etc. — sunt un puternic stimulent al sentimentelor estetice. Munca în comun, ajutorul reciproc ce-și dau elevii, sprijinul bine voitor al profesorului, interesul și grija pentru animale, toate acestea influențează sentimentele morale. Observarea raportului dintre diversele elemente naturale, pătrunderea vieții și armoniei naturii, pot deșteptă bănuiala existenței unui spirit superior, pot deci stimula sentimentele religioase. 3. Contribue la educația voinței: *a)* Se dă o mare desvoltare aceluia element al actului de voință pe care l-am numit: *executarea* actului, spre deosebire de *reprezentarea* lui și prin aceasta ajutăm mult la cultivarea imaginilor estetice, deci la formarea caracterului; *b)* Se stabilește o strânsă legătură între elementele, care compun actul de voință, adică între ideie, sentiment și fapt. Elevul, care lucrează o porțiune de pământ trebuie să-și reprezinte clar scopul ce urmărește și mijloacele de care dispune, modul cum va

lucră, mișcările ce trebuie să execute, apoi va trece dela idee la fapt, va realiza mișcările plănuite; iar în toată activitatea lui psihică și fizică va fi stimulat de interes, speranță, sentimentul puterii, etc.; *c*) Elevul cunoaște, printr'o experiență directă, întru cât lucrurile din afară sunt favorabile sau defavorabile voinței noastre, constată prin acțiuni proprii, cum lumea din afară, uneori împiedică, alteori sprijină realizarea tendințelor noastre; *d*) Elevul ajunge să cunoască mai bine forțele de care dispune și tinde să le sporească; se stabilește armonie între voință și putință.

2. *Atelierul școlar* e în legătură cu grădina și laboratorul, căci multe din obiectele necesare grădinei (cuiburi, colivii, instrumente, etc.) și laboratorului (aparate mai simple și ușor de executat) pot fi făcute în atelier. Afară de acestea se pot executa diverse lucrări în lemn, hârtie, metal, etc.

Și lucrul manual în atelier poate fi pus în legătură cu învățământul și educația. Tendința copilului de a fi activ, care se manifestă la început în joc, va putea fi satisfăcută prin lucrări manuale destul de ușoare pentru a face tranziția dela joc la muncă și pentru a putea fi executate de copii din primele clase elementare.

În această epocă se vor evita orice greutăți tehnice și orice lucrări, care ar presupune prea multă forță la elev. Se recomandă în genere, modelatul în plastilină, lucrări din hârtie și carton și în legătură cu acestea, desemnul. Pentru elevii mai mari, munca din atelier va fi pusă în legătură cu învățământul fizicii și chimiei: cunoașterea exactă a diverse corpuri (lemn, metal, sticlă, etc.) și a diverse fenomene și legi (arderea, topirea, legi mecanice, etc.).

Cât privește educația caracterului, toate foloasele muncii practice în general — manifestarea forțelor individuale, experiența directă, diverse virtuți necesare în viață ca răbdarea, ordinea, prudența, atenția, de care ne-am o-

cupat mai sus — revin și lucrărilor în atelier. Elevul după ce își propune un scop și stabilește mijloacele, trebuie să fie atent și să aibă răbdare, pentru a-l putea realiza, iar după ce l-a realizat se va bucura de roadele muncii lui și va fi mai încrezător în forțele sale. Și după cum lucrul în grădină îl face să cunoască și să stimeze munca grădinarului și a agricultorului, lucrul în atelier îl va face să cunoască și să stimeze munca tâmplarului, dulgherului, ferarului, etc.

3. *Laboratorul* poate fi considerat ca o întregire a lucrului manual accesibilă elevilor mai mari, întrucât are de scop o pătrundere mai adâncă a legilor naturale. Legătura laboratorului cu învățământul e în deobște cunoscută și de aceea nu vom mai insista asupra ei. În educația caracterului aduce aceleași servicii, ca și lucrul de atelier — mai puțin influența socială — însă într'un grad mai înalt. Se cere mai multă judecată la stabilirea scopului și mijloacelor unei lucrări de laborator și mai multă atenție, răbdare, prudență la realizarea ei, decât s'ar cere la efectuarea unui obiect uzual în atelier.

De asemenea, satisfacția și încrederea în sine, dacă experiența reușește, sunt mai intense. Cele două elemente ale actului de voință: ideia și executarea ei, sunt mai complicate și legătura dintre ele e mai strânsă.

4. *Excursiile școlare* sunt de asemenea folositoare educației și învățământului. Impulsul pentru excursii și călătorii pornește dela Rousseau, care le recomandă, atât în vederea dobândirii de cunoștințe reale în mijlocul naturei, cât și pentru cunoașterea instituțiilor și oamenilor, deci și din punct de vedere social și moral. Aceia însă care au făcut primele încercări practice de o oarecare importanță în această direcție sunt: Filantropiniștii și în special Basedow și Salzmann. Acesta din urmă pune excursiile în serviciul educației fizice, intelectuale, și morale; scopul lui e ca elevii să cunoască natura și civilizația (păduri, ape, munți; sate și orașe), viața și activitatea oamenilor (agri-

cultura, industria, etc.); iar plăcerile și neplăcerile comune, ajutorul reciproc necesar la drum, stăpânirea de sine, îndurarea diverselor greutăți, să le influențeze caracterul. Mai târziu, acordă o deosebită atenție excursiilor, alt pedagog important, herbartianul Stoy. Sub conducerea lui s'au întreprins multe excursii, de către elevii școlii de aplicație a seminarului pedagogic din Iena. Actualul director al acestei instituții Prof. Rein, a menținut obiceiul excursiilor. Ambii le pun însă în strânsă legătură cu învățământul. Excursiile contribuie și ele mult, pe de-o parte la întărirea legăturii dintre ideie și faptă, căci în excursii acțiunile trebuie să fie cumpănite, bine studiate, iar la executarea lor e adesea nevoie de multă răbdare și atenție; pe de altă parte, la stimularea virtuților moral-sociale: viața și interesele comune ale elevilor și profesorilor, contactul cu lumea străină, întăresc bunăvoința, prietenia față de colegi, buna cuviință, stăpânirea de sine, etc. E evident, că excursiile contribuiesc mult și la educația intelectuală; pe lângă că dezvoltă și întăresc simțul de observație și îmbogățesc terenul apercetiv, au și o puternică influență din punct de vedere al interesului multiplu: elevul dobândește o mulțime de impresii din natură și mediu social (interesul empiric), se interesează de legătura cauzală a diverselor fenomene ce observă (interes speculativ), are adesea ocazia să admire frumusețile naturii și ale artei — când se vizitează monumentele istorice, muzee, expoziții, etc. — (interes estetic).

Interesul simpatetic și social sunt în legătură cu acele virtuți moral-sociale menționate mai sus; iar interesul religios va fi nutrit prin contemplarea naturii cu legile și frumusețile ei, ca operă a unei ființe superioare.

Dacă la toate acestea, adăogăm că în excursii forțele fizice și sufletești ale copilului se manifestă în deplină libertate și că prin aceasta chiar și înlăturat fiind orice convenționalism, care în școală nu poate fi cu totul evitat, putem pătrunde mai bine și mai ușor caracterele indivi-

duale (profesorul constată adeseori într'o excursie cât s'a înșelat asupra caracterului unora dintre elevii săi), ne vom da seama de valoarea educativă a excursiilor școlare.

IV.

Cu privire la stabilirea unui raport strâns între învățământ și lucrul practic, s'a încercat în America *aplicarea principiului treptelor culturale*. Aci însă acest principiu dobândește o formă și o tendință, diferite de cele indicate de Herbart și dezvoltate de urmașii lui. Se admite în ambele cazuri paralelismul dintre dezvoltarea individului și evoluția omenirii. Studiul psihologiei copilului ne arată diverse faze de dezvoltare ale spiritului individual; istoria culturală găsește în dezvoltarea diverselor popoare, ca și în aceea a întregii omeniri, trepte și legi de evoluție; comparând aceste două evoluții — cea individuală cu cea generală — se constată că se aseamănă. Sau, dacă — luând calea deductivă — pornim dela principiul că trebuie să ridicăm pe copil în starea culturală a timpului, ne dăm seama, că nu putem lua drept punct de plecare cultura prezentului, de oarece copilului îi lipsesc elementele apercceptive necesare pentru a o pătrunde, ci trebuie să-l ridicăm în mod progresiv la acea înălțime, pornind dela o treaptă culturală potrivită gradului de dezvoltare a spiritului lui și materialului apercptiv, de care dispune.

Și acum, când e vorba a se stabili treptele culturale, care vor determina programul diverselor clase, se produce acea diferență de formă și tendință. Herbartienii au în vedere în primul rând moralitatea — în sensul formării ideilor și sentimentelor morale — și de aceea pretind ca la fiecare treaptă a învățământului, locul central să-l ocupe un *obiect moral* (Gesinnungsstoff), care pentru a fi mai concret, deci mai accesibil spiritului copiilor, va fi prezintat sub formă istorică (povești, legende, epopee, etc.). Acest obiect moral central însă, pentru a deșteptă in-

teresul va trebui să fie luat dintr'o epocă culturală corespunzătoare fazei de evoluție a elevului: cu cât evoluția înaintază mai mult, cu atât obiectul moral va fi luat dintr'o treaptă mai superioară. Astfel se respectă, atât cerințele educației morale, cât și paralelismul evoluției individuale și generale. Treptele stabilite de Ziller sunt: Poezii, istoria Patriarhilor, Judecătorii și regii Israelului, Iisus Christos, Apostolii, istoria Reformei. Paralel cu istoria biblică, se studiază istoria profană națională: legendele locale odată cu Patriarhii, istoria Niebelungilor odată cu judecătorii Israelului, istoria regilor și împăraților germani, paralel cu regii lui Israel și Iuda. Religia și istoria reprezintă deci obiectele morale, în jurul cărora se grupează celelalte obiecte, realizându-se astfel și concentrația.

Cu totul după altă normă se stabilesc treptele culturale în învățământul practic american, (admis în teorie și de unii pedagogi europeni). Și acesta ține seamă de fazele culturii, dar în loc de a releva manifestările morale și religioase — ca Herbartienii, — au în vedere produsele tehnice și industriale din diversele stadii ale culturii și progresul realizat în această direcție dela o epocă la alta. Iată cum se prezintă evoluția treptelor culturale, din acest punct de vedere, la o școală din New-York ¹⁾: 1) Vieța primitivă; 2) Vieța păstorilor și agricultura; 3) Inceputul comerțului și industriei; 4) Vieța familiară în epoca colonială; 5) Trecerea dela obiecte uzuale în gospodărie, la obiecte de industrie fină; 6) Clădirea modernă; elemente mecanice ale fabricii; 7) Mijloacele de transport. Obiectele corespunzătoare acestor stadii sunt lucrute — individual sau în grup — de elevii fiecărei trepte culturale (căreia de obicei îi corespunde un an de învățământ). Astfel ei țes, clădesc, construiesc lucruri necesare omului dintr'o anumită epocă culturală. Aceste interese practice vor fi elementele centrale ale învățământului, deci lor vor fi subordonate și studiile teoretice; ele vor realiza concentrația.

¹⁾ *Kuypers*, op. cit., pag. 60.

O altă normă de program, caracteristică școlii americane, e de a stabili obiectele de concentrație, conform diferitelor forme și manifestări ale vieții sociale ¹⁾: Primul an are ca punct central viața familială, al doilea locuința, apoi nutrimentul, îmbrăcămintea, comerțul, industria, etc. Programul fiecărei clase cuprinde șase obiecte — geografia și istoria, studiul naturii, munca manuală, economia casnică, arta, literatura — care toate se grupează în jurul unuia din acele elemente centrale; așa de pildă, în primul an viața familială, va forma obiectul tuturor celor șase studii.

În ambele cazuri, constatăm că învățământul teoretic e cu totul subordonat activității și intereselor practice, contrar principiului admis de noi, după care activitatea practică trebuie să fie pusă în serviciul — deci subordonată — studiilor teoretice și educației morale. Am menționat și interpretat cele două programe, pentru a evita vre-o eventuală confuzie între rolul ce acordăm noii munci practice, de o parte și utilitarismul american; de altă parte. *Planul educației și instrucției în școală trebuie să fie determinat, nu de motive utilitariste, ci de principii morale și psihologice.* Măsurile educative și studiile, conforme acestor principii, vor fi sprijinite, secondate, în nici un caz însă patronate de activitatea practică. În studiul de față am căutat tocmai să arătăm cât de importantă poate fi din acest punct de vedere, educația practică.

Așa dar, putem conchide că activitatea practică e un factor de mare importanță în educația voinței ²⁾, întru cât ajută mult la dezvoltarea unuia dintre elementele esențiale ale actului volunțar, face posibilă legătura între motiv și acțiune, idee și faptă, și influențează asupra sentimentelor morale. Ea contribuie la desăvârșirea operei învățământului educativ, *dacă și întru cât e subordonată acestuia.*

¹⁾ Kuypers, op. cit., pag. 62.

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

Dacă însă, dăm educației practice un loc independent sau chiar predominant în planul activității pedagogice — cum tind unii dintre adepții entusiaști, dar unilaterali, ai educației practice — departe de a aduce foloasele indicate în acest studiu, munca practică, va putea fi chiar dăunătoare.

EDUCAȚIA CETĂȚENEASCĂ

I

Cu cât statul acordă mai multe drepturi cetățenilor — ș'anume *tuturilor* cetățenilor, — cu atât se presupune că aceștia au devenit mai conștienți de datoriile lor. Drepturile trebuie să crească în raport direct cu sentimentul datoriei morale și politice. Deci, cu cât se accentuează tendința de a acordă drepturi politice poporului, cu atât se impune necesitatea unei pregătiri la exercitarea acestor drepturi, adică a unei *educații cetățenești*.

Educația cetățenească se bazează pe raportul dintre individ și stat. Statul poate fi pentru individ un *obiect de cunoștință*, sau un *teren de activitate*. În cultivarea viitorilor cetățeni trebuie să avem în vedere ambele raporturi, deci să urmărim: *a)* cunoașterea genezei și evoluției statului, a diverselor sale organe și a conlucrării lor, a formelor de stat în diferite timpuri și locuri; *b)* cultivarea virtuților cetățenești (stăpânirea egoismului, spiritul de abnegație, de ajutor reciproc, etc.), care are la bază *comunitatea de muncă* a elevilor (în atelier, laborator, grădină) și presupune ca normă de conducere în viață, *disciplina liberă*, sau *libertatea disciplinată*.

Dacă suntem conștienți de importanța educației cetățenești, trebuie să admitem în organizația școlară introducerea unor condiții esențiale ale *vieții* cetățenești.

Comunitatea muncii, unită cu aplicarea principiului di-

lui și va lupta el însuși, cu aceeași e mai bun în ființa lui, contra propriilor sale rele. Noi nu suntem decât aliații lui sinceri în această luptă. Educatorul e sprijinitorul și liberatorul *acelui* element al ființei elevului, care tocmai prin limitarea tendințelor inferioare, animalice se simte întărit, stimulat. Liberăm rațiunea și sentimentele superioare în sufletul lui, pentru a disciplina simțurile și relele apucături. Astfel libertatea și disciplina s'au împăcat dând naștere *libertății disciplinate*, sau *disciplinei libere* (voită). Experiințele făcute cu această metodă au dat rezultate foarte bune, iar tehnica aplicării e destul de simplă ¹⁾.

Tendința de a armoniza principiul supunerii și ordinii cu cerințele personalității libere, corespunde *spiritului democratic* al societății actuale. Dacă educația s'ar baza pe principiul constrângerii individului prin măsuri *impuse* din afară, fără a face de loc apel la conștiința individuală, dacă deci îndrumarea voinții ar fi efectuată exclusiv de autocrația educatorului, atunci școala ar forma cetățeni bine pregătiți moralmente pentru *monarhia absolută*, nu pentru libertatea politică a statelor democratice. La aceasta din urmă ajungem numai prin sistemul de educație care face ca disciplina cerută de societate să fie aprobată și voită de conștiința individuală. Prin mijlocul unei atari discipline libere, sau libertăți disciplinate școala, nu numai că le-ar forma elevilor deprinderile necesare viitorilor cetățeni liberi, dar le-ar da, în timpul vieții școlare, *intuiția vie a vieții sociale democratice*.

Învățământul civic pur teoretic, fără această pregătire practică, nu poate forma pe viitorii cetățeni. Se povestește că într'un oraș se înființase o școală de înotat, în care copiii învățau înotul, fără să intre în apă, prin explicații teoretice și prin simpla reproducere a mișcărilor necesare la înot. Unul dintre elevi fiind întrebat ce ar face, dacă ar cădea în gărlă, a răspuns: m-aș îneca.

¹⁾ Vezi cap. 3 din educația morală.

II

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

1. *Poporul* însuș, zic unii. Poporul învață a se conduce numai prin experiența proprie. E o cale lungă, dar sigură; dovadă: Anglia cu tactul ei politic. Totuși a lua o atitudine pasivă, așteptând evenimentele — pe lângă că ar fi periculos în starea politică și culturală actuală — ar însemna să renunțăm la învățăturile ce putem trage din experiența altora.

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

3. *Partidelor politice* li s'a atribuit deasemeni dreptul și datoria de a face educație cetățenească. O atare concepție evident că servește interesele partidului care o adoptă, întrucât își poate forma partizanii încă de mici copii, asigurându-și astfel devotamentul și perserverența lor; nu servește însă statului și indivizilor: Legile psihologice unite cu cerințele moralei (respectarea libertății individuale), ne pretind să nu impunem unui elev — chiar dintre cei mari — de a lua atitudinile politice dictate de un anumit partid.

4. *Scoala* e factorul cel mai important, atât pentru a face posibilă o atitudine politică liberă, bazată pe convingerea personală a fiecărui cetățean, cât și pentru a cultivă ideile,

sentimentale, virtuțile și deprinderile necesare vieții cetățenești, în general.

Pentru a răspunde misiunii importante de a face pregătirea socială și politică a viitorilor cetățeni, școala nu se va mărgini numai la introducerea în program a unui învățământ special *civic* (instrucție civică); ci pe deoparte va folosi în acest scop *toate obiectele* de învățământ, cari, prin caracterul lor și datorită unei aprofundări morale, politice și economice, pot contribui la lărgirea orizontului social-politic al elevului, ca spre ex. Istoria și Geografia; pe de altă parte va da o deosebită atenție lucrărilor practice în comun și va aplica, în educația voinții, metoda disciplinei libere.

III.
EDUCAȚIA ESTETICA

EDUCAȚIA ESTETICA

I.

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

Anti-intelectualismul îl găsim la Nietzsche, nu numai ca fond filosofic — preponderanța voinței asupra intelectului, dar și ca *formă*: metoda după care tratează și forma în care-și expune ideile. E o filosofie, care nu se adresează numai intelectului, conform cerințelor științei moderne, ci întregii noastre ființi sufletești — deci și sentimentului,— care nu urmărește numai o convingere logică, ci și o convingere intuitivă. Nu e de mirare că și din acest punct de vedere — al metodei și expunerii — filosofia Nietzscheană e atât de mult gustată, ca fiind o reacțiune contra acaparării spiritului omenesc de către metoda *strict intelectualistă și pozitivistă* a științelor fizico-naturale. Aceasta ne impune să ne mărginim la datele experienței, renunțând la problemele metafizice supra-empirice și la cele cu caracter irațional — cari deci nu pot fi pătrunse cu mintea.

Contra tendinței de a înlătura din filosofie tot ce e supra-rațional, sau irațional și de a nu se avea în vedere decât cerințele logice ale sufletului omenesc, neso-

cotind pe cele afective, sau cu caracter intuitiv, luptă energic *Volkelt* 1).

1. Imposibilitatea minții noastre de a înțelege ceva, are ca ultimă cauză *contradicția*. Această contradicție însă poate fi *totală și absolută*, deci insuportabilă pentru spiritul nostru, care în acest caz ia o atitudine hotărât negativă, — sau *parțială, relativă*, datorită nu naturei obiective a realității, ci unei cauze subiective: limitelor la cari e supusă mintea noastră, deci imposibilității acesteia de a înlătura orice îndoială. Avem convingerea, în acest al doilea caz, că o minte mai pătrunzătoare, superioară celei omenești, ar putea învinge contradicția *în direcția indicată de rațiunea noastră*. În primul caz avem un *non-sens*, în al doilea ceva *supra-rațional*. Un exemplu: Materialismul provoacă contradicția absolută când cere spiritului nostru să considere mișcările mecanice ca adevărata cauză a conștiinței. Spiritualismul care, luând drept punct de plecare propria noastră viață sufletească, consideră substanța lumii ca fiind de natură psihică, provoacă o contradicție parțială și relativă, întrucât, deși în principiu e admisibil, nu lămurește totul, nu înlătură orice contradicție, ca spre ex. întinderea în spațiu, care ar presupune o exteriorizare a substanței spirituale. Totuș nu excludem posibilitatea unei explicări suficiente a acestui fenomen. În această direcție poate fi citată încercarea lui Leibniz.

2. Căutând să pătrundem — în filosofie — lumea și viața, găsim elemente cari *prin natura lor* nu pot fi accesibile cugetării logice, găsim factori irraționali: răul și durerea în lume, inconștientul, etc. În metafizica lui Schopenhauer și Hartmann găsim irraționalul. Deci, dacă la supra-rațional admitem posibilitatea unei explicări deșăvârșite, unei înlăturări a oricărei contradicții de către o minte superioară celei omenești, la irrațional orice pă-

1) *J. Volkelt. Die Quellen der menschlichen Gewissheit.*

trundere logică e exclusă de oarece ne găsim în fața unor fenomene cu caracter diametral opus rațiunii.

3. Iată deci că trebuie să admitem realități cari, fie gradual, fie calitativ depășesc limitele inteligenței noastre. Nu ne putem mărgini — datorită unei cerinți naturale a sufletului nostru — numai la datele experienței și numai la aceace putem pătrunde cu judecata logică. La convingerea directă, imediată având drept obiect propriile noastre stări sufletești, și cea mediată, logică, trebuie să adăogăm o a treia formă de convingere: cea *intuitivă*, la care factorul principal e sentimentul și care are de comun cu cea dintâi faptul că *e imediată, directă*, iar cu cea de-a doua faptul că *se referă la lumea obiectivă, trans-subiectivă*. Astfel avem: *intuiția morală* — simt în conștiința mea, — trăesc, — puterea legei morale, *intuiția religioasă* — convingerea unității mele cu Dumnezeu; trăesc în conștiința mea revelaarea lui Dumnezeu. Fără această intuiție — chiar dacă admitem revelația divină supranaturală — religia e vorbă goală; religia nu trebuie în primul rând cugetată, ci trăită. Cu mai puțină intensitate se manifestă *intuiția estetică*: fantazia sprijinită de sentiment ne pot forma convingerea frumuseței și armoniei în univers, ne pot face să considerăm lumea ca o operă de artă.

4. Aceste două izvoare ale convingerei: cea logică și cea intuitivă nu numai că nu se esclud, dar în cele mai multe cazuri — dacă nu forțăm mersul natural al lucrurilor — se sprijină reciproc. Și e natural ca ființa noastră sufletească să se manifeste unitar — ca intelect, sentiment și voință, — nu fragmentar. E o necesitate naturală realizarea alianței celor două feluri de convingere. Astfel, se impune adesea întărirea, lămurirea critică a credinței, deci a convingerei intuitive. Și nu numai în religie: când căuțăm să ne explicăm pe cale rațională legea morală, de a cărei existență și putere în conștiința noastră eram convinși pe cale intuitivă. Evident că e posibil și cazul în care convingerea rațională distruge pe cea sentimentală: trecerea

dela *credința* morală sau religioasă absolută, la scepticism.

Dar această nu scade valoarea convingerei intuitive, căci și convingerea logică are nevoie de sprijinul ei. Dacă acordăm științei, în special filosofiei dreptul și datoria de-a influența viața omului — nu numai viața externă, practică, ci și pe cea internă, sufletească: principiile, caracterul, concepția lui despre lume și viață — evident că știința trebuie să depășească limitele empirice: datele empirice sunt supuse în acest caz unei prelucrări metafizice. Chiar omul de strictă știință pozitivă, când vrea să lămurească chestiuni ca cele următoare: dacă tot ce se petrece în univers tinde către un scop, sau trebuie să admitem mecanismul orb; dacă procesul lumii se reflectează în conștiința unei ființe superioare; dacă oamenii ca individualități au vre-o valoare proprie, sau sunt niște simple valuri în oceanul spiritului universal, etc., — trebuie să facă metafizică, nu poate rămâne în limitele cercetărilor empirice. Or, în cele mai multe cazuri și — mai ales — cu privire la cele mai importante chestiuni în domeniul vieții omenești (ca cele citate), filosofia metafizică nu ne dă rezultatele sigure, ci numai ipoteze și postulate. Dar probabilitățile și posibilitățile nu pot influența voința, nu pot forma baza caracterului: scepticismul paralizează voința. Ș'atunci, or păstrăm acelor ipoteze și postulate caracterul pur științific-logic considerându-le ca atare, și în cazul acesta le răpim puterea de-a influența asupra vieții noastre, or dorim această influență ș'atunci trebuie să completăm și să întărim convingerea științifică prin cea intuitivă. Numai când am fi în stare să negăm cerința spiritului omenesc de-a depăși limitele lumii empirice pentru a pătrunde în cea transcendentă, am putea nega necesitatea contopirii celor două convingeri. De altfel și sistemele pozitivistice, cari pretind a nu depăși limitele lumii empirice, conțin o sumă de elemente transcendente.

Omul care ca scriitor sau orator se adresează cu întreaga *lui* ființă sufletească — intelect, imaginație, sentiment, vo-

ință — va influența mai mult — ș'anume asupra întregii *noastre* ființe sufletești, — ca omul de știință pură, care se adresează numai inteligenței. La ce s'ar reduce influența scrierilor unui Rousseau, Nietzsche, Schopenhauer, Tolstoi, dacă le-am răpi tot ce e personal în ele, tot ce e trăit, simțit? — și cu cât mai mult ar fi putut și ar putea influența opera unui Kant sau Herbart, dacă ar fi mai personală, dacă la argumentele științifice s'ar fi adăogat mai multă intuiție sentimentală și imaginație?!

Din toate acestea rezultă că acea convingere intuitivă bazată pe sentiment și, în parte, pe imaginație, are importanța ei în viața culturală, alături de rațiunea logică, și că se impune acțiunea de revendicare a drepturilor acestor elemente ale vieții sufletești, drepturi încălcate de intelectualism.

II.

Această reacțiune contra intelectualismului de sigur că nu putea fi decât favorabilă culturii estetice. Natural că atunci când e vorba de a recâștiga sentimentului și imaginației drepturi pierdute, educația estetică — fie în sensul larg de cultură artistică a poporului, fie în sensul restrâns de educație estetică a tinerimei — dobândește o deosebită importanță. Dar, cum nu numai arta influențează sentimentele și imaginația (educația sentimentelor reprezintă genul, cultura artistică o speță importantă), se impune chestiunea, dacă și întrucât cultura estetică prezintă un caracter specific bine definit — față de cea morală, intelectuală și religioasă, — dacă ea satisface o necesitate subiectiv-individuală, sau obiectiv-culturală, ce nu poate fi satisfăcută nici de cultura intelectuală, nici de cea morală, nici de cea religioasă. Iată de ce se impune să facem o mică excursie în domeniul esteticei ¹⁾. Vom analiza deci *atitudinea este-*

¹⁾ Ne vom referi la sistemul de estetică al lui Volkelt, care ne pare a da cea mai clară explicație a atitudinii estetice.

tică din punct de vedere psihologic, căutând să punem în evidență diferența dintre aceasta și cea intelectuală, morală și religioasă.

1. Obiectele estetice — fie din natură, fie produse artistice — dobândesc calitatea de estetice numai în conștiința celui ce le percepe, simte, interpretează. Obiectul exterior ca atare — fără percepția, sentimentul, imaginația subiectului — nu poate fi estetic. El e cel mult o *condiție a atitudinii estetice*, nu posedă însă calitatea de estetic. Obiectele ne apar ca însuflețite, ca dotate cu sentiment, tendinți, etc. Dar, un tablou, sau o statuie, fie ele chiar opera unui Raphael, sau Michel-Angelo, nu pot avea suflet. Noi, cei ce considerăm operele de artă, *proectăm* asupra acestor obiecte neînsuflețite propriile noastre stări sufletești, dându-le astfel *aparența* însuflețirii.

Elementele sufletești esențiale cari compun atitudinea estetică sunt *intuiția* (obiectului) și *sentimentul* — la cari se adaugă unele reprezentări și tendinți de-o valoare secundară, subordonate celor două elemente. Aceste fenomene nu se succed — întâi intuiția formelor, culorilor, etc., apoi sentimentele și în urmă legătura lor, — ci sunt simultane, dar nu simultane în sensul că intuiția lipsită de sentiment și sentimentul lipsit de intuiție apar în acelaș timp, ca atunci când văzând și mirosind o floare, avem în acelaș timp o senzație vizuală și una olfactivă.

Intre cele două elemente găsim, mai mult decât simpla simultaneitate, o *unitate desăvârșită*: sentimentele nu se produc *alături* de intuiția formelor, ci ele ne apar ca expresia, vieța, sufletul acelor forme. Avem o *intuiție pătrunsă de sentiment*, se produce *însimțirea*. Dar nu numai această intuiție, ci și toate celelalte fenomene sufletești (reprezentări, volițiuni, etc.) trebuie să fie *pătrunse de sentiment*. Chiar și acolo unde întrebuițăm cuvinte — cari sunt în directă legătură cu ideile — se preferă (în literatură) cuvintele cari provoacă fenomene sufletești cu caracter sentimental și se evită idei cu caracter pur logic, noțiuni

abstracte, ca: raport, însușire, a determina, etc. În roman și dramă găsim asemenea termeni puțin intuitivi și fără valoare pentru sentiment și imaginație atunci când le impun motive de altă natură, decât cele estetice (științifice, psihologice: savanți, profesori, medici, etc., în dramă sau roman). Atât în alegerea, cât și în ordonarea cuvintelor, literatul trebuie să dea preferință sentimentului și imaginației asupra strictetei logice. Putem deosebi din acest punct de vedere un roman de al lui Bourget de Werther al lui Goethe.

Această atitudine sufletească față de lume, pe care o luăm printr'o intuiție puternică pătrunsă de sentiment, e caracteristică; nu o găsim nici în activitatea științifică, nici în cea morală, nici în cea religioasă.

Generalizarea logică a științei înlătură particularitățile, individualitățile, precum și sentimentele; atitudinea religioasă cere o concentrare în conștiință și nu admite amestecul simțurilor, iar obiectul atitudinii religioase e supra-natural, deci inaccesibil simțurilor; în atitudinea morală predomină voința și activitatea practică. Numai atitudinea estetică contopește sentimentul cu intuiția formelor exterioare, deci îl pune în legătură cu simțurile, cărorora e accesibil obiectul contemplației: opera de artă; conștiința — în întregimea ei — e îndreptată asupra unității dintre intuiție și sentiment.

În atitudinea estetică a omului față de natură, animale, lucruri — față de tot ce nu e omenesc — e interesantă *tendința panpsihistă* de-a atrage totul în curentul sufletesc al eului lui, de-a căuta să se regăsească pe sine pretutindeni în natură. Spiritul omenesc pare a nu suferi nimic cu desăvârșire străin de el; el vrea să găsească peste tot—chiar în cele mai depărtate și neasemănătoare lucruri din lume—suflet din sufletul lui.

Din punct de vedere *obiectiv* intuiției îi corespunde *forma* (contur, culoare, ton: tot ce reprezintă exteriorul obiectului), iar sentimentului îi corespunde *cuprinsul*, a-

ceeace reprezintă obiectul pentru noi, importanța lui estetică, sau — în limbajul comun — ideea întrupată de către artist în obiect: acele caractere ale obiectului cari condiționează proiectarea sentimentelor, însimțirea. Deci, unității subiective dintre intuiție și sentiment îi corespunde unitatea obiectivă dintre formă și cuprins. Evident că nu e vorba de-o unitate reală, metafizică — de oarece în formele unui obiect de marmoră nu putem admite realmente existența unor fenomene sufletești, — ci se impune iluzia unei atare unități. Când se produce însimțirea formele exterioare ne apar pline de viață, însuflețite. Forma exterioară dobândește conținut, sau viceversa, conținutul sufletesc devine formă exterioară.

2. Conținutul operei de artă — dacă voim ca arta să reprezinte o valoare *alături* de știință, morală, religie — trebuie să îndeplinească anumite condițiuni. Nu putem admite în acest caz, ca naturalității în artă, că orice lucru cât de neînsemnat, cât de puțin interesant, cât de trivial, e demn să fie reprodus în artă pentru că există în natură, ci vom admite numai aceea ce are vre-o importanță pentru om, ca om, aceea ce exprimă ceva esențial pentru viața și soarta lui, ceva caracteristic vieții omenești, fie celei morale (sentimente, pasiuni bune sau rele), fie celei religioase (sentimente religioase), sau celei artistice (soarta, viața artiștilor: Wilhelm Meisters Lehrjahre de Goethe, unele scrieri de-ale lui Ibsen), sau celei științifice și filosofice (Faust de Goethe, partea I: tragicul dorinței de-a ști, de-a pătrunde adevărul). De-asemeni putem avea în vedere viața individuală (romane și drame psihologice: Bourget, Ibsen), sau a unui grup de oameni (Quo Vadis).

Dar cum vor putea avea vre-o importanță pentru viața și soarta omului conținuturile cu un caracter sub sau supra-uman: animale, plante, flori, diverse obiecte din natură, zei, demoni, etc.? Răspunsul e ușor, dacă ținem seama: a) Că acest conținut trebuie să fie pus în vre-un raport cu viața sau soarta omului — „cuprinsul frumosului e

fericire și pe lângă aceasta cât de multă bunăvoință, totuș tu n'ai acordat fericirea, fără nici o dificultate, orcu ar întinde mâna, ci ai cercetat mai întâi întrucât fiecare e *demn* de fericire. Ție însu-ți însă nu vei ezita a-ți procura cel dintâi tot ce socotești -ă aparține fericirii tale?

Elevul. Da.

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

Elevul. De sigur.

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

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

3. Dacă în cele două stadii ale educației morale am îndreptat toată atențiunea elevului asupra datorii morale, convingându-l în acelaș timp că spre îndeplinirea acelei datorii, trebuie să înfrângă orice suferințe, chiar moartea, că în fine legea morală nu-i este impusă din afară, ci și-o impune el însuș prin propria lui rațiune și voință; forțat se va naște în spiritul elevului întrebarea: ce este oare, în ce constă acel *cevdă* în sufletul meu, care își permite să

¹⁾ Kant. Tugendlehre.

înfrunte orice impulsuni și sentimente și orice forțe naturale, ce n'ar fi în conformitate cu legea morală?

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

„Primul, privirea unei nenumărate mulțimi de lumi, nimicitește importanța mea, a unei creaturi animale, care va trebui, după ce pentru un scurt timp a fost dotat cu viață, să restituie planetului (un punct în univers) materia din care a fost plămădit. Cel de-al doilea ridică valoarea mea ca inteligență, ca infinit prin personalitatea mea, în care legea morală îmi revelează o viață independentă de animalitate și chiar de întreaga lume a simțurilor, etc.“¹⁾. Această importanță supremă a legii morale trebuie să o cunoască elevii în ultimul stadiu al educației. Dacă în primele stadii ne-am ocupat mai mult a face pe elevi conștienți de *prezența* legii morale în spiritul lor, în acest al treilea stadiu va trebui să-i facem a *pricepe rostul existenței, natura intimă și importanța metafizică a acelei legi*. Pentru aceasta însă va trebui să li se clarifice, pe deoparte imposibilitatea *rațiunii teoretice* de a rezolva chestiunile cele mai importante, de a explică *absolutul*, de a ne pune în legătură cu lumea inteligibilă căreia aparținem ca ființe raționale; pe de altă parte menirea *rațiunii practice*, în special a legii morale, de a da soluțiunea necesară acelor probleme.

