

Dr. MARIA MONTESSORI
PROF. LA UNIVERSITATEA DIN ROMA

METODA
PEDAGOGIEI ȘTIINȚIFICE

APLICATA

LA EDUCAȚIA COPILOR MICI

DIN ITALIENEȘTE

DE

CONSTANTIN V. BUȚUREANU
INSTITUTOR

EDIȚIA III

BUCUREȘTI

Editura „CARTEA ROMANEASCA”

1922

PREȚUL LEI 40 —

Dr. MARIA MONTESSORI
PROF. LA UNIVERSITATEA DIN ROMA

METODA
PEDAGOGIEI ȘTIINȚIFICE

APLICATA

LA EDUCAȚIA COPILOR MICI

DIN ITALIENEȘTE

DE

CONSTANTIN V. BUȚUREANU
INSTITUTOR

EDIȚIA III

BUCUREȘTI
Editura „CARTEA ROMÂNEASCĂ”
1922

Copiilor mei

Vladimir și Suzica,

*pentru ca să-și aducă aminte odată
că tatăl lor a fost preocupat de
ideia unei educații, care să nu amă-
rască anii copilăriei.*

Traducătorul.

P R E F A Ț A

Dintre recentele lucrări de pedagogie, cea care a atras mai mult atenția pedagogilor, este lucrarea D-nei Dr. Maria Montessori, pe care o dăm astăzi în traducere.

Despre această operă, care a ajuns să fie tradusă în mai multe limbi, presa pedagogică de pretutindeni s'a pronunțat cu multe laude. Traducătorul ei în limba engleză, d. Henry W. Holmes, profesor la Universitatea din Harvard, spune că de ani de zile nici o carte despre educație n'a excitat atâtă curiozitate într'un cerc mai larg.

În Italia entuziasmul pentru această operă este așa de mare, încât toate școalele: oficiale și private, urbane și rurale, laice și religioase, au început să adopte metoda expusă în ea. Aici ea este opera pedagogică de cea mai mare actualitate.

Metoda Montessori — căci așa e cunoscută în toată lumea — pleacă dela principiul că *nu creștem noi pe copil, ci ființa omenească se educă singură*. Tot ce putem face noi pentru copil este de a-i procura ocazia și posibilitatea de a se putea desvoltă singur, adică tocmai contrarul de ceace am făcut noi, până acum. Într'adevăr, sub cuvânt de a-l instrui și de a-l educă, noi am comprimat în copil o mulțime de instincte care l-ar fi condus desigur la niște rezultate mult mai mari, dacă n'am fi căutat să le abatem dela calea lor cea naturală.

Temeinicia acestui principiu a fost recunoscută într'adevăr, dar numai în parte, adică în ceace privește desvoltarea fizică a primei copilării. Se constată, cu alte cuvinte, că un copil normal, căruia i se procură mijloacele de a se jucă în aerul liber, se desvoltă mai bine, își întărește chiar mușchii mai mult decât dacă îl supunem să facă primblări de comandă sau să execute niște mișcări gimnastice alcătuite în mod savant.

În ceea ce privește însă instinctele intelectuale, suntem departe de a avea cu toții aceeași părere. Această chestiune este încă obiectul de discuție al pedagogilor experimentali. Totuși noi credem că opera educatorului în această privință este de a stimula instinctele bune și de a canaliza pe cele rele, dacă într'adevăr copilul va fi moștenind instincte rele.

Pentru cei în curent cu mișcarea pedagogiei noi, poate că opera aceasta să nu le prezinte multe lucruri inedite; totuși ea va deschide celor ce o vor citi, orizonturi noi și-i va îndemna să lucreze pe căi încă nestrăbătute. Căci cartea savantei profesoare dela Roma este o mină nescăpată de reflecții privitoare la educație. Și tocmai aceasta i-a făcut succesul de care se bucură.

Traducerea noastră cuprinde capitole cari nu se găsesc în cea franceză a D-nei H. Gailloud, publicată sub auspiciile *Institutului Rousseau* din Geneva și nici chiar în ediția italiană publicată în 1909.