Condițiunile acestei instrucțiuni teoretice sunt, întâi ca educatorul să fi pătruns bine sistemul filosofic al lui Kant și al doilea ca el să poseadă destul tact pedagogic, pen-

¹⁾ Kant. Kritik der praktischen Vernunft. II-er Teil Methodenlehre (Beschluss).

tru a prezintă niște chestiuni atât de complicate sub o formă accesibilă elevului.

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

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

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

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

Dar această trecere dela sălbăticie la starea de libertate

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

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

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

III.

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

a) În primul rând trebuie menționată noțiunea libertății transcendente care face imposibil orice sistem de educație pozitivă, chiar pe acela al lui Kant. Aceeace caracterizează libertatea transcendentă este, *negativ* independența față de cauzalitatea empirică, *pozitiv*, spontaneitatea absolută, facultatea de a începe dela sine și prin sine însuși o acțiune sau un șir de acțiuni.

Deci o influență a educației asupra caracterului inteligibil nu poate avea loc, pe deoparte fiindcă voința liberă spontană esclude orice influențe venite din afară, pe de altă parte, pentru că chiar dacă acea influență ar fi de fapt posibilă, ea ar distruge puritatea acțiunii morale, răpindu-i autonomia. O influențare pozitivă a activității individului ar constitui un motiv empiric, și știm că numai acțiunilor libere, autonome li se poate atribui o valoare morală, niciodată însă celor determinate empiric. Și atunci întreaga e-

ducațiune morală s'ar reduce la o activitate negativă, conștând în a înlătură din calea ființei inteligibile orice piedici provocate de caracterul empiric. Aceasta însă ar fi în contradicție chiar cu principiile pedagogice ale lui Kant, cari admit și o influență pozitivă, nu numai negativă, din partea educației.

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

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

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

Toate aceste inconveniente ale pedagogiei Kantiene pot fi învinse, aducând oarecari modificări, cari nu ar altera principiile fundamentale. De prima dificultate, libertatea transcendentală, ea fiind de natură cu totul teoretică, putem

face abstracțiune în practica pedagogică. Problema libertății transcendente e într'adevăr de cea mai mare importanță, întrucât de ea depinde *posibilitatea* educației pozitive; odată însă admisă acea posibilitate (și Kant o admite) pedagogia practică nu mai are a se preocupă de problema libertății.

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

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

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

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

PRINCIPIILE LUI SCHILLER ASUPRA EDUCAȚIEI ESTETICE ÎN LEGĂTURĂ CU CEA MORALĂ

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

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

Trebue să se provoace în spiritul nostru o reacțiune, care să-l facă influențabil de legile morale. Și după cum atmosfera, care ar mijloci o tranziție de la cald la frig, ar trebui să fie temperată, adică să contopească în sine ambele elemente opuse, tot astfel și mediul psihic care ar mijloci în spiritul nostru înlocuirea motivelor subiective prin legi morale, a inclinațiilor prin rațiune, ar trebui să realizeze în sine o legătură intimă între motivele subiective și cele raționale, între instinct și rațiune. Un atare mediu psihic ni-l procură *educația estetică*.

Nu există altă cale, zice Schiller, pentru a face pe omul simțurilor rațional, decât aceea de a-l face mai înainte

estetic ¹⁾. Educațiunea estetică are în vedere pe om în întregimea lui; ea nu se referă numai la caracterul empiric, sau numai la cel rațional, ci le îmbrățișează pe amândouă; ea înlocuește *discordia* dintre impulsuni și rațiune prin *armonie*.

Între starea empirică și cea rațională, între materie și formă, între pasivitate și activitate, între simțire și cugtare există o stare intermediară în care cele două elemente opuse sunt contopite; această stare ne-o produce *frumosul*. Facultatea noastră de-a aprecia frumosul câștigă simțurilor respectul rațiunii, și rațiunii înclinația simțurilor. „Frumosul ca „formă liniștită“ („als ruhige Form“) împlânzește vieța sălbatică și înlesnește trecerea dela senzații la idei, iar „ca imagine vie“ („als lebendes Bild“) dotează forțele abstracte cu forța sensitivă, el reduce noțiunea la intuiție, legea la sentiment“ ²⁾.

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

Aceste două moduri de-a influența asupra unui om, deși par opuse, ele se întregesc unul pe altul, căci impresiile provocate de lumea externă sunt necesare pentru a-l face mai conștient de *personalitatea sa*, iar întărirea personalității, a spontaneității e necesară pentru a rezistă influențelor venite din afară. „Unde se unesc amândouă, acolo va întruni

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

²⁾ Schiller. *Über die aesthetische Erziehung des Menschen*, 17 er Brrief.

omul cea mai desăvârșită independență și libertate cu cel mai deplin conținut de existență“¹⁾.

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

Prin urmare Schiller susține că ~~pentru a trece de la~~ ~~stă-~~ ~~rea empirică la cea raționată, dela motivele impulsive la~~ ~~legile morale, trebuie să se producă în noi o dispoziție sufletească tot atât de favorabilă, sau tot atât de defavorabilă~~ ~~naturei impulsive, cași celei raționale. Care e caracterul acesteia dispoziții sufletești și întru cât e ea necesară acelei tranziții?~~

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

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

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

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

Schiller deosebește deci trei stadii în dezvoltarea atât a individului cât și a speciei: „Omul în starea sa fizică este

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

supus numai forței naturale; el se scapă de această forță în *starea lui estetică* și o predomină în *starea morală*"¹⁾).

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

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

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

Pentru ajungerea acestui scop influența educației estetice este pe de o parte *negativă*, pe de alta *pozitivă*.

Negativă întrucât distruge forța motivelor empirice: simțul estetic îmbânzește instinctele josnice și sălbatice, el respinge cu dispreț orice manifestări violente, temperează afectele, într'un cuvânt, subjugă manifestările impulsive cari periclitizează legile morale, și liberează astfel calea către moralitate. *Pozitiv* influențează educațiunea estetică întrucât deșteaptă și întărește în sufletul nostru inclinații și sentimente favorabile moralității. În cazul acesta motivele empirice, nu numai că nu stânjenesc activitatea morală, ci chiar ne ajută în calea noastră către datorie.

Diferitele moduri de manifestare ale moralității pot fi

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

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

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

b) Cineva aflându-se singur pe malul unui râu, în care câțiva oameni erau în pericol de-a se îneca, sare în apă expunându-și viața, pentru a-i scăpa. Iată o acțiune impusă de rațiune și executată conform legilor morale, dar în contra instinctului de conservare (al doilea caz). Dacă și acest om ar posedă gustul pentru frumos, simțurile în loc de a-i reprobă acțiunea lui, o vor *aprobă* și astfel el ar simți *plăcere*, în loc de *neplăcere* la executarea acțiunii impuse de legile morale.

Datoria morală îi devine astfel plăcută.

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

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

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

3. Cunoaștem până acum părerile lui Schiller privitoare la *rolul educației estetice* ca *mediu de tranziție* dela starea impulsivă la starea de moralitate, apoi ca *secondantă* de mare valoare a moralității și în fine ca o *locuțiitoare* a moralității. În toate aceste cazuri însă educația estetică servește numai ca *mijloc* pentru ajungerea scopului. Rămâne să cercetăm dacă, după Schiller, gustul pentru frumos poate fi considerat și ca reprezentând un element constitutiv al idealului, al însuș *scopului* educației.

Dacă scopul suprem al educației stabilit de Kant ră-

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

Schiller consideră pe omul moral, la care instinctul e în armonie cu rațiunea, mai presus de acela, la care cele două elemente sunt în continuă contradicție. Respectăm și admirăm mai mult pe omul care se poate încrede în înclinațiile și sentimentele sale, fără a se teme că prin aceasta acțiunile lui ar putea fi contrarii cerințelor legii morale, decât pe acela a cărui sensibilitate e de așa fel încât orice tendinți de-a se manifesta ale acesteia trebuiesc supuse controlului rațiunii. Acea armonie complexă între instinct și rațiune reprezintă *umanitatea perfectă*“, iar individul în care se întrupează e dotat cu un „suflet frumos“ („schöne Seele“). „Dacă sentimentul moral și-a asigurat senzațiile omului până la *acel* grad, încât poate lăsa, fără teamă, afectului conducerea voinței, și nu riscă nici o contradicție din partea acestuia, atunci îl nu-

¹⁾ Schiller. *Über Anmut und Würde*.

²⁾ *Idem*.

mim *suflet frumos*"¹⁾). Un astfel de suflet îndeplinește cele mai grele datorii morale cu cea mai mare ușurință, căci niciodată rațiunea nu va întâmpina rezistență, ci numai ajutor din partea simțurilor, și niciodată simțurile nu vor avea tendinți, care ar putea fi reprobate de rațiune. Dacă pentru un om, la care simțurile sunt în contradicție cu rațiunea, îndeplinirea datoriei morale e foarte anevoioasă, de oarece la fiecare pas el trebuie să se supue controlului legii morale; pentru un suflet frumos activitatea morală este produsul natural, *nesilit* al întregii sale ființe. Vieța celui dintâi „se aseamănă cu un desen în care *regula* e indicată prin linii groase, și din care un elev ar putea învăța principiile artei. Intr'o vieță frumoasă însă, toate acele linii groase de limită dispar ca într'o pictură de-a lui *Tizian*, și totuș apare întreaga figură cu atât mai adevărată, mai vie și mai armonică"²⁾).

4. Dar acum intervine o altă problemă, aceea a posibilității practice a aceluia suflet frumos. Se poate oare realiza între cele două elemente opuse o armonie atât de perfectă, încât posibilitatea unei discordii cât de mici să fie exclusă? Schiller însuș recunoaște că acest lucru e aproape imposibil. „E cunoscut că nu merge totdeauna să slujim la doi stăpâni“... Legile morale sunt ale noastre și putem conta pe ele, necesitățile fizice însă sunt supuse legilor naturale și pe acestea nu putem totdeauna conta, orcâtă armonie ar exista între ele și legile morale. Dacă intervine vreo discordie, simțurile se vor supune, ele vor aduce sacrificiul, iar nu rațiunea. „Dacă rațiunea însăși a fost aceea care, în cazul unui *caracter frumos*, a introdus înclinațiile în datorie și a *încredințat* numai, conducerea simțurilor, tot ea le-o va retrace în momentul în care instinctul va voi să abuzeze de *puterea sa*“³⁾).

Vedem dar că acel „suflet frumos“ rămâne un *ideal* de

1) Schiller. *Über Anmut und Würde*.

2) *Idem*.

3) Schiller. *Ueber Anmut und Würde*.

care trebuie să tindem a ne apropia cât mai mult. Câtă vreme însă armonia complectă dintre instinct și rațiune nu poate fi realizată, rațiunea rămâne suverană asupra simțurilor fără însă a le exclude cu totul din domeniul moralității. Și cu cât simțurile se vor arăta mai docile, cu atât va scădea severitatea rațiunii; aceasta e direcția către idealul sufletului frumos. „Peste tot unde instinctul începe acțiunea și își permite de a ataca funcțiunea voinței, acolo voința nu trebuie să-i arate nici-o indulgență, ci trebuie să-i probeze prin cea mai categorică opoziție, autonomia sa. Unde, din contră, *voința începe și sensibilitatea îi urmează*, acolo voința nu trebuie să arate severitate, ci indulgență ¹⁾“.

Acestea sunt, în rezumat, principiile de educațiune estetică, răspândite în scrierile estetice ale lui Schiller. Importanța lor e tot atât de mare, ca și aceea a principiilor lui Kant asupra educațiunii morale. Schiller lasă însă o problemă nerezolvată, aceea a punerii în practică a principiilor sale pedagogice, ceea ce nu-i putem imputa în aceeaș măsură lui Kant. Dar e incontestabil că odată stabilit scopul educațiunii estetice, mijloacele necesare pentru a-l ajunge sunt mai ușor de găsit ²⁾, decât cele necesare pentru a ajunge un ideal de moralitate, și mai ales ca acela stabilit de Kant.

1) Idem.

2) Vezi capitolul asupra Educației estetice.

IDEALUL PEDAGOGIC AL LUI GOETHE

I.

Conflictul moral dintre simțuri și rațiune, înclinații personale și datorie îl rezolvă Kant în favoarea rațiunii, excluzând sensibilitatea din domeniul moralității:

Un act de voință nu poate fi considerat ca moral, decât în cazul când e determinat *numai* de legea morală, deci fără intervenția vreunei înclinațiuni personale. Acest rigorism al moralei kantiene au căutat să-l învingă Schiller și Goethe, punând în legătură cei doi factori, stabilind armonie între elementele, care determină activitatea noastră. Omul empiric și cel rațional nu mai sunt considerați ca fiind opuși, ci ca formând o *unitate armonică*. Armonia însă este relativă la Schiller, absolută la Goethe.

Primul admite *acele* motive empirice, care nu se opun legii raționale ci sunt supuse acesteia; le exclude însă pe cele care ar indica voinței o direcție diferită de aceea indicată de rațiune. Schiller subordonează, prin urmare, sensibilitatea rațiunii, el recunoaște preponderanța elementului rațional și prin aceasta, deși temperează rigorismul „imperativului categoric“ (care exclude cu totul motivarea empirică), totuși nu-l învinge. Prin urmare, dualismul dintre sensibilitate și rațiune, dintre subiectivitatea

naturală și legea morală obiectivă este rezolvat, atât de Kant cât și de Schiller, în favoarea elementului rațional.

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

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

Dar, pentru ca acele însușiri care determină individualitatea unui om să poată fi dezvoltate și puse în evidență, e necesară *activitatea*.

Fără activitate ființa noastră nu se poate manifesta și existența devine insuportabilă. A trăi înseamnă a fi activ. Cea mai mare parte a răului în lume, e cauzată de faptul că

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

oamenii nu sunt destul de activi în ajungerea scopului lor. „Nu e destul să cunoaştem, trebuie să şi aplicăm; nu e suficient să voim, trebuie să şi lucrăm“¹⁾.

Dar o activitate rodnică şi fericită nu poate fi decât aceea a cărei direcţiune e indicată de individualitatea noastră, căci numai întrucât lucrăm conform propriilor noastre predispoziţii, tindem la realizarea menirii ce natura însăşi ne-a hărăzit. A se consacra unui fel de activitate contrară dispoziţiilor naturale, e o stare deplorabilă pentru orice individ, căci scânteia ce soarta i-a asvârlit în adâncul sufletului, va putea fi acoperită de cenuşa indiferenţei, dar nu va putea fi niciodată stinsă. O existenţă fericită nu o putem găsi decât în manifestarea desăvârşită a fiinţei noastre individuale. „Lumea este ingrată, zic mulţi; eu nu am găsit că e ingrată, dacă ştim să facem ceva pentru dânsa în mod desăvârşit“²⁾.

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

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

II.

Iată un sistem de educaţie, care dă toate drepturile individului. Se armonizează însă o asemenea educaţie, cu cerinţele sociale? Indivizii astfel educaţi, vor putea fi adaptaţi mediului social? Fără îndoială, căci în genere, a da o dezvoltare cât mai mare însuşirilor individuale şi

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

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

³⁾ Goethe. Werke, Siebenter Ban, W. Meisters Lehrjahre. pag. 608—609.

a-ți îndreptă toată activitatea în direcția indicată de ele, nu contrazice de loc cerințele unei bune societăți. Cu cât activitatea individuală va fi mai bună și mai rodnică, cu atât mai bună și rodnică va fi activitatea socială; or, activitatea individuală nu poate fi astfel decât în cazul când reprezintă manifestarea însușirilor esențiale ale individului. Noțiunea activității așa cum o stabilește Goethe, armonizează tendințele individuale cu cerințele sociale. Elementul individual constă în a lucra conform predispozițiilor naturale, cel social în a pune activitatea noastră în serviciul societății. Considerând de aproape aceste două elemente vom constată, pe deoparte, că elementul individual conține în sine o parte socială — căci întrucât lucrăm conform dispoziției fundamentale a ființei noastre, activitatea va fi mai productivă și deci mai folositoare societății, — pe de altă parte, că elementul social conține în sine o parte individuală, căci numai atunci vom lucra cu spor pentru binele social, când activitatea noastră va avea drept origină, calități reale.

Totuș acest principiu presupune că toate caracterele individuale sunt prielnice societății din care fac parte și orice mediu social e prielnic dezvoltării personale a indivizilor ce cuprinde. Or, în amândouă părțile excepțiile sunt destul de numeroase. Atâtea caractere individuale, bune sau rele, nu-și găsesc rostul în societatea din care fac parte, sau sunt dăunătoare acesteia; și de multe ori influența mediului social îndepărtează pe individ dela menirea lui naturală. Atâtea individualități distinse devin necredincioase societății, pentru a-și rămâne credincioase lor înșile, atâtea caractere perverse înfruntă ordinea socială. Și pe mulți indivizi bine dotați de natură îi induce în eroare mediul social, sustrăgându-i idealului impus de firea lor și aruncând astfel cenușa necesității sociale imediate asupra scânteii divine.

* * *

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

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

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

Soarta și-ar răzbuună contra unei atare societăți artificiale prin voința și energia membrilor ei, căci „nimănui pe pă-

mânt sau sub pământ, nu-i poate reuși aceea ce e rezervat numai soartei“¹⁾).

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

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

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

Intr'adevăr în Wilhelm Meisters Lehrjahre găsim două păreri contradictorii: Prima susține că datoria educatorului nu este de a feri pe om de eroare, ci de a-i satisface dorințele și inclinațiile și, în caz când acestea sunt eronate, de a-l face să-și cunoască pe deplin eroarea, ceace l-ar îndepărtă în mod sigur dela calea luată; cea de a două (exprimată de Natalia) susține din contra că dacă educatorul nu ajută și nu sfătuește asupra momentului, nu mai poate ajuta niciodată, și recomandă de asemeni stabilirea unor anumite norme sau maxime pe cari individul ar trebui să le respecte.

Se poate ușor constată că triumful e al teoriei din urmă, asupra căreia insistă Goethe mai mult și care e în armonie cu principiile pedagogice din Wilhelm Meisters Wander-

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

jahre, scriere posteroară lui Wilhelm Meisters Lehrjahre.

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

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

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

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

Reprezentantul moralității universale în individ este conștiința. Goethe ca și Kant ne dă un criteriu de moralitate formal: nici legea morală nici conștiința, nu indică conduita individului în diferitele sale raporturi cu lumea, ci

ne dă numai un mijloc general de a controla activitatea noastră. Un alt punct comun celor două criterii este faptul că ele sunt obiective și absolute, exclud convențiunea și variabilitatea, au, am putea zice, un caracter metafizic; legea morală ne pune în legătură cu lumea inteligibilă, conștiința morală cu spiritul universal.

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

* * *

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

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

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

Toate calitățile unei plante sunt cuprinse sub formă *potențială* în semântă și nici o calitate pe care nu ar conține-o sămânța sub acea formă, nu o va putea dobândi planta; tot

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

Ei bine, tocmai aci e rolul de căpetenie al educației armonice: Ea va tinde să ducă la maximum posibil de dezvoltare elementele care sunt amenințate a fi copleșite; va da ajutor elementului slab, fără însă a împedeca pe cel țare în dezvoltarea sa. A armoniza nu înseamnă a da tuturilor elementelor aceeaș forță, ci a da fiecăruia rolul cuvenit.

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

Ținând seama de aceste rezultate, vedem că educația socială va tinde să sprijine în indivizi dezvoltarea cât mai mare a însușirilor umanitare, a simțului moral. Societatea pretinde, și are dreptul să pretindă, dela toți indivizii moralitatea. Această pretenție absolută se bazează tocmai pe plasticitatea caracterului individual, care permite individului întărirea simțului moral și apărarea lui contra oricărui atac, face deci posibilă *dominarea de sine*. Individul trebuie

la un moment dat să ajungă a fi stăpân pe forțele sale, să fie capabil de a înfrână pe cele rebele și de a îndemna pe cele slabe. Omul devine astfel din individualitate, *personalitate*.

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

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

În baza simțului moral înăscut individul se poate supune cerințelor umanitare din pornirea propriei lui ființe, determinându-se el însuș: „Freiwillige Abhängigkeit ist der schönste Zustand“. Plasticitatea individualității dă omului posibilitatea — relativă — de a-și desvoltă cât mai mult însușirea morală și de a-și căpăta astfel libertatea, căci dacă conștiința sa morală nu are destulă forță de determinare asupra lui, atunci individul devine elementul determinării sociale, care nu-i tolerează abateri grave dela moralitate. Cine se leapădă deci de orice determinare devine prin aceasta sclav. „E suficient să se considere cineva liber și în acel moment se va simți determinat. Dacă are curajul să se considere determinat, atunci se simte liber“¹⁾. Lipsa abso-

¹⁾ Goethe. Werke. Ed. cit. Zweiter Band, pag. 491.

lută de determinabilitate dă naștere la o desordine morală, la o dezechilibrare sufletească, fatală pentru individ și societate. Educația va tinde deci să conducă pe om către libertate pe calea determinației: „Cine e supus din vreme determinației ajunge ușor la libertate, cui i se impune târziu determinația, câștigă numai o libertate amară“¹⁾.

Cu toate acestea, tendința către idealul de moralitate nu trebuie exagerată, căci atunci nesocotim celelalte părți ale individualității și riscăm a strică armonia individuală. De asemeni e nedrept a asupra individualitățile distinse, cu un simț moral puțin dezvoltat; câtă vreme aceste individualități nu turbură ordinea socială, ele sunt elemente prețioase pentru societate. Goethe e departe de a dorî transformarea indivizilor în atomi sociali, chiar dacă aceasta ar fi posibil; el nu vrea sacrificarea, ci adaptarea lor la societate. Individualitatea e un „dar dumnezeesc“ și ca atare trebuie respectată. Așa dar între individ și societate datoriile sunt reciș proce: „Das Besondere unterliegt ewig dem Allgemeinen; das Allgemeine hat ewig sich dem Besonderen zu fügen“²⁾.

* * *

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

¹⁾ Goethe. Werke. Ed. cit. Zweiter Band, pag. 533.

²⁾ Goethe. Werke. Ed. cit. Zweiter Band, pag. 463.

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

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

Aici intervine o nouă problemă: moralitatea este un ideal care indică *direcția* evoluției sociale, un ideal de care so-

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

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

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

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

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

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

* * *

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

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

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

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

De trei feluri e respectul pe care educatorii *provinciei pedagogice* ¹⁾ caută să-l inspire elevilor lor: întâi, respectul față de acela care e deasupra noastră, față de Dum-

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

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

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

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

Pe care din aceste trei religii trebuie să o adoptăm? Pe toate trei, ne răspunde educatorul provinciei pedagogice, că toate împreună formează adevărata religie. Din contopirea celor trei feluri de respect — respectul față de Dumnezeu, față de semenii noștri și față de pătura joasă a existenței — naște cel mai înalt respect: *respectul față de noi înșine*.

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

III.

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

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

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

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

zează acele forțe cu măsură și pricepere, vor ajunge de parte în lume“ 1).

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

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

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



O altă chestiune specială e cea referitoare la educația femeii. Ce ideal stabilește Goethe educației feminine? Înainte de a răspunde direct la această chestiune, să vedem ce crede el despre educația timpului. În „Erwin und Elmire“ găsim care sunt după Goethe, tendințele timpului cu privire la

1) Goethe. Werke. Ed. cit. Zweiter Band, pag. 432.

2) Goethe, Werke. Ed. cit. Zweiter Band, pag. 522.

3) Goethe. Werke. Ed. cit. Zweiter Band, pag. 600.

educația femeii. Unii susțin educația veche, care permitea copiilor să se bucure de anii tinereții, dând cât mai multă libertate de a se manifesta naturei lor. Jocurile libere, dezvoltarea naturală a individualității, atmosfera de sinceritate în care trăiau copilele dădeau rezultate mai bune decât educația artificială, manierată a timpului. Iar fetele pentru ca să se mărite nu aveau nevoie să expue pe la sindrofii și serate tot capitalul de idei și obiceiuri false, cu cari eticheta de azi le îndoapă capul. În vremurile acele copii nu erau supuși guvernantelor uricioase, care când sunt supărate își varsă necazul pe capul copiilor, care le schilodesc individualitatea impunându-le în mod forțat forma artificială a etichetei sociale. Se pretinde dela copii aceiaș purtare, ca și dela oamenii mari, dela fete, ca dela femei în vârstă; li se distruge caracterul de oarece încă dela începutul vieții li se cere să fie aceeace nu sunt.

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

Cercetând de aproape aceste două păreri, vedem că prima — sistemul cel vechi — susține educația dela natură, deci excluderea educației sistematice, cea de a doua însă

susține un sistem de educație fals, întru cât ține socoteală de niște cerinți puțin serioase ale mediului, nu de natura individuală. Sigur că ambele sisteme sunt eronate. Primul lăsând evoluția caracterului individual la voia întâmplării, nesocotește faptul — menționat mai sus — că deși în unele cazuri întâmplarea necălăuzită de rațiune poate fi favorabilă dezvoltării individuale, în foarte multe cazuri însă ea este defavorabilă acelei evoluții. Al doilea sistem desconsideră importanța dispozițiilor individuale și tinde printr'o dresare artificială la denaturarea lor. Ce criteriu, ce ideal stabilește deci Goethe?

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

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

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

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

Dar, pentru ca o femeie să poată fi bărbatului nu numai soție, ci și prietenă bună, iar copiilor nu numai mamă, ci și educatoare bună, nu e suficient să fi învățat „a zdrân-

1) Goethe. Werke. Ed. cit. Siebenter Band, pag. 528.

2) Goethe. Werke. Ed. cit. Siebenter Band, pag. 529.

găni“, câteva bucăți la pian și să fi memorat câteva date literare“. Idealul lui Goethe, nu e nici menajera incultă, nici femeia de lume, nici femeia emancipată, ci femeia cu spiritul și inima bine cultivate, pentru a putea la rândul ei să influențeze și să educe bine pe alții.

IV.

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

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

fiind caracteristice timpului său. Primul pretinde femeii să cunoască bine economia domestică, să fie o bună menajeră. Al doilea are drept ideal femeia de lume, căreia i se cere cunoașterea desăvârșită a etichetei și o cultură superficială artistico-literară, ambele necesare pentru a *părea* aceea ce societatea vrea să fii, nu aceea ce ești. În fine, al treilea curent tinde la realizarea emancipării femeii. e) Importantă este și lupta dintre pedagogia utilitaristă și cea idealistă. Prima are un scop practic: a da elevilor educația și cunoștințele tehnice necesare, sau cel puțin folositoare în viața practică.

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

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

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

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

Ei bine, pentru toate contradicțiile expuse, găsim la Goethe soluții armonice. Astfel pentru Goethe idealul educativ nu poate fi nici maximum de dezvoltare intelectuală,

nici maximum de moralitate sau religiozitate, ci maximum de dezvoltare armonică a *tuturilor* însușirilor individuale.

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

Între teorie și cerințele practice trebuie să domnească armonie. Nerespectarea acestei reguli are drept consecință discordia dintre cugetare și acțiune, dintre aceea ce gândim și aceea ce facem, fatală atât pentru individ cât și pentru societate. Am văzut ce rol important pentru viața omului acordă Goethe activității: „Pentru om există numai o nenorocire, când i se fixează în cap o idee, care nu are nici o influență asupra vieții active sau chiar îl sustrage dela activitate ¹⁾).

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

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

În fine, cu privire la limitele eficacității educației, Goethe îi acordă acesteia puțința de a ajuta la dezvoltarea și formarea elementelor esențiale ale individualității și

¹⁾ Goethe. Werke. Ed. cit. Siebenter Band, pag. 404.

de a transformă, prelucră, la nevoie nimic elementele venite din afară. Fieea individuală nu poate fi distrusă, influențele mediului pot fi favorizate sau evitate. Se va stabili deci raportul convenit între individualitate și mediu, soartă și întâmplare.

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

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

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

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

DIN INFLUENȚELE RASBOIULUI ASUPRA ȘCOALEI

(Conferința ținută la Casa Școalelor în Mai 1919).

În conferința aceasta vom avea în vedere două scopuri:
1. de a comunica o serie de date interesante referitoare la influența pe care războiul a exercitat-o asupra școlii în timpul ostilităților ș'anume pe deoparte în direcția educației intelectuale, pe de alta în direcția educației morale.

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

I.

Educația intelectuală. — În domeniul instrucțiunii s'a pus chestiunea, dacă în atmosfera încărcată a războiului pot fi respectate toate indicațiile programului oficial. Orcare ar fi fost atitudinea administrației școlare, nu se putea evita — la elevi ca și la profesori — producerea unei stări sufletești, pe cât de caracteristică timpului, pe atât de dăunătoare mersului regulat al instrucțiunii: e starea generală de enervare și agitație, lipsa de interes pentru tot ce nu se referea la evenimentele zilei. Câtă energie îi trebuia profesorului pentru a-și concentra atenția asupra lecției ce are de tratat în clasă, după ce acasă sau în cancelarie interpre-

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

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

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

Asociațiile necesare se produc cu atât mai ușor, cu cât profesorul însuși e stăpânit de aceleași idei. Teama că nu se va respecta — prin această atitudine — programul oficial în toate amănunțele, nu-l putea influența întrucât motive pedagogice mult mai puternice îl îndemnă la acel pro-

cedeu. Astfel, pentru a menționa numai pe cele mai importante: *cerința de a face în școală educație națională și necesitatea unei legături strânse între școală și viață.*

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

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

II.

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

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

b) Vederea ruinelor cauzate de dușman ca spre ex. Ypres, Reims cu catedrala bombardată. Intr'o școală pentru a se perpetua memoria dezastrelor războiului, s'a expus silueta edificiilor în ruină iar alături ilustrația care reprezintă aceleași edificii în toată splendoarea lor, așa cum existau înainte de războiu.

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

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

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

Acești răniți glorioși, privind jocul vesel al copilașilor, au aerul de a-și zice: Dacă copiii aceștia se joacă liniștiți, e grație nouă. „Iar copii simt că au de plătit o datorie de recunoștință vitejilor lor apărători și cu mânuțele lor mici îi salută“.

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

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

De altfel în Franța sunt numeroase școalele care au funcționat în *apropierea frontului*, ca spre ex. la Dunkerque, Reims, la Saint-Dié. Când clasele devin prea periculoase, din cauza intensității și continuității bombardamentului, școlari și profesori descind în pimniță pentru a continua lecția (Reims). S'a găsit un institutor care să propue instalarea școlii într'o tranșee.

— La *Saint-Dié* autoritatea școlară a suspendat cursurile unui colegiu de fete la 5 Februarie (1915). A doua zi 6

Februarie, la ora 4 p. m., ora eșirei elevilor din școală un obuz a explodat chiar în poarta școlai.

— O școală de pe Meusa, deschisă încă, a fost distrusă de bombardament; eră însă într'o Duminică, elevii nu erau acolo. Institutorul a fost omorît.

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

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

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

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

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

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

Astfel într'o școală din *Versailles* fiecare din cele nouă clase ale școlai a adoptat un soldat prizonier. În patru luni au expediat celor nouă captivi 36 pachete a 5 kgr. fiecare, cuprinzând haine, obiecte de toaletă, pâine, cutii de conserve, cafea, ceai, tutun, etc. E interesantă *atitudinea*

copiilor în ziua când se fac pachetele pentru prizonieri, cu banii depuși de ei și cu darurile în natură aduse tot de ei. În special fetele răsfață pe prizonierul adoptat. Ele se atașează atât de mult de soldatul necunoscut dar pe care îl știu nefericit, încât voesc să-i transmită și gusturile lor personale.

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

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

3. Un al treilea mod de a susține și intensifică influența morală pe care războiul a exercitat-o asupra școalei, a fost *omagiul adus* (în fața elevilor) *celor ce s'au sacrificat pentru patrie*, în special mutilaților. Avem un exemplu mișcător în această privință.

În orașul Corbeil, pentru a sărbători reintrarea în școală

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

III.

Tendențele care se manifestă astăzi — după războiu — cu privire la îndrumarea viitoare a școlii:

A. *Curentul utilitarist*, care cere o intensificare a studiului științelor pozitive aplicate la necesitățile vieții practice. Educația trebuie să pregătească pe individ la viață. Or zic adeptii acestui curent, cultura modernă va pregăti mai bine pe elev la viața actuală, decât cultura antică: Cine nu cunoaște natura care-l înconjoară și oamenii cu care se găsește în contact, nu poate fi de folos, nici societății în care trăiește, nici culturii timpului, orcât de bun cunoscător al limbilor clasice ar fi. Un factor important care a determinat cu deosebire cultura și civilizația modernă sunt *științele pozitive*. Cu cât acestea se dezvoltă mai mult și cu cât influențează mai mult asupra vieții sociale în tehnică, industrie, etc. cu atât mai îndrăsneață devine pretenția lor,

la început de a ocupa un loc de onoare, mai târziu de a ocupa locul de frunte în programul învățământului.

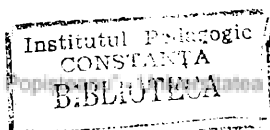
O parte din experiența războiului și o parte din problemele pe care le pune pacea sunt de natură a încuraja pe reprezentanții utilitarismului: 1. Succesele pe care dușmanii noștri au reușit să le obțină cu tunurile bătând la distanțe foarte mari, cu submarinele, cu bombele incendiare, cu gazele asfixiante,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

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

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

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

1. Faptul că rezultatele cercetărilor de știință aplicată au



fost puse în serviciul crimei: torpilarea vapoarelor, asasinarea copiilor și femeilor în biserici și spitale, incendiarea imobilelor cu bombe speciale, etc.

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

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

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

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

C. Vedem cum cele două curente opuse și cari continuă încă a lupta unul în contra celuilalt, ar putea sfârși prin a se complectă reciproc, prin a se echilibra unul pe altul: elementul pozitivist-utilitar ar impune umanistului respectul realității și al activității, alături de ideal și contemplația pasivă; iar elementul umanist ar pune dinnaintea pozitivistului idealul binelui social menit să-l călăuzească în activitatea sa practică.

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

În învățământul primar se urmărește în ciclul al doilea

(inv. complementar) stabilirea unei legături strânse între elementul de cultură generală umanitară (complectarea culturii din primul ciclu primar) cu cel utilitar (lucrări practice cu caracter regional).

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

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

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

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

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

II.

CHESTIUNI DE EDUCAȚIE MORALA

IMPORTANȚA PEDAGOGICĂ A INDIVIDUALITĂȚII

I.

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

În timpul renașterii se acordă în genere o mare încredere eficacității educației. Erasmus duce credința în atotputernicia educației la extrem, când consideră copilul, înainte de a fi suferit influența educativă, ca pe o materie brută însă elastică, al cărei destin depinde de forma ce-i vom da. Acest optimism pedagogic merge crescând în secolul al XVII și ajunge la apogeu în secolul al XVIII. *Ratke* are o încredere oarbă în eficacitatea metodei sale. Exagerarea aceasta, determinându-l să considere metoda ca pe elementul esențial, de care depinde întreg succesul educației,

il face să desconsidere importanța personalității profesorului și individualității elevului. La Comenius vedem repetându-se aceeași exagerare: dacă se aplică metoda adevărată, reușita e sigură și pentru o bună aplicare a metodei sale nu e nevoie de educatori cu personalitate distinsă. Tot el ne recomandă educația în massă: 100 de elevi la un profesor nu e prea mult. Aceeași încredere absolută în eficacitatea educației o găsim la Locke, Helvetius, La Chailots, ș. a.; mai mult, o găsim la un întreg curent cultural al secolului al XVIII, la curentul luminării poporului. Acesta are drept scop liberarea rațiunii de sub tutela factorilor iraționali: tradiția și prejudecățile. Ura și discordia socială sunt datorite în mare parte diferenței de confesiune religioasă sau de clasă socială, dar acestea din urmă sunt niște forme tradiționale ale vieții istorice, cari din punct de vedere al rațiunii nu se impun în mod necesar, ci sunt respectate în baza obiceiului.