Aceste capitole le datorim autoarei, care a binevoit a ni le trimite pentru ediția românească odată cu permisiunea de a-i traduce opera, fapt pentru care îi aducem aici cele mai vii mulțumiri.

Celebra profesoară a ținut mult ca opera ei să fie răspândită și în România. În scrisoarea ce ne trimite, ea se exprimă cu multă simpatie pentru țara noastră.

„Il messaggio dallo Rumenia mi e caro, e sarei molto felice di vedere il mio libro tradotto in lingua rumena.

„Non vorrei alcun vantaggio materiale; il mio massimo interesse sarebbe che le mie esperienze potessero esser conosciute dagli educatori di Rumenia. La Rumenia e un paese qui, in Italia, molto familiare, molto fraternamente simpatico. La vostra Regina Elisabetta e a tutti noi vicina al cuore per la sua anima, pei suoi scritti e per le sue opere pubbliche a vantaggio dei ciechi“.

Dacă, prin urmare, voiui fi izbutit cu traducerea, voiui avea o dublă satisfacție: pe lângă că voiui fi contribuit la răspândirea în publicul român a unei opere însemnate, apoi voiui fi răspuns în acelaș timp și la dorința autoarei.

Părerea noastră de rău este de a nu fi putut introduce în textul român măcar câteva din ilustrațiile cari se găsesc în ediția italiană.

Iași, Noemyrie 1913.

C. V. Buțureanu
Institutor

CONSIDERAȚIUNI CRITICE

N'am intenția de a scrie un tratat de pedagogie științifică; aceste câteva note au un scop mai modest: acela de a răspândi în public rezultatele unei experiențe care pare a deschide o cale nouă principiilor moderne, cari tind a construi din nou edificiul pedagogiei. De vre-o 10 ani, această știință, ca și medicina, părăsește puțin câte puțin domeniul pur speculativ, pentru a-și stabili bazele pe terenul mai solid al experienței. Psihologia fiziologică și experimentală a unor învățați ca Weber, Fechner și Wundt pare destinată a-i procura acest fundament pregătitor, pe care vechea psihologie metafizică îl oferea pedagogiei filozofice. Antropologia aplicată la școlari, deasemenea ne pare a oferi pedagogiei noi un suport tare.

Cu toate acestea, pedagogia științifică n'a fost încă definită, nici stabilită pe reguli fixe. Este ceva vag și în stare embrionară, de care se vorbește, dar care în realitate, nu există. Până acum, putem zice că ea a fost numai intuiția unei științi care va trebui, negreșit, să iasă din totalul de științe pozitive și experimentale, care au schimbat ideile secolului XIX. Omul, care datorește culturai științifice un ideal nou, nu poate fi pregătit pentru el decât printr'o metodă pedagogică nouă. Nimic mai mult.

Sunt câțiva ani, un profesor de medicină, Pizzoli, fundă în Italia, cu un laudabil curaj, o școală, cu scop de a pregăti pe învățători pentru pedagogia nouă. În timp de doi sau trei ani, această școală avu mare succes; ea văzù defilând pe toți învățătorii din Italia și fu înzestrată, de către orașul Milan, cu un minunat material științific.

Acest entuziasm erà datorit, în mare parte, propagandei ilustrului antropologist Giuseppe Sergi, care, de vre-o treizeci de ani, lucrează cu stăruință la răspândirea în cor-

pul didactic din Italia, a principiilor unei culturi nouă, bazată pe educație.

„Astăzi, zicea Sergi, se simte o nevoie urgentă: trebuie reînviate metodele de educație și de instrucție. Cine luptă pentru această nobilă cauză, lucrează la regenerarea umană“.

În scrierile sale pedagogice, adunate într'un volum¹⁾, el își rezumă conferințele și lecțiile asupra acestui subiect, indicând ca mijloc de regenerare studiul sistematic al copilului prin metodele antropologiei pedagogice și ale psihologiei experimentale.

„De mai mulți ani, scrie el, lupt pentru o idee pe care o găsesc din ce în ce mai dreaptă și mai folositoare, că pentru a avea metode naturale, este indispensabil de a posedă observațiuni numeroase, exacte și raționale asupra oamenilor și în special asupra copiilor, fiindcă în timpul copilăriei trebuiesc puse bazele educației și ale culturii.

„A măsură capul sau mărimea corpului, nu este negreșit a face operă de educator; cu toate acestea, aici duce aceasta; este imposibil de a crește pe cineva, dacă nu-l cunoaștem direct“.

Autoritatea lui Sergi făcù să prevaleze convingerea că dacă un individ este cunoscut, arta de a-l crește rezultă în mod ca și natural din această cunoaștere. Discipolii maestrului exagerând acest principiu, interpretându-l într'un chip prea literar, ieși din aceasta o adevărată confuzie între studiul experimental al școlarului și educația sa. Una fiind calea ce conduce la cealaltă, se dete numele de *pedagogie științifică*, antropologiei pedagogice. Partizanii noului vocabul adoptară ca insignii „fișa biografică“ și crezură că acest stindard fiind odată înălțat pe școală, bătălia eră și câștigată.

Astfel, școlile de pedagogie științifică instruiau pe învățători cum să iă măsurile antropometrice, cum să mănuiască instrumentele necesare la aceste măsurări, cum să culeagă datele biografice, etc. Noul corp didactic al învățătorilor „științifici“ eră format.

În străinătate, nu se făcea, negreșit, nici mai mult, nici mai bine.

În Franța, în Anglia și mai cu seamă în America s'au întreprins studii de antropologie și de psihologie pedago-

1) *Educazione ed Istruzione* (Pensieri) Trivisini, 1892.

gică, în școalele primare, cu iluzia că se obține renovarea școlii. Dar mai nici odată nu fac învățătorii aceste cercetări; ci medicii, cari, natural, au mult mai mare interes pentru știință, decât pentru pedagogie. Ei caută mai degrabă de a aduce noi contribuții antropologiei și antropometriei, decât de a pune bazele unei pedagogii științifice. În sfârșit, antropologul și psihologul nu s'au pus niciodată să educe copiii, după cum nici învățătorii nu s'au ridicat niciodată la rangul de savanți de cabinet.

Progresul ar cere o adevărată fuziune a studiului cu gândirea, astfel că savanții să lucreze în domeniul școlii și învățătorii să fie înălțați deasupra nivelului la care ei s'au menținut până astăzi. Școalele pedagogice universitare, fondate în Italia de către Credaro, caută să realizeze acest ideal. El vrea să scoată pedagogia din cadrele facultății de filozofie, în care ea a fost numai o subdiviziune și să facă dintr'însa o facultate independentă, care, cași facultatea de medicină, ar cuprinde obiectele cele mai variate de învățământ. Printre aceste din urmă, ar trebui citate mai cu seamă: Igiena pedagogică, antropologia pedagogică și psihologia experimentală.

În adevăr, Italia, care este patria lui Lombroso, a lui De-Giovanni și a lui Sergi, are cinstea de a fi fost cea dintâiu în asemenea organizație. Cei trei savanți pot fi numiți fondatorii noilor direcții în Antropologie: primul în antropologia criminală, al doilea în antropologia medicală, al treilea în antropologia pedagogică; și împreună, pentru marea nevoie a științei, au fost primii promotori ai ideilor lor, așa că nu numai au făcut valoroși elevi, dar au și pregătit conștiința masselor, pentru a înțelege noutatea științifică răspândită de ei¹⁾.

Spiritul organizației lui Credaro ne face să sperăm că reedificarea școlii și a metodelor educative se vor face în universitate. Această reconstrucție presupune fuziunea artei educative cu științele experimentale, ale căror rezultate precise constituiesc date cari pot fi întrebuințate la reînnoirea teoretică a pedagogiei.