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

Idealul culturai raționale e general; scopul educației, din acest punct de vedere, e accesibil și se impune tuturilor indivizilor. Nimic nu poate stăvilă acțiunea forței raționale. Caracterele speciale ale indivizilor, micile diferențe dintre aceștia, dispar pentru rațiune în fața căreia suntem egali. Educația considerată ca atotputernică și generală atinge

acî la curentul raționalist punctul culminant, însă un punct puțin sigur, care o silește să descindă, pentru a face apoi o nouă ascensiune către un platou sigur și luminos, unde drepturile individualității sunt respectate. Acest punct sigur va putea fi atins numai de aceia, cari în descinderea lor de pe prima culme, nu vor fi căzut în prăpastia scepticismului pedagogic. Dar să ne explicăm:

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

Acela care a întrupat toate aceste trei elemente e *Goethe*. Nici rațiunea pură, nici moralitatea pură nu pot constitui, după Goethe, idealul umanității perfecte, ci dezvoltarea armonică a *tuturilor* însușirilor omului, afirmarea întregii lui ființi. Trebuie, conform acestui ideal, să tindem la realizarea unei stări supra-raționale și supra-morale în care, nici rațiunea, nici forța morală nu reprezintă factorul suprem, ci unul dintre factorii esențiali ai umanității.

Idealul umanității e pentru raționaliști suveranitatea absolută a rațiunii, pentru Kant suveranitatea absolută a moralității, pentru Goethe e unitatea armonică a existenței. Această unitate armonică nu este însă identică la toți indivizii; nu putem presupune că toate elementele cari compun umanitatea, au atins *la toți* indivizii același grad de dezvoltare.

La unii predomină un element, la alții altul; unii sunt prin excelență natuți intelectuale, alții morale, etc. Nu ne

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

Adevărata existență fericită o găsim în manifestarea de-săvârșită a ființei noastre. În adâncul sufletului, individual, am putea zice, stă săpată imagina ideală a personalității noastre. Realizarea, pe cât posibil, a acestei imagini, trebuie s'o aibă în vedere o educație care adoptă calea *organică*, din năuntru în afară, nu pe cea *mecanică*, din afară înăuntru. A face din individ întruparea idealului pe care natura i l-a sădit în suflet, e opera cea mai grea, dar și cea mai frumoasă, pe care o poate realiza un educator. Iată dar cum teoriei raționaliste — după care totul este plănuit și executat de rațiune — se opune teoria umanistă, după

care individualitatea formată este rezultatul creșterii și dezvoltării organice. Interpretarea organică o aplică Goethe și la natură, spre deosebire de raționaliști, cari interpretau natura din punct de vedere fizic-mecanic.

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

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

Acela însă, care are un adevărat cult pentru individualitate, e *Jean Paul Richter*. E drept că neo-umanistii acordă drepturi mari individualității, dar aceste drepturi sunt mărginite de norma generală. Aceasta e impusă indivizilor, cari natural au dreptul să-i dea forma cea mai convenabilă firei lor. Se tinde la stabilirea unei armonii între legea generală și natura intimă a individului și în această armonie firea individuală are drepturi egale cu celălalt element. Dar orcât de intimă ar fi conexiunea între factorul obiectiv (norma generală) și cel subiectiv (firea individuală), ea nu va putea fi niciodată perfectă, căci norma generală—deși nu este o formă creată și impusă în mod arbitrar de pedagog, cum ar fi în mare parte normele raționaliste, ci este conformă constituției noastre sufletești — prin faptul

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

Deosebirea ce am constatat între Jean Paul Richter și umaniști nu e așa de mare, încât să ne îndreptățescă a-l scoate din rândul acestora. Și el admite un ideal mare, general, umanitatea ideală, acesta însă e considerat ca fiind *unitatea idealurilor individuale*, ca rezultând deci din conexiunea acestora, nu ca o normă comună, pe care fiecare individ ar trebui să o întrupeze, unul mai bine, altul mai puțin bine. Jean Paul nu face decât să lărgescă orizontul

neo-umaniştilor; el nu admite că un individ ar putea întrupa umanitatea ideală, ci toți indivizii împreună. Fiecare dă tributul său la realizarea idealului general și numai astfel individul va corespunde menirii sale, iar umanitatea va apare în toată complexitatea ei. „Nimic mărginit nu poate repetă idealitatea înfinită, ci poate s'o reflecte numai în parte“. Prin urmare, Jean Paul tinde pe deoparte la realizarea valorilor individuale, pe dealtă parte la înălțarea omenirii către umanitatea desăvârșită și ambele aceste scopuri crede să le poată atinge printr'o educație eminentemente individualistă.

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

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

Vedem cum dela Neo-umanişti încoace pedagogia, limitându-și drepturile în conformitate cu cerințele individualității, pierde gloria falsă de atotputernică, dar câștigă o glorie reală și calitativ superioară celei dintâi. Faptul că pedagogia se convinge de necesitatea de a cunoaște natura individuală și de a se conforma acesteia în măsurile pe cari le ia, are drept consecință salutară că educația nu mai tinde să producă *atomi sociali* — cari, pe lângă că nu sunt posibili din cauza opoziției reale a caracterului individual, ar fi și dăunători, căci ar duce la coborîrea nivelului sufletec al întregii societăți — ci *caractere individuale*, cari reprezentând sinteza însușirilor bune ale individului, ridică nivelul cultural al societății. Educația nu mai tinde să niveleze individualitățile, ci să le specifice; adevărata ei glorie

constă în faptul că nu ne dă produse de fabrică, rezultatul unei aplicări identice a aceluiași norme asupra tuturor indivizilor, ci opere de artă, cari rezultă dintr'o aplicare variată — conformă diferitelor firi individuale — a normelor generale.

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

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

Schopenhauer susține că după cum orce lucru în natură posedă forțele și calitățile sale, tot astfel are fiecare om *caracterul* său, din care acțiunile izvorăsc în mod necesar. Acțiunile omului ne descoper caracterul empiric, iar acesta nu e decât reprezentantul caracterului inteligibil, al voinței în sine, adică al caracterului înăscut. Acesta determină întreg conținutul etic al vieții noastre. Baza ființei noastre e *voința*. Ea este elementul esențial și primordial; cunoștința e element secundar, e instrumentul voinței. Orce om „este, aceea ce este“, prin voința sa, prin caracterul său înăscut. Cunoștința dobândită în decursul experienței îl face

să vadă ce este el, să-și cunoască propriul caracter, nu-l va putea face însă niciodată să-și *schimbe* caracterul.

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

Dacă ajungem a cunoaște aceeace voim și aceeace putem, realizăm *caracterul dobândit* (der erworbene Charakter), spre deosebire de cel inteligibil și cel empiric. Numai după ce am pătruns prin experiență însușirile propriei noastre naturi și ne-am convins de invariabilitatea caracterului, ne dăm seama de rostul nostru în lume, de activitatea care ne convine, de calea cea mai adecuată ființei noastre. Cunoașterea cât mai complectă a propriei individualități este tot ce putem face pentru a ne îndrumă pe calea cea mai bună posibilă, sau mai bine zis, cea mai puțin rea. Cunoscându-ne bine forțele și slăbiciunile, vom evita multe neplăceri în viață, căci cea mai mare plăcere e conștiința forțelor de cari dispunem, cea mai mare neplăcere—conștiința lipsei forțelor de cari avem nevoie. Odată însă ce am cunoscut forțele de cari dispunem, ar fi absurd și nedemn să voim a avea, sau să arătăm că avem forțe pe cari de fapt nu le posedăm. Ar fi absurd, de oarece voința fiind baza ființei noastre, a voi — prin reflexiune — să fim altceva decât aceeace suntem, ar însemna o evidentă contradicție a voinței cu sine însăș; ar fi nedemn, căci am desconsidera noi înșine propria noastră personalitate, voidnd s'o înlocuim prin altceva. „A' imită calități și particularități străine, e mult mai rușinos, decât a purta hainele altuia“.

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

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

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

Iată-ne deci la un alt extrem: negarea completă a eficacității educației. De unde raționaliștii ne spuneau că educația poate totul, Schopenhauer ne spune că ea nu poate nimic, sau aproape nimic, căci a face pe individ să se cunoască pe sine nu înseamnă a produce ceva nou, ci a pune în evidență aceace există. Mai constatăm de asemeni că, de unde individualismul pedagogic moderat, așa cum îl găsim la neo-umaniști, ridică prestigiul și valoarea educației, individualismul exagerat al lui Schopenhauer o distruge cu desăvârșire.

Dar pe lângă teoria metafizică a lui Schopenhauer, intervine un nou factor care stimulează lupta contra pedagogiei: *teoria eredității*. Această teorie, după ce se impune în medicină, începe a influența și pedagogia. Nu numai calitățile și defectele fizice se moștenesc din tată în fiu; ci și însușirile sufletești: viciile și virtuțile. Predispoziții intelectuale

și morale trec dela o generație la alta; deasemeni și boalele fizice și sufletești se moștenesc, fie sub aceeași formă, fie modificate. Această teorie devine atotputernică, ea își exercită influența sa, nu numai asupra științei, ci și asupra literaturii. (Spre exemplu Strigoii lui Ibsen).

Ce atitudine poate lua pedagogia în fața acestor teorii?

Dacă soarta omului e dela început decisă de influențe părintești și strămoșești, dacă deci acțiunii educative se opun, acei „strigoii“ fatali; ce menire, ce rol mai are educația?

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

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

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

Acestea, deși se dobândesc cu mai multă greutate decât însușirile moștenite, devin și ele ereditare, capătă deci cu timpul aceeași importanță pe care o au elementele moștenite. Modificările efectuate prin adaptare pot consista, nu numai în crearea de elemente noi, ci și în distrugerea unor ele-

mente vechi. Astfel vedem cum instinctele sălbatice ale animalelor libere la început, dispar cu timpul — în câteva generații -- prin domesticire, care e efectuată de influența mediului natural și de tratamentul aplicat de către om în acel scop.

Până aci constatăm trei fapte importante pentru pedagogie: 1) că însușiri esențiale — cum ar fi instinctele — pot fi modificate; 2) că omul poate interveni cu succes pentru a provoca schimbări; 3) că modificările — negative sau pozitive — realizate la o generație, devin cu timpul ereditare; e posibilă prin urmare distrugerea unor vicii vechi și provocarea unor virtuți noi, nu numai la indivizi, ci și la speță. Dacă la toate acestea adăugăm faptul că influența modificătoare a omului, întrucât e mai conștientă și mai sistematică decât aceea a naturii, poate produce într'un timp mai scurt — eventual într'o singură generație — efectele dorite, vedem că armele scepticilor erau prea slabe pentru a discredită pedagogia.

Pe lângă principiul adaptării mai avem de luat în considerație în favoarea pedagogiei următoarele: aceeace moștenește individul nu sunt forțe, ci germeni, nu sunt calități, ci predispoziții, nu sunt niște elemente în stare de actualitate, ci de potențialitate. Așa dar, nu ne găsim în fața unui fapt îndeplinit, ci în fața unor tendinți, cari în mare parte pot fi reprimate sau stimulate, slăbite sau întărite. Acordând cea mai mare atențiune unor germeni slabi, îi vom putea face să prospere, iar sustrăgând nutrimentul favorabil unor germeni tari, îi vom putea slăbi și eventual chiar distruge, mai ales dacă în acelaș timp vom întări elementele adversare. E știut că se pot combate cu mult succes, atât la individ cât și la mediul social, pretențiile exagerate ale sensibilității prin nutrirea și dezvoltarea intereselor înalte sufletești. Sigur că sunt posibili indivizii, la cari a-nume însușiri să se impue cu atâta putere, încât să sfideze acțiunea educativă. Dar asemenea cazuri sunt foarte rare. În general natura individuală posedă o-mulțime de elemente

potențiale și depinde de educator să descopere acești germeni și după ce-i va fi cunoscut, să-i ocrotească sau asuprească, să-i cultive sau să-i distrugă. *Individul, înainte de a fi fost influențat, are predispoziții la multe, dar nu posedă nimic.*

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

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

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

Astfel, terenul câștigat pedagogiei de către neoumaniști și

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

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

II.

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

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

asemănarea dintre un om și altul, niciodată nu vom putea găsi doi oameni identici.

Câți oameni, atâtea individualități.

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

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

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

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

Printre cele mai de seamă tendinți de a studia problema individualității sființificește ș'anume din punct de vedere pedagogic, menționăm încercările lui *Meumann* ¹⁾. Diferențele individuale fundamentale în viața sufletească, ar putea fi stabilite, după Meumann, din următoarele puncte de vedere: 1) cu privire la elementele, atât simple cât și

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

compuse, cu cari lucrează conștiința. Diferențele de senzații și percepții, datorite în mare parte diferenței de constituție a simțurilor la diferiți indivizi, precum și unor anomalii a simțurilor, ar fi o dovadă cât de variate pot fi individualitățile din punct de vedere al *conținutului* sufletesc.

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

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

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

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

Mai departe, vom căuta să urmărim *evoluția* însușirilor la copii, pentru a vedea în ce direcție și în ce grad se manifestă diferențele individuale la diferite vârste. Ne vom referi și la gradul de activitate al copiilor, căutându să stabilim și acî diferențe tipice, atât din punct de vedere al acti-

vității generale, cât și din punct de vedere al activității speciale (spre ex. diverse obiecte de învățământ). Vom avea apoi de cercetat în ce raport se găsește activitatea elevului cu însușirile lui. Date fiind anume însușiri, ne vom întreba care va fi activitatea individului ce le posedă, sau cunoscând activitatea, ne întrebăm cari sunt însușirile corespunzătoare (calitativ și cantitativ). Clasificând indivizii după o atare normă, am putea stabili o întreagă scară de tipuri din punct de vedere al forței sufletești și fizice. S'ar putea ajunge în jos până la categoria copiilor idiști sau imbecili și în sus până la copiii superiori și precoci.

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

Dar toate aceste indicii sunt numai niște *inceputuri în studiul individualității*, cari ne arată ce servicii ne pot aduce din acest punct de vedere studiile psihologice și anchetele pedagogice și cam în ce direcție trebuie îndreptate atari cercetări. Cu cât acestea își vor lărgi sfera și vor da rezultate mai bune, cu atât importanța cunoașterii individualităților pentru pedagogie va apare mai evidentă.

Totuș, pentru a ne convinge de importanța principiului

suflet până în adâncimea lui. Și aci vedem cum sub aceeaș aparență se pot ascunde naturi cu totul contrarii: inteligență profundă și înțelepciunea deoparte, prostia de altă parte.

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

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

III.

Odată stabilit că nu e nici bine, nici posibil să uniformizăm caracterele, ci trebuie, din contră, să ne conducem în educație de principiul respectării individualităților, naște întrebarea, dacă un atare principiu just în teorie, e și *aplicabil* în practică. Natural că în familie, dacă părinții ar căută să pătrundă sufletul copiilor și ar fi mai puțin indiferenți față de principiile pedagogice, s'ar putea acordă atențiunea necesară individualităților. In școală însă, unde numărul elevilor e mare, iar contactul profesorului cu ei foarte redus, cunoașterea și respectarea individualităților ar părea o imposibilitate.

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

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

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

Din indiciile de mai sus extragem totuș trei rezultate pozitive, cari ne vor folosì la clarificarea problemei: 1) că numărul elevilor unei clase trebuie cât mai mult limitat; 2)

că cel puțin unul din profesorii clasei trebuie să vie mai des în contact cu elevii și 3) că acesta trebuie să ușureze succesului său cunoașterea elevilor, întărindu-i astfel influența educativă și provocându-l să respecte continuitatea educației. Fiecare profesor diriginte de clasă ar căuta în cazul acesta să prezinte successorului său caracteristica elevilor ce a condus.

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

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

Pentru adunarea materialului profesorul va utiliza, pe lângă observațiile făcute în timpul clasei, pe acelea din timpul jocului și excursiunilor, când elevul se manifestă

fizicește și sufletește mult mai liber și deci mai sincer, decât în clasă. În timpul jocului și excursiilor ne putem mai ales, da seama de temperamentul copilului; de sentimentele lui față de oameni și natură, de experiența ce posedă, de interesele cari predomină în spiritul lui. În asemenea ocaziuni sufletul copilului ni se deschide, dacă îi arătăm destulă afecțiune și îl putem pătrunde, dacă posedăm destulă răbdare.

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

Primul și ultimul punct sunt de puțină importanță, pentru oricine e convins de adevărul că personalitatea educatorului e un element de primă importanță în educație. Oricât de bun ar fi un principiu pedagogic, el nu e deplin realizabil fără concursul unui educator pricepăt. A aprobă acele obiecțiuni, ar însemnă că ne îndoim de conștiinciozitatea și seriozitatea profesorilor. În cazul acesta, or îndoiala noastră e îndreptățită și atunci *toate* principiile pe-

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

dagogice își pierde eficacitatea practică, or îndrăgala noastră nu e îndreptățită și atunci cele două obiecțiuni cad.

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

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

Cu această ocazie s'ar constata că multe din defectele atribuite elevilor, nu sunt decât rezultatul lipsei de tact sau de metodă din partea profesorului. Dacă — în conferință — mai mulți profesori atribue aceluiaș elev însușiri cu totul opuse — unul zice că e încăpățânat, altul că e ascultător, unul că e înțelept, altul că e prost — desigur că nu toți pot avea dreptate. Se poate în unele cazuri proba că încăpățânarea nu e un defect natural al elevului în chestiune, ci efectul lipsei de tact a profesorului, iar prostia atribuită elevului e uneori o eroare de apreciere din partea profesorului, care din lipsă de pricepere psihologică sau de experiență, e înșelat de aparență. Conferințele, pe lângă, că favorizează respectarea individualității elevilor, sunt și un mijloc de control propriu pentru profesori.

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

PROBLEMA EDUCAȚIEI CARACTERULUI ÎN PEDAGOGIA CONTIMPORANĂ

I.

Marea majoritate a pedagogilor din timpul nostru consideră ca scop principal al educației — căruia trebuie să subordonăm toate celelalte tendinți educative — *formarea caracterului*, fără ca prin aceasta să desconsidere importanța învățământului, care e unul din mijloacele puternice și indispensabile pentru realizarea aceluși scop. Învățământul educativ influențează întreaga viață sufletească a individului; departe de a fi unilateral, cuprinde în sfera sa toate categoriile de elemente sufletești: idei, sentimente, voință. Psihologia modernă a înlăturat vechea teorie a *facultăților* psihice și a stabilit influența reciprocă dintre diversele categorii de fenomene sufletești, a căror izolare e datorită abstracțiunii științifice. O consecință pedagogică importantă a psihologiei moderne a fost, pe deoparte, rolul educativ al învățământului, pe de alta, stabilirea raportului dintre școală și viață. Azi nu ne mai mulțumim cu școala care încarcă spiritul elevilor cu un capital cât mai mare de cunoștinți, ci pretindem o școală care să formeze caractere și să prepare pe elevi pentru viață; azi valorăm mai mult procentele ce dă acel capital, decât capitalul însuși. Nu ne mai întrebăm *ce știe, pe de rost*, un om care a ieșit din școală, ci *ce este și ce poate*. Azi nu mai cerem

în învățământul elementar și secundar știința pentru știință, ci știința în vederea formării personalității; nu mai înțelegem școala ca un scop în sine, ci școala pentru viață.

De fapt, învățământul e încă departe de a satisface aceste cerinți, deși caută din ce în ce mai mult să se adapteze lor. Cauza dificultății de a progresa mai repede în această direcție, o găsim în *tradiția lui intelectualistă*, intelectualismul formalist al școlii medievale suferă o puternică lovitură în timpul renașterii și umanismului, dar o lovitură care îl modifică, nu-l distruge, îi schimbă direcția, nu caracterul formalist; formalismul logic-gramatical al școlii medievale îl găsim transformat la școala umanistă în formalism stilistic-retoric. *Aristoteles* stăpânește învățământul medieval, Cicero pe cel umanist. Contra acestui intelectualism unilateral — întrucât are în vedere numai forma, independent de valoarea cuprinsului — se produc în secolul al XVII trei curente. Unul pornește dela *științele pozitive*, cari dela *Bacon* încoace își cer dreptul lor în cultură și școală. Pătrunderea învățământului real în școală, pe deoparte temperează și cu timpul învinge unilateralitatea intelectualismului — căci la formă se adaugă cunoștințele reale, deci cuprinsul — pe de altă parte, înlocuște metoda abstractă și mecanică a școlii medievale, prin metoda intuitivă. Odată stabilite drepturile ambelor elemente — formal și material — ale culturii intelectuale, trebuie clarificat raportul dintre ele. Această lipsă o împlinește *Comenius*, care stabilește principiul că între cuvinte și lucruri, între formă și cuprins trebuie să existe o strânsă legătură: natura e fiica lui Dumnezeu, știința copia naturii, ne spune el. Incercarea de a realiza acest principiu o găsim în scrierea sa: *Janua linguarum reserata*, unde propozițiile care servesc la învățarea limbii latine cuprind cunoștinți din lumea reală. Că el a acordat o deosebită importanță elementului material și metodei intuitive, ne dovedește și faptul că recomandă cunoașterea directă a obiectelor despre cari tratează învățământul, iar unde nu

avem obiectele, înlocuirea lor prin ilustrații. E cunoscută opera lui didactică: *Orbis pictus sensualium*, în care cuprinsul cuvintelor e clarificat de ilustrații.

Această luptă a științei reale nu lovește decât în formalismul curentului intelectualist, nu în însuș intelectualismul. Ea îndreaptă pe calea cea bună și întărește intelectualismul, dar nu trece dincolo de limitele lui, nu-și dă seama de valoarea sentimentelor și voinței și de necesitatea de a fi și ele cultivate.

În direcția acestor necesități se manifestă un alt curent: *literatura națională*. Clasicismul francez, începutul de renaștere literară în Germania în secolul al XVII, mai târziu Neo-umanismul, au drept efect direct, slăbirea tiraniei exercitate de învățământul *formalist* al limbilor antice, iar ca efect *indirect*, limitarea domeniului intelectualist, pentru a face loc și celorlalte elemente sufletești: *desvoltarea armonică a tuturor forțelor*.

O a treia lovitură e aceea care pornește dela *Janseniști* în Franța și *Pitești* în Germania, cari luptă direct pentru drepturile elementelor afective și contra tiraniei intelectualiste. Lupta lor însă, e pusă în serviciul religiei creștine: ortodoxismul și dogmatismul rece trebuie înlocuit printr'o credință vie și sinceră. Creștinismul practic trebuie să ocupe locul de onoare, ocupat atunci de cel teoretic.

Lupta contra intelectualismului exagerat o mai vedem manifestându-se în sistemul naturalist al lui *J. J. Rousseau*, în pedagogia lui *Pestalozzi*, bazată pe iubire și credință și tinzând la desvoltarea armonică a forțelor individuale. Tot astfel Goethe, Schiller, Jean Paul Richter limitează intelectualismul în favoarea celorlalte elemente sufletești.

Astfel se prezintă lucrurile în teorie; în practica școlară însă, nici azi nu putem încă vorbi de o adevărată învingere a intelectualismului. Acesta a prins rădăcini atât de adânci în terenul școlar — datorită tradiției de atâtea secole — încât, atacurile de până acum au reușit cel mult

a-l slăbi: vom mai avea însă mult de lucru până ce-l vom putea învinge. De altfel, la menținerea sistemului intelectualist a contribuit mult și faptul că un învățământ, având drept scop numai comunicarea de cunoștinți și — cel mult — dezvoltarea judecăței e mult mai comod pentru profesori, decât un învățământ educativ, al cărui scop — formarea caracterului moral — e mai greu de realizat și presupune cultură și calitate superioare. Și cu toate acestea în timpul din urmă curentul în favoarea educației caracterului se întărește din ce în ce, în detrimentul intelectualismului. Locul de onoare în această mișcare îl ocupă, fără îndoială, școala Herbartiană, care, după ce a stabilit bazele teoretice ale învățământului educativ — menționez în special importanța „*interesului multilateral*” — l-a pus în practică, realizând succese considerabile. Un alt factor important, mai ales din punct de vedere al educației sentimentelor, e curentul în favoarea *educației estetice*, care în țările apusene, cu deosebire în Germania, se impune din ce în ce mai mult și a pătruns, de curând, și la noi.

Influența exercitată de atari factori, e sprijinită de faptul că lupta pentru existență devenind mai grea, avem nevoie de mai multă forță de rezistență, de mai multă putere de muncă: Societatea cere oameni activi și rezistenți. Ei bine, pentru ca pe deoparte să putem ieși învingători în acea luptă, pe de altă parte luptând, să nu ne pierdem echilibrul moral, ci din contră, să păstrăm neatinsă personalitatea noastră, se impune necesitatea educației voinții, formării caracterului. În acest scop, afară de influențarea indirectă — deși foarte puternică — a voinții și sentimentelor prin mijlocul învățământului educativ, se impune și influențarea *directă*, care are în vedere, nu numai crearea unei atmosfere sufletești favorabilă moralității, ci și putința de a trece dela idei și sentimente la *acțiune*.

Aceea ce cerem deci azi dela școală și familie, dela educatori în genere, se rezumă foarte bine în formula cunoscută: *formați caractere!* Acest scop educativ îl admit, după cum

spuneam' mai sus, cei mai mulți pedagogi ai timpului nostru.

Nu aceeaș armonie domnește însă și cu privire la *mijlocul* cel mai nimerit pentru a-l realiza. Măsurile educative pot fi pozitive sau negative față de diversele manifestări individuale. Educatorul sau le sprijină sau luptă *în contra* lor; sau deșteaptă, întărește și ajută în dezvoltarea lor elementele bune ale naturii omenești, sau înăbușe pe cele rele. Iată cum scopul educativ rămânând acelaș — formarea personalității morale, — cu privire la mijloc putem găsi două puncte de vedere opuse, după cum se acordă prioritatea influenței pozitive, sau celei negative.

Pedagogii optimiști consideră pe om ca fiind *bun dela natură* și cred, prin urmare, că e suficient să-l sprijinim în dezvoltarea lui naturală, fără a opune vre-o rezistență evoluției libere a individualității; pedagogii pesimiști cred că nu binele, ci răul e înăscut naturii omenești și atunci rolul principal al educației va fi de a lupta contra lui de a-l stârpi, pentru ca binele să poată învinge. Unii pretind că, pentru a forma caractere libere e nevoie de o *educație liberă*, care să înlesnească, nu să împiedice calea naturii, conform teoriei lui J. J. Rousseau că „Tout est bien sortant des mains de l'Auteur des choses, tout dégénère entre les mains de l'homme”.

Ceilalți cred că adevăratele caractere nu se pot forma decât printr'o *educație severă* bazată pe supunere și stăpânirea de sine. Numai aceia la care rațiunea predomină asupra simțurilor, subordonând artivitatea lor principiilor morale și cari au fost obișnuiți cu munca și greutatea vieții, pot fi considerați ca oameni de caracter. Numai cine a învățat să fie supus și să se stăpânească, poate deveni liber.

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

Vom cerceta soluțiile ce i s'au dat, referindu-ne, în

fiecare direcție, la câte unul din reprezentanții cei mai distinși.

II.

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

Contra acestui principiu păcătuiesc — crede E. Key — diversele instituții și măsuri educative ale timpului, cari, prin faptul că asupresc ființa individuală a copilului, căutând să-i impună caracterul altora, comit o adevărată crimă pedagogică. Pentru a reveni la calea cea bună, trebuie pe deoparte să încetăm de a împiedică mersul natural al evoluției individualității — „cel mai mare secret al educației este de a nu educa”, — pe de altă parte, ca măsură pozitivă, să avem grije ca mediul înconjurător să fie favorabil acelei evoluții, să sprijine opera naturei. Intregul sistem de măsuri educative intenționate nu pot avea importanța influenței mediului, în special a mediului familiar. Adevăratul educator se îngrijește mai mult de propriul său caracter și de propria sa activitate, decît de acelea ale copilului. De obicei, însă, suntem prea severi față de greșelile copilului și prea indulgenți față de ale noastre. Datoria noastră nu constă în a clădi noi înșine edificiul caracterului personal, impunând copilului o atitudine mai mult pasivă, supusă, ci, atunci când e nevoie, a-i confecționa materialul de construcție necesar, rămânând ca el însuși să-și clădească personalitatea. Educația trebuie, dela început să tindă la întărirea caracterului individual.

E. Key aduce o critică foarte aspră atât educației familiare, cât și celei școlare. Mamele nu-și îndeplinesc datoria lor față de copii, de oarece tot timpul, pe care ar trebui să-l consacre educației acestora, îl acordă petrecerilor, diverselor societăți, ședințe, conferințe, etc.

„Câtă vreme — zice Ellen Key — tatăl și mama nu-și vor fi plecat fruntea în țărână dinaintea copilului; câtă vreme nu-și vor da seama că vorba copil nu e decât un alt termen pentru noțiunea *maiestate*; câtă vreme nu vor fi simțit că în copilul ce țin în brațe zace viitorul, în cel ce se joacă în fața lor, istoria; atâta vreme ei nu vor înțelege că au tot atât de puțin puterea și dreptul de a prescrie legi acestei ființe noi, cât posedă puterea și dreptul da e impune legi mișcării astrelor”.

Reforma serioasă a educației presupune o reformă a familiei. „Dacă vieța casnică nu e liniștită, simplă, îmbucurătoare pentru toți membrii, atunci, orcât s’ar duce mamele la conferințe asupra educației și moralității, nici o schimbare serioasă nu se va produce”. Vieța familiară e chemată să reprezinte tocmai acel mediu favorabil dezvoltării caracterului individual.

Tot atât de condamnabilă, dacă nu mai mult e școala timpului. Școalei actuale, zice E. Key, i-a reușit un lucru, care după legile naturale, ar trebui să fie imposibil: nimicirea unor calități existente. „Dorința de a ști, activitatea spontană și simțul de observație, pe cari le aduc copii în școală, dispar de obicei la ieșirea din școală, fără a fi fost transformate în cunoștinți sau interes”. Elementele constitutive ale personalității le înăbușe școala; ea e o adevărată distrugătoare de personalități. Singur faptul că reunește la un loc o mulțime de individualități, pe cari le supune aceluiaș tratament — legi colective, sentimente colective (patriotice spre ex.) datorii colective — asuprește conștiința personală.

A trată pe copii — încă dela vârsta de 2—3 ani în grădinile de copii — ca pe o turmă, care face aceeaș muncă

după acelaș plan, nu însemnează a educa oameni ci numere. Contra acestui sistem, care coboară nivelul moral al omenirii, recomandă E. Key întărirea conștiinței morale *individuale*: nu acele legi și prescripții colective, ci propria noastră conștiință să ne servească de normă conducătoare și să ne sancționeze acțiunile. Și în învățământ e reprobabilă constrângerea, munca silnică. Adevărată cultură se dobândește în majoritatea cazurilor, nu printr'un studiu impus și strict ordonat, ci printr'un studiu liber și variat. De aceea ne recomandă — printre altele — învățământul facultativ: alegerea liberă a obiectelor de studiu.

Ar trebui să fie nimicită din temeile școala actuală, al cărei rezultat este: un creier uzat, nervi slabi, lipsă de originalitate, slăbirea simțului de observație, asuprirea tendințelor idealiste, etc. Din toate acestea rezultă omul lipsit de încredere în sine, sclav al mediului în care trăiește, ascultând mai mult de opinia publică, decât de conștiința lui; scurt: un om lipsit de personalitate. Numai o educație *organică* adică dinnăuntru în afară, având drept normă însușirile individuale ale copilului, considerând sufletul lui ca o materie organică, ce nu poate fi modelată de mâna educatorului cum ai modela o bucată de pământ moale, — poate aduce îmbunătățiri și, mai ales, poate crea o generație viitoare superioară celei prezente. Educatorii trebuie să priceapă odată, că nu pot și nu au nici dreptul de a impune copiilor orce legi ar vrea, după cum nu pot impune legi nici corpurilor cerești. Trebuie să încetăm de a supune pe copil propriului nostru ideal și să începem a-l-i căuta în sufletul lor.

În sfârșit, pedagogiei îi dă lovitura de grație:

„Diversele *reforme* în școala modernă n'au nici o importanță, dacă prin mijlocul lor nu pregătim conștient marea revoluție, care să prăbușească întregul sistem actual.... Ar trebui să se producă un potop al pedagogiei, din care barca lui Noe n'ar trebui să salveze decât pe Montaigne, Rousseau, Spencer și lucrările noi de psiho-

el voința ca principiu universal, însă în loc să ajungă la pesimism, ajunge — aducând modificări Darwiniste — la optimism. În luptă se oțelesc forțele: cei puternici înving, cei slabi sunt învinși.

Scopul către care trebuie să tindem e perfecționarea speței; mijlocul e lupta centrilor voluntari. Prin faptul că cei tari rămân și datorită eredității, e posibilă perfecționarea. Infrângerea celor slabi, cu toate cruzimile ei, trebuie aprobată, voită.

Fără luptă nu e posibil progresul, fără durere nu e posibilă lupta. Natura nu a făcut pe oameni egali; neegalitatea naturilor individuale aduce după sine și diferența de drepturi; deci, democrația caută să stabilească o egalitate artificială.

Deasemeni socialismul asuprește individualitatea pentru a avantaja societatea; el pune binele masei mai presus de binele indivizilor, face pe cel slab mai puternic, pe cel tare, slab; individualitățile puternice sunt coborâte la nivelul celor mici.

Filosofia lui Nietzsche e cea mai violentă manifestare culturală în favoarea individualităților puternice și contra tiraniei sociale. Evident că un curent pedagogic nu poate găsi un sprijin *salutar pozitiv* în această filosofie, care e antimorală, anticreștină, antidemocratică; dar ea a dat roade bune în direcția *negativă*, a luptei contra asupririi individualităților.

4) În pedagogie întărirea curentului individualist în favoarea educației libere mai e provocat și de faptul, că practica pedagogică, în loc de a ține seama de cerințele individualiste, păstrează tradiția, dând o educație și instrucție uniformă, mecanică, formalistă, ceea ce face pe individualiști să fie *mai dârji* în luptă și *mai exagerați* în pretenții.

III.

Adversarii educației libere cred că, pentru a realiza scopul suprem al educației, se impun mijloace cu totul o-

pute celor recomandate de pedagogi ca E. Key. Libertatea e cuprinsă în acel scop, căci fără ea nu putem admite o personalitate morală; de aci însă nu urmează necesitatea *educației libere*. Din contra, calea către libertatea morală e *supunerea*. Pentruca moralitatea să dobândească prioritatea, să devie o *forță* în sufletul omului, trebuie pe deoparte să înfrângem tendințele și înclinațiile opuse ei, pe de altă, să o întărim prin exemplu și obicei. Elementul superior al naturei omenești e rațiunea, nu simțurile, cari ne fac curioși, libertini, sclavi ai înclinației momentane și ai instinctului. Copilul *nu este liber, ci va fi*, când legea morală va deveni o a doua natură; până atunci el trebuie să fie constrâns, apoi obișnuit a se supune legii, sau, cum pentru el legea morală e întrupată în educator, a se supune educatorului.

„Das Gesetz nur kann uns Freiheit geben” (Goethe). Numai prin ordine, respect și disciplină putem ajunge la libertatea morală. Acest adevăr, cred apostolii educației severe, e din ce în ce mai nesocotit, datorită propagandei pentru educația liberă; îndrăsneala ia locul respectului, dezordinea locul disciplinei, vanitatea și luxul locul modestiei, distracțiile și lenea iau locul muncii încordate. Relele acestea pătrund atât în familie, cât și în școală. În special obiceiul de a munci e pe cale de a dispărea: facem tot posibilul pentru a ușura studiul elevilor, le prezentăm totul de-a gata, transformăm munca în joc. Nu trebuie însă să uităm că libertatea nu ne-o dăruiește nimeni, trebuie să ne-o cucerim noi înșine muncind, luptând. Neîndând capabili de muncă, vom căuta, pentru a învinge greutățile vieții, mijloace periculoase libertății morale.