Astăzi chestiunile de educație ne preocupă din punct de vedere social și umanitar. Această cauză este așa de mare, încât umanitatea datorește respect tuturor acelor

1) Montessori, *L'antropologia Pedagogica*, Vallardi.

cari au contribuit, de aproape sau de departe, la studiul acestor chestiuni și chiar acelora ale căror încercări modeste n'au fost deloc încoronate cu succes.

Astfel școala fondată de către Pizzoli și cabinetele de antropologie și pedagogie științifică, create în diferite orașe ale Italiei, prin îngrijirile învățătorilor și ale inspectorilor școlari, dar cari căzură înainte de a fi definitiv organizate, au deschis o cale minții noastre. Ele au valoare prin credința care le inspiră și prin calea ce au deschis gândirei.

Nu e nevoie să spunem că asemenea încercări au fost prea îndrăznețe și stingherite de puțină înțelegere a noilor științi încă în curs de dezvoltare.

Orice operă mare se naște în urma încercărilor, nereușite și imperfecte. Când i s'a arătat Sfântului François d'Assise că trebuia să reconstruiască Biserica, el crezută că eră vorba de mica biserică din satul său, care se ruină, și se puse să aducă pietre pe umeri.

Târziu numai, el înțelese că eră vorba de renovarea Bisericii universale, prin spiritul de abnegație. Acest sfânt, care, cu naivitate, cără pietre, este acelaș care, mai târziu, prezidează cu cinste la o isbândă a spiritului, e acelaș om în două vrăste deosebite.

Tot așa și noi, care lucrăm la un singur lucru, suntem vrăste deosebite ale uneia și aceleiași vieți; cei cari vin la urmă isbutesc, fiindcă s'au găsit oameni de credință cari au lucrat înaintea lor.

Am crezut că transportând în afară de laboratoare experiențele sterile și obositoare, ne va fi posibil de a reconstrui școala învechită și dărăpănată. Noi am privit căuceririle științei materialiste și mecaniste cu aceeași speranță care, fără îndoială, ilumină ochii sfântului François, când cercetă blocurile de granit cu care se încărcă.

Astfel noi am rătăcit pe un drum lung, plin de greșeli și arbitrar, din care trebuie să eșim, pentru a găsi într'adevăr arta de a se pregăti generațiile umane.

A pregăti pe învățători, prin ajutorul științelor experimentale, nu este lucru ușor. Când îi vom fi învățat, în chipul cel mai amănunțit, antropometria și psihometria, le vom fi pus în mână un instrument al cărui utilitate va fi foarte îndoelnică. Inițiând pe învățători în experiența astfel înțeleasă, rămânem într'un câmp foarte limitat și teo-

retic. Învăţând nişte principii de filozofie, învăţătorul de altădată eră familiarizat cu ideile câtorva oameni de seamă, el mişcă muşchii limbei pentru a vorbi, cei ai ochiului pentru a ceti; învăţătorii de astăzi cunosc câteva instrumente şi pentru a se servi de ele, ei ştiu cum trebuie să pue în mişcare muşchii braţelor.

Diferenţa nu este aşă de mare, căci diferenţele nu constau niciodată în modalităţile exterioare, ele stau în omul interior. Iniţiând pe educatori în experimentaţiune, noi n'am pregătit desigur învăţători noi. Şi mai ales noi am părăsit pe educatori pe pragul ştiinţelor experimentale, fără a-i admite în partea rezervată, unde sunt chemaţi să intre savanţii.

Ce este într'adevăr un savant ?

Nu este omul care ştie să mânuiască toate instrumentele de fizică, care, într'un laborator de chimie poate să umble cu reactivii, sau care, în biologie, este îndemânatic a face preparatele microscopice. Simplii preparatori au, câte odată, în acest domeniu, mai multă siguranţă decât savanţii, căci, mai bine decât ei, posedă tehnica experimentală.

Noi numim savant pe acela care, în experienţă, a presimţit un mijloc de a ajunge la înţelegerea adevărurilor profunde ale vieţii, şi care, în acest studiu, a văzut trezindu-se în el un amor atât de pasionat pentru misterele naturii, încât s'a uitat pe sine. Savantul nu este un manipulator de instrumente; este un preot îndeplinind un sacerdoţiu către natură.

Ca odinioară trapiştii, el trăeşte în cabinetul său, fără a se sinchisi de lumea exterioară. Nepăsător de persoana sa, pentrucă n'are timp să se îmbrace, el uzează de microscop până să devie orb; pentru a descoperi mersul unei boale, el îşi inoculează germenile; el ştie cum poate face explozie o preparaţie chimică şi cu toate acestea încearcă noul experienţe şi face să fie trăsniţ.

Astfel este spiritul celui căruia natura îi descoperă secretele, dându-i onorurile descoperirii. Afară de „tehnica“ omului de ştiinţă, este prin urmare şi un „spirit“ al savantului. Savantul ajunge la culmea ştiinţei sale, când spiritul a întrecut tehnica; atunci ştiinţa va avea dela dânsul nu numai noi revelaţiuni asupra naturii, dar şi o sinteză a gândirii, o filozofie.

Cred, prin urmare, că ne trebuie să pregătim pe învă-

țatori prin spiritul mai mult decât prin tehnica științei, și să-i îndreptăm mai mult spre spirit decât spre tehnică.

N'am voit niciodată să facem din învățătorul primar un desăvârșit asistent de laborator, voiam numai să-l îndrumăm pe calea științei experimentale, deprinzându-l a se servi puțin de diversele instrumente de care ar avea trebuință pentru a-și îndeplini sarcina. Deasemenea vrem astăzi, în limitele funcțiunei sale, a-l pune pe calea spiritului științific.

Trebue deci să trezim în conștiința învățătorului interesul pentru manifestările fenomenelor naturale, pentru ca să cunoască ce vrea să zică așteptarea îngrijorată a aceluia care a preparat o experiență dela care așteaptă o revelație ¹⁾.

Instrumentele sunt ca și alfabetul; trebue să știi a le mânui, pentru a putea ceti în natură. După cum cartea găsește în alfabet mijlocul de a traduce cele mai multe gândiri ale autorului, tot așa, prin mecanismul experienței, natura dă la iveală lista nesfârșită a secretelor sale.

Din moment ce cineva știe să silabisească în abecedar, poate, la rigoare, să citească o dramă de Shakespeare.

Învățătorii inițiați în experiențele brute, seamănă cu individul care pricepe interesul literar al cuvintelor abecedarului. Trebue să-i ajutăm a interpreta spiritul naturei.

Cu toate acestea, greșala noastră primitivă eră naturală; copilul care sfârșește de învățat abecedarul, are iluzia de a ști să citească și, într'adevăr, el citește firmele magazinelor, titlurile gazetelor. Dacă, intrând într'o bibliotecă, el ar crede că poate să înțeleagă cărțile, greșala sa ar fi foarte naturală. Dar, dacă ar încercă, el ar vedea că a ști să citești mecanic, nu înseamnă nimic și ar ieși din bibliotecă, pentru a se întoarce la școală.

Așa este și cu învățătorii pe care am crezut că-i pregătim pentru „pedagogia științifică“, învățându-i antropometria și psihometria.

Să ne ferim de dificultatea ce este de a pregăti învățători savanți, să nu cercăm nici chiar să elaborăm un program, nu este acesta scopul acestei lucrări. Să presupunem mai degrabă că, prin îndelungate exerciții, am pregătit pe

1) V. Antropologia pedagogica, Montessori, Capitolul despre : Metoda în știința experimentală.

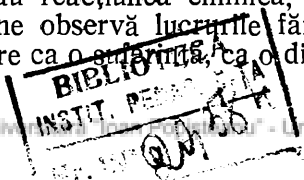
învățători la observarea naturii și că i-am adus, de pildă, în starea în care se găsește Zoologistul, care se scoală în timpul nopții, pentru a surprinde în tufișe, deșteptarea și primele manifestări ale vieții unei familii de insecte. Obosit, dar tremurând de entuziasm, nepăsător de noroiul și de praful care-l acopăr, de zăpada care-l udă sau de soarele care-l arde, el este atent numai să nu-și trădeze prezența, pentru ca insectele să poată a-și urma în liniște ocupațiile lor.