Printre adversarii educației libere, găsim și pe *Paulsen*¹). Aceeace caracterizează educația timpului nostru, atât în teorie cât și în practică, este după el, moliciunea, slăbiciunea, indulgența: Chestiunea surmenajului e subiect de

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

discuție la diversele congrese psihologice, pedagogice sau medicale, la conferințele școlare; etc.; cercetările asupra oboselii intelectuale ajunseseră într-o vreme la un adevărat sport; medicii stabilesc un maximum de muncă admisibil acasă și în școală, conform cu vârsta elevului; se caută mijlocul cel mai bun de a înlătura orice efort din învățământ, de a face elevilor cât mai plăcută munca, noțiunea datoriei nu mai joacă nici un rol. Aceleași tendinți le observăm și în scrierile pedagogice, cași în cele literare, cari relevează mai mult partea negativă: relele educației vechi, în special nedreptățile și cruzimea profesorilor și părinților față de copii. „Tema preferată actualmente în Germania pentru cărți și reviste, romane și drame este asuprirea și maltratarea tinerilor cu aspirații înalte, de către părinți încăpățânați și nepricepuți, apăsarea și martirizarea tinerilor bine dotați tinzând spre libertatea cugetării, de către profesori pedanți, despoți și ținând la sistemul vechi”. Un subiect de predilecție, în special al presei zilnice, sunt sinuciderile elevilor. O impresie mai puternică, decât romanele sau articolele de gazete și reviste, produc dramele școlare: „Directorii și profesorii apar ca niște judecători proști, smintiți, inepti... și în acelaș timp ca niște ajutori de călăi, cărora le face plăcere de a aduce lemnele necesare pentru alimentarea focului pe care va fi ars inculpatul, căci toți școlarii sunt continuu acuzați de lene, obrăsnicie și prostie”.

Și în *practica* pedagogică observăm aceeaș tendință de a acorda tinerimei cât mai multe drepturi și a-i impune cât mai puține datorii.

În familie părinții sunt indulgenți față de greșelile copilului, pentru a nu-i ataca individualitatea și cedează dorințelor și capriciilor lui, ca fiind niște manifestări naturale ale ființei sale, cari, dacă sunt respinse vor isbucni cu mai multă putere mai târziu, când individul se liberează din lanțul autorității. În școală facem tot posibilul pentru a reduce munca elevului, fără însă a reduce și materia de învățământ. Acest

sculptor care aruncă de-o parte alta, susținând că blocul e mai frumos ca statua, iar ciselarea atacă frumusețea naturală, — cași cum spiritul n'ar fi tocmai desăvârșirea operei naturale. Azi, în general, când vorbim de cultivarea personalităților nu avem în vedere personalitatea morală, ci tocmai individualitatea naturală; nu ne interesează manifestarea forțelor sufletești *centrale*, creatoare (influențând pe cele inferioare și modificând în lumea externă, materială) ci dorința individualității de a înlătura orice limitare a pasiunilor, instinctelor, capriciilor sale. E tendința de a face să triumfe animalul în om. Și această tendință, departe de a fi dovada unei vieți sănătoase, e un semn de degenerare, căci cu cât un organism slăbește, cu atât devine mai sensibil pentru excitațiile venite din afară: voința periferică se face stăpână pe voința centrală.

După ce pune în evidență necesitatea disciplinei pentru libertate, Förster ne arată *necesitatea libertății* pentru disciplină. Nu trebuie să pretindem supunerea oarbă, ci o supunere conștientă și voită. Cerințele disciplinei — dacă nu voim ca aceasta să degenereze în dresură — trebuiesc puse în legătură, nu cu simțurile ci cu centrul ființei sufletești a individului. „Supunerea liberă e adevăratul triumf al educației”. Cum putem realiza acest scop? Răspunsul ni-l dau cuvintele lui Tertulian: „Anima est naturaliter christiana” (Sufletul este dela natură creștin). Explicarea acestui adevăr o găsim în *cerința ascunsă* a fiecărui om, de a face ca spiritul să domnească asupra corpului și simțurilor. Pe aceasta să o avem în vedere, la ea să facem apel, când voim să subjugăm simțurile, pentru a liberă spiritul. Omul la care presupunem o atare cerință și în același timp energia de a o satisface, se va simți onorat și va dobândi convingerea că-i respectăm personalitatea. Măsurile disciplinare nu vor fi deci arbitrare — nu vom pretinde supunere oarbă ca la armată, — ci vor trebui să fie aliatele sincere ale aceluia element al ființei elevului, care tocmai

prin limitarea individualității naturale, se simte întărit, stimulat. „Și dacă trebuie să asuprești și să limitezi individul, întărește cât mai mult legătura cu ființa spirituală, care vrea să fie liberă prin luptă și victorie. Atunci omul nu va avea niciodată sentimentul sclaviei: libertatea și disciplina s'au împăcat într'o sferă mai înaltă“.

Educatorii nu-și dau seama cât de mult ușurăm disciplina, dacă, *în loc de a guvernă contra copilului, guvernăm cu el*. E surprinzător cât de ușor se lasă copiii a fi conduși, dacă îndatoririle ce li le impunem, le raportăm la elementele superioare, eroice ale ființei lor. Rezistența elevilor nu e totdeauna determinată de elementele inferioare, animalice, ci adeseori ea e o protestare a elementelor superioare, care se simt jignite și nu vor să lucreze în mod mecanic, prin supunere oarbă.

Teoria aceasta ¹⁾ pare a fi dat rezultate bune în practică. Förster ne citează diverse exemple din școala americană. Iată unul: Un inspector găsește într'o școală, în care se practică pe o scară întinsă bătaia, o mare lipsă de disciplină, iar în altă școală apropiată, al cărei director, din principiu nu admitea asemenea mijloace educative, ci se referea mai ales la „energia morală“ a elevilor, constată o disciplină exemplară. În fața obiecțiunii primului director, că rezultatele bune ale școlii învecinate se datoresc elevilor *buni*, nu metodei educative, inspectorul decide transferarea celor doi directori, unul în locul celuilalt și după un an constată *progres* în școala ce fusese nedisciplinată și *regres* în cea care se distingea prin disciplină.

Förster nu uită să ne atragă atenția și asupra importanței învățământului pentru educația morală. Dar, după cum am indicat mai sus, locul de onoare în rezolvarea chestiunii învățământului educativ îl ocupă școala Herbartiană.

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

RELIGIA CREȘTINA CA PRINCIPIU EDUCATIV

«Anima est naturaliter christiana».

Tertulian.

I.

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

Poate pentru că în ambele cazuri *metoda de tratare* a lăsat de dorit: s'a insistat prea mult și în mod direct asupra noțiunilor abstracte — lipsite de viață și interes pentru elev — în loc de a le extrage pe acestea din cazurile concrete ale mediului social în care trăiește elevul, sau din viața exemplară a persoanelor religioase, cu deosebire a lui Isus Christos. Fără îndoială că la slăbirea puterii de influențare a religiei a contribuit mult această eroare metodică. Ea nu e însă motivul unic. O altă cauză, cel puțin tot atât de puternică, o găsim în faptul că religia creștină a fost tratată în școlile noastre *numai* ca materie de învățământ nu și ca *principiu educativ*. Religia — ca și morala — are un caracter *normativ*, nu pur teoretic. Principiile religioase interesează pe marea majoritate a oamenilor nu ca simple adevăruri logice, sau istorice, ci prin calitatea lor

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

Se impune așa dar — pe lângă ameliorarea metodei de predare — necesitatea îndemnului de a trece cât mai mult posibil, dela idei la acțiuni, dela principii la practicarea lor, *dela precepte creștinești la fapte creștinești*.

Cum vom face însă posibilă o asemenea tranziție? Răspunzând la această întrebare, vom pune în evidență valoarea creștinismului ca principiu educativ.

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

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

În fața experienței vieții, amândouă aceste tendinți pedagogice ne apar evident *unilaterale*: Natura omenească e dotată și cu însușiri bune, și cu însușiri rele. Nu putem deci admite încurajarea elementelor bune, fără a cere în acelaș timp reprimarea celor rele. Și viceversa, nu putem admite drept principiu educativ numai măsurile disciplinare represive față de manifestările reprobabile ale individualității, fără a pretinde și o stimulare a însușirilor ei bune. Ambele grupe de pedagogi au dreptate *în parte*: nu putem formă caractere libere, fără libertate, dar nu le putem formă

nici fără supunere; nici una nu are însă dreptate *in totul*: nu putem realiza caractere morale numai prin libertate, sau numai prin disciplina severă.

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

Răspunsul ni-l dă tot creștinismul: „Anima est naturaliter christiana” (sufletul e dela natură creștin) zice Tertulian. Acest caracter creștinesc al sufletului îl descoperim în *cerința ascunsă* a fiecărui om de a face spiritul lui să domnească asupra simțurilor. La aceasta să facem apel când voim să subjugăm simțurile, pentru a libera spiritul. Presupunând la elev o asemenea cerință și tot deodată energia de a o satisface, el se va simți onorat de încrederea ce avem în personalitatea lui. În cazul acesta elevul luptă el însuș cu aceea e mai bun în ființa lui contra propriilor sale rele. Noi nu suntem decât *aliații* lui sinceri în această luptă. Educatorul e sprijinitorul și liberatorul *acelui* element al ființei elevului, care tocmai prin limitarea tendințelor inferioare, animalice, se simte întărit, stimulat. Liberăm rațiunea

1) Vezi capitolul precedent.

și sentimentele superioare în sufletul lui și le încurajăm la luptă, pentru a disciplină simțurile și relele deprinderi.

Acest sistem de *libertate disciplinată*, sau *disciplină liberă* (voită) are un caracter eminent *creștinesc*. Orică educator — deci nu numai profesorul de religie — dacă se conduce de metoda aceasta face o operă creștinească. Dacă pedepsește normele morale care predomină în școală sunt în armonie cu cerințele moralei *creștine*, pe de altă parte *mișlocul* prin care toți educatorii școlii caută să garanteze respectarea normelor de către elevi, e cel susținut de noi, atunci religia creștină e nu numai un obiect de învățământ, ci un *principiu educativ*.

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

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

Pe lângă principiul fundamental al educației creștinești, — exercitarea virtuților, lămurite în prealabil — m-au mai deter-

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

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

minat în experimentul meu și următoarele norme, extrase din experiențele făcute în alte țări:

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

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

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

Sistemul acesta duce la *principiul guvernării de sine a elevilor* sub privegherea superioară a unui profesor de clasă, profesor diriginte. Acesta își rezervă dreptul ca în cazul când clasa ar abuză de libertatea ce i s'a dat de a se guvernă singură, să i-o retragă pe un timp determinat sau — dacă se petrec noi abuzuri — pentru totdeauna. Din experiențele făcute cu acest sistem în America, Germania, Elveția, Austria, etc., s'a constatat că atari abuzuri se produc relativ rar și sunt de mică importanță, iar o primă suspendare a autonomiei clasei e suficientă pentru a întări

sistemul guvernării de sine. Recidivele sunt foarte rare, dacă evităm amestecul unor măsuri disciplinare opuse.

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

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

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

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

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

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

II.

În prima oră de educație, am adresat elevilor următoarea cuvântare: Primind frumoasa însărcinare de a lua conducerea morală a clasei d-voastră, vreau să dovedesc că pe calea pozitivă a încurajării binelui se poate realiza mai mult decât pe calea negativă a stârpirii răului în mod direct.

Observați aceia ce se întâmplă în medicină și în viața socială: nu distrugerea microbilor din organism e prima grijă a reprezentanților științei medicale, ci întărirea organelor fizice pentru a rezistă atacului; în societate conducătorii se îngrijesc în primul rând, nu de a distruge elementele rele, ci de a stimula de timpuriu pe cele bune; măsurile preventive sunt preferabile celor represive. Nu vom amâna fortificarea unui organ fizic până ce microbii îl vor fi atacat serios, nici cultivarea virtuților până ce individul a devenit sclavul viciului, nici regenerarea societății până ce aceasta a degenerat cu desăvârșire.

Greu putem salva un trup bolnav, când se găsește pe patul de moarte, sau pe omul îmbătrânit în crimă; răul a pus stăpânire asupra binelui, l'a copleșit, poate chiar la înnăbușit.

Dacă însă înainte de a se fi produs subjugarea, oțelim forțele binelui pentru a ieși învingătoare în luptă, sau în cazul mai grav când dușmanul a început să ne amenințe, mobilizăm tot ce e bun în noi pentru a-i rezistă, atunci putem fi încredințați de victorie.

Am convingerea că clasa d-voastră nu a fost încă subjugată de demonul răului, chiar dacă uneori a căzut în ispița lui și că prin urmare vom putea desăvârși opera proiectată, spre binele D-voastră, al școalei și indirect al societății.

Potrivit acestui principiu, eu nu viu aci ca un despot spre a-mi impune cu asprime voința mea și a reprimă riguros orice manifestare de libertate individuală, ci ca un prieten pe care un cerc de tineri l-au ales drept șef al lor, sfătuitor și conducător moral, în baza încrederii ce o au în el. Prin urmare, nu e vorba de un cerc al D-voastră pe care l-ași guvernă eu în mod despotic, ci de un cerc al nostru pe care îl guvernăm împreună, după normele ce vom stabili.

De aceia doresc să fiu ajutat în activitatea mea de reprezentanți de ai clasei d-voastră, alegeți de d-voastră.

Pe această cale sper să ne prezintăm ca un organism

social sănătos, care va funcționa bine dela sine și prin sine, fără a necesita intervențiunii represive din afară.

Incheind vă recomand purtare bună, împăciuitoare față de colegi, director, profesori, pedagogi, pentru a dovedi că speranțele ce am pus în forțele D-voastră morale și în idealul meu nu au fost înșelate.

Am propus apoi elevilor un regulament și le-am acordat câteva zile pentru a-l cerceta și a-mi arăta în urmă dacă au ceva de adăogat sau suprimat. Regulamentul — care a fost în totul și bucuros admis — cuprinde următoarele dispozițiuni:

1. Elevii clasei x vor forma un mic organism social condus de profesorul diriginte.

2. Dirigintele va fi ajutat de șeful clasei și de un comitet compus din patru delegați, aleși de majoritatea elevilor.

3. Fiecare delegat va avea o însărcinare specială și a-nume: unul se va ocupa de bibliotecă; altul, care va ocupa locul de secretar, va ține protocolul ședințelor din orele de educație; al treilea va îngriji de partea igienică și estetică a clasei; iar al patrulea delegat va îndeplini funcțiunea de casier. (Cotizații pentru biblioteca clasei, pentru binefaceri, teatru, etc.).

4. La alegerea fiecărui delegat se va desemna de către elevi și misiunea cu care îl însărcinează.

5. Elevii vor hotărî și termenul pentru care au fost aleși delegații.

6. Comitetul delegaților împreună cu șeful clasei vor îngriji — *pe cale pacinică, prietenească* — ca totdeauna clasa noastră să se distingă prin disciplină, conduită morală și sânguință.

7. In caz de neînțelegeri între elevi, clasa va delega pe câțiva colegi sau pe membrii comitetului, ca arbitri pentru aplanarea conflictului. Când această intervenție nu va fi suficientă, se va apela la diriginte.

8. Cine se opune normelor admise de cerc, va fi mai întâi sfătuit prietenește de colegi și diriginte să revie la calea

cea bună, apoi va primi un avertisment și dacă atunci nu se va îndrepta, va fi izolat, adică boicotat de clasă pentru un timp limitat (3 zile, o săptămână, etc.); iar dacă nu vor mai fi șanse de îndreptare, elevul va fi exclus din cercul camarazilor.

9. Pentru ca influența binefăcătoare a cercului să se poată estinde și în afară, vom încerca — la momentul oportun — a da în grijă fiecărui membru conducerea sufletească a unui elev mai mic dintr'o clasă inferioară. În acest caz vom realiza poate pe lângă folosul moral și unul științific, studiul individualităților.

10. Ședințele săptămânale, adică orele de educație, vor fi organizate în modul următor:

a) Prima săptămână: *Lămurirea unui principiu moral creștinesc*, ce urmează a fi exercitat de elevi.

b) A doua săptămână: Conferința unui elev asupra vreunei cărți citite sau vreunei chestiuni care îl preocupă (minunile, existența lui Dumnezeu în armonie cu datele științei, rolul preotului și învățătorului la sate, etc.)

c) A treia săptămână: Se vor comunica rezultatele scrise ale exercițiilor de voință proiectate în prima săptămână și raportul comitetului asupra celor petrecute în clasă în ultimul timp.

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

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

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

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

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

3. Să nu răspundem răului cu răul.

4. Cea mai bună pedeapsă e ertarea.

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

Din rezultatele *exercitărei* acestor norme, expuse în scris și citite de elevi în ședințele consacrate comunicărilor de felul acesta, cităm spre exemplificare următoarele:

A) „Intr'o ședință de educație s'a vorbit de răul obiceiului de a stă cineva mult timp în ceartă cu un prieten. Eu făceam parte dintre aceștia; trecuseră ani fără ca eu să vorbesc cu unul dintre colegii mei și faptul nu-mi părea de loc curios. Acum însă venind vorba tocmai de acest lucru m'am hotărât ca eu cel dintâi să rup tăcerea și după terminarea ședinței m'am dus cu nepusă masă și am luat mâna celui coleg. El se uită cu mirare la mine, dar îmi întinse mâna. Impăcarea se împlinise”. (Aplicarea normei No. 5).

B) „Găseam o plăcere deosebită de a flecări pe socoteala vreunui coleg, când vorbeam cu un altul. Acest obicei îl exercitam mai ales cu doi buni prieteni ai mei, certați între ei. Știam că fac plăcere unuia vorbindu-i despre defectele celui alt. Așa am procedat până la hotărârea luată cu ocazia orei de educație. De atunci am evitat totdeauna a mai flecări pe socoteala vreunuia din ei. Chiar ei se miră de schimbarea produsă”. (Norma 1. b).

C) „Mi-a dat un coleg peste mână tocmai când scriam; în mânia mea eră să-l insult, mai ales că murdărisem hârtia pe care scriam; dar aducându-mi aminte de hotărârea ce luasem, m-am stăpânit”. (Norma 3).

D) „M-am supărat acasă, pentru un lucru de nimic, pe un prieten și deși eu eram vinovatul, nu voiam să-i mai dau atenție nici să-i mai vorbesc. Intervenise ambiția de a veni el întâiu să-mi vorbească. Când să plec însă am învins această ambiție și m-am dus la el de mi-am luat rămas bun. Astfel am revenit la sentimente mai bune”. (Norma 5).

E) „Pe când citeam o carte frumoasă în vacanță, un frate mai mic, îmi tot da zor să-i spun un basm. Eu îl rugai să mă lase căci n'am timp. Băiatul care nu aveà altceva mai bun de făcut, începù să târască o tarabă prin casă, făcând un sgomot asurzitor. Il amenințai să o lase că-l bat. A lăsat-o, însă s'a apucat să se joace d'a baba oarbă, astfel că sgomotul nu se micșoră, ba în cele din urmă dete peste o fetiță mică și îi răsturnă leagănul, încât mă pomenii într'un chiuit asurzitor. Lăsaî cartea și mă repezi la copil să-l bat. Bietul băiat se făcuse mărca după ușe și tremurà de frică. Văzându-i spaima cea mare și mai ales gândindu-mă ce mult îl doream când eram la școală, nu știu ce s'a petrecut în mine că în loc să-l bat, îl ridicai până în grindă și îl aruncai în pat. Apoi am început să mă joc cu el și i-am spus și istorioara”. (Norma 4).

F) „Ne vorbisem cu toți în clasă, să nu spunem elevilor din alte clase despre pregătirile ce le făcusem pentru serbare și aceasta pentru ca serbarea să aibe mai mult efect. Am fost însă ispitit de mai mulți prieteni din celelalte clase, care nu știu de unde simțise ce plănuiam, dar n'au putut aflà nimic”. (Norma 1. c..).

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

H) „Acasă în vacanță sufeream uneori de nevralgie și durere de cap, cu toate acestea în fața părinților nu mă arătam indispus. (Norma 2).

I) „Un băiat din cursul inferior m'a lovit din greșală cu ușa, atât de tare încât m'a rănit la un deget. Am răbdat și nu i-am făcut nimic”. (Norma 3).

J) „Un coleg m'a vorbit de rău în altă clasă; nu m'a

revoltat faptul acesta, ci din contră m'am arătat bun prieten față de el. Acum văd că și el e mai prietenos cu mine". (Norma 3).

K) Trântindu-mi un coleg capacul pupitrului m-a lovit peste mâini; eram înfuriat dar când să-l insult, m'am gândit la hotărîrea luată și n'am zis nimic". (Norma 1).

L) „Mergând prin curte, un coleg mi-a pus piedică, cu scopul vădit de a mă provoca la ofensă. Eu am rezistat". (Norma 1).

M) „Am calomniat pe un coleg, dar mi-am adus aminte imediat de hotărîrea luată și i-am cerut scuze". (Norma 5).

N) „Dimineața mi-am propus să nu mai întârzii ca de obicei, la ceai. Am învins". (Exercițiul de punctualitate)..

O) „Un prieten m'a îndemnat să iau în zeflema pe un alt coleg, care nu eră tocmai corect. Eram deprins să zeflemisesc, dar atunci am rezistat și am rugat pe prietenul meu să nu mă mai îndemne la așa ceva". (Norma 1).

La cazurile citate, se adaugă și altele în care intenția bună e *învinsă* de tentația rea.

Rolul exercițiilor este tocmai de a face, ca numărul victoriilor asupra tentațiilor rele să devie din ce în ce mai mare, iar al înfrângerilor din ce în ce mai mic.

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

Innaintê de a încheia țin să menționez că în experimentul meu, metoda cea nouă nu a fost aplicată cu destulă consecvență, întru cât pe lângă măsurile dictate de acea metodă, s'au aplicat — independent de voința mea — și măsuri aparținând sistemului vechiu, opus. Faptul e ușor explicabil, dacă avem în vedere: puterea tradiției, autoritatea regulamentului oficial și teama de necunoscut, pe care o inspiră orice măsură nouă.

Și totuși, dacă din totalul rezultatelor excludem pe acelea

— fie rele, fie bune — care ar putea fi atribuite măsurilor conforme vechiului sistem, efectul datorit celui nou e foarte îmbucurător. Aceeace ne bucură e nu numai și în primul rând numărul cazurilor, ci cu deosebire faptul, că măsurile noastre educative au pătruns adânc în viața sufletească a elevilor, le-au influențat caracterul, au lăsat urme durabile, spre deosebire de influența superficială și trecătoare a vechiului sistem de disciplină despotică.

Celor care — gândindu-se la dificultățile de aplicare ale metodei de *educație creștinească* expusă aci și la ușurința de a guvernă cu vechea disciplină *aspră și autoritară* — ezită să adopte metoda noastră, le amintim frumoasele cuvinte ale lui Schiller (1).

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

III.

Natural că pentru a face educație creștinească în școală și afară din școală, ne trebuie preoți bine pregătiți și conștienți de rolul lor în viața socială. Acestei cerinți nu răspunde suficient învățământul teologic cu actuala sa organizare. Deaceea se agită *chestiunea reformei învățământului seminarial*.

Sunt, în special, două fapte, care trebuie să îngrijoreze adânc pe conducătorii bisericii noastre:

1. Mulți dintre absolvenții seminariilor — în majoritatea cazurilor elementele cele mai bune — renunță la preoție, trec, cu multe dificultăți, examenele de diferență pentru absolvirea liceului și se înscriu apoi la facultățile de litere și drept.

2. Dintre cei cari perseverează a lucra în aceeași direcție — fie continuând studiile la facultatea de teologie, fie

1) Schiller. *Über Anmut und Würde*.

ocupând locuri de preoți la sate — o bună parte nu sunt suficient pătrunși de importanța misiunii lor, nu au entuziasmul necesar pentru a-și consacra toată viața și activitatea lor bisericii și, mai presus de orice, *nu sunt convinși de idealul creștinesc*, pentru că nu l-au înțeles, și nu l-au înțeles pentru că seminarul nu le dă posibilitatea să-l înțeleagă.

Aceasta fiind starea de fapt, ne întrebăm care sunt cauzele ei — deci lipsurile de care suferă în momentul acesta seminarul — și cum le putem înlătura:

Menționăm, în primul rând, că *forma predomină asupra fondului*. Se acordă o deosebită atenție exercitării practice a diferitelor forme de cult religios și memorizării unor texte biblice — ceace, fără îndoială e necesar pentru pregătirea viitorului preot —, dar se neglijează pătrunderea filosofică a dogmei creștine, și fără această pătrundere nu e posibilă *convingerea*.

Revelația divină trebuie să găsească în rațiune un sprijin puternic, nu un dușman. Religia poate și trebuie să fie susținută de știință, adică de filosofie. E inadmisibil psihologicește, ca în conștiința unui individ datele revelației să fie continuu separate de cele științifice, după cum e imposibil ca din ciocnirea lor să nu rezulte, sau *convingerea religioasă* când reușim să le armonizăm, sau *scepticismul* când cad în contradicție și această contradicție e sincer mărturisită, sau *ipocrisia* când contradicția s'a produs dar, din motive de ordin practic, nu o mărturisim.

Astăzi, printre absolvenții seminariilor, putem afirma că *numărul scepticilor și al ipocriților e superior numărului convinșilor*. Acestei probleme grave trebuie să-i găsim soluția, cu atât mai mult, cu cât programul seminarului cuprinde — și trebuie să cuprindă — pe lângă elementele de cultură religioasă și elemente de cultură științifică.

În acest scop se impun următoarele măsuri:

a) Când se vor revizui programele analitice — și această revizuire e absolut necesară — să se urmărească realizarea unei *corelații a obiectelor de învățământ pe baze religioase*.

Interesele culturii religioase și morale vor trebui să predominie și la alegerea materiei pentru istorie, l. română, l. străine, etc.

b) Aplicarea conștiințioasă a unui astfel de program presupune ca o condiție „sine qua non” *pregătirea specială*, — adecuată scopului urmărit — *a profesorilor pentru seminarii*. Aceștia vor trebui, pe deoparte să-și capete cultura filosofică și pedagogică *în facultatea de teologie*, nu în cea de litere; pe de altă parte să facă — după absolvirea facultății — o practică pedagogică de cel puțin un an *într'un seminar teologic*, care să poseadă organizarea necesară îndrumării viitorilor profesori.

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

Natural că un asemenea curs va fi făcut de un *profesor cu principii filosofice sincer creștinești*. De altfel, moralmente, suntem îndreptățiți a presupune, că orice profesor de filosofie și pedagogie la un seminar teologic este un creștin convins. Firesc ar fi ca *toți profesorii unui seminar să fie buni creștini*.

Propunerea pe care o fac aci am experimentat-o eu însumi înainte de războiu cu o serie de elevi de cl. VIII ai seminarului „Nifon”, cărora le-am ținut o serie de vre-o 10 conferințe — în ore speciale — asupra principalelor probleme filosofice împreună cu soluționarea lor pe bază creștină; dar cu argumente științifice. Interesant e faptul că elevii înșiși m'au rugat să le țin aceste conferințe. Chestiunile filosofice i-au impresionat atât de mult, încât mulți dintre elevi mi-au cerut indicații bibliografice asupra scrierilor filosofice în legătură cu creștinismul.

Cred că nu mai e nevoie să insist asupra roadelor frumoase pe care un asemenea curs de filosofie le-ar da la facultatea de Teologie.

De altfel cultura filosofică e necesară viitorului preot, nu numai pentru a-și putea forma propria sa *convingere* religioasă, ci și pentru a putea să formeze *convingerea altora*. Formele cultului religios, care pot fi suficiente când ne adresăm omului incult, au importanță foarte redusă pentru omul cu o cultură mai înaltă. Sufletul acestuia din urmă îl vom putea cuceri, numai dacă noi înși-ne suntem înarmați cu o cultură superioară, pătrunsă de spiritul creștin. Influența puternică pe care preoții protestanți și catolici o exercită asupra lumii culte din Apus se datorește, în cea mai mare parte, tocmai acelei *pătrunderi filosofice a religiei creștine*.

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

ROLUL ACTIVITĂȚII PRACTICE ÎN EDUCAȚIA CARACTERULUI

1.

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

Natural că la educația voinței ar trebui să ținem seama de toate elementele. De fapt pedagogii accentuează prea mult pe unul în paguba celuilalt. Unii acordă preponderanță ideii în unire cu sentimentul și au deci în vedere, în primul rând, de a insuflă tinerimii principii și sentimente morale, lăsând pe planul al doilea, sau neglijând cu totul *putința* de a executa principiile bune, de a trece dela idee la acțiune. Alții — cei mai puțini — sunt preocupați numai de manifestările externe ale voinței, de activitatea practică

și dau foarte puțină atenție principiilor. Unii pornesc dela convingerea că omul trebuie judecat după principiile și intențiile de cari e însuflețit, ceilalți că trebuie să-l judecăm după fapte.

Primii au în vedere voința pură, ceilalți activitatea practică; deoparte se tinde la formarea unei voinți *bune*, de cealaltă la formarea unei voințe *energice*. Natural că voința bună e posibilă fără fapte bune, precum și faptele bune sunt adesea posibile fără o voință morală.

Poate cineva să aibă cele mai bune intenții, fără a le putea traduce în fapte, fie din cauza împrejurărilor independente de individ, fie din cauza lipsei de energie; de multe ori chiar se întâmplă ca unei intenții bune să-i corespundă o faptă rea, — și putem de asemeni comite o faptă bună din motive egoiste (cum fac mulți filantropi, ariviști, etc.). Kant a deosebit, cu drept cuvânt, moralitatea de legalitate, acțiunile subiectiv-morale, dictate de conștiința morală, de cele obiectiv-morale, cari nu izvorăsc din conștiința morală, deși *ca fapte* corespund cerințelor legii morale.

Sistemul bazat numai pe principii și sentimente a stăpânit singur educația în trecut și predomină în prezent asupra celui alt sistem. În acest sens a influențat foarte mult pedagogia lui Herbart, care, deși nu înlătură cu totul educația directă a voinței, dă o mare dezvoltare celei indirecte. Scopul educației e formarea caracterului moral. Acestui scop trebuie să subordonăm întreaga activitate educativă, deci și învățământul. Dar nu orice instrucție poate influența voința; cunoștințele pe cari le primim cu indiferență, constituiesc un depozit lipsit de viață, ele încarcă memoria fără a produce vre-o modificare sufletului nostru, fără a influența asupra caracterului. Un atare învățământ poate transmite elevului bunurile culturale, dar nu va servi întru nimic scopul educativ. Instrucțiunea pentru a influența voința trebuie să provoace *interesul*, care stimulează activitatea spontană a sufletului și produce plăcere. E clar,

că numai aceea ce ne interesează poate determina voința, niciodată însă ceva indiferent. Numai când și întrucât ideile — în special ideile morale — au fost adânc înrădăcinate în inimă, cum zicea Jean Paul Richter, ele pot deveni forțe, cari să îndemne la fapte bune.

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

Interesul stabilește legătura între intelect și voință.

Deși Herbart consideră învățământul educativ ca factorul cel mai important în educația caracterului, totuși după cum am indicat mai sus, el n'a trecut cu vederea educația directă a voinței, căreia i-a consacrat un capitol din pedagogia lui intitulat: *die Zucht* ¹⁾. De altfel necesitatea educației directe e cuprinsă în însuș scopul educației, pe care Herbart îl formulează: *Charakterstärke der Sittlichkeit*. Avem aici trei noțiuni diferite: moralitatea, caracterul, energia. Prima — moralitatea — se bazează pe cele cinci idei morale: libertatea (armonia dintre voință și convingere), perfecțiunea (cu privire la intensitatea, extensiunea și concentrarea voinței), iubirea (a servi și ajuta pe alții în mod desinteresat), dreptatea (evitarea conflictului între mai multe voinți, sau aplanarea lui când s'a produs), răsplata (binele sau răul cauzat altuia în mod intenționat, trebuie răsplătit). Bun, moral este omul care se conformă acestor cinci idei. Virtutea e armonia dintre voință și totalitatea ideilor morale. Acestea trebuie să pătrundă în spiritul și inima elevilor. Al doilea element: caracterul, e rezultatul unei voinți consequente, perserverente, unitare, el presupune omogenitatea constantă a voinței, ordine și continuitate. Caracterul, zice Herbart, se impune tuturilor impresiilor

¹⁾ Herbart. Allgemeine Paedagogik și Umriss paedagogischer Vorlesungen.

venite din afară, pe cari și le subordonează; el constă în aceeace *vrea* un om, comparat cu aceeace *nu vrea* ¹⁾). Caracter poate posedă și omul rău, immoral întrucât se conformă continuu aceluiași principii; caracter moral însă, nu putem atribui decât aceluia care posedă o voință constantă și consequentă corespunzând cerințelor morale, deci conformă ideilor morale. Al treilea element — energia — face posibilă manifestarea voinței în afară, trecerea dela intenție la fapt. „Virtutea care se manifestă în exercitarea moralității, o numește oricine *energie*” ²⁾).

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

Vedem dar că Herbart nu trece cu vederea nici unul din factorii necesari în educația voinței, însă nu le dă tutulor aceeași importanță și, mai ales, aceeași dezvoltare în sistemul său pedagogic.

Indicațiunile ce ne dă Herbart și alți câți-va pedagogi ai trecutului privitor la chestiunea educației practice, sunt dezvoltate și întărite deabia în timpul nostru și aceasta se datorește în mare parte cercetărilor psihologiei moderne relative la voință. Acestea completează cunoștințele psihologice necesare în educația caracterului. De unde până acum pedagogia se ocupă aproape exclusiv de unul din ele-

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

²⁾ *Herbart. Allgemeine Paedagogik, Drittes Buch, Zweites Kapitel I*

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

mentele actului de voință — de reprezentarea lui și sentimentul ce-o însoțește, — astăzi se ocupă mai ales de celalt element: executarea actului. Această tendință a cercărilor de psihologie pedagogică corespunde societății și civilizației actuale, care nu se mulțumește cu moralitatea ideală și voința pură, ci ne cere activitate practică, nu se preocupă atât de idei și sentimente, cât de *fapte*.

Problema raportului dintre idee și faptă în actul de voință își găsește soluția în *teoria imaginilor kinestetice*. Imaginile kinestetice, sau imagini de mișcare, se datoresc senzațiilor ce primim dela mișcările propriului nostru corp organic. Pentru ca o excitație externă, sau o dispoziție internă să poată fi transformată în mișcare, trebuie să fie asociată cu o imagine kinesthetică, adică cu imaginea unei mișcări cunoscută mai dinainte. Aceasta e o condiție necesară a activității voluntare, căci reprezentarea unui act nu poate prin sine însăși să se traducă în mișcare, ci numai dacă se asociază cu imaginea unei mișcări executate. Iată ce zice Ebbinghaus: „Pentru ca o mișcare să fie executată în mod conștient, trebuie reproduse mai întâi imaginile kinestetice ce-i corespund 1)”. Putem executa numai un act pe care l-am mai executat odată, dacă nu în totul, cel puțin în elementele — mișcările mai simple — care-l compun. O mișcare conștientă care se produce prima oară e condiționată de mișcări reflexe identice sau asemănătoare, executate în trecut. Din asocierea imaginii acestor mișcări involuntare cu *ideia* mișcării voluntare ce dorim a executa rezultă actul conștient voit. Un exemplu în această privință e formarea limbajului la copii 2). Diversele articulațiuni pe care copilul la început le execută în mod reflex, se păstrează în sufletul lui sub forma de imagini kinestetice.

1) *Ebbinghaus*. Abriss der Psychologie, p. 100. La noi această chestiune a fost studiată de d-nu C. Rădulescu-Motru în scrierea sa: «Puterea sufltească». Partea IV-a, Mecanismul actului voluntar. Caracterul.

2) Vezi C. Rădulescu-Motru, op. cit. p. 295, etc.

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

Trebue să acordăm o deosebită atenție imaginilor kinestetice, pentru a cultivă acel al doilea element al actului de voință: executarea. Astfel vom stabili posibilitatea legăturii dintre idei și fapte, motive și acțiuni, principii morale și activitatea practică. Fără imaginile kinestetice, principiile bune sunt, cum zice cu drept cuvânt D-nu C. R. Motru ¹⁾, ca sămânța căzută pe un teren rău, care nu-i permite să încolțească. Natural, adăogăm noi, că și terenul bun, fără sămânță nu va produce fructul dorit, sau va produce mărcini. Nici principiile bune nu pot folosi mult fără imagini kinestetice, dar nici imaginile kinestetice fără principii bune. Motivele — ideile și sentimentele — reprezintă activitatea practică sub formă potențială. Prin intermediul acelor imagini de mișcare, cari sunt instrumentele actului voluntar, ele trec dela *potențialitate* la *actualitate*. Ș'atunci, cu cât aceste instrumente vor fi mai bune și mai variate, cu atât vor servi mai bine și mai mult la realizarea principiilor.

Valoarea activității noastre e determinată de doi factori: ca fapt de mecanismul actului voluntar, ca intenție de principii și sentimentele cari o determină. Raportul între cele

¹⁾ Vezi op. cit. pag. 308.

două elemente ale actului voluntar ar putea fi comparat cu raportul dintre sufletul unui artist și tehnica de care dispune, ideile și sentimentele de cari e însuflețit și modul cum le exprimă. Unul pricepe și simte bine bucată muzicală ce vrea să execute, dar nu are destul exercițiu tehnic și un instrument muzical fin pentru a exprima aceea ce dorește; un altul din contră, deși e un foarte bun tehnician, nefiind însă în stare să pătrundă sufletul operei ce execută, nu ne va putea comunica intențiile compozitorului, ne va lăsa reci. Primul posedă un suflet de artist, dar îi lipsește tehnica, celalt e stăpân pe mecanism, dar îi lipsește pătrunderea artistică. Un al treilea, care ar posedă și calitățile unui suflet de artist, și tehnica, ne va putea tălmăci în mod desăvârșit opera compozitorului.

Acum, după ce am arătat importanța imaginilor kinestetice pentru formarea caracterului, ni se impune întrebarea: cum va proceda școala la cultivarea lor?

Un principiu pedagogic, pe care nu ne e permis a-l trece cu vederea, este că trebuie să cunoaștem bine capitalul sufletesc ce posedă elevul, pentru a ști ce modificări sunt de adus și ce urmează să adăogăm. În învățământ, înainte de a propune cunoștinți noi, căutăm să stabilim terenul apperceptiv al elevului; cercetăm care e cercul de idei existent precum și nivelul intelectual, pentru a găsi în urmă ce cunoștinți noi pot și trebuie să fie asimilate de spiritul lui. Tot astfel vom proceda și în educația caracterului: vom căuta să cunoaștem pe de-o parte ideile și sentimentele morale de cari e însuflețit elevul, pe de alta *intrucât e capabil să execute aceea ce dorește, să treacă dela idei la fapte*, urmând apoi să modificăm unele elemente vechi și să adăogăm altele noi. Dar, în acest scop trebuie să-i dăm elevului posibilitatea de a se manifesta și mai ales să-l considerăm ca fiindă activă, care să nu se mărginească a îmagazină o sumă de idei auzite dela profesor, sau citite în carte, ci să caute prin experimente proprii, să clarifice mai bine și să aplice aceea ce învățat.

În modul acesta putem constata gradul de dezvoltare al mecanismului voluntar și provocăm dezvoltarea mai departe a imaginilor kinestetice. Nu vom putea realiza caractere energice. — cari se bazează pe *legătura dintre idei și fapte*, voință și putință — decât deprinzând pe elevi cu o activitate practică, subordonată celei teoretice. Școala trebuie pusă în legătură cu viața, știința cu activitatea, deci la educația teoretică trebuie să adăugăm o *educație practică*, la clasele de curs trebuie să adăugăm grădinile, atelierile, laboratoarele școlare.

II.

Educația practică însă va fi considerată, nu ca formând o ramură aparte a activității pedagogice — reprezentată prin lucrări practice independente de cultura teoretică, — ci ca fiind subordonată scopului general al educației. Munca practică trebuie tolerată numai întrucât servește la realizarea aceluiaș scop, pe care și-l propune educația intelectuală și morală. Să cercetăm cum din acest punct de vedere munca practică poate fi un mijloc educativ de valoare.

I. *Manifestarea liberă a forțelor individuale.* Înainte de a intra în școală activitatea principală a copilului e jocul, adică manifestarea liberă și plăcută a forțelor fizice și psihice; fantazia e pusă în mișcare pentru a da lucrurilor și ființelor însușiri pe care nu le au în realitate; activitatea fizică — impusă de tendința de a lua o atitudine practică față de produsele fanteziei — are și ea un rol însemnat pe lângă cea intelectuală; se produc de asemeni și sentimente. Fetița care se joacă cu o păpușe, o consideră pe aceasta ca pe copilul ei și în consecință îi acordă toate îngrijirile: o îmbracă, o piaptână, o culcă, îi dă de mâncare, etc.; dacă se poartă bine o mângâie și o sărută, dacă nu e cuminte o pedepsește, dacă e bolnavă o îngrijește. Băiețului îi servește bățul cu care se joacă drept cal, care e mângâiat sau bătut, după împrejurări, și pe

care călărește. Iar pentru călătoriile lui, fiecare obiect din odaie are importanța sa: covorul poate fi o câmpie întinsă, o mobilă oarecare poate reprezintă un deal sau chiar un munte; dar nu e mulțumit să-și imagineze numai câmpia și muntele, ci ia o atitudine reală, care se manifestă prin acte fizice: aleargă pe câmpie — adică pe covor — și se urcă pe munte — adică pe scaun, sau pe pat. Tot astfel când imită pe preot, pe negustor, pe militar, nu se mărginește să ia numai înfățișarea lor — îmbrăcând uniforma lor, sau punând ochelarii la nas, — ci caută să facă și el, aceeași fac ei, desfășoară deci o activitate reală, deși scopul e imaginar.

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

Nu toți pedagogii acordă aceiași importanță jocului. Unii îl consideră ca o simplă recreație a organismului, fără să fie seamă de faptul că copiii se joacă și atunci când nu sunt de loc obosiți, spre ex. dimineața, și că ar fi mai natural, ca după o muncă mai mult sau mai puțin obositoare să urmeze repaosul, nu o nouă activitate — jocul, — care orcât de plăcut ar fi, impune o cheltuială de energie. Alții consideră jocul ca rezultând dintr'un surplus de energie care se consumă, se manifestă în afară în mod liber, fără nici un scop real, fără nici o utilitate. Când copilul nu are nimic de lucru — înainte de a intra în școală, — sau când având o ocupație serioasă — școala, — aceasta nu-i consumă destulă energie, intervine în mod necesar jocul, ca fiind un mijloc sigur contra unei acumulări prea mari de energie.

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

Cu drept cuvânt zice Groos că copilul nu se joacă pentru că e copil, ci e copil pentru a se putea juca. Nu epoca de copilărie solicită jocul, ci necesitatea jocului — adică a dezvoltării forțelor — impune o epocă de copilărie. Natural că durata acestei epoci e cu atât mai mare, cu cât animalul e mai superior și în consecință ea va fi foarte îndelungată la om. Explicația o găsim ușor, dacă comparăm funcțiunile fizice și sufletești ale omului cu acelea ale

¹⁾ Claparède în studiul lui «Psychologie de l'enfant et pédagogie experimentale». Ed. II-a, are un capitol foarte interesant asupra importanței jocului. Aci găsim sistematizate diversele forme de interpretare a jocului.

²⁾ K. Gross. Die Spiele der Tiere. Die Spiele der Menschen. Der Lebenswert des Spiels. 1910.

lucru e posibil, dacă, în loc de a munci și elevul, va munci aproape *numai* profesorul. El trebuie să prezinte cunoștințele astfel preparate, încât elevul să le dobândească fără nici o efortare. De asemeni trebuie micșorat numărul orelor de clasă, trebuie înlăturate lucrările de-acasă, desființat examenul, etc. Iar dacă rezultatul nu corespunde așteptărilor, vina nu e a elevului, care nu a lucrat, ci a profesorului lipsit de metodă și tact pedagogic. „Aproape să invidiem tinerețea de azi și să ne pară rău că propria noastră tinerețe nu a căzut în acest fericit „secol al copilului”, în care copii au totdeauna dreptate, iar părinții și profesorii sunt totdeauna vinovați”.

„Ce aspru eram noi tratați. Dacă încercam acasă să impunem voința noastră contra voinții părinților, atunci se zicea: încăpățânarea nu e admisă aci, ea trebuie înfrântă. Și, dacă la școală nu ne vedem de treabă cum se cade, atunci cauza nu eră nici profesorul, nici programul, nici surmenajul, ci lipsa de zel, atenție și bunăvoință. Iar, dacă aveam să suferim consecințele, nimeni nu ne consolă cu mila pentru o suferință nemeritată; toată lumea ne-ar fi luat în răs, dacă am fi voit să facem pe martirii”.

După ce Paulsen pune astfel în evidență contrastul dintre educația veche și cea nouă, ne face atenți asupra *efectelor* celor două sisteme: Tinerii de azi se simt asupriți, neînțeleși, maltratați, nenorociți, veșnic nemulțumiți cu lumea, deși sunt întâmpinați din toate părțile cu bunăvoință și compătimire. Se cred naturi superioare, cari fiind nemulțumite cu soarta lor, sunt condamnate, sau la luptă, sau la izolare. E consecința naturală a educației indulgente de a produce oameni slabi, bolnavi, nemulțumiți. La aceasta contribuie foarte mult și faptul că tinerețea nu rămâne străină de manifestările literare și dramatice ostile educației severe.

Educația veche, din contra, ne dă oameni tari, rezistenți, mulțumiți și activi. De aceea, recomandă Paulsen să lăsăm de-oparte teoriile surmenajului, drepturile copilului, etc.,

și să revenim la vechea *educatio strenua*, bazată pe următoarele trei principii:

1) *Invață să te supui*. Omul trebuie să-și subordoneze voința proprie necesității naturale și sociale, cu această atitudine trebuie să-l deprindă educatorul. Cine cedează însă tutulor înclinațiilor copilului și-i satisface toate dorințele, păcătuște, întrucât îl îndeamnă la o atitudine contrară și prin aceasta — dată fiind acea necesitate naturală și socială, deci zădărnicia luptei în contra ei — îi prepară un viitor neplăcut.

2) *Invață-te să faci sforțări*. O cultură superioară presupune încordarea forțelor sufletești și fizice pentru a realiza un anumit scop; ea se bazează pe activitatea continuă și independentă de înclinațiile momentului. Dacă voim deci, să-i facem pe elevi capabili de a-și împlini în conștiință datoriile, de a răspunde cerințelor vieții și culturei timpului, trebuie să dezvoltăm și să întărim în ei energia voluntară, să-i obișnuim a face toate sforțările necesare pentru realizarea unui scop urmărit. Să nu ne mai gândim deci a cruța pe elevi, ci să-i încurajăm la muncă, să-i provocăm a pune în joc, la nevoie, toată forța de care sunt capabili; aceasta e maxima acelei *educatio strenua*. Paulsen ar voi, ca cel puțin 30 de ani, să nu se mai vorbească de oboseală intelectuală și de moștenirea defectelor părintești, ci, mai bine, de moștenirea calităților bune și a bunurilor culturale. În loc de surmenaj, să ne ocupăm de puterea voinței: „poți aceea ce vrei“.

3) *Invață să te stăpânești*. Cu cât satisfacem mai mult dorințele și poftele, cu atât ele devin mai intense, cu cât suntem mai indulgenți, cu atât ele devin mai exigente și din acest punct de vedere pot fi comparate cu butoiul Danaidelor. De aceea, dacă nu vrem să formăm din elevi niște sclavi ai capriciului și plăcerilor, trebuie să temperăm acele exigențe. Pentru aceasta se impune cumpătarea în satisfacerea cerințelor naturale, stăpânire de sine, forță de abnegație. Numai obișnuind pe copiii cu atari virtuți, vom putea

subordonă elementul animalic al naturii omenești, celui rațional. Educația timpului nu corespunde de loc acestui principiu. Copiii sunt purtați prin teatre, grădini publice, expoziții, baluri de copii, etc.; primesc daruri prea multe: aproape fiecare zi de sărbătoare, fiecare vizită, etc., le aduce daruri. Efectul unui atare tratament va fi, de sigur, contrar celui dorit: formăm oameni capricioși, blazați, incapabili de abnegație, scurt: sclavi ai naturii animalice.

Așa dar, supunerea, obiceiul de a se stăpâni, activitatea încordată și continuă, suveranitatea voinței raționale asupra simțurilor, sunt mijloacele recomandate de Paulsen pentru a înlătura criza morală prin care trece generația actuală.

IV.

Considerând de aproape aceste două curente opuse — cel în favoarea educației libere și cel în favoarea educației severe — constatăm că ambele au dreptate *în parte*, nici unul în totul. Natural, că fără oarecare severitate nu vom putea forma caractere, la cari elementul rațional să predomină natura animală, și nu vom pregăti pe elevi pentru lupta vieții; dar nu e mai puțin adevărat că, dacă scopul educației este de a forma personalități morale, caractere libere, nu vom putea realiza acest scop *numai* cu severitate și *fără* libertate. Reprimând manifestările libere ale copilului, subjugând voința individuală, putem forma *sclavi*, nu *oameni liberi*. Disciplina militară aplicată consequent în școli, poate servi drept mijloc spre a realiza un alt scop educativ și anume: în loc de a forma personalități morale, vom forma aceea ce *Nietzsche* numește *Herdentiere*.

Dacă fără disciplină omul devine sclavul propriilor sale capricii — rațiunea fiind subordonată sensibilității, — fără libertate, va deveni sclavul altora, sclavul mediului. De altfel, oarecare libertate în educație ne este impusă și de necesitatea de a cunoaște individualitățile elevilor. Pentru a educa, trebuie să cunoaștem bine sufletul copilului; severitatea prea mare însă, asupra manifestărilor libere, îl face să ni se ascundă.

Și dacă totuș, disciplina severă are încă prioritatea, aceasta se datorește în mare parte faptului că e mult mai comodă pentru educator, mai ales în școală.

Lupta dintre cele două curente a pus în evidență atât părțile bune, cât și pe cele rele ale fiecăruia și a făcut pe unii pedagogi să observe că elementele bune ale ambelor curente nu se esclud, ci — dacă evităm exagerările — pot stă alături: libertatea și disciplina se împacă. Această interpretare o găsim la *Fr. W. Förster* ¹⁾. Una din cauzele principale ale tendințelor moderne *eronate*, este — după Förster — faptul că se confundă continuu *personalitatea morală* cu *individualitatea naturală*. Nu se precizează cari anume elemente ale naturei omenești trebuiesc liberate și cari constrânse. Această confuzie are drept consecință, că liberăm și cultivăm adesea tocmai pe acelea, cari în interesul formării personalității ar trebui reduse. Adevărata personalitate o găsim în adâncul vieții sufletești și poate fi dezvoltată, pe măsură ce ajutăm spiritului să dobândească suveranitatea asupra simțurilor. Numai opunând rezistență individualității, putem deveni personalitate morală; prima trebuie să fie subjugată, pentru ca cea din urmă să poată stăpâni. *Personalitatea morală* se caracterizează prin *concentrarea* energiei voluntare, în vederea realizării unor norme, dictate de propria noastră conștiință; deci, personalitatea presupune *autonomia*.

Individualitatea naturală se caracterizează prin împrăștierea energiei voluntare în direcția diferitelor impresii venite din afară; presupune deci *eteronomia*. Căci, a acordă libertate absolută individualității înseamnă a deschide calea tuturor capriciilor, poftelor și pasiunilor, a face deci ca lumea externă să stăpânească pe om; o astfel de libertate ne-ar duce la sclavie. Personalitatea morală e susținută de *voința centrală*, iar individualitatea naturală de *voința periferică*. Trebuie să luptăm contra „*voinței periferice*“, pentru a întări „*voința centrală*“. De aci rezultă *necesitatea disciplinei*.

Omul modern, zice Förster, poate fi comparat cu un

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

celorlalte animale, precum și activitatea ce desfășoară în viață primul, cu cea exercitată de celelalte. Astfel vom înțelege de ce unui pisoi îi trebuie mai puțină vreme pentru a deveni pisică, decât unui copil pentru a deveni om.

O altă importanță a jocului, care de asemeni ne interesează în studiul acesta, este că el ne face posibilă cunoașterea individualităților. Jocul fiind o manifestare liberă a forțelor, exclude formele impuse în mod forțat, deci și pe acelea care ar tinde la nivelarea individualităților, sau la asuprirea lor. Copiii ne destăinuiesc la joc natura lor din diverse puncte de vedere: ca judecată, imaginație, sentimente, voință, forță fizică. Unii văd lucrurile mai clar ca alții; unul pricepe mai ușor, altul mai greu intențiile tovarășului de joc; unul are o imaginație prea săracă, altul exagerat de vie; unul e tăcut, altul sgomotos, unul apatic, indiferent, altul activ, întreprinzător; unul cedează ușor, altul e încăpățânat; unul obosește repede, altul foarte greu, etc.

Așa dar, jocul servește atât la cunoașterea individualităților, cât și la dezvoltarea și întărirea forțelor psihice și fizice. El reprezintă ocupația copilului înainte de a începe școala; copilul nu face diferență între joc și munca serioasă; jocul care-i consumă toată energia și tot timpul, are pentru el aceeași importanță, pe care o are munca serioasă pentru oamenii maturi.

Natural că odată intrat în activitatea școlară, copilul trebuie să priceapă diferența dintre joc și muncă și nu i-am face nici un serviciu ascunzându-i aceasta. Jocul e o activitate liberă și plăcută, al cărui scop principal e acea activitate însăși, munca e o activitate condiționată de un scop pe care tinde să-l realizeze.

Dar o trecere bruscă dela joc la munca serioasă nu e admisibilă — deși se practică în cele mai multe școli, — de oarece nesocotește viața trecută a copilului. Fără a stabili o punte de trecere între activitatea lui în familie și cea pe care urmează s'o exercite în școală, îl punem

într'o situație pentru care nu e de loc pregătit. Copilul care până aci alergă și sare liber prin curte, e închis timp de 4—5 ore pe zi în clasă și i se impune să stea în bancă liniștit, luând poziția indicată de „domnul”. Locul păpușilor, cailor, nisipului cu cari *se jucă* până acum, îl ia cartea, caetul, tabla, condeiu, cu cari trebuie să lucreze serios. De unde până acum se jucă cu ce voiă și cum voiă, de aci înainte îi va indica institutorul *ce* trebuie și *cum* trebuie să lucreze în fiecare oră. Dacă acasă se jucă numai *când* și *cât* aveă plăcere, aci i se impune termenul și durata muncii. Părinții nu-l pedepseau că nu a făcut de loc, sau nu a făcut bine aceea-și propusese în jocurile lui, puțin le păsă lor dacă vre-un castel făcut din cărți de joc, sau o păpușe făcută din cârpe sunt reușite; la școală însă trebuie să facă tot ce i-a zis și așa cum i-a zis institutorul, căci altfel va fi doejnit. Toate acestea îl fac pe copil să se simtă foarte rău la școală și dacă se consolează cu timpul, ba chiar se simte mulțumit, aceasta se datorește deprinderii și are adesea drept efect pierderea încrederii în sine, spontaneității, apoi pasivitatea, indiferența, munca silită. Ș'atunci, în loc să sporim bunul câștigat de copil prin joc, îl reducem sau îl nimicim; într'adevăr: pe câtă vreme jocul stimulează și întăreă forțele productive—activitatea spontană, — la intrarea copilului în școală le încătușăm, înlocuind munca activă prin cea pasivă. Mai mult: la joc mișcările — atât de importante pentru formarea imaginilor kinestetice, deci pentru educația caracterului — au un rol de căpetenie; în școală ne mărginim adesea la un învățământ teoretic și prin urmare nu acordăm atenția cuvenită mișcărilor.

Cum s'ar puteă face mijlocirea între joc și munca serioasă, fără asemenea pierderi însemnate? Să căutăm a păstră lucrărilor serioase acele caractere ale jocului, cari, fără a transformă munca în joc, păstrează și sporește forța existentă. Jocul e o activitate plăcută, interesantă și care-și găsește scopul în sine, adică în faptul că ajută

la dezvoltarea și întărirea germenilor naturali; scopul exterior, material nu e de cât un element secundar fără importanță și cu totul subordonat celui dintâi. Munca e o activitate care servește drept mijloc pentru a realiza ceva, deci o activitate ce nu-și mai găsește scopul în sine, ci în afară. De unde la joc obiectul exterior e mijlocul și activitatea scopul, la munca serioasă obiectul e scopul și activitatea mijlocul. Aceasta e deosebirea fundamentală. Dar cum rămâne cu celelalte două elemente: plăcerea și interesul? Trebuie neapărat ca acestea să fie înlăturate la lucrările serioase? Pot fi, dar nu trebuie și nu e bine să fie. Putem lucra fără plăcere și interes, executând un fel de muncă silnică, dar e posibilă și munca plăcută și interesantă; iată un fapt cunoscut de toată lumea. De ce ultima e de preferat celei dintâi? Din două motive: 1) Pentru că face posibilă mijlocirea dorită între joc și muncă; deci se face tranziția dela o activitate plăcută și interesantă, la o alta tot plăcută și interesantă, cu deosebirea că cea din urmă impune realizarea unui scop. Aceasta însă nu se impune elevului *in mod forțat* — contra voinței lui, — tocmai pentru că îl interesează și-i place aceea ce lucrează. E un scop necesar, dar pe care elevul îl acceptă și realizează bucuros. 2) Pentru că plăcerea și interesul provoacă o activitate rodnică și puțin obositoare, față de munca stearpă și foarte obositoare a lucrărilor neplăcute, silnice, plictisitoare. Cu drept cuvânt spune Claparède, că oboseala și plictiseala nu depind atât de cantitatea sau dificultatea muncii, ci mai ales de natura ei. O lucrare interesantă, chiar dacă e grea, ne obosește mai puțin ca o lucrare plicticoasă, care prelungită prea mult, poate duce și la surmenagiu. Un om de știință e mai bucuros să se ocupe o zi întregă cu cele mai complicate cercetări în biroul sau laboratorul lui, decât să înregistreze timp de o oră sau două diverse acte de minister. Claparède 1) admite

1) Claparède. Op. cit., pag. 247.

două surse de energie: una poate fi comparată cu un rezervor central, care conține rezerva de energie acumulată în timpul repaosului și face astfel posibilă oarecare continuitate a muncii. Cheia care deschide robinetele acestui rezervor este *interesul*. *Plictiseala* e datorită închiderii robinetului energiei (nu unei diminuări a proviziei), sau unei munci prea îndelungate, care devenind monotonă a făcut să dispară interesul și deci să se închidă rezervorul. *Oboseala* însă, se datorește unei consumații prea mari de energie. Un fapt care pledează în favoarea acestei teorii e activitatea subită de care sunt capabile unele persoane considerate ca slabe de nervi, neurastenice „si on les touche au bon endroit”, dacă le încurajăm, dacă găsim un ideal care deodată le înflăcărează.

Un alt izvor de energie e datorit fabricației locale a centrilor nervoși de cari depinde munca respectivă. La acest izvor recurge munca silită, care lipsită fiind de interes, nu poate dobândi energia necesară din acel acumulator central. Dar fabricația locală uzează mai mult și mai repede neuronii, decât trecerea prin fibrele acestora a unei energii venite de aiurea. Nu insistăm asupra teoriei interesului și oboselei intelectuale; am atins-o numai pentru a clarifica mai bine chestiunea ce ne interesează pe noi aici.

Așa dar, munca plăcută și interesantă ar putea mijloci între joc și muncă și ar posedă calitățile bune ale jocului, mai ales dacă adăogăm un element de mare importanță: *mișcarea*, *căreia*, după cum am văzut, trebuie să-i acordăm o deosebită atenție în vederea formării caracterului. De altfel, pentruca învățământul să poată interesa trebuie, mai ales pentru copiii din clasele elementare, să cuprindă și oarecari aplicații reale, oarecare activitate practică. Un învățământ pur teoretic poate interesa cel mult pe elevii mai mari din clasele superioare, dar și pe aceștia îi va interesa mai puțin, ca un învățământ care pune în legătură teoria cu practica. *Astfel, activitatea practică e necesară, atât pentru a ușura tranziția dela joc la munca serioasă,*

cât și în vederea realizării condițiilor indispensabile celui de al doilea element al actului de voință: executarea actului, adică în vederea cultivării imaginilor kinestetice.

În acest sens pot fi de mare folos: grădina școlară, atelierul școlar, laboratorul. Își poate oricine închipui cât stimulam activitatea spontană a elevului, cât ajutam la dezvoltarea forțelor individuale, dacă la studiul teoretic al animalelor și plantelor adăogăm cercetarea, cultivarea și îngrijirea lor în grădină, dacă îl provocăm să construiască el însuși unele obiecte cunoscute, sau unele instrumente simple de cari are nevoie în grădină sau laborator; dacă îl îndemnăm să-și clarifice și ilustreze legile naturale prin experiențe proprii. În modul acesta dezvoltăm toate elementele actului de voință: ideea, fapta și sentimentul, căci cine se poate îndoii că o asemenea activitate produce plăcere elevului și-l interesează.

Deasemeni întărim *legătura* dintre motive și acțiuni, de oarece nu separăm învățământul teoretic de munca practică, nu facem din aceasta o ramură aparte a învățământului, ci o punem în serviciul educației. În această privință școlile americane au ajuns foarte departe, poate *prea* departe. Raportul dintre cuvânt și acțiune e respectat în unele școli chiar la învățământul citirii și scrierii, care are drept punct de plecare o propoziție (am putea-o numi propoziție normală, spre deosebire de cuvântul normal), exprimând acțiunea reprezentată într'o ilustrație. Această acțiune e *executată* — pe cât posibil — de elevi, înainte de a se face împărțirea propozițiilor în cuvinte, cuvintelor în silabe, litere, etc. Deasemeni când la scris sau citit intervin cuvinte cari exprimă acțiuni, elevii sunt adesea provocați să le transforme în fapt.

2. Datorită activității practice, copilul învață din experiență, e pus în contact continuu cu lumea reală; realitatea înlocuește cartea. Evident că în modul acesta el va do-

bândi noțiuni mai clare și mai precise, decât mărginindu-se numai la carte.

Mai putem obține și un folos moral: obiceiul contractat de elev în școală, de a-și forma convingerea asupra unui obiect sau fenomen pe cât posibil prin el însuș, prin experiența proprie, s'ar putea cu timpul — după ce se va fi înrădăcinat în spiritul lui, — aplica și la raporturile sale sociale, în sensul că atitudinea ce va lua față de persoane și fapte, de instituții și legi, de artă și literatură, va fi determinată, în general, de o convingere sinceră, bazată pe cunoașterea lor exactă și directă. Dacă, din contră, obișnuim pe elevi să creadă orbește aceea ce spune cartea și profesorul, să nu ne mirăm că mulți dintre ei vor înclina mai târziu de-a da ascultare tuturilor calomniilor prin cluburi și cafenele, sau tuturilor informațiilor din gazete; să nu ne mirăm dacă vor ataca un om fără să-l cunoască și fără să-i fi cercetat în mod cinstit activitatea, o lege fără a-i cunoaște bine cuprinsul, o scriere literară sau științifică, fără să fi citit-o, o operă de artă, fără să fi văzut-o, sau auzit-o. Natural că influența rea a limitărei învățământului la carte și curs teoretic nu stă în *cuprinsul* cărții sau cursului, ci în *formarea acelu obicei*, de a înlocui convingerea activă, printr'o încredere oarbă pasivă. În școală nu putem observa efectele lui morale, de oarece nici cartea, nici profesorul nu vor induce pe elev în eroare. Când însă locul acestora îl vor lua gazetele, opinia publică, certurile politice, când deci va trebui să alegă adevărul din minciuni, binele din rele, — obiceiul acela de-a nu controla nimic va fi fără îndoială dăunător.

3. Activitatea practică ne dă posibilitatea de-a clarifica diverse noțiuni. Astfel, pentru a controla dacă elevul a priceput bine construcția și funcționarea unui aparat fizic simplu, îl punem să construiască el însuș — în mod rudimentar de sigur — aparatul; de asemeni la Geografie, îi cerem reproducerea plastică a unui teren, sau la Istoria

culturală modelarea sau desenarea vreunui instrument descris, sau a unui castel medieval, a unui domn, etc. Când povestim o acțiune — spre ex. un basm la copii — putem cere elevului să deseneze sau să modeleze în *plastilină* (un fel de humă, care se aseamănă cu ipsosul) o parte din acțiune, sau din eroii poveștii. În modul acesta ideile dobândite în momentul povestirii sunt mai bine clarificate și transformate în fapte: elevul dă o întrupare imaginilor, realizează ceva, e activ. Spiritul lui e, nu numai receptiv, ci și activ. Reprezentarea plastică a acțiunii sau eroilor unei povestiri, e importantă și din următorul punct de vedere: sunt elevi cari, deși posed imaginile destul de clar, nu se pot bine exprima prin cuvinte, și atunci cel mai bun mijloc de a ne comunica ideile și gradul lor de claritate și precizie, e desenul sau modelatul.

Cu ocazia unei vizite ce făceam la școala de aplicație a seminarului pedagogic din Iena ¹⁾, institutorul primei clase elementare mi-a arătat un asemenea elev, care, după ce un basm fusese povestit de profesor și mai mulți colegi, nu a fost în stare să reproducă aproape nimic din cele auzite. În ora următoare însă a modelat foarte bine aceace nu putuse exprima prin cuvinte.

Desenul ca mijloc de exprimare a ideilor — alături de vorbire și de scriere — e mult utilizat în America: Copiii reproduc cum pot imaginile dobândite în școală sau din afară, deci gradația, în acest caz, nu se face după greutățile tehnice ale desenului, ci după experiența și puterea de imaginație a copilului. Așa, spre exemplu, într'o școală elementară din New-York, au fost desenate cu creioane colorate și cărbune: începutul primăverii, viața în timpul iernei, descoperirea Americii, corăbii, casteluri, munca agricolă (secerat treerat, etc.) ²⁾.

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

²⁾ Dr. F. Kuypers, Volksschule u. Lehrerbildung der Vereinigten Staaten. Reiseindrücke. Leipzig, pag. 51.

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

4. Munca practică dezvoltă diferite virtuți necesare în viață: răbdarea, ordinea, prudența, atenția, etc.; dar mai presus de toate ea întărește în sufletul elevului *încrederea în sine*, bazată pe sentimentul *putinței* de-a face ceva, de a lucra cu folos. Lucrul în atelier, laborator, grădină, dă elevului ocazia de a controla pas cu pas roadele muncii sale: un obiect construit de el în atelier, încolțirea unei semințe sădită de el în grădină, reușita unei experiențe în laborator, sunt dovada evidentă a activității și priceperii lui. Rezultatele muncii intelectuale le constatăm mai greu și mai târziu.

5. Munca practică are și o importanță moral-socială, întrucât pe de o parte stabilește raporturi prietenești între elevi și între aceștia și profesor, căci fiecare are adesea nevoie de ajutorul colegilor și de lămuriri din partea profesorului; pe de altă parte, însuflă elevilor respect pentru muncă manuală și deci pentru clasele sociale cari o reprezintă. „Il s'agit moins d'apprendre un métier pour savoir un métier, que pour vaincre les préjugés qui les méprisent.Abaissez-vous à l'état d'artisan pour être au-dessus du votre ¹⁾”.

„Munca noastră — grea uneori — în grădină și atelier, e cel mai bun mijloc de a ajunge la aprecierea care se cuvine valorii sociale a muncii manuale și oamenilor cari fac acea muncă. Adesea am constatat cum școlarii noștri, întâlnind copii din sat, sau un întreg grup de școlari dela țară, gândeau și vorbeau disprețuitor despre aceștia, sau cum râdeau de țărani cari veneau la târg. Acum suntem noi înși-ne grădinari și țărani și ne dăm seama prin propria experiență, câtă osteneală și sfortare, câtă muncă și

¹⁾ *Rousseau* Emil, Cartea III.

grije ne costă pentru a cultivă o varză, sau gulie, pe care în piață le cumpărăm cu câțiva pfenigi” 1).

6. Omul e determinat în activitatea lui de doi factori: de aceea ce e în el și de aceea ce e în afară de el, adică de ideile, sentimentele, dorințele din sufletul lui și de lumea din afară, care poate fi favorabilă sau defavorabilă voinței sale. De aceea e bine să știe, întrucât și în ce condiții, lucrurile din natură pot fi supuse scopurilor ce urmărește; dar nu e suficient numai să știe, trebuie să se și convingă *prin fapte*. Atât limitele pe care le impune natura, acțiunilor noastre, precum și sprijinul ce ni-l acordă, trebuiesc *simțite* ca atare, nu numai cunoscute: trebuie să le pătrundem și cu voința, nu numai cu intelectul.

De altfel, știut este, că natura a stimulat întâi voința și apoi intelectul. Înainte de a cerceta legile naturii, omul a fost nevoit să lupte pentru conservarea lui, să-și procure hrană, îmbrăcăminte, locuință etc. Cu drept cuvânt s'a zis, că natura înainte de a reprezenta un teren vast pentru construcțiile logice ale intelectului, a fost un câmp de exercițiu pentru voință. Și din acest punct de vedere, rolul lucrărilor practice e evident: elevul constată din propria sa experiență, prin fapte, cum se produc și cum se pot utiliza, diversele lucruri și forțe din natură.

Ar mai fi de menționat și alte foloase, pe care munca practică le poate aduce educației și în special disciplinei, dar fiind fără multă importanță și neprezentând un interes deosebit, le trecem cu vederea.

III.

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

1. *Grădina școlară*. Atât în teoria cât și în practica pedagogică, grădina școlară, nu este o instituțiune nouă. Co-

1) Aus dem pädagogischen Universitäts-seminar zu Iena. Dreizehntes Heft, pag. 74.

menius o cere, Franké (pietistul) o înființează în Halle; Rousseau și Filantropiniștii, Pestalozzi, Froebel, Stoy sunt partizani ai muncii în grădină. Dar la toți acești pedagogi găsim încercări izolate. De abia în a doua jumătate a secolului XIX începe să se acorde o atenție mai mare ideii de a se înființa grădini pe lângă școli, avându-se în vedere importanța lor pentru învățământ și educație în general. Cam dela 1860 încoace se produce o mișcare serioasă în această direcție: începe Austria, căreia îi urmează Elveția, Belgia, Anglia, Suedia; Germania, America.