Să presupunem că învățătorii noștri au ajuns la gradul de zel al unui savant. Atins de miopie și știind că studiile cu microscopul obosesc vederea, el observă cu toate acestea toate mișcările infuzorilor în mișcările lor spontane; lui i se pare că aceste ființe infinite de mici manifestă deja o conștiință rudimentară în chipul lor de a-și alege hrana și de a se urmări unele pe altele; el turbură viața pașnică a infuzorilor, aplicându-le niște curenți electrici; el proiectează asupra lor unde luminoase care, ca și adineauri, vor produce fenomene de atracție și de respingere; un asemenea studiu conduce pe acest om a se întreba dacă aceste fenomene asemănătoare până la un punct cu efectul magnetului asupra fierului, nu sunt o dovadă a unei stări de conștiință embrionară. Cufundat în meditația sa, savantul nostru nu a observat deloc că sunt două ore, fără ca să se fi gândit încă la mâncare; noi înțelegem bucuria ce o simte.

Să presupunem, zic, că învățătorul a ajuns (lăsând la o parte cultura științifică) să simtă un asemenea interes pentru observarea fenomenelor naturale; o asemenea pregătire nu va fi încă de ajuns.

Căci scopul său final nu este de a studia insecte sau infuzori, ci omul. Și nu omul în manifestările sale zilnice, după cum entomologul le observă la insecte, ci ființa omenescă, în momentul deșteptării sale la viața intelectuală.

Pentru un viitor educator, interesul ce-l are pentru umanitate, trebuie să stabilească între el și cei pe care îi observă, o legătură mult mai intimă decât cea care leagă de natură pe zoolog sau pe botanist. Omul nu poate observa insecte sau reacțiunea chimică, fără să se plictisească; pentru cine observă lucrurile fără pasiune, această oboseală apare ca o suferință, ca o diminuare a vieții, un martiriu.



Dragostea omului pentru semenul său poate să fie mai dulce și așa de simplă că, nu numai cei înzestrați cu inteligență, dar chiar masele, să poată ajunge la ea fără sfortare.

Este necesar ca învățătorii, inițiați îndeajuns în spiritul științei, să se simtă susținuți de mângâierea pe care o încercă, devenind observatorii umanității.

Pentru a da o idee de acest al doilea chip de a pregăti un spirit, să încercăm de a pricepe sufletul mistic al primilor discipoli ai lui Iisus Hristos, când ei ascultau pe învățătorul lor vorbind de o împărăție a lui Dumnezeu mare, mai superior decât tot ce se poate închipui în acest gen pe pământ. Unul din discipoli este curios acum să știe care va fi poziția celor mari în această împărăție; el îl întreabă cu naivitate: „Cine va fi cel mai mare în împărăția Cerurilor?“ La care Hristos răspunde, netezând capul unui copil care îl privește, fascinat: „Acel care va fi ca unul din acești mici, acela va fi cel mai mare în împărăția Cerurilor“.

Să presupunem acum un suflet cu totul mistic, care observă pe copil în toate manifestările sale, pentru ca să găsească cu un amestec de respect, de dragoste, de curiozitate sfântă, cu o arzătoare aspirațiune către cele mai înalte splendori cerești, drumul perfecțiunii, să-l punem într-o clasă populată cu copii mici.

Ei bine, nici acest suflet nu va fi al educatorului nou, pe care înțelegem a-l forma.

Dar să căutăm a topi în acelaș suflet spiritul asprului sacrificiu al omului de știință și visările negrăite ale misticului, — și vom fi pregătit desăvârșit spiritul „învățătorului“.

Dela copil el va învăța metodele de educație; prin copil el va perfecționa neîncetat teoriile și practica sa de educație.