În Statele-Unite, numărul grădinilor școlare a crescut foarte mult în timpul din urmă, de aceea se și vorbește de un *school-garden movement*. În orașele mari, ca de exemplu: Philadelphia, Boston, etc., se găsesc câteva grădini în care pot lucra sute de copii; iar acolo unde nu există asemenea grădini, de obicei în orașele mici, copiii capătă sămânța pe care sunt ținuți să o cultive acasă. În Cleveland, Ohio, s'au împărțit în anul 1904, 140.000 pachete cu sămânță, în 1905 aproape 300.000. Tot aci erau vre-o 65.000 copii de școală, care posedau mici grădini ¹⁾. Ceeace stimulează mult zelul și interesul acestor copii e, pe de o parte faptul că profesorul vizitează din când în când grădinile elevilor lor, pentru a vedea progresele realizate, pe de alta expozițiile ce se fac în timpul culesului. Natural că acelor grădini mari, comune la mai multe școli și situate la oarecare distanță de acestea, sunt preferabile grădinile mai mici, dar alăturate fiecare la câte o școală. Acestea ar trebui să cuprindă: *a)* Materialul de intuiție, necesar învățământului botanicei, în legătură cu acesta instrumentele necesare pentru oarecari observații meteorologice: termometru, barometru, hygrometru, etc.; *b)* Animale de a căror bună stare se vor îngriji elevii; nu vor lipsi stupul de albine și un aquarium; *c)* Terenuri limitate,

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

de încercare: fiecare elev va cultivă un lot aparte cu ajutorul colegilor și sprijinul profesorilor; *d*) Mineralele pot fi de asemenea reprezentate, cel puțin o mică parte.

Importanța grădinei școlare pentru educație și învățământ este evidentă: 1. Desvoltă spiritul de observație și face posibilă *cunoașterea intuitivă a naturii, în mijlocul naturii*. Locul animalelor împăiate și al cărților, care ne prezintă fiecare ființă sau lucru în mod izolat, adică scoase din mediul înconjurător, îl ia cercetările ființelor, lucrurilor și diverselor fenomene (fizice, chimice, fiziologice, biologice) în raporturile lor naturale. În locul naturii moarte se studiază natura vie, în locul sau cel puțin înaintea oricăror fragmentări și sistematizări se cercetează natura reală în toată complexitatea ei, ca un tot unitar. 2. Ajută mult la educația sentimentului. Speranța într'un rezultat bun al muncii, așteptarea roadelor, satisfacția de a fi reușit, surpriza ce ne produc unele rezultate neașteptate și altele. La toate acestea se adaugă însă influența asupra sentimentelor superioare: frumusețile naturii — florile, pasărilor cu cântecul lor, insectele, etc. — sunt un puternic stimulent al sentimentelor estetice. Munca în comun, ajutorul reciproc ce-și dau elevii, sprijinul bine voitor al profesorului, interesul și grija pentru animale, toate acestea influențează sentimentele morale. Observarea raportului dintre diversele elemente naturale, pătrunderea vietei și armoniei naturii, pot deșteptă bănuiala existenței unui spirit superior, pot deci stimula sentimentele religioase. 3. Contribue la educația voinței: *a*) Se dă o mare dezvoltare acestui element al actului de voință pe care l-am numit: *executarea* actului, spre deosebire de *reprezentarea* lui și prin aceasta ajutăm mult la cultivarea imaginilor kinestetice, deci la formarea caracterului; *b*) Se stabilește o strânsă legătură între elementele, care compun actul de voință, adică între ideie, sentiment și fapt. Elevul, care lucrează o porțiune de pământ trebuie să-și reprezinte clar scopul ce urmărește și mijloacele de care dispune, modul cum va

lucrà, mișcările ce trebuie să execute, apoi va trece dela idee la fapt, va realizà mișcările plănuite; iar în toată activitatea lui psihică și fizică va fi stimulat de interes, speranță, sentimentul puterii, etc.; *c*) Elevul cunoaște, printr'o experiență directă, întru cât lucrurile din afară sunt favorabile sau defavorabile voinței noastre, constată prin acțiuni proprii, cum lumea din afară, uneori împiedică, alteori sprijină realizarea tendințelor noastre; *d*) Elevul ajunge să cunoască mai bine forțele de care dispune și tinde să le sporească; se stabilește armonie între voință și putință.

2. *Atelierul școlar* e în legătură cu grădina și laboratorul, căci multe din obiectele necesare grădinei (cuiburi, colivii, instrumente, etc.) și laboratorului (aparate mai simple și ușor de executat) pot fi făcute în atelier. Afară de acestea se pot executa diverse lucrări în lemn, hârtie, metal, etc.

Și lucrul manual în atelier poate fi pus în legătură cu învățământul și educația. Tendința copilului de a fi activ, care se manifestă la început în joc, va putea fi satisfăcută prin lucrări manuale destul de ușoare pentru a face tranziția dela joc la muncă și pentru a putea fi executate de copii din primele clase elementare.

În această epocă se vor evita orice greutăți tehnice și orice lucrări care ar preocupă prea multă forță la elev. Se recomandă în genere, modelatul în plastilină, lucrări din hârtie și carton și în legătură cu acestea, desemnul. Pentru elevii mai mari, munca din atelier va fi pusă în legătură cu învățământul fizicei și chimiei: cunoașterea exactă a diverse corpuri (lemn, metal, sticlă, etc.) și a diverse fenomene și legi (arderea, topirea, legi mecanice, etc.).

Cât privește educația caracterului, toate foloasele muncii practice în general — manifestarea forțelor individuale, experiența directă, diverse virtuți necesare în viață ca răbdarea, ordinea, prudența, atenția, de care ne-am o-

cupat mai sus — revin și lucrărilor în atelier. Elevul după ce își propune un scop și stabilește mijloacele, trebuie să fie atent și să aibă răbdare, pentru a-l putea realiza, iar după ce l-a realizat se va bucura de roadele muncii lui și va fi mai încrezător în forțele sale. Și după cum lucrul în grădină îl face să cunoască și să stimeze munca grădinarului și a agricultorului, lucrul în atelier îl va face să cunoască și să stimeze munca tâmplarului, dulgherului, ferarului, etc.

3. *Laboratorul* poate fi considerat ca o întregire a lucrului manual accesibilă elevilor mai mari, întrucât are de scop o pătrundere mai adâncă a legilor naturale. Legătura laboratorului cu învățământul e în deobște cunoscută și de aceea nu vom mai insista asupra ei. În educația caracterului aduce aceleași servicii, ca și lucrul de atelier — mai puțin influența socială — însă într'un grad mai înalt. Se cere mai multă judecată la stabilirea scopului și mijloacelor unei lucrări de laborator și mai multă atenție, răbdare, prudență la realizarea ei, decât s'ar cere la efectuarea unui obiect uzual în atelier.

De asemenea, satisfacția și încrederea în sine, dacă experiența reușește, sunt mai intense. Cele două elemente ale actului de voință: ideia și executarea ei, sunt mai complicate și legătura dintre ele e mai strânsă.

4. *Excursiile școlare* sunt de asemenea folositoare educației și învățământului. Impulsul pentru excursii și călătorii pornește dela Rousseau, care le recomandă, atât în vederea dobândirii de cunoștințe reale în mijlocul naturei, cât și pentru cunoașterea instituțiilor și oamenilor, deci și din punct de vedere social și moral. Aceia însă care au făcut primele încercări practice de o oarecare importanță în această direcție sunt: Filantropiniștii și în special Basedow și Salzmann. Acesta din urmă pune excursiile în serviciul educației fizice, intelectuale, și morale; scopul lui e ca elevii să cunoască natura și civilizația (păduri, ape, munți; sate și orașe), viața și activitatea oamenilor (agri-

cultura, industria, etc.); iar plăcerile și neplăcerile comune, ajutorul reciproc necesar la drum, stăpânirea de sine, îndurarea diverselor greutăți, să le influențeze caracterul. Mai târziu, acordă o deosebită atenție excursiilor, alt pedagog important, herbartianul Stoy. Sub conducerea lui s'au întreprins multe excursii, de către elevii școlii de aplicație a seminarului pedagogic din Iena. Actualul director al acestei instituții Prof. Rein, a menținut obiceiul excursiilor. Ambii le pun însă în strânsă legătură cu învățământul. Excursiile contribue și ele mult, pe de-o parte la întărirea legăturii dintre ideie și faptă, căci în excursii acțiunile trebuie să fie cumpănite, bine studiate, iar la executarea lor e adesea nevoie de multă răbdare și atenție; pe de altă parte, la stimularea virtuților moral-sociale: vieța și interesele comune ale elevilor și profesorilor, contactul cu lumea străină, întăresc bunăvoința, prietenia față de colegi, buna cuviință, stăpânirea de sine, etc. E evident, că excursiile contribuiesc mult și la educația intelectuală; pe lângă că dezvoltă și întăresc simțul de observație și îmbogățesc terenul apercetiv, au și o puternică influență din punct de vedere al interesului multiplu: elevul dobândește o mulțime de impresii din natură și mediu social (interesul empiric), se interesează de legătura cauzală a diverselor fenomene ce observă (interes speculativ), are adesea ocazia să admire frumusețile naturii și ale artei — când se vizitează monumentele istorice, muzee, expoziții, etc. — (interes estetic).

Interesul simpatetic și social sunt în legătură cu acele virtuți moral-sociale menționate mai sus; iar interesul religios va fi nutrit prin contemplarea naturii cu legile și frumusețile ei, ca operă a unei ființe superioare.

Dacă la toate acestea, adăugăm că în excursii forțele fizice și sufletești ale copilului se manifestă în deplină libertate și că prin aceasta chiar și înlăturat fiind orice convenționalism, care în școală nu poate fi cu totul evitat, putem pătrunde mai bine și mai ușor caracterele indivi-

duale (profesorul constată adeseori într'o excursie cât s'a înșelat asupra caracterului unora dintre elevii săi), ne vom da seama de valoarea educativă a excursiilor școlare.

IV.

Cu privire la stabilirea unui raport strâns între învățământ și lucrul practic, s'a încercat în America *aplicarea principiului treptelor culturale*. Acî însă acest principiu dobândește o formă și o tendință, diferite de cele indicate de Herbart și dezvoltate de urmașii lui. Se admite în ambele cazuri paralelismul dintre dezvoltarea individului și evoluția omenirii. Studiul psihologiei copilului ne arată diverse faze de dezvoltare ale spiritului individual; istoria culturală găsește în dezvoltarea diverselor popoare, ca și în aceea a întregii omeniri, trepte și legi de evoluție; comparând aceste două evoluții — cea individuală cu cea generală — se constată că se aseamănă. Sau, dacă — luând calea deductivă — pornim dela principiul că trebuie să ridicăm pe copil în starea culturală a timpului, ne dăm seama, că nu putem lua drept punct de plecare cultura prezentului, de oarece copilului îi lipsesc elementele apercceptive necesare pentru a o pătrunde, ci trebuie să-l ridicăm în mod progresiv la acea înălțime, pornind dela o treaptă culturală potrivită gradului de dezvoltare a spiritului lui și materialului apercptiv, de care dispune.

Și acum, când e vorba a se stabili treptele culturale, care vor determina programul diverselor clase, se produce acea diferență de formă și tendință. Herbartienii au în vedere în primul rând moralitatea — în sensul formării ideilor și sentimentelor morale — și de aceea pretind ca la fiecare treaptă a învățământului, locul central să-l ocupe un *obiect moral* (Gesinnungsstoff), care pentru a fi mai concret, deci mai accesibil spiritului copiilor, va fi prezentat sub formă istorică (povești, legende, epopee, etc.). Acest obiect moral central însă, pentru a deșteptă in-

teresul va trebui să fie luat dintr'o epocă culturală corespunzătoare fazei de evoluție a elevului: cu cât evoluția înaintează mai mult, cu atât obiectul moral va fi luat dintr'o treaptă mai superioară. Astfel se respectă, atât cerințele educației morale, cât și paralelismul evoluției individuale și generale. Treptele stabilite de Ziller sunt: Poezii, istoria Patriarhilor, Judecătorii și regii Israelului, Iisus Christos, Apostolii, istoria Reformei. Paralel cu istoria biblică, se studiază istoria profană națională: legendele locale odată cu Patriarhii, istoria Niebelungilor odată cu judecătorii Israelului, istoria regilor și împăraților germani, paralel cu regii lui Israel și Iuda. Religia și istoria reprezintă deci obiectele morale, în jurul cărora se grupează celelalte obiecte, realizându-se astfel și concentrația.

Cu totul după altă normă se stabilesc treptele culturale în învățământul practic american, (admis în teorie și de unii pedagogi europeni). Și acesta ține seamă de fazele culturii, dar în loc de a releva manifestările morale și religioase — ca Herbartienii, — au în vedere produsele tehnice și industriale din diversele stadii ale culturii și progresul realizat în această direcție dela o epocă la alta. Iată cum se prezintă evoluția treptelor culturale, din acest punct de vedere, la o școală din New-York ¹⁾: 1) Vieța primitivă; 2) Vieța păstorilor și agricultura; 3) Inceputul comerțului și industriei; 4) Vieța familiară în epoca colonială; 5) Trecerea dela obiecte uzuale în gospodărie, la obiecte de industrie fină; 6) Clădirea modernă; elemente mecanice ale fabricii; 7) Mijloacele de transport. Obiectele corespunzătoare acestor stadii sunt lucrate — individual sau în grup — de elevii fiecărei trepte culturale (căreia de obicei îi corespunde un an de învățământ). Astfel ei țes, clădesc, construiesc lucruri necesare omului dintr'o anumită epocă culturală. Aceste interese practice vor fi elementele centrale ale învățământului, deci lor vor fi subordonate și studiile teoretice; ele vor realiza concentrația.

¹⁾ *Kuypers*, op. cit., pag. 60.

O altă normă de program, caracteristică școlii americane, e de a stabili obiectele de concentrație, conform diferitelor forme și manifestări ale vieții sociale ¹⁾: Primul an are ca punct central viața familială, al doilea locuința, apoi nutrimentul, îmbrăcămintea, comerțul, industria, etc. Programul fiecărei clase cuprinde șase obiecte — geografia și istoria, studiul naturii, munca manuală, economia casnică, arta, literatura — care toate se grupează în jurul unuia din acele elemente centrale; așa de pildă, în primul an viața familială, va forma obiectul tuturilor celor șase studii.

În ambele cazuri, constatăm că învățământul teoretic e cu totul subordonat activității și intereselor practice, contrar principiului admis de noi, după care activitatea practică trebuie să fie pusă în serviciul — deci subordonată — studiilor teoretice și educației morale. Am menționat și interpretat cele două programe, pentru a evita vre-o eventuală confuzie între rolul ce acordăm noi muncii practice, de o parte și utilitarismul american, de altă parte. *Planul educației și instrucției în școală trebuie să fie determinat, nu de motive utilitariste, ci de principii morale și psihologice.* Măsurile educative și studiile, conforme acestor principii, vor fi sprijinite, secondate, în nici un caz însă patronate de activitatea practică. În studiul de față am căutat tocmai să arătăm cât de importantă poate fi din acest punct de vedere, educația practică.

Așa dar, putem conchide că activitatea practică e un factor de mare importanță în educația voinței ²⁾, întru cât ajută mult la dezvoltarea unuia dintre elementele esențiale ale actului volunțar, face posibilă legătura între motiv și acțiune, idee și faptă, și influențează asupra sentimentelor morale. Ea contribuie la desăvârșirea operei învățământului educativ, *dacă și întru cât e subordonată acestuia.*

¹⁾ *Kuypers*, op. cit., pag. 62.

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

Dacă însă, dăm educației practice un loc independent sau chiar predominant în planul activității pedagogice — cum tind unii dintre adepții entusiaști, dar unilaterali, ai educației practice — departe de a aduce foloasele indicate în acest studiu, munca practică, va putea fi chiar dăunătoare.

EDUCAȚIA CETĂȚENEASCĂ

I

Cu cât statul acordă mai multe drepturi cetățenilor — ș'anume *tuturilor* cetățenilor, — cu atât se presupune că aceștia au devenit mai conștienți de datoriile lor. Drepturile trebuie să crească în raport direct cu sentimentul datoriei morale și politice. Deci, cu cât se accentuează tendința de a acordă drepturi politice poporului, cu atât se impune necesitatea unei pregătiri la exercitarea acestor drepturi, adică a unei *educații cetățenești*.

Educația cetățenească se bazează pe raportul dintre individ și stat. Statul poate fi pentru individ un *obiect de cunoștință*, sau un *teren de activitate*. În cultivarea viitorilor cetățeni trebuie să avem în vedere ambele raporturi, deci să urmărim: *a)* cunoașterea genezei și evoluției statului, a diverselor sale organe și a conlucrării lor, a formelor de stat în diferite timpuri și locuri; *b)* cultivarea virtuților cetățenești (stăpânirea egoismului, spiritul de abnegație, de ajutor reciproc, etc.), care are la bază *comunitatea de muncă* a elevilor (în atelier, laborator, grădină) și presupune ca normă de conducere în viață, *disciplina liberă*, sau *libertatea disciplinată*.

Dacă suntem conștienți de importanța educației cetățenești, trebuie să admitem în organizația școlară introducerea unor condiții esențiale ale *vieții* cetățenești.

Comunitatea muncii, unită cu aplicarea principiului di-

viziunii muncii, e o asemenea condiție. Aceasta, nu numai că poate fi realizată în școală, dar măsurile necesare pentru a o înfăptui servesc totdeodată educației intelectuale și morale a individului și se impun, prin urmare, chiar independent de educația cetățenească. Într'adevăr: activitatea pe care o desfășoară elevii în laborator, atelier școlar și grădina școlară urmărește, pe deoparte lămurirea a o sumă de noțiuni științifice, înlesnirea intuiției și stimularea interesului, pe de altă parte cultivarea voinții prin deprinderea la muncă, exactitate, conștiinciozitate, solidaritate, ajutor reciproc și prin stabilirea unei legături strânse între idee și acțiune, între imaginile reprezentative și cele de mișcare¹⁾.

O altă condiție a vieții cetățenești, care deasemeni e în legătură cu educația morală, e armonizarea a două cerinți omenești opuse — cel puțin în aparență — dar ambele tot atât de necesare vieții morale și sociale: cerința *disciplinei și supunerii*, impusă de ordinea și activitatea socială și *dorința de libertate* a persoanei individuale. Disciplina adevărată nu poate renunța la supunere, dar nici la cerința de libertate a individului, căci: *a)* numai astfel va dispune, pentru scopurile sale, de întreaga ființă individuală; *b)* bazându-se pe asentimentul individului de a se supune — deci pe *supunerea voită*²⁾ — nu va avea a se teme de izbucniri anarhice.

Dar cum realizăm această *supunere liberă*? Răspunsul ni-l dau cuvintele lui Tertulian: „Anima est naturaliter christiana” (Sufletul e dela natură creștin). Acest caracter creștinesc al sufletului îl descoperim în *cerința ascunsă* a fiecărui om de a face ca spiritul să domnească asupra simțurilor. La aceasta să facem apel când voim să subjugăm simțurile, pentru a liberă spiritul. Presupunând la elev o asemenea cerință și totdeodată energia de a o satisface, el se va simți onorat de încrederea ce avem în personalitatea

¹⁾ Vezi cap. 4 din educația morală.

²⁾ „ „ 2 „ „ „ „

lui și va lupta el însuși, cu aceeași e mai bun în ființa lui, contra propriilor sale rele. Noi nu suntem decât aliații lui sinceri în această luptă. Educatorul e sprijinitorul și liberatorul *acelui* element al ființei elevului, care tocmai prin limitarea tendințelor inferioare, animalice se simte întărit, stimulat. Liberăm rațiunea și sentimentele superioare în sufletul lui, pentru a disciplina simțurile și relele apucături. Astfel libertatea și disciplina s'au împăcat dând naștere *libertății disciplinate*, sau *disciplinei libere* (voită). Experiențele făcute cu această metodă au dat rezultate foarte bune, iar tehnica aplicării e destul de simplă ¹⁾.

Tendința de a armoniza principiul supunerii și ordinii cu cerințele personalității libere, corespunde *spiritului democratic* al societății actuale. Dacă educația s'ar baza pe principiul constrângerii individului prin măsuri *impuse* din afară, fără a face de loc apel la conștiința individuală, dacă deci îndrumarea voinții ar fi efectuată exclusiv de autocrația educatorului, atunci școala ar forma cetățeni bine pregătiți moralmente pentru *monarhia absolută*, nu pentru libertatea politică a statelor democratice. La aceasta din urmă ajungem numai prin sistemul de educație care face ca disciplina cerută de societate să fie aprobată și voită de conștiința individuală. Prin mijlocul unei atari discipline libere, sau libertăți disciplinate școala, nu numai că le-ar forma elevilor deprinderile necesare viitorilor cetățeni liberi, dar le-ar da, în timpul vieții școlare, *intuiția vie a vieții sociale democratice*.

Invățământul civic pur teoretic, fără această pregătire practică, nu poate forma pe viitorii cetățeni. Se povestește că într'un oraș se înființase o școală de înotat, în care copiii învățau înotul, fără să între în apă, prin explicații teoretice și prin simpla reproducere a mișcărilor necesare la înot. Unul dintre elevi fiind întrebat ce ar face, dacă ar cădea în gărlă, a răspuns: m-aș înnece.

¹⁾ Vezi cap. 3 din educația morală.

II

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

1. *Poporul* însuși, zic unii. Poporul învață a se conduce numai prin experiența proprie. E o cale lungă, dar sigură; dovadă: Anglia cu tactul ei politic. Totuși a lua o atitudine pasivă, așteptând evenimentele — pe lângă că ar fi periculos în starea politică și culturală actuală — ar însemna să renunțăm la învățăturile ce putem trage din experiența altora.

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

3. *Partidelor politice* li s'a atribuit deasemeni dreptul și datoria de a face educație cetățenească. O atare concepție evident că servește interesele partidului care o adoptă, întrucât își poate forma partizanii încă de mici copii, asigurându-și astfel devotamentul și perserverența lor; nu servește însă statului și indivizilor: Legile psihologice unite cu cerințele moralei (respectarea libertății individuale), ne pretind să nu impunem unui elev — chiar dintre cei mari — de a lua atitudinile politice dictate de un anumit partid.

4. *Scoala* e factorul cel mai important, atât pentru a face posibilă o atitudine politică liberă, bazată pe convingerea personală a fiecărui cetățean, cât și pentru a cultivă ideile,

sentimentale, virtuțile și deprinderile necesare vieții cetățenești, în general.

Pentru a răspunde misiunii importante de a face pregătirea socială și politică a viitorilor cetățeni, școala nu se va mărgini numai la introducerea în program a unui învățământ special *civic* (instrucție civică); ci pe deoparte va folosi în acest scop *toate obiectele* de învățământ, cari, prin caracterul lor și datorită unei aprofundări morale, politice și economice, pot contribui la lărgirea orizontului social-politic al elevului, ca spre ex. Istoria și Geografia; pe de altă parte va da o deosebită atenție lucrărilor practice în comun și va aplica, în educația voinții, metoda disciplinei libere.

III.

EDUCAȚIA ESTETICA

EDUCAȚIA ESTETICA

I.

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

Anti-intelectualismul îl găsim la Nietzsche, nu numai ca fond filosofic — preponderanța voinței asupra intelectului, dar și ca *formă*: metoda după care tratează și forma în care-și expune ideile. E o filosofie, care nu se adresează numai intelectului, conform cerințelor științei moderne, ci întregii noastre ființi sufletești — deci și sentimentului,— care nu urmărește numai o convingere logică, ci și o convingere intuitivă. Nu e de mirare că și din acest punct de vedere — al metodei și expunerii — filosofia Nietzscheană e atât de mult gustată, ca fiind o reacțiune contra acaparării spiritului omenesc de către metoda *strict intelectualistă și pozitivistă* a științelor fizico-naturale. Aceasta ne impune să ne mărginim la datele experienței, renunțând la problemele metafizice supra-empirice și la cele cu caracter irațional — cari deci nu pot fi pătrunse cu mintea.

Contra tendinței de a înlătură din filosofie tot ce e supra-rațional, sau irațional și de a nu se avea în vedere decât cerințele logice ale sufletului omenesc, neso-

cotind pe cele afective, sau cu caracter intuitiv, luptă energic *Volkest* 1).

1. Imposibilitatea minții noastre de a înțelege ceva, are ca ultimă cauză *contradicția*. Această contradicție însă poate fi *totală și absolută*, deci insuportabilă pentru spiritul nostru, care în acest caz ia o atitudine hotărât negativă, — sau *parțială, relativă*, datorită nu naturei obiective a realității, ci unei cauze subiective: limitelor la cari e supusă mintea noastră, deci imposibilității acesteia de a înlătura orice îndoială. Avem convingerea, în acest al doilea caz, că o minte mai pătrunzătoare, superioară celei omenești, ar putea învinge contradicția *în direcția indicată de rațiunea noastră*. În primul caz avem un *non-sens*, în al doilea ceva *supra-rațional*. Un exemplu: Materialismul provoacă contradicția absolută când cere spiritului nostru să considere mișcările mecanice ca adevărata cauză a conștiinței. Spiritualismul care, luând drept punct de plecare propria noastră viață sufletească, consideră substanța lumii ca fiind de natură psihică, provoacă o contradicție parțială și relativă, întrucât, deși în principiu e admisibil, nu lămurește totul, nu înlătură orice contradicție, ca spre ex. întinderea în spațiu, care ar presupune o exteriorizare a substanței spirituale. Totuș nu excludem posibilitatea unei explicări suficiente a acestui fenomen. În această direcție poate fi citată încercarea lui Leibniz.

2. Căutând să pătrundem — în filosofie — lumea și viața, găsim elemente cari *prin natura lor* nu pot fi accesibile cugetărei logice, găsim factori irraționali: răul și durerea în lume, inconștientul, etc. În metafizica lui Schopenhauer și Hartmann găsim irraționalul. Deci, dacă la supra-rațional admitem posibilitatea unei explicări desăvârșite, unei înlăturări a oricărei contradicții de către o minte superioară celei omenești, la irrațional orice pă-

1) *J. Volkelt. Die Quellen der menschlichen Gewissheit.*

trundere logică e exclusă de ăarece ne găsim în fața unor fenomene cu caracter diametral opus rațiunei.

3. Iată deci că trebuie să admitem realități cari, fie gradual, fie calitativ depășesc limitele inteligenței noastre. Nu ne putem mărgini — datorită unei cerinți naturale a sufletului nostru — numai la datele experienței și numai la aceace putem pătrunde cu judecata logică. La convingerea directă, imediată având drept obiect propriile noastre stări sufletești, și cea mediată, logică, trebuie să adăogăm o a treia formă de convingere: cea *intuitivă*, la care factorul principal e sentimentul și care are de comun cu cea dintâi faptul că *e imediată, directă*, iar cu cea de-a doua faptul că *se referă la lumea obiectivă, trans-subiectivă*. Astfel avem: *intuiția morală* — simt în conștiința mea, — trăesc, — puterea lezei morale, *intuiția religioasă* — convingerea unităței mele cu Dumnezeu; trăesc în conștiința mea revelarea lui Dumnezeu. Fără această intuiție — chiar dacă admitem revelația divină supranaturală — religia e vorbă goală; religia nu trebuie în primul rând cugetată, ci trăită. Cu mai puțină intensitate se manifestă *intuiția estetică*: fantazia sprijinită de sentiment ne pot formă convingerea frumuseței și armoniei în univers, ne pot face să considerăm lumea ca o operă de artă.

4. Aceste două izvoare ale convingerei: cea logică și cea intuitivă nu numai că nu se esclud, dar în cele mai multe cazuri — dacă nu forțăm mersul natural al lucrurilor — se sprijină reciproc. Și e natural ca ființa noastră sufletească să se manifeste unitar — ca intelect, sentiment și voință, — nu fragmentar. E o necesitate naturală realizarea alianței celor două feluri de convingere. Astfel, se impune adesea întărirea, lămurirea critică a credinței, deci a convingerei intuitive. Și nu numai în religie: când căutăm să ne explicăm pe cale rațională legea morală, de a cărei existență și putere în conștiința noastră eram convinși pe cale intuitivă. Evident că e posibil și cazul în care convingerea rațională distruge pe cea sentimentală: trecerea

dela *credința* morală sau religioasă absolută, la scepticism.

Dar aceasta nu scade valoarea convingerei intuitive, căci și convingerea logică are nevoie de sprijinul ei. Dacă acordăm științei, în special filosofiei dreptul și datoria de-a influența viața omului — nu numai viața externă, practică, ci și pe cea internă, sufletească: principiile, caracterul, concepția lui despre lume și viață — evident că știința trebuie să depășească limitele empirice: datele empirice sunt supuse în acest caz unei prelucrări metafizice. Chiar omul de strictă știință pozitivă, când vreă să lămurească chestiuni ca cele următoare: dacă tot ce se petrece în univers tinde către un scop, sau trebuie să admitem mecanismul orb; dacă procesul lumii se reflectează în conștiința unei ființi superioare; dacă oamenii ca individualități au vre-o valoare proprie, sau sunt niște simple valuri în oceanul spiritului universal, etc., — trebuie să facă metafizică, nu poate rămâne în limitele cercetărilor empirice. Or, în cele mai multe cazuri și — mai ales — cu privire la cele mai importante chestiuni în domeniul vieții omenești (ca cele citate), filosofia metafizică nu ne dă rezultatele sigure, ci numai ipoteze și postulate. Dar probabilitățile și posibilitățile nu pot influența voința, nu pot forma baza caracterului: scepticismul paralizează voința. Ș'atunci, or păstrăm acelor ipoteze și postulate caracterul pur științific-logic considerându-le ca atare, și în cazul acesta le răpim puterea de-a influența asupra vieții noastre, or dorim această influență ș'atunci trebuie să completăm și să întărim convingerea științifică prin cea intuitivă. Numai când am fi în stare să negăm cerința spiritului omenesc de-a depăși limitele lumii empirice pentru a pătrunde în cea transcendentă, am putea nega necesitatea contopirii celor două convingeri. De altfel și sistemele pozitivistice, cari pretind a nu depăși limitele lumii empirice, conțin o sumă de elemente transcendente.

Omul care ca scriitor sau orator se adresează cu întreaga *lui* ființă sufletească — intelect, imaginație, sentiment, vo-

ință — va influența mai mult — ș'anume asupra întregii noastre ființe sufletești, — ca omul de știință pură, care se adresează numai inteligenței. La ce s'ar reduce influența scrierilor unui Rousseau, Nietzsche, Schopenhauer, Tolstoi, dacă le-am răpi tot ce e personal în ele, tot ce e trăit, simțit? — și cu cât mai mult ar fi putut și ar putea influența opera unui Kant sau Herbart, dacă ar fi mai personală, dacă la argumentele științifice s'ar fi adăogat mai multă intuiție sentimentală și imaginație?!

Din toate acestea rezultă că acea convingere intuitivă bazată pe sentiment și, în parte, pe imaginație, are importanța ei în viața culturală, alături de rațiunea logică, și că se impune acțiunea de revendicare a drepturilor acestor elemente ale vieții sufletești, drepturi încălcate de intelectualism.

II.

Această reacțiune contra intelectualismului de sigur că nu putea fi decât favorabilă culturii estetice. Natural că atunci când e vorba de a recâștiga sentimentului și imaginației drepturi pierdute, educația estetică — fie în sensul larg de cultură artistică a poporului, fie în sensul restrâns de educație estetică a tinerimei — dobândește o deosebită importanță. Dar, cum nu numai arta influențează sentimentele și imaginația (educația sentimentelor reprezintă genul, cultura artistică o speță importantă), se impune chestiunea, dacă și întrucât cultura estetică prezintă un caracter specific bine definit — față de cea morală, intelectuală și religioasă, — dacă ea satisface o necesitate subiectiv-individuală, sau obiectiv-culturală, ce nu poate fi satisfăcută nici de cultura intelectuală, nici de cea morală, nici de cea religioasă. Iată de ce se impune să facem o mică excursie în domeniul esteticii ¹⁾. Vom analiza deci *atitudinea este-*

¹⁾ Ne vom referi la sistemul de estetică al lui Volkelt, care ne pare a da cea mai clară explicație a atitudinii estetice.

tică din punct de vedere psihologic, căutând să punem în evidență diferența dintre aceasta și cea intelectuală, morală și religioasă.

1. Obiectele estetice — fie din natură, fie produse artistice — dobândesc calitatea de estetice numai în conștiința celui ce le percepe, simte, interpretează. Obiectul exterior ca atare — fără percepția, sentimentul, imaginația subiectului — nu poate fi estetic. El e cel mult o *condiție a atitudinii estetice*, nu posedă însă calitatea de estetic. Obiectele ne apar ca însuflețite, ca dotate cu sentiment, tendinți, etc. Dar, un tablou, sau o statuie, fie ele chiar opera unui Raphael, sau Michel-Angelo, nu pot avea suflet. Noi, cei ce considerăm operele de artă, *proectăm* asupra acestor obiecte neînsuflețite propriile noastre stări sufletești, dându-le astfel *aparența* însuflețirii.

Elementele sufletești esențiale cari compun atitudinea estetică sunt *intuiția* (obiectului) și *sentimentul* — la cari se adaugă unele reprezentări și tendinți de-o valoare secundară, subordonate celor două elemente. Aceste fenomene nu se succed — întâi intuiția formelor, culorilor, etc., apoi sentimentele și în urmă legătura lor, — ci sunt simultane, dar nu simultane în sensul că intuiția lipsită de sentiment și sentimentul lipsit de intuiție apar în acelaș timp, ca atunci când văzând și mirosind o floare, avem în acelaș timp o senzație vizuală și una olfactivă.

Intre cele două elemente găsim, mai mult decât simpla simultaneitate, o *unitate desăvârșită*: sentimentele nu se produc *alături* de intuiția formelor, ci ele ne apar ca expresia, vieța, sufletul acelor forme. Avem o *intuiție pătrunsă de sentiment*, se produce *însimțirea*. Dar nu numai această intuiție, ci și toate celelalte fenomene sufletești (reprezentări, volițiuni, etc.) trebuie să fie *pătrunse de sentiment*. Chiar și acolo unde întrebuițăm cuvinte — cari sunt în directă legătură cu ideile — se preferă (în literatură) cuvintele cari provoacă fenomene sufletești cu caracter sentimental și se evită idei cu caracter pur logic, noțiuni

abstracte, ca: raport, însușire, a determina, etc. În roman și dramă găsim asemenea termeni puțin intuitivi și fără valoare pentru sentiment și imaginație atunci când le impun motive de altă natură, decât cele estetice (științifice, psihologice: savanți, profesori, medici, etc., în dramă sau roman). Atât în alegerea, cât și în ordonarea cuvintelor, literatul trebuie să dea preferință sentimentului și imaginației asupra strictetei logice. Puteam deosebii din acest punct de vedere un roman de al lui Bourget de Werther al lui Goethe.

Această atitudine sufletească față de lume, pe care o luăm printr'o intuiție puternică pătrunsă de sentiment, e caracteristică; nu o găsim nici în activitatea științifică, nici în cea morală, nici în cea religioasă.

Generalizarea logică a științei înlătură particularitățile, individualitățile, precum și sentimentele; atitudinea religioasă cere o concentrare în conștiință și nu admite amestecul simțurilor, iar obiectul atitudinii religioase e supra-natural, deci inaccesibil simțurilor; în atitudinea morală predomină voința și activitatea practică. Numai atitudinea estetică contopește sentimentul cu intuiția formelor exterioare, deci îl pune în legătură cu simțurile, căroro e accesibil obiectul contemplației: opera de artă; conștiința — în întregimea ei — e îndreptată asupra unității dintre intuiție și sentiment.

În atitudinea estetică a omului față de natură, animale, lucruri — față de tot ce nu e omenesc — e interesantă *tendința panpsihistă* de-a atrage totul în curentul sufletesc al eului lui, de-a căuta să se regăsească pe sine pretutindeni în natură. Spiritul omenesc pare a nu suferi nimic cu desăvârșire străin de el; el vrea să găsească peste tot—chiar în cele mai depărtate și neasemănătoare lucruri din lume—suflet din sufletul lui.