Ce-ar zice un savant de ai noștri, — care, după o lungă călătorie, pentru a studia la fața locului obiceiurile animalelor, și-ar continua în tăcerea unui cabinet observațiunile sale biologice, — când un copil ar veni să-i arate într-o cutie de chibrituri câțiva fluturi morți, înfipti în bolduri? Cu animale moarte, naturalistul nu știe să facă nimic. Un fapt analog s'ar produce, dacă am pune pe un învățător format la ideile noastre, înaintea unei clase în care elevii

comprimați în exprimarea spontană a personalității lor, sunt fixați ca corpuri moarte, fiecare la locul lor, ca fluturii înfiți în bolduri.

Nu este, prin urmare, destul ca să pregătim învățătorii, trebuie să adaptăm și școala la ideile noi.

Reforma esențială, pentru ca să ia naștere pedagogia științifică, constă în aceea că școala să permită copilului de a-și arăta liber natura.

Nimeni nu va îndrăzni să afirme că un asemenea principiu este deja scris în pedagogia școlară. Fără îndoială, au fost educatori cari, sub auspiciile lui Rousseau, au formulat asupra libertății copilului, aspirații vagi sau principii fantaziste, dar adevăratul concept al libertății este cu totul necunoscut de către pedagogi. De foarte multe ori ei își fac despre *libertate* aceeași idee pe care și-o fac și popoarele despre sclavie, în momentul când se revoltă în contra lanțurilor seculare; sau, dacă idealul lor este ceva mai ridicat, ei au ideea unei libertăți sociale, totdeauna strâmtă, fiindcă ea nu reprezintă decât o liberațiune parțială: aceea a unei patrii, a unei caste, a unui principiu.

Adevărata libertate care trebuie să inspire pe pedagog, este universală; științele biologice ale sec. XIX ne-au descoperit-o, procurându-ne mijloacele de a studia viața.

Dacă pedagogia veche întrevăzuse și presimțise necesitatea studierii școlarului pe care vrem să-l educăm și de a-l lăsa liber în exprimarea manifestărilor sale spontane, această intenție vagă n'ar fi putut figura în practică; pentru a o realiza, trebuie tributul adus secolului din urmă de către științele experimentale.

Nu este nevoie să discutăm; probele sunt de ajuns. Celui care ar pretinde că principiul de libertate inspiră și dirige astăzi școala, ar trebui să-i răspundem prin surâsul cu care am ascultă pe un copil mic susținând că fluturii impunși pe cartoane sunt încă în viață și liberi de a sbura.

Sclavia este principiul inspirator al întregii pedagogii, în sala școlii ea domnește în stăpână.

Vreți probe? Este de ajuns una: banca.

Banca ilustrează una din cele mai mari greșeli făcute de pedagogia științifică materialistă, când își închipuie să reconstruiască edificiul ruinat al pedagogiei școlare, cu câteva materiale răzlețe. Modificările aduse în construirea băncii, corespund exact mersului metodelor de învățământ. Altădată eră banca rudimentară, în care copiii stă-

teau ghemuiți. Astăzi ea s'a schimbat; ea este adaptată vrăstei copilului, lungimei picioarelor lui; se poate modifica înălțimea scaunului; spațiul care separă scaunul de pupitru este matematiceste calculat, pentru ca scolioza să nu schilodească spetele copilului. În sfârșit (ce intuiție adâncă!) se despart scaunele, se măsoară în lărgime pentru ca copilul să aibă exact spațiul de a se așeza și de a nu mai putea face mișcări laterale, pentru ca să rămâie cu totul independent de vecinul său. În fine, banca este construită astfel pentru ca copilul să fie văzut cât se poate mai bine, aceasta pentru a preveni perversiunile sexuale. Ce să zicem despre aceste precauțiuni, într'o societate care găsește scandalos un învățământ al moralei sexuale, pentru că ar putea păta nevinovăția? Și chiar știința se supune acestei ipocrizii, perfecționând băncile, pentru ca să mărească cât se poate mai mult imobilitatea copilului.