Din punct de vedere *obiectiv* intuiției îi corespunde *forma* (contur, culoare, ton: tot ce reprezintă exteriorul obiectului), iar sentimentului îi corespunde *cuprinsul*, a-

ceeace reprezintă obiectul pentru noi, importanța lui estetică, sau — în limbajul comun — ideea întrupată de către artist în obiect: acele caractere ale obiectului cari condiționează proiectarea sentimentelor, însimțirea. Deci, unității subiective dintre intuiție și sentiment îi corespunde unitatea obiectivă dintre formă și cuprins. Evident că nu e vorba de-o unitate reală, metafizică — de oarece în formele unui obiect de marmoră nu putem admite realmente existența unor fenomene sufletești, — ci se impune iluzia unei atare unități. Când se produce însimțirea formele exterioare ne apar pline de viață, însuflețite. Forma exterioară dobândește conținut, sau viceversa, conținutul sufletesc devine formă exterioară.

2. Conținutul operei de artă — dacă voim ca arta să reprezinte o valoare *alături* de știință, morală, religie — trebuie să îndeplinească anumite condițiuni. Nu putem admite în acest caz, ca naturalistii în artă, că orice lucru cât de neînsemnat, cât de puțin interesant, cât de trivial, e demn să fie reprodus în artă pentru că există în natură, ci vom admite numai aceeace are vre-o importanță pentru om, ca om, aceeace exprimă ceva esențial pentru viața și soarta lui, ceva caracteristic vieții omenești, fie celei morale (sentimente, pasiuni bune sau rele), fie celei religioase (sentimente religioase), sau celei artistice (soarta, viața artiștilor: Wilhelm Meisters Lehrjahre de Goethe, unele scrieri de-ale lui Ibsen), sau celei științifice și filosofice (Faust de Goethe, partea I: tragicul dorinței de-a ști, de-a pătrunde adevărul). De-asemeni putem avea în vedere viața individuală (romane și drame psihologice: Bourget, Ibsen), sau a unui grup de oameni (Quo Vadis).

Dar cum vor putea avea vre-o importanță pentru viața și soarta omului conținuturile cu un caracter sub sau supra-uman: animale, plante, flori, diverse obiecte din natură, zei, demoni, etc.? Răspunsul e ușor, dacă ținem seama: a) Că acest conținut trebuie să fie pus în vre-un raport cu viața sau soarta omului — „cuprinsul frumosului e

totdeauna, direct sau indirect, omul“ (Fr. Vischer). Aci se manifestă acea tendință panpsihistă menționată mai sus. *b)* Că se esclude aceea ce e trivial, neînsemnat, etc., *ca obiect estetic*, ca fiind cuprins al unei opere de artă, nu independent de artă, ca valoare în sine; cuprinsul așa cum ne apare în expunerea artistică, nu cum există el în afară de aceasta. Ceva care în natură e trivial, puțin interesant, poate deveni important în expunerea artistică (La Gorki și Dostoiewski găsim o mulțime de elemente banale, triviale, dar cari prin faptul că tind a ne face să simțim goliciunea și mizeria vieții de azi pe mâine, dobândesc o importanță foarte mare. Rembrandt, datorită individualității lui, ne inspiră interes pentru niște figuri de toate zilele) și, vice-versa, un lucru important în natură, poate deveni neînsemnat în expunerea artistică (un *peisagiu ne lasă* adesea reci, nu pentru că nu prezintă nici un interes în natură, ci pentru că artistul nu l-a însuflețit, nu i-a dat viață, nu a proiectat nimic din viața lui sufletească în acea pânză).

3. *Reducerea sentimentului realității.* Arta nu ne provoacă să realizăm ceva în afară, să luăm o atitudine practică, nu atrage asupra-și poftele, voința, activitatea noastră, nici dorința de-a ști, de-a cerceta (știința); nu atinge cât de puțin soarta noastră personală în viața actuală, sau cea viitoare. Tot ce provoacă în mod imediat voința noastră morală, religioasă, sau în direcția științei, nu are loc în atitudinea estetică. Cu cât ne adâncim mai mult în contemplația artistică, cu atât ne simțim mai liberi de apăsarea realității, de balastul vieții de toate zilele. Când citim o scriere literară interesantă, sau auzim o muzică frumoasă, sau admirăm un tablou, ne ridicăm într'o altă lume, departe de grijile și interesele vieții practice. E o deosebire *calitativă* între sentimentele provocate de viața practică și cele provocate de artă: celor dintâi e inerentă *convingerea realității*, care însă e inaccesibilă atitudinii estetice. Dacă comparăm iubirea, mila, admirația, etc., în-

dreptate asupra aceleiași persoane, în acelaș mediu, odată însă în realitate, altă dată în artă, vedem că sentimentele acelea diferă într'un caz și în celalt, tocmai pentru că în al doilea caz lipsește acea raportare la vieța reală. Prin faptul că sentimentele estetice sunt raportate la o lume *a-parentă*, e înlăturat amestecul oricăror dorinți, sau tendinți practice (nu poate fi însă vorba de simple reproduceri de sentimente), deci nu e numai o diferență graduală, cantitativă, ci și una calitativă evidentă. Dacă totuș se manifestă atari tendinți practice, atitudinea estetică e turburată, eventual chiar distrusă. Astfel, când ne îndreptăm voința asupra unei opere artistice, din interese practice: când dorim sau voim a posedă obiectul de artă însuș, sau a ceea ce el reprezintă, când o femeie cochetă se admiră în oglindă înainte de-a plecà la bal — gândindu-se la cuceirile ce va face.

Se pot manifesta chiar în atitudinea estetică — deci fără a o turburà — tendinți voluntare, dorinți, etc., acestea însă au drept obiect binele sau răul, fericirea sau nefericirea, soarta omului *în general, sau în cazuri tipice*, nu într'un anumit caz concret din lumea reală, nu în legătură cu eul practic. Nu realitatea suferințelor lui Werther ne inspiră simpatie pentru el, ci faptul că în acest personaj găsim expuse elemente importante și interesante pentru vieța și soarta noastră omenească. Deosebirea dintre dorințele volițiunile, etc., cu un caracter estetic și cele raportate la lumea reală, e analoagă cu deosebirea ce facem în domeniul inteligenței, între noțiuni și percepții.

4. În rezumat, caracterele speciale, de diferențiere, ale atitudinii estetice față de cea morală, științifică, religioasă, sunt următoarele: *a)* atitudinea contemplativă, independentă de orice interese ale vieței practice, având totuș un obiect important pentru om — spre deosebire de joc — și care, fiind purificat de orice interese practice, ne apare într'un orizont mai larg. *b)* Armonia dintre idee și sentiment; *c)* armonia dintre spirit și simțuri. Lupta dintre

aceste două elemente în domeniul moralei și religiei e înlăturată aci: Datorită acelei unități perfecte între elementul spiritual (sentimentul) și simțuri (intuiția), simțurile se manifestă intensiv, fără a ne duce la animalitate, la brutalitate, iar spiritul e de asemeni bine reprezentat, fără a ne transforma într'o ființă unilaterală, pur rațională. d) Armonia dintre om și lumea din afară. Lupta dintre om și lumea înconjurătoare, când voim să stăpânim natura — în știință, să învingem răul în lume — în domeniul religiei și moralei, dispare în atitudinea estetică, atunci când nu căutăm a cuceri nimic în lumea din afară, datorită reducerii sentimentului realității, liberării spiritului de greutatea vieții practice, — când, grație fenomenului însimțirii, se manifestă acea tendință pansihistă, care stabilește deplină armonie între eul nostru și non-eu.

5. Prin mijlocul acestei excursii în domeniul esteticii am stabilit trei puncte importante: a) Caracterul specific al atitudinii estetice, spre deosebire de cea morală, intelectuală, religioasă. b) Importanța culturii estetice pentru educația sentimentelor — întrucât sentimentul predomină în atitudinea estetică, c) Atitudinea estetică provoacă — datorită însimțirii — activitatea spontană a elevului, manifestarea forțelor productive ale sufletului.

În legătură cu aceste trei puncte — dar mai ales cu cel din urmă — trebuie să menționăm, că nu putem admite nici cererea unor pedagogi practicieni puțini la număr — de a înlocui cultura artistică prin *intuiția empirică a naturii*¹⁾, nici arta naturalistă, care cere ca opera de artă să fie o copie fidelă a naturii. Nici într'un caz, nici în celalt nu se ține seamă de acel caracter specific al atitudinii estetice, în special de fenomenul însimțirii, necesar atât când creăm, cât și când gustăm o operă de artă. Nu poate nimeni contesta că natura e izvor de inspirație pentru artist, că ea procură materialul necesar imaginației. Nu numai picto-

¹⁾ C. Schubert. Die Eigenart des Kunstunterrichts, pag. 16-17

rului și sculptorului, ci și muzicantului îi servește natura: foșnetul frunzelor, murmurul apelor, freacățul pădurei, cântecul pasărilor (un act din opera Freischütz de Weber, Simfonia pastorală de Beethoven, etc). Pe lângă această influență directă a naturii asupra muzicii, e și cea indirectă a vieții naturale și omenești, ca provocând la artist diverse dispoziții sufletești, pe cari le exprimă în muzică. Dar acest caz se esclude, întrucât intervin foarte multe elemente subiective, deci nu mai poate fi vorba de o reproducere fidelă a naturii. E o mare diferență între a considera natura ca izvor de inspirație și a cere — cum face naturalistii — ca opera de artă să imite fidel natura: imaginația se servește de datele naturii, ea de un material de construcție, dar felul cum construiește, forma pe care o dă construcției, sunt elemente subiective. *Arta adevărată* — deci atitudinea estetică corespunzătoare — ne dă *obiectiv* mai puțin decât natura — deci decât atitudinea pur empirică: *subiectiv* însă ne dă mai mult, întrucât intervine fenomenul însimțirii. Fără această proiectare a elementului subiectiv, personal — fie din partea artistului care creiază, fie din partea celui ce gustă opera de artă — atitudinea estetică e imposibilă, și cu cât posibilitatea de manifestare a subiectului e mai redusă, cu atât atitudinea estetică e mai slabă.

Puteți compara din acest punct de vedere fotografia: cu pictura, o figură de ceară din panorame cu o operă de sculptură, o piesă muzicală executată de pianul electric sau flașnetă cu aceeași piesă executată de un artist bun, o întâmplare expusă ca informație în gazetă, cu povestirea aceleiași întâmplări de către un bun novelist.

Fără a contesta foloasele indirecte aduse artei de către naturalism — perfecționarea tehnicii, lupta contra convenționalismului exagerat și extravaganțelor de tot felul — nu putem trece cu vederea, că în loc de-a diferenția, pune în legătură scopul științei (redarea exactă a adevărului obiectiv) cu al artei (în legătură cu entuziasmul pentru

metoda științelor pozitive în cultura modernă), îi răpește deci acesteia caracterul ei specific. Mai ales din punct de vedere pedagogic, naturalismul reduce considerabil valoarea educativă a artei: însimțirea, deci manifestarea forțelor productive ale elevului și dă deci dreptate partizanilor intuiției pur empirice, cari tind a înlătură educația estetică.

Nu e bine să cădem nici în extremul celalt, idealismul exagerat, care cere dela artist reprezentarea frumuseților ideale, așa cum nu le putem găsi în natură. În cazul acesta, vom avea produse artificiale; lipsite de viață; se reduce izvorul de inspirație, deci și sfera de activitate a artistului, de unde rezultă monotonia, și nu se poate explica atitudinea estetică evidentă în fața produselor de artă, având ca izvor de inspirație natura.

Cerem deci arta adevărată, care respectând caracterul specific al atitudinii estetice, deci condițiile necesare producerii acelei atitudini, pretinde artistului să redea natura așa cum ea a impresionat individualitatea lui sufletească; să se adape dela izvorul naturii, pentru a o crea din nou cu propria lui personalitate.

Și acum e explicabil de ce e o mare diferență între atitudinea pur empirică și cea estetică, în fața naturii, între obiectul natural, ca atare, și obiectul natural ca obiect estetic.

III.

Odată stabilit caracterul specific al atitudinii estetice, deci și al *educației estetice*, — precum și condițiile ce trebuie să îndeplinească arta pentru a avea valoare educativă, se impune chestiunea, dacă se pot stabili legături între educația estetică și cea morală de-o parte, între educația estetică și cea intelectuală de altă parte, în vederea unei acțiuni educative unitare, armonice.

1. Prima parte a chestiunii e mai complicată, căci ne isbim de *problema raportului dintre artă și morală*.

La Schiller ¹⁾, găsim educația estetică servind ca mediu de tranziție dela starea fizică la cea morală; educația estetică servește direct moralitatea ²⁾. Pentru a trece dela motive subiective la legea morală (Kantiană), dela înclinații la rațiune, e necesar un mediu psihic, care să contopească cele două elemente opuse și acest mediu ni-l dă educația estetică: „Nu există altă cale pentru a face pe omul simțurilor rațional, decât aceea de a-l face mai înainte estetic ³⁾”. Educația estetică are în vedere pe om în întregime, ea înlocuiește discordia prin armonie. Intre starea empirică și cea rațională, între materie (simțuri) și formă (legea morală), între pasivitate și activitate, există o stare intermediară, în care cele două elemente opuse sunt contopite; această stare ne-o produce *frumosul*. Facultatea noastră de a aprecia frumosul câștigă simțurilor respectul rațiunii și rațiunii înclinația simțurilor. „Frumosul ca „formă liniștită” (als ruhige Form) îmblânzește vieța sălbatică și înlesnește trecerea dela senzații la idei, iar ca „imagine vie (als lebendes Bild)” dotează forțele abstracte cu forța sensitivă, el reduce noțiunea la intuiție, legea la sentiment ⁴⁾”.

Dacă la Schiller educația estetică e considerată ca sprijinind moralitatea, la Ruskin ⁵⁾ predomină celalt punct de vedere: morala sprijine arta. „Trebue să posedăm starea morală, pentru a putea simți arta”. Odată însă ce suntem capabili de-a pătrunde arta, ea întărește starea morală de care a fost provocată.

Arta unei națiuni e expresia stărei sale morale. *Expresia,*

¹⁾ Schiller. Briefe über die aesthetische Erziehung des Menschen.

²⁾ La aceasta se adaugă și cultivarea gustului pentru frumos ca un element constitutiv în scopul educației, deci nu numai ca mijloc. Pe noi însă aci ne interesează raportul dintre educația estetică și cea morală.

³⁾ Schiller. Op. cit., 23-er, Brief.

⁴⁾ Schiller. Op. cit. 17-er, Brief.

⁵⁾ Ruskin. Vorlesungen über Kunst. Dritte Vorsehung.

nu cauza: nu poți numai prin muzică sau pictură să devii om bun, dar trebuie să fii om bun, pentru a putea să cânti și să pictezi în mod desăvârșit. Posibilitatea perfecțiunii în artă stă în raport direct cu frumusețea (morală) cauzei și puritatea sentimentelor; o fată poate să-și cânte frumos iubirea pierdută, nu însă un avar banii pierduți. Ruskin merge atât de departe, încât consideră maximum de frumusețe la care poate ajunge arta unui individ, a unei societăți, a unui timp, ca un criteriu sigur pentru a stabili calitatea morală și puritatea sentimentelor cari au produs-o. Deci: arta pentru a fi desăvârșită trebuie să izvorască din sentimente sincere și morale, deci artistul trebuie să fie însuflețit de sentimente morale (nu e suficient să le simuleze).

Această încercare a lui Ruskin de-a învinge dualismul dintre artă și morală, nu e dăstul de reușită, întrucât morală își păstrează suveranitatea, arta nu se simte liberă în manifestările ei.

Adevăratul raport de *imanență* între artă și morală, îl găsim la Volkelt ¹⁾. Moraliștii exagerează, când consideră pe artiști ca niște oameni desfrânați, lipsiți de orice orientare morală, căora trebuie să le impunem moralitatea, pentru a-i împiedica să influențeze în rău și pe alții. Artiștii exagerează în direcția opusă: a acordă un loc cât de modest binelui alături de frumos, li se pare o înjosire a artei. Dar ambele exagerări sunt înlăturate, dacă intervine *chestiunea rolului cultural al artei*: Artistul nu trebuie oare să ia și el parte activă la progresul — la adâncirea, înobilarea și sporirea — culturii omenеști, să lupte pentru idealurile umanitare; nu trebuie să pătrundă și el — ca și reprezentanții științei, religiei, politicii, etc. — cultura timpului și să contribuie la dezvoltarea sufletească a omenirii? Sigur că *da*. De fapt artiștii în cele mai multe cazuri par cu totul indiferenți față de interesele sufletești

¹⁾ Volkelt. Zwischen Dichen Dichtung und Philosophie. pag. 330 – 354.

și idealurile culturale ale timpului lor, de mersul culturii în general.

Dacă, din contră, artistul ar lua parte la lupta culturală — în care cea morală e un element esențial, — dacă valorile sufletești cele mai mari, idealurile cele mai înalte ale timpului — sau aceace îi pare lui mai înalt — i-ar pătrunde personalitatea, atunci valorile culturale — deci și cele morale — nu i s'ar mai impune din afară în mod forțat, ci ar izvorî în mod firesc din propria lui individualitate, iar opera lui ar influența realmente cultura. Artistul, în cazul acesta, nu s'ar mai supune ca un sclav amenințării venite din partea moralei, ci este el însuș însuflețit de dorința de a lua parte la progresul spiritului omenesc. Iată cum dualismul poate fi înlocuit prin imanență.

Evident că arta nu trebuie să aibă alt scop, decât acela de-a satisface necesitatea sufletească ce se manifestă în atitudinea estetică. Dar, dacă — ceea ce psihologicește e natural — această necesitate nu evoluează izolată de celelalte, dacă atât în sufletul artistului care creiază, cât și în sufletul celor ce apreciază opera de artă, diversele necesități — morală, științifică, religioasă, estetică — evoluează armonic, opera de artă va satisface cerințele estetice, fără a le contraria pe cele morale.

În legătură cu aceasta, trebuie să ținem seamă de faptul că celor mai multe produse literare și artistice de o valoare cu totul dubioasă, nu numai că le lipsește acea legătură cu cultura, dar le e caracteristică tendința de-a satisface cu totul alte necesități, decât pe cele estetice. Spre exemplu, o mulțime de romane și drame, a căror temă e crima, furtul, adulterul, etc. Și dacă nu ne e permis să punem arta sub suveranitatea moralității, nu ne e permis ni i să o punem în serviciul imoralității, dacă s'a permis artiștilor să ignoreze cultura timpului, nu li se poate permite să o distrugă în elementele ei cele mai prețioase.

Dar, datoria de căpetenie a educatorilor poporului nu

este atât de a luptă contra unor producții tot atât de imorale, ca și de anti-estetice, ci mai ales de a îngriji pentru o serioasă educație estetică și morală a tinerimei, de a-i inspira astfel acesteia desgust și dispreț pentru atari produse cu pretenții de artă, dar de fapt puse în serviciul altor scopuri, decât cel estetic.

Astfel ajungeam la concluzia că trebuie să oprim introducerea în școală a oricăror produse cu tendinți imorale și necorespunzând normelor estetice și să dăm preferință acelor opere de artă, cari satisfac cerințele culturale, reprezentă deci o valoare culturală. Arta și morala (educația estetică și cea morală), trebuie să meargă mână în mână ca două surori, fără însă a-și încălca drepturile una alteia și păstrându-și fiecare individualitatea.

2. *Raportul educației estetice cu cea intelectuală se stabilește ușor, dacă la fiecare studiu* (nu numai la cele speciale pentru cultura estetică: muzică, desen, literatură), fără a-i altera caracterul specific, exploatăm momentele estetice ce găsim. Astfel la studiul *Religiei* trebuie să ținem seama că istoria sfântă a fost timp de secole izvor de inspirație pentru artă și că prin urmare diverse subiecte pot fi ilustrate prin mijlocul expunerii operei de artă corespunzătoare; la acestea se pot adăoga psalmii și cântările religioase. La învățământul Istoriei vom pune în evidență la fiecare epocă produsele artistice respective (e destul să citez renașterea), precum și construcții, costume, etc.

Studiul științelor fizico-naturale de asemeni poate contribui la cultivarea simțului estetic: armonia de culori, forme frumoase la flori, pasări, fluturi. Evident că nu trebuie să mergem atât de departe cu accentuarea interesului estetic, încât să transformăm studiul naturei în literatură, cum fac aceia cari dau preponderanță elementelor subiective (sentimente și idei înșimțite de noi, cărora obiectiv nu le corespunde nimic), asupra realității obiective. Astfel: mugurele e considerat ca simbol al drăgăleșeniei, al ti-

neretei, al nevinovăției, al frumuseței copilărești. Culoarea unei roze reprezintă dorul, o alta pasiunea, invidia, etc. O astfel de tratare estetică exagerată a științelor naturale ar nesocoti adevărul științific și prin aceasta ar neglija cultivarea interesului empiric și speculativ. Elementele subiectiv-estetice trebuie să fie un ornament al realității naturale și al construcției logice, iar nu să le înlocuiască sau să și le subordoneze pe acestea.

3. S'au găsit artiști și câțiva pedagogi, cari în entuziasmul lor pentru cultura estetică și în ura lor contra intelectualismului, au cerut un ideal educativ nou, estetic: arta ca principiu, care să predomine asupra științei, moralei și religiei în învățământ și educație. Dar aceștia sunt puțini. Cei mai mulți și cei mai influenți susținători ai educației estetice luptă, nu pentru un ideal nou, ci pentru a câștiga drepturile cuvenite unui factor educativ important: arta, *alături* de știință, morală și religie, sau mai bine zis pentru a dobândi culturile estetice *în practica școlară* drepturile recunoscute, cu oarecare limite, în teorie.

Dacă, întâi, e adevărat că arta are o importanță specială pentru viața noastră psihică, că ea satisface o cerință sufletească ce nu poate fi satisfăcută nici de știință, nici de morală, nici de religie, atitudinea estetică fiind fundamental deosebită de cea științifică, morală și religioasă— după cum am văzut din cercetările estetice, — dacă, al doilea, e adevărat că arta e un mijloc de primă importanță pentru educația sentimentelor (am văzut care e rolul sentimentului în atitudinea estetică), dacă, al treilea, atitudinea estetică provoacă activitatea spontană a elevului, manifestarea forțelor productive ale sufletului, dacă, al patrulea, arta e un produs cultural pe care nu ne e permis să-l ignorăm, pentru a cărui pătrundere deci, trebuie să fim pregătiți, — atunci fără îndoială că educația estetică trebuie să stea alături de cea morală, intelectuală și religioasă. Herbartienii au pentru raportul dintre educația morală, religioasă, intelectuală și estetică formula cea

mai potrivită: *interesul multilateral, armonic dezvoltat*. Interesul empiric și speculativ sunt cultivate în special de știință, cel religios de învățământul religios și educația religioasă, cel moral și social de studiile umanitare și educația morală, cel estetic va fi cultivat prin artă. Evident că scopul suprem al educației rămâne formarea caracterului moral. La realizarea lui însă au un rol important fiecare din cei patru factori.

IV.

Odată stabilite importanța și scopul educației estetice, trebuie să indicăm mijloacele prin care poate fi realizată.

Școala trebuie să corespundă, atât ca exterior (localul ar trebui să fie un obiect de artă arhitectonică), cât și ca interior, cerințelor estetice. Idealul ar fi să ornăm clasele cu opere originale, cece s'a realizat în unele școli din Suedia și Anglia. S'a pus întrebarea, dacă operele de artă n'ar folosi cultivei estetice cel puțin tot atât, expuse fiind în școală, ca și în muzeele supra-încărcate. Și din punct de vedere al artistului s'ar putea susține că mai multă atenție se dă operei lui în școală, unde pentru câtvă timp va forma punctul de concentrare a atenției profesorului și elevilor, decât într'un muzeu, unde se pierde între atâtea altele. De fapt însă, afară de rare excepții, originalele sunt înlocuite prin reproduceri, cece e admisibil, dacă reproducerile sunt bune.

Expunerea operilor de artă corespunde dorinței artiștilor de a face posibilă o contemplare liniștită, fără vre-un amestec al cuvântului: fără critică, fără lămuriri, mai ales fără „metodă pedagogică“, fără sistematizare. Până la un punct ei au dreptate, atât din punct de vedere estetic, căci, după cum am văzut, amestecul oricărui interes practic, științific, moral, turbură atitudinea pur estetică, cât și din punct de vedere pedagogic, întrucât la cultura artistică urmărim educația sentimentelor și pregătirea elevului în

vederea satisfacerii unei necesități sufletești speciale, prin mijlocul atitudinii estetice: unitatea perfectă dintre intuiție și sentiment. Deci: intuiție, sentiment, imaginație; toate acestea însă nu pot fi decât turburate, stânjenite în funcțiunea lor de intervenția rațiunii logice, de orice tendință de-a sistematiza, de-a clarifica, etc. Opera de artă trebuie să influențeze prin ea însăși. Ș'apoi nu tot ce aceasta cuprinde poate fi exprimat în cuvinte, mai ales în muzică. Astfel s'a zis despre muzica lui Wagner că ea nu ne redă acelaș cuprins sufletesc ca vorbele ce o însoțesc, că ele se completează reciproc. În special partea orchestrală caută să exprime acele stări sufletești cari se petrec în timpul acțiunii, dar nu pot fi redată în cuvinte; sunt, de obicei, stări cu un caracter afectiv și volițional atât de pronunțat — cel intelectual fiind cu totul redus, — încât nici cel ce trece printr'o asemenea stare nu și-o poate lămurii cu mintea. Asemenea stări le constatăm și în experiența noastră sufletească.

Cu toate acestea artiștii exagerează, când cer înlăturarea oricăror lămuriri, și această exagerare o putem observa din experiență și ne-o putem explica din punct de vedere psihologic-estetic:

a) E un lucru în deobște cunoscut, că mulți vizitatori ai expozițiilor de artă stau nedumeriți în fața a diverse tablouri; nu pot avea o atitudine estetică, întrucât nu-și pot da seama de ceea ce a voit să reprezinte artistul. Cu atât mai des se petrece acest fenomen la copii, care de cele mai multe ori rămân indiferenți, or interpretează greșit opera de artă.

b) *Explicarea psihologică-estetică.* Am zis că la atitudinea estetică deosebim intuiția și sentimentul, ca elemente esențiale, cărora din punct de vedere obiectiv — al condițiilor ce trebuie să îndeplinească *obiectul* de artă — le corespund forma și cuprinsul; unitatea perfectă dintre formă și cuprins (forma: culoarea, conturul, etc.; cuprins:

ideea ce a voit să întrupeze artistul în lucrarea lui, după cum am văzut mai sus).

Fără o percepere clară a formei și fără pătrunderea cu-prinsului, nu se poate produce atitudinea estetică.

1. Perceperea clară a formei presupune *educația sim-țurilor*. În această privință educația estetică e în armonie cu învățământul științelor naturale, care impune *observarea justă* a formelor și culorilor, deci vederea conștientă, a-tentă. Observarea în studiul științelor fizico-naturale e o bună pregătire la observarea estetică. Elevul observă planta, animalul, microbul, etc., apoi le descrie și în urmă-le desenează și eventual le colorează; la desenare se în-tâmplă ca elevul să pretindă a observa din nou obiectul.

Alături de observația liberă și cea științifică, de mare folos sunt în acest sens excursiile școlare: elevul va putea vedea spre ex. oglindirea unui obiect într'o apă stătătoare — liniile verticale ale caselor apar frânte, culorile mai șterse, — sau ținuta unui cal obosit, culoarea unui pom luminat de soare, apoi culorile variate ale florilor, forme-le și culorile norilor, va auzi murmurul apei, freacățul pădurei. Copilul trebuie să fie ținut a observa culorile, li-niile, umbrele, reflexele luminei, mișcările, sunetele, etc. 1). Cu drept cuvânt a făcut Schultze-Naumburg reflexia că „ochiul nu reprezintă pentru omul cu oarecare cultură în timpul nostru decât un organ necesar pentru a percepe a-ceeace e tipărit în cărți și pentru a ne feri pe stradă de felinare“ 2).

De oarece intuiția joacă un rol important, atât în crea-ția operei de artă, cât și în pătrunderea ei estetică, evi-dent că se impune cultivarea simțurilor pe calea intuiției empirice în natură, înaintea celei estetice. Deci, aceea-ce unii pedagogi — influențați de naturalism — ar considera

1) Vezi *Rein, Pickel, Scheller. Das erste Schuljahr*, p. 246: Einführung in die Pflege der bildenden Kunst.

2) *Rein, Pickel, Scheller. Op. cit.*, pag. 259—260.

poziția, liniile, silueta, perspectiva, umbrele, lumina, etc. b) Se compară diverse opere de artă cu acelaș subiect, tratat de diverși pictori; astfel se va vedea cum în opera de artă se manifestă personalitatea artistului. c) Se urmărește acelaș subiect tratat în diferite arte: Mignon, poezia lui Goethe și muzica lui Schubert, sau Ambroise Thomas. d) Aprofundăm diferite lucrări de-ale aceluiaș artist, pentru a cerceta pe cale intuitivă individualitatea artistului, sau scriitorului (când comparăm scrieri literare). e) În fine, mai târziu, se poate face o comparație între lucrări cu o valoare estetică și altele lipsite de această valoare; spre ex. un obiect ale cărui ornamente sunt în legătură organică cu acesta, și unul cu ornamente nepotrivite, lipite deasupra. f) S'ar putea adăoga și considerarea unor cicluri de tablouri.

În toate aceste cazuri se manifestă o critică, însă nu cu vorbe goale și abstracțiuni, ci bazată pe intuiție.

4. În legătură cu teoria treptelor culturale, școala Herbartiană pune chestiunea, dacă treptele de aperccepție individuale n'ar fi în armonie cu evoluția artei în genere. E probabil, cred Herbartienii, ca și în domeniul educației estetice să ajungem la *principiul istoric-genetic*. Dacă comparăm desenurile sălbaticilor din Brazilia cu ale copiilor, găsim mari asemănări: obiectul favorit e omul și animalele, perspectiva lipsește, modelarea cu lumini și umbre apare târziu la popoare și copii, etc. Totuș recunosc și Herbartienii că în această privință nu s'a ajuns încă la rezultate absolute sigure ¹⁾.

V.

1. În legătură cu contemplarea și pătrunderea operilor de artă plastică stă *metodica desenului*. Acî nefiind în discuție chestiuni de didactică specială, voi indica numai

¹⁾ Vezi Rein, Pickel. Scheller. Op. cit., pag. 249.

punctele esențiale ale reformei: *a)* Cum arta e chemată să provoace manifestarea forțelor productive și să influențeze vieța sufletească afectivă, desenul geometric, ornamentele și desenul după modeluri, e înlocuit prin desenul după natură, sau din memorie și imaginație. *b)* Desenul poate servi alături de scriere ca *mijloc de exprimare a ideilor* ¹⁾. (Scrierea eră la început o colecție de desene). Contra unei accentuări intelectualiste a metodei desenului, luptă unii pedagogi — cari cer ca fantazia și sentimentul să predomină, pentru a păstra desenului caracterul de disciplină estetică. Evident că e bine să ținem seama de ambele puncte de vedere.

2. Privitor la *cultura literară* se discută aceleași puncte esențiale: *a)* raportul cu morala, pentru care menținem imanența ²⁾; *b)* dacă scrierile literare — în special cele lirice — trebuie să fie analizate, căci analiza logică ar periclita atitudinea estetică; și aci observăm aceleași reguli, ca la considerarea unui tablou (pregătirea apercetivă, citirea bine simțită a poeziei). Un puternic mijloc de educație estetică-literară s'a constatat a fi *reprezentațiile teatrale*.

3. Muzica e arta cea mai apropiată sufletului nostru, în special, dacă avem în vedere elementul afectiv. În arta plastică se interpune între eul nostru și emoția estetică, obiectul de artă; în poezie intervine cuvântul, deci ideea, între noi și sentiment. Muzica se adresează direct elementelor afective ale sufletului. Ea ne redă — după cum am mai menționat — cele mai tainice manifestări sufletești, ce nu pot fi exprimate prin cuvânt, ca având un caracter irațional. Muzica provoacă și ea manifestarea forțelor productive (elevii compun variații la o temă dată)

¹⁾ Vezi studiul asupra rolului activității practice în educația caracterului, cap. precedent.

²⁾ Vezi în acest studiu: III, 1.

și are valoarea unei limbi ce poate fi scrisă (micile compoziții, variații, precum și scrierea pe note a unei melodii auzite) și citită (citirea notelor unei compoziții, în melodie). O instituție foarte folositoare pentru cultura muzicală sunt concertele pentru elevi și concertele populare.

IV.

CHESTIUNI DE ORGANIZARE ȘCOLARA

TEORIE ȘI PRACTICĂ

Se mai găsesc și astăzi printre oameni de școală adversari ai *teoriei* în pedagogie. Raționamentul lor e simplu: Or educatorul e o personalitate și posedă aptitudini pedagogice, ș'atunci nu mai are nevoie de didactică; or nu posedă aceste însușiri ș'atunci el devine sclavul metodiceii, un lucrător mecanic care aplică litera moartă a cărții. Această ură contra metodei nu ar putea fi explicabilă — dacă e sinceră — decât ca o reacțiune contra tendinței unor pedagogi de a limita cât mai mult independența profesorului, impunându-i *până în cele mai mici amănunte* calea ce are de urmat.

Conflictul dintre personalitate și metodă a dus la două soluții unilaterale: unii consideră personalitatea ca element esențial, iar metoda ca o funcțiune a personalității; alții acordă metodei suveranitatea absolută asupra persoanei profesorului. Și unii și alții exagerează și ajung la soluții periculoase pentru învățământ.

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

Să ne închipuim un om, care ar căută un obiect într'o

cameră întunecoasă. Se va isbi de scaune, de mese, va trebui să pipăie diverse lucruri, până ce — după o mulțime de accidente — va ajunge la obiectul dorit. Pe acesta îl cunoștea, dar calea pe care a ajuns la el n'a văzut-o. Obiectul ar reprezintă scopul didactic, calea întunecoasă mijlocul de a-l realiza — adică metoda empirică, — iar loviturile de scaune și mese, erorile ce am comite neavând un principiu conducător.

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

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

Dacă am compară pe medicul om de știință cu un medic empirist, lipsit de pregătire științifică, s'ar părea că cel dintâiu, care cunoaște anatomia, fiziologia, patologia, etc.,

e mai încătușat în practica medicală, având a se conduce de normele ce-i dictează știința. Adevărul e cu totul opus: omul de știință e mai liber căci cultura medicală îi ascute privirea și-i lărgeste orizontul, îl face să vadă până la adâncimi, la care nu poate pătrunde ochiul liber al empiristului; iar în prelucrarea datelor observației dispune de un material de asociație mult mai bogat și de o metodă sigură.

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

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

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

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

și care astfel a determinat dinainte impresiile viitoare pe care experiența le va face asupra lui" 1).

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

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

1; Herbart. Erste Vorlesungen über Paedagogik

SIMPLIFICAREA PROGRAMELOR IN INVĂȚĂMÎNTUL SECUNDAR

„Non multa, sed multum”.

De câțeva vreme lumea noastră pedagogică se plânge contra pregătirii insuficiente a absolvenților școalelor secundare. E drept că elevii sunt slab pregătiți, însă nu atât *cantitativ*, cât *calitativ*: răul nu e că știu puțin, ci că aceea ce știu, nu știu bine. Principiul sănătos „non multa, sed multum” pare a fi fost inversat în practică: „non multum, sed multa”. Unii profesori văd remediarea răului într’un al treilea principiu: „multa et multum” și de aceea — păstrând actualul program supraîncărcat — cer sporirea numărului de ore la obiectele respective, pentru că astfel toate chestiunile, dela cele mai importante până la cele mai mărunte, să poată fi bine aprofundate.

Contra unei atari soluții avem de făcut următoarele obiecțiuni:

1. Liceul întrucât nu e școală de specializare, ci de cultură generală urmărește *cunoașterea temeinică a chestiunilor elementare și fundamentale ale fiecărei științe, renunțând la chestiunile de detaliu și erudiție.*

2. Dacă la fiecare obiect s’ar cere o adăugire de ore, ar trebui sau să sporim numărul total al orelor săptămânale, peste treizeci, ceea ce e inadmisibil din motive de igienă

intelectuală; sau să reducem în mod simțitor numărul obiectelor din program, ceea ce ar duce la o cultură unilaterală.

3. Practica însăși a dovedit, că nu totdeauna sporirea numărului de ore are drept rezultat o cunoaștere mai temeinică a obiectului de studiu. Putem cită ca exemplu studiul I. latine și greacă la secția clasică.

Ș'atunci nu ne rămâne decât o singură soluție: *simplificarea programului*. În cadrul fiecărei materii vom tinde continuu la pătrunderea clară a principiilor fundamentale, care trebuie să rămână adânc imprimate în spiritul elevului, renunțând la detaliile de erudiție, care nu-și au locul în învățământul secundar. Acele principii fundamentale vor forma scheletul — cât mai simplu posibil — obiectului respectiv.

În loc să complicăm acest schelet cu o sumă de rămurele mici intercalate la ramurile principale, îl vom umple cu sânge, carne și nervi, turnând în formele principiilor generale un material concret de exemplificare și aplicare cât mai bogat și variat, însă bine potrivit gradului de dezvoltare intelectuală și cercului apercetiv al elevilor, adică luat din viața de toate zilele și din capitalul de cunoștințe, dobândite în școală. Dacă la aceasta adăugăm și aplicarea *metodei* adecvate în tratarea fiecărei chestiuni, succesul va fi remarcabil. Experiența ce am făcut până acum cu aplicarea principiului simplificării mi-a dat rezultate foarte bune, atât cu privire la pătrunderea clară a ideilor fundamentale ale materiei, cât și referitor la aplicarea lor în practică (1).

Contra acestei norme păcătuiesc adesea profesorii, chiar atunci când nu sunt obligați să păcătuiască.

Cu ocazia lecțiilor de probă ale candidaților seminarului pedagogic (profesorii de mâine), am avut adeseori de

1) Experiența am făcut-o cu elevii cursului superior al seminarului Nifon.

notat — chiar la candidați distinși ca aptitudini didactice — următoarele observații generale:

1. Candidații urmăresc prea mult cantitatea cunoștințelor (detalii multe și complicate), în loc de a tinde la o asimilare temeinică a ideilor fundamentale. Consecințele vădite ale acestui procedeu sunt: *a)* că elevii nu rămân cu un capital de cunoștințe solide, *b)* că ideile nefiind bine pricepute și sarcina fiind prea mare, se distruge *interesul*.

2. Candidații — temându-se probabil să nu-și mascheze personalitatea — nu respectă suficient principiile metodice.

3. Materialul de exemple din care urmează a se extrage principiile științifice, precum și cel ce servește drept aplicare a ideilor generale, e adeseori prea complex și puțin familiar elevului.

La această normă a simplificării programului de studii, nu am renunța nici dacă ar fi realizabilă o sporire de ore, căci în acest caz sporul l-am întrebuința pe deoparte pentru a intensifica viața principiilor cât mai mult posibil, prin introducerea continuă a materialului concret de ilustrare; pe de altă parte, pentru a stabili legături între ideile cuprinse în obiectul de studiu ce predăm și ideile dobândite de elevi la celelalte materii, ajutând astfel la realizarea concentrării. Aceste două puncte de vedere se sprijină reciproc: cu cât materialul concret de exemplificare va fi mai variat, cu atât mai mult vom apăla la celelalte obiecte și vice-versa, cu cât ne vom adresa la mai multe obiecte, cu atât materialul de exemple va fi mai bogat și mai variat.

Deasemeni nu putem trece cu vederea că metodele noi — metoda socratică, intuiția activă, activitatea practică a elevului, etc., — consumă considerabil mai mult timp decât vechea metodă expositivă, pasivă. Astfel, spre ex., la tratarea unei plante, sau unui animal, profesorul — în loc de a descrie *el*, de a desenă *el* pe tablă și *d'* a extrage *el* singur anumite legi biologice — va provoca pe elevi să observe, să descrie și să deseneze *ei* cele observate, și, cu ajutorul profesorului, să extragă legile; iar în urmă

îndrumare specială pentru cariera de profesor de școală normală. Obligat a cunoaște problemele pedagogice în școala normală, e numai profesorul de pedagogie și de multe ori nici acesta nu posedă toate elementele, tocmai pentru că ne lipsește o organizație de studii adecvată pregătirii de forțe didactice pentru învățământul normal.

E adevărat, că nu putem cere tuturor profesorilor — oricare ar fi specialitatea lor — să poseadă *erudiția* pedagogică, dar trebuie să le pretindem cunoașterea chestiunilor elementare ale didacticii generale precum și a problemelor pedagogice în directă legătură cu specialitatea lor; iar lecțiile, ce fac ei cu normaliștii, trebuie să dea viitorilor învățători, intuiția vie a celei mai bune metode în tratarea diferitelor obiecte de învățământ.

2. Nu e suficient să înființăm școli normale cât de multe, pentru a înlătura răul, mai ales, dacă avem în vedere și calitatea, nu numai cantitatea, adică dacă cerem învățători cât mai mulți, dar *cât mai bine pregătiți*. Or, calitatea noilor învățători depinde în special de calitatea profesorilor, cari i-au pregătit. De aceea trebuie ca cel puțin *simultan* cu înființarea de școli normale, dacă nu anterior acesteia, să se pună clar și să se rezolve cu energie *problema formării corpului didactic pentru școlile normale*.

Soluționarea acestei probleme ne va da posibilitatea de a avea profesori bine pregătiți pedagogicește atât la locurile noi, cât și la vacanțele vechilor catedre.

Care ar fi soluția?

II.

Cea mai bună soluție este înființarea unei *școli normale superioare*, care în câțiva ani să formeze pe cei mai distinși absolvenți ai școlilor normale pentru cariera de profesori la aceste școli. Avantagiile pe care le-ar prezenta o asemenea instituție sunt următoarele:

a) La fiecare specialitate se dă studentului o *cultură*

complexă — în vederea faptului că viitorul profesor trebuie să poseadă *toată* materia specialității sale, — spre deosebire de Universitate care acordă profesorilor libertatea de a trata din materia lor *ce voesc și cât voesc*.

b) Școala normală superioară pregătește studenți pentru un număr mai mare de specialități, decât acela pe care îl oferă diversele secții ale facultăților de litere și științe și prin aceasta facilitează *concentrarea obiectelor de studiu* în învățământul normal.

c) Se acordă o *atenție deosebită studiilor pedagogice*, pe care Universitatea le tratează cu vitregie, după cum ușor se poate constata din ultimele regulamente și programe ale facultăților menite să formeze profesorii secundari.

d) La fiecare specialitate, profesorul are în vedere — atât la cursul teoretic, cât și la lucrările practice de seminar și laborator — *pregătirea studentului pentru cariera didactică*. La universitate mulți profesori voesc să facă exclusiv „știință pentru știință“, deși a început să crească simțitor numărul acelor cari fac, pe lângă știință pură, și „știință pentru viață“¹⁾.

e) Practica pedagogică se face într'o școală de aplicație, care ar cuprinde *clase normale și clase primare*.

f) Problemele referitoare la *cultura maselor populare* vor fi privite cu un deosebit interes, de tinerii meniți să formeze pe viitorii îndrumători intelectuali și morali ai poporului.

g) Școala normală superioară ar face posibilă *îndrumarea tinerilor spre o activitate continuă, disciplinată și strict organizată*, ceea ce în Universitate e foarte greu de realizat, din cauza interpretării care — prin tradiție și obicei — se dă principiului libertății. În noua școală superioară, libertatea — adevărata libertate — s'ar câștiga prin

¹⁾ Vezi cap. următor.

disciplină: „Numai cine a fost odată disciplinat, poate deveni liber“.

III.

De oarece în contra primei soluții — înființarea școlii normale superioare — se vor ridica obiecțiuni de ordin economic, ceea ce se întâmplă totdeauna când e vorba de școală, propunem o *a doua soluție*, inferioară celei dintâi, dar care totuși ar remedia mult actuala stare de lucruri: *înființarea unei secții pedagogice normale* pe lângă facultatea de litere. La această secție ar fi admiși — pe lângă absolvenții de liceu — cei mai buni absolvenți ai școlilor normale, după ce vor fi depus un *examen riguros de intrare*. Acest examen l-ar înlocui pe cel actual de diferență de liceu, care e de foarte lungă durată, chinuitor și în mare parte absurd. Absolvenții secției pedagogice ar ocupa catedrele din învățământul normal la specialitățile pentru care posedă diploma de licență.

Clasificarea candidaților la catedrele de școală normală s'ar face tot de facultate — sau în cazul primei soluții, de școală normală superioară — pe baza examenelor depuse și a lucrărilor practice făcute în cursul anilor de studiu. Examenele de capacitate pentru învățământul secundar au dat în cele mai multe cazuri, rezultatele dubioase, de oarece aprecierea e condiționată, în mare măsură, de impresii de moment și adeseori, în ce privește teoria și practica pedagogică, de avizul unor profesori ne-specialiști. Rezultatele unor astfel de examene ar fi și mai grave, dacă le-am aplică pentru selecționarea și clasificarea profesorilor de școli normale, la care presupunem preponderanța accentuată a elementului pedagogic. Or, o apreciere sigură a pregătirii pedagogice — în special a celei practice — a candidatului, precum și a aptitudinilor sale naturale pentru misiunea de educator și profesor, e posibilă numai dacă am urmărit de aproape și timp mai

îndelungat activitatea sa pedagogică. Astfel se explică de ce tablourile de clasificare pe cari le prezintă școalele normale pentru selecționarea învățătorilor sunt mult mai aproape de realitate, deci de dreptate, decât clasificarea examenului de capacitate.

Secția pedagogică, față de pregătirea care se dă astăzi viitorilor profesori de școale normale, ar prezintă următoarele două mari avantagii:

1. Studenții ar căpăta o cultură pedagogică suficientă și s'ar acorda atenția cuvenită problemelor referitoare la învățământul primar;

2. Practica pedagogică s'ar face în clasele normale și primare și astfel studenții ar cunoaște prin experiență proprie, școala normală și pe cea primară.

Natural că celelalte avantagii pe care, împreună cu acestea două, le-am atribuit școlii normale superioare, nu revin secției pedagogice universitare pentru că, după cum am văzut, sunt în opoziție cu organizarea tradițională a Universității.

Unii oameni de școală au crezut că prin crearea unei secții *speciale* normală s'ar nedreptăți învățământul secundar. Astfel un coleg delă Universitate mi-a obiectat că și liceele au nevoie de profesori bine pregătiți pedagogicește, nu numai școalele normale. La această obiecțiune răspundem întâiu, că profesorului de liceu i se cere, în primul rând, să fie un bun practician, dar el nu e chemat să dea îndrumări pedagogice elevilor săi, pe câtă vreme profesorul de școală normală formează la rândul lui profesori. Al doilea, Universitatea, în actuala ei organizare, tratează foarte vitreg studiile pedagogice. Așa, spre ex., la facultatea de științe nu e prevăzut un curs de pedagogie, la facultatea de teologie pedagogia e un studiu facultativ, iar la facultatea de litere i s'a acordat pedagogiei o importanță deosebită numai la secția filozofică, unde va fi considerată printre cele trei obiecte principale (Psihologia, Logica și Pedagogia), dar i s'a dat un loc mai puțin decât

modest la secțiile literare și istorică și — lucru curios — la obținerea acestui din urmă rezultat a contribuit și colegul a cărui obiecțiune o combat aci.

Or, dacă Universitatea — în actuala ei organizare — nu dă extensiunea cuvenită pregătirii pedagogice a viitorilor profesori secundari, nu însemnează că trebuie să neglijăm și învățământul normal, mai ales că de acesta din urmă depinde ramura cea mai mare și mai importantă a școlii: *învățământul primar*.

Cererea exprimată de învățători în ultimul lor congres, de a li se da puțința unei culturi superioare universitare, e cu atât mai îndreptățită, cu cât învățătorii, cari au urmat cursurile Universității s'au distins ca studenți, iar cei cari, obținând licența, au intrat în învățământul secundar și normal, se disting ca profesori. Starea de fapt întărește argumentarea logică.

Incheiem, exprimând convingerea că cererea învățătorilor va fi satisfăcută, nu numai pentru a li se face lor dreptate, ci, mai ales, pentru că acea legătură strânsă între învățământul primar, cel normal și cel universitar — pe care ne-ar oferi-o școala normală superioară sau secția pedagogică a facultății de litere — e o condiție „sine qua non“ pentru a realiza, calitativ și cantitativ, învățătorii necesari României de astăzi. ¹⁾

¹⁾ Studiul acesta a fost publicat prima oară în revista «Învățătorul Român» din *Ianuarie 1922*. În momentul când punem sub presă volumul acesta secția pedagogică universitară e pe cale de realizare.

UNIVERSITATEA FAȚĂ DE ȘTIINȚĂ ȘI VIAȚĂ

I

Dacă cercetăm proiectele de organizare a învățământului din ultimul timp, în țările străine și la noi, constatăm, ca notă caracteristică și comună, tendința de a satisface două cerințe, în aparență opuse: pe deoparte educația și cultura generală a omului ca om, pe de alta pregătirea lui la viața practică.

Asfel în organismul *învățământului nostru primar* s'a introdus efectiv învățământul complementar ca un ciclu primar superior suprapus primului ciclu, adică școalei primare elementare ¹⁾. Or, școala complementară are drept scop: „*a*) de a revizui și de a completa cultura generală din primul ciclu al școalei primare; *b*) de a stabili o legătură strânsă între școală și viață“ ²⁾. Conform acestui al doilea punct, se „va stimula interesul pentru una din ramurile de activitate practică (agricultură, industrie, etc), ținându-se seama de înclinațiile personale ale individului și de cerințele regionale“ ³⁾.

Cu privire la *învățământul secundar*, tendința aproape generală este ca el să cuprindă un ciclu de 3—4 ani con-

¹⁾ Vezi decretul-lege relativ la modificarea art. 1, 16, 17 și 32 din legea învățământului primar, înserat în Monit. Ofic. din 8 Iulie 1919.

²⁾ Idem.

³⁾ Idem.

sacrat culturii generale (gimnaziul) și un al doilea ciclu, suprapus celui dintâi, compus din două ramuri: una care să continue cultura generală dobândită în gimnaziu, pe baze mai largi și ținându-se seamă atât de științele pozitive, cât și de cele umaniste (cursul superior al liceului); alta, care să pregătească pentru viața practică, fără a neglija cultura generală (școalele normale, comerciale, seminariale; în Basarabia secția agricolă a liceului; se vorbește și de o secție industrială).

Aceleași tendinți le găsim și în *învățământul universitar*. Astfel, vedem cum institutele tehnice luptă pentru asimilarea lor la organismul universitar, școala veterinară tinde să devie facultate; iar propunerea ce am făcut în anul 1919 comisiei de reformă și unificare a învățământului, de a se acordă celor mai distinși absolvenți de școală normală dreptul să-și continue studiile la Universitate, cu obligația de a servi apoi tot învățământul normal, a obținut aprobarea unanimă a comisiunii.

Constatăm prin urmare tendința de a se pune și în sarcina universității două îndatoriri cari par opuse: pe de o parte îi cerem să consacre activitatea sa științei, aprofundând-o, sporind-o și cucerindu-i noi slujitori prin îndrumarea forțelor tinere la munca desinteresată a cercetătorului științific; pe de altă parte statul — care o întreține și o apără — îi pretinde să pue știința în serviciul vieții sociale, pregătind oameni de profesie, capabili să exercite anumite funcțiuni.

Acest îndoit rol al Universității — de a cultivă știința și de a formă pe viitorii magistrați, profesori, medici, preoți, etc., — e o necesitate inerentă stării de cultură și civilizație a timpului nostru. Statul are nevoie azi, chiar și pentru funcțiunile mai puțin importante, de oameni cu o cultură superioară; iar tinerii cari urmează studiile universitare — chiar cei mai devotați științei — urmăresc ei înși-le pe lângă cultura științifică, dobândirea cunoștințelor și dexterităților necesare activității practice ce vor

desfășurà în societate. *Azi știința nu mai poate fi separată de viață, ea nu mai poate face abstracție de necesitățile culturale și economice ale poporului*, ca pe vremea aceia când oamenii de știință formau un fel de corp aristocratic separat de restul societății, având preocupări și limbă (limba latină) cu totul deosebite de ale celorlalți muritori.

Dacă urmărim ultimile faze în evoluția învățământului universitar, vom găsi influența ambelor puncte de vedere — știința pură și pregătirea la viață — mai întâi subordonate unul altuia, apoi coordonate, sau cu tendința spre coordonare. La începutul secolului al XIX-lea constatăm o subordonare cu dublu aspect a celor două cerinți:

În Franța, datorită faimoasei „Université impériale“ a lui Napoleon, predomină tendința statului de a-și garantă pregătirea funcționarilor de cari aveà nevoie. Cultivarea „științei pentru știință“ își găsește locul în alte institute superioare (Collège de France ș. a.). Statul reglementează în detaliu lucrările Universității în vederea pregătirii la examenele cerute de stat.

În Germania din contră — datorită în mare parte influenței lui W. von Humbold — predomină tendința de a se cultivă în Universitate știința pentru știință și de a face din profesori niște cercetători independenți de orice influențe străine interesului științific. De aci a rezultat și separarea examenelor de stat, care deschid calea către funcțiunile publice, de examenele academice cari fac posibilă obținerea unor titluri pe baza culturii pur științifice.

Aceste tendinți unilaterale au fost mai târziu — în decursul secolului XIX — temperate și apoi completate cu elemente din sistemul opus, așa că în secolul XX nu mai poate fi vorba de o asuprire, necum de o înlăturare a intereselor pur științifice de către cele profesionale oficiale în universitățile franceze, nici de atitudinea inversă în universitățile germane. Nici Franța, nu renunță astăzi la stimularea cercetărilor științifice în diversele facultăți, pen-

tru a se ocupa numai de pregătirea specială a oamenilor de carieră; nici Germania nu poate scuti învățământul superior de îndatorirea de a forma pe muncitorii intelectuali necesari țării, pentru a-i consacra exclusiv științei pure.

De asemeni se manifestă astăzi o puternică mișcare în favoarea *universităților americane*, cari sunt neobosite în căutarea celor mai potrivite mijloace de apropiere a celor două categorii de interese într'un sistem de universitate unitară.

II

După ce am văzut la ce rezultat ne-a dus evoluția istorică, ne întrebăm dacă, în momentul de față, e de dorit să consolidăm acel rezultat, sau e mai bine să-l combatem.

O scurtă reflexiune critică ne va convinge că fiecare din cele două sisteme, — știință pentru știință de o parte, știință pentru carieră de alta —, considerate izolat, prezintă neajunsuri foarte mari:

A. *Universitatea cu caracter unilateral profesionist* ar duce la metoda transmiterii dogmatice a acelorași cunoștințe dela o generație la alta, deci la un învățământ mecanic lipsit de viață, rutinar; iar prin înlăturarea oricărui avânt critic și oricărei manifestări a forțelor creatoare, ar produce oameni lipsiți de spirit de inițiativă și de originalitate, cari ar contribui la coborârea nivelului profesiunii lor.

B. *Sistemul opus al cultivării „științei pentru știință* prezintă de asemeni lipsuri:

a) Profesorul e tentat să se consacre cu totul cercetărilor științifice personale și astfel să acorde — chiar în activitatea sa universitară — mai multă atenție acestor studii particulare, decât condițiilor necesare unei bune instrucțiuni a studenților. Și atunci se întâmplă ca la curs să se trateze, dela început probleme prea speciale, pe cari studenții nu le pot aprofunda suficient, neavând pregătirea necesară.

E interesantă părerea dîstinsului pedagog contemporan Paulsen (decedat acum câțiva ani), asupra sistemului în discuție: „Explorările științei duc în mod necesar la o specializare a muncii din ce în ce mai accentuată. Consecința pentru organizarea universității este înmulțirea continuă a cursurilor și prin urmare reducerea materiei fiecărui curs... De aci urmează că auditorii adeseori în loc de a primi mai întîi o orientare generală asupra domeniului lor științific — ceace le trebuie înainte de orice — sunt introduși deadreptul într'o sumă de cercetări speciale... Profesorii nu tratează atît acea ce-i trebuie studentului, cît mai ales acea ce-i preocupă pe ei înși-le ca cercetători“. Paulsen Die Deutschen Universitäten pag. 215).

Tânărul student care ar vreă să abordeze probleme noi sau să lămurească mai bine pe cele vechi prin explorării științifice proprii va trebui mai întîi să cunoască cercetările mai importante de pînă acum în specialitatea lui, bunurile ce posedă știința și metodele ce s'au întrebuițat pentru dobîndirea lor. Nu e suficient, prin urmare să facem știință pentru știință, sau știință pentru exploratorii cu experiență, ci *știință pentru studenți*, cari nu sunt încă cercetători formați, ci trebuiesc pregătiți sistematic în acest scop.

b) O altă lacună a sistemului exclusivist „știință pentru știință“ e aceea că alungăm știința într'un Olym din care greu s'ar mai coborî, câte odată în sferile vieții sociale comune, pentru a mai facilita și înălța viața muritorilor de rînd. Intr'adevăr, dacă pregătirea la orice profesiune — oricât de importantă — am încredința-o unor școale speciale cu caracter pur profesional, dacă viitorii magistrați, profesori, preoți, nu ar fi formați în sanctuarul științei (Universitatea) atunci am nimici cele mai puternice și sigure legături, cari au putut fi create între știință și viața socială. Știința adevărată ar deveni apanagiul unei clase privilegiate de savanți, iar deținătorii celor mai impor-

tante funcțiuni în viața publică ar ajunge niște simpli meseriași călăuziți în mod mecanic de rutină.

Din fericire mersul firesc al lucrurilor n'a luat această direcție nefastă. Facultățile de medicină, știință, teologie și drept au sporit continuu măsurile în vederea pregătirii la carieră: se acordă o deosebită atenție practicei studenților mediciniști ca externi și interni în spitale; la drept, lucrările practice de procedură și de dezbateră a cazurilor concrete în seminarii; la științe, aplicărilor științei în agricultură, industrie, comerț; la teologie, practicei liturgice, etc. De asemeni, școalele speciale superioare tind din ce în ce mai mult să se apropie de Universitate, dacă nu materialmente, ca local și instalații, cel puțin ca spirit și metodă.

Ajungem astfel la concluzia că idealul este *coordonarea celor două puncte de vedere: Universitatea să fie continuu conștientă de rolul ce are de a promova știința și a pregăti în mod sistematic pe viitorii ei apostoli, dar să nu disprețuiască bunele raporturi cu viața și activitatea omului în societate, să nu uite deci datoriile ce are către patrie și către statul care o întreține.*

III

Odată stabilit acest ideal, ne întrebăm cum poate fi realizat:

A. Primul punct — manifestarea *activă* a studenților în domeniul specialității lor, îndemnarea și îndrumarea lor spre cercetări științifice proprii — poate fi realizat prin urmărirea unor probleme speciale în seminarii: lucrări de laborator, citiri de documente, interpretarea autorilor clasici mai ales în literatură și filosofie, tratarea sistematică a unor chestiuni teoretice de către student în urma consultării izvoarelor sau a unor cercetări proprii, etc.

În această direcție sunt folositoare și cursurile acelea care urmăresc timp mai îndelungat — un an, sau un se-

mestru — o anumită problemă, sau un grup mic de probleme științifice speciale, în toate amănunțele și ținând seama de felul cum a evoluat, de metodele de cercetare aplicate, de rezultatele la care s'a ajuns, de greutatea ce mai sunt de învins și de calea ce ar fi de urmat pentru a le învinge.

B. Pentru a realiza a doua cerință — pregătirea la carieră și cultura completă într'a anumită ramură a științei — se impun următoarele două condițiuni:

a) *Cursuri complete și metodice* asupra obiectelor, care alcătuiesc specialitatea. Cum va putea un student să urmărească cu deplină pricepere tratarea unei chestii de amănunt, sau a unei probleme noi, dacă nu cunoaște principiile fundamentale și bunurile existente ale științei respective? Cum va putea el să pătrundă o problemă complicată de mecanică aplicată, dacă nu cunoaște elementele mecanicii, sau să urmărească analiza formei și fondului unei opere literare sau filosofice, dacă nu cunoaște bine cultura timpului în care s'a produs și eventuala influență a unor elemente străine ca loc și timp?

Exemple de asemenea cursuri complete — tot din programele universităților străine — sunt următoarele: curs general de economie politică; geografia Europei centrale; istoria Grecilor; istoria generală a filosofiei (toate aceste cursuri se fac într'un an, sau într'un semestru).

b) *Instituirea seminarilor practice, de aplicare*; seminarii pedagogice pentru profesori, clinicile pentru viitorii medici, laboratorii și institute de știință aplicată pentru cei ce se consacră industriei, agriculturii, comerțului, etc.

La noi facultatea cea mai apropiată de această concepție modernă a învățământului superior, este cea de *medicină*, care pe lângă cultivarea științei, se îngrijește de cursuri complete de specialitate și accentuează necesitatea pregătirii profesionale a viitorului medic practician. Și totuși nivelul *științific* al acestei facultăți e incontestabil foarte ridicat.

Mai apropiată de facultatea de medicină pare a fi cea de *științe*, cu deosebirea că la aceasta din urmă pregătirea profesională nu e încă suficientă. E drept că s'au introdus și se vor introduce din ce în ce mai mult, cursuri de știință aplicată la industrie, agricultură, etc., dar nu s'a ținut seama în deajuns de faptul că o mare parte a studenților dela această facultate (ca și cei dela litere) intră în învățământ și că, prin urmare, au nevoie de o serioasă pregătire pedagogică. Studenții dela științe nu au îndatorirea — pe care o au cei dela litere și teologie, prin însuș regulamentul acestor facultăți — de a urmări de aproape cursurile, seminariile și examenele de pedagogie.

Facultatea *de litere* se ocupă, de preferință, la cursuri și seminarii — cu cercetarea unor probleme speciale și nu acordă atenția cuvenită — în însuș interesul științei — *pregătirii complete în specialitate*. Studenții sunt de multe ori puși — *dela început* — în fața unor probleme subtile și a unor controverse foarte complicate, înainte de a avea o orientare generală asupra materiei.

Desigur că pentru a forma oameni de știință trebuie să-i deprindem pe studenți să urmărească unele probleme speciale până în cele mai ascunse cute ale ei. Dar la această lucrare de analiză—care se poate face de student în seminar—trebuie să adăogăm lucrarea mult *mai importantă* de *sinteză a materiei*. Această sinteză, care-și găsește înfăptuirea într'un *sistem* științific bine încheiat, e *opera* profesorului. Cursurile complete de sinteză a materiei au pentru pregătirea științifică și profesională a studenților o valoare superioară cursurilor de analiză minuțioasă. Analiza unei chestii o poate face cu un oarecare succes, și un începător în activitatea științifică. Sinteza însă presupune posibilitatea de a privi materialul științific, dela un punct destul de ridicat, spre a avea perspectiva clară și armonică a întregului complex de probleme cari alcătuiesc specialitatea.

De aceea spre ex., la univ. germane profesorii titulari

țin de preferință cursurile complete de sinteză, iar docenții pe cele speciale, de analiză.

Cu toate acestea putem afirma că — intenționat sau neintenționat — ne găsim în apropierea drumului care conduce spre recunoașterea și deci spre realizarea îndoitei meniri a Universității de a pregăti pentru știință și pentru viață.

REFORMA ȘCOLARĂ ȘI UNITATEA ORGANICĂ A ÎNVĂȚĂMÂNTULUI

I

Suntem îndreptățiți a crede, că noua organizare școlară, nu va mai fi o simplă alcătuire artificială construită din bucăți, mai mult sau mai puțin adaptabile una alteia ci un organism viu și unitar, în care pe de o parte cultura pulsează viguros și liber în toate direcțiile de la un capăt la altul, așa cum sângele circulă în organismul animal; pe de altă parte diferitele centre de activitate școlară — ori câtă diferență specifică ar exista între ele — sunt în strânsă legătură unele cu altele asemenea centrilor nervoși, atât de diferiți ca funcțiuni speciale, dar armonici uniți în sistemul nostru nervos. Și după cum organismul animal pentru a putea exista trebuie să se adapteze mediului natural și social în care se găsește, tot astfel organismul școlar va trebui să aibă contact intens și cât mai variat cu viața socială. Așa dar vitalitatea noii reforme școlare va depinde de aceste două condiții: unitatea organică a învățământului și raportul său strâns cu viața practică.

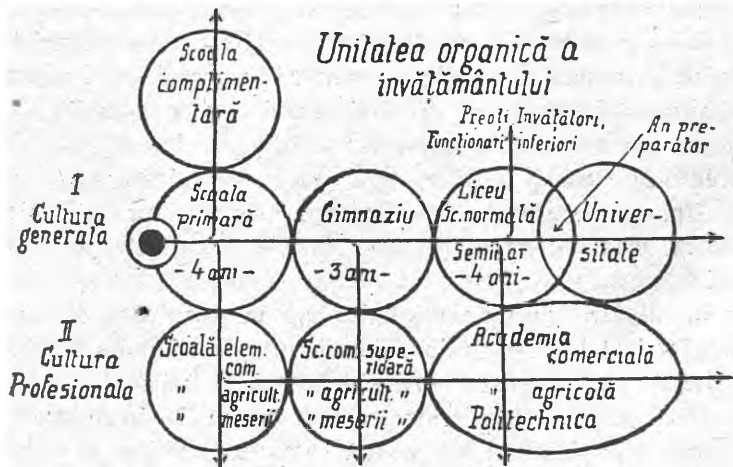
Cum pot fi realizate aceste condițiuni?

Vom avea două ramuri principale ale învățământului: cea dintâi, reprezentând *cultura generală* ar cuprinde școala primară (patru ani), gimnaziul (trei ani), liceul sau școala normală sau seminarul (patru ani) și Universitatea; a doua ramură, reprezentând *cultura profesională*, ar cuprinde școlile inferioare de comerț, agricultură și meserii, școlile

superioare de comerț, agricultură și meserii, apoi Academii de agricultură, de comerț și Politehnică. Punctul de plecare comun ambelor ramuri ar fi școala primară. Între aceste două mari laturi ale culturii avem linii de legătură, cari servesc pentru a ne deschide calea spre viața practică. Astfel de la școala primară putem trece la școala profesională inferioară pe care absolvind-o, sau ne consacram unei cariere practice, sau continuăm studiile într-o școală profesională secundară (superioară).

De la gimnaziu putem trece pe o linie de legătură în școlile profesionale secundare (școale superioare de comerț, meserii, etc.), a căror absolvire ne deschid sau calea spre diverse cariere practice, sau spre Academii profesionale (comert, agricultură, etc.).

De la liceu de asemeni putem trece — în afară de Uni-



versitate — pe liniile de legătură în Academii profesionale sau de-a dreptul în viața practică în calitate de funcționari. Absolvenții școlilor normale și seminariilor dacă nu continuă studiile în Universitate pot intra imediat în învățământ și cler.

Absolvenții școlii primare elementare cari nu voesc nici

să continue studiile în gimnaziu, nici să intre într'o școală inferioară profesională vor trebui să-și completeze cultura în școala complimentară.

În modul acesta am realizat unitatea completă a învățământului de toate gradele și categoriile și am deschide o sumă de eșiri din școală spre viața practică, la vârste diferite și la aptitudini deosebite.

În schița de mai sus sferile reprezintă diversele categorii de școală; liniile cari străbat sferile sunt arterele care ne arată toate posibilitățile de a circula în lăuntru învățământului; iar arătătoarele de la capetele liniilor ne indică porțile ce ne deschide școala spre viață.

II

La realizarea acestui plan va trebui să ținem seamă de următoarele condițiuni:

1. În programul școalelor profesionale de toate gradele să se introducă elemente de cultură generală, care astăzi lipsesc cu desăvârșire. Numai astfel facem posibilă, pe de o parte tranziția naturală nesilită de la ciclurile de cultură generală la cele de cultură profesională; pe de altă parte urmarea în linie dreaptă a culturii profesionale, de la școala elementară până la Academie, fără a trece prin liceu.

În adevăr, nu putem admite ca un absolvent al unei Academii (chiar profesională) să nu poseadă altă cultură generală de cât pe cea primită în școala primară.

Dacă școalele profesionale s'ar opune la introducerea elementelor de cultură generală în programul lor, ar trebui să renunțăm la circulația proiectată de noi între diversele cicluri ale învățământului profesional, și să admitem *exclusiv* trecerea dela ciclurile de cultură generală la cele de cultură profesională (școala primară — școala elementară profesională; gimnaziu — școala profesională superioară, etc.). Or, o asemenea restricție în circulația culturii ar periclita unitatea și deci *vitalitatea organismului școlar*.

2. Pe latura culturii generale va trebui să realizăm o legătură mai strânsă între ciclul primar și cel gimnazial, atât cu privire la program, cât și cu privire la *metode*. Înstătorii au cultul metodei pedagogice, pe câtă vreme mulți profesori secundari sunt indiferenți sau ostili față de metode, de unde rezultă pentru elevi o bruscă și dure-roasă schimbare de tratament psihologic. Din acest punct de vedere s'ar impune o revizuire a programei și regulamentului Facultăților de litere și științe, în sensul datoriei ce au aceste facultăți, față de Stat care le întreține, de a forma pe viitorii profesori pentru învățământul secundar și normal.

3. Tot pe latura culturii generale va trebui să acordăm o deosebită atenție trecerii de la liceu la Universitate. Astăzi e o adevărată prăpastie între învățământul secundar cu o activitate sistematică și bine disciplinată și cu un program complet realizat, și învățământul universitar cu libertatea sa nețărnută atât în ce privește organizarea activității școlare, cât și cu privire la fixarea și executarea programei. Din această cauză studenții din primul an sunt complet dezorientați. Singurul remediu, dată fiind autonomia universitară este *anul preparator*, care menținând munca sistematică și disciplinată din liceu, ar căuta să ridice nivelul științific al studiilor pentru a le apropia de cursurile universitare.

4. În fine, va trebui ca celor mai distinși învățători și absolvenți de școale normale să le deschidem calea către Universitate, pentru ca astfel, nu numai să ne garantăm elementele necesare corpului didactic al școalelor normale și personalul de control al școalei primare, dar să realizăm apropierea mult dorită între învățământul primar și Universitate.

Organizarea aceasta unitară a școalei, având și numeroase legături cu viața socială, pe lângă că ar garanta vitalitatea reformei, ar facilita mult *problema unificării învățământului din România Nouă*.

CUPRINSUL

	Pagina
Introducere: Moda în pedagogie	5
I. <i>Chestiuni de istoria pedagogiei</i>	17
1. Pedagogia trecutului față de pedagogia nouă	19
2. Principiile fundamentale ale pedagogiei lui Rousseau	30
3. Pedagogia morală a lui Kant bazată pe filosofia sa	53
4. Principiile lui Schiller asupra educației estetice în legătură cu cea morală	71
5. Idealul pedagogic al lui Goethe	81
6. Din influențele războiului asupra școalelor	107
II. <i>Chestiuni de educație morală</i>	119
1. Importanța pedagogică a individualității	121
2. Educația caracterului în pedagogia contemporană	146
3. Religia creștină ca principiu educativ	165
4. Rolul activității practice în educația caracterului	181
5. Educația cetățenească	209
III. <i>Educația estetică</i>	215
IV. <i>Chestiuni de organizare școlară</i>	243
1. Teorie și practică	245
2. Simplificarea programelor în învățământul secundar	249
3. Pregătirea corpului didactic pentru școlile normale	253
4. Universitatea față de știință și viață	259
5. Unitatea organică a învățământului	266