Astfel, pentru ca copilul să fie bine închis în bancă și silit de a păstra o poziție igienică și corectă, s'au stabilit sisteme speciale, în care el este imposibil de a face un singur gest neprevăzut, dar la care sistem se vede, la un moment dat, scaunul căzând, pupitrul ridicându-se, sprijinul pentru picioare întorcându-se, lăsând copilului spațiul suficient pentru a stă în picioare.

Băncile au suferit până acum multe perfecționări; adepții pedagogiei zise și științifice au inaugurat un model mai mult sau mai puțin reușit: popoarele însele sunt mândre de băncile lor naționale și, pentru a lupta contra concurenței, fiecare își apără pe ale sale cu brevete de invențiune.

Banca perfecționată este rezultatul eforturilor unite ale mai multor științi: al antropologiei, care a procurat măsurile corpului la fiecare vârstă; al fiziologiei, care a calculat lungimea și iuteala deosebitelor mișcări, a psihologiei care s'a gândit la precocitatea și la perversiunea instinctelor; în fine, al igienei, care s'a ținut să lupte contra scoliozei totdeauna de temut.

Această bancă este, prin urmare, un adevărat instrument științific. Și cu toate acestea, cred că nu va trece mult timp până vom repara greșala fundamentală, care a prezidat la fabricarea ei. Căci, în aceste începuturi ale secolului al XX-lea, în mijlocul tuturor descoperirilor privitoare la igiena infantilă, la biologie, la antropologie și la sociologie; în mijlocul mai cu seamă al nenumăratelor ligi

cari se ocupă în toate țările cu protecția copilului, — această bancă va părea neînțeleasă. Credem că peste puțin timp, publicul mirat, va vroi, pentru a se încrede în spusese noastre, să vadă și să pipăie banca noastră model.

Banca are ca scop principal să împiedice scolioza.

Toți școlarii erau supuși prin urmare la un regim așa de anormal, încât coloana vertebrală, centrul scheletului, tot ce este mai solid în organismul nostru, aceea care a putut rezista fără a se îndoi, tuturor luptelor celor mai aspre ale omului primitiv, care se luptă cu leii deșertului și cu mamuții, cari tăiau pietre, lucrau fierul, supunând pământul, — această coloană vertebrală zic, se pleacă și nu rezistă jugului umilitor al școliei.

Este într'adevăr uimitor de a constata cum pretinsa știință a contribuit la perfecționarea unui instrument de robie, fără a se lăsa cât de puțin luminată de o rază din această lumină mântuitoare, care pretutindeni lucrează la liberarea umanității, și cu toate acestea epoca băncilor științifice coincide cu aceea a ușurării lucrătorului și a emancipării sociale.

Lucrătorul anemiât, pentru a lupta contra lipsei de hrană, nu cere întăritoare, ci îmbunătățirea economică. Minerul care lucrează prea multe ore pe zi, într'o pozițiune anormală, și este expus la hernii grozave, nu cere cingători pentru a apăra măruntaiele sale rebele, dar numai micșorarea numărului de ore și îmbunătățirea condițiilor de muncă pentru ca să-și poată păstra sănătatea, ca și ceilalți oameni.

Și dacă constatăm că școlarul lucrează în condiții așa de contrarii dezvoltării normale a vieții, încât scheletul său se diformează, vom răspunde prin întrebunțarea unei bănci ortopedice ?

Sunt câțiva ani; o doamnă, care mă credeă de partea tuturor inovațiilor științifice în domeniul școlar, îmi arătă cu o satisfacție vădită, un *corset pentru școlar*, menit a complectă opera profilactică a băncii. Fără îndoială, noi medicii întrebunțăm pentru a tămădui coloana vertebrală oarecare mijloace fizice: instrumente ortopedice, corsete, extenșioni periodice: copilul rachitic fiind spânzurat de cap și de umeri, astfel ca greutatea corpului să destindă și apoi să îndrepte coloana vertebrală. Astăzi instrumentul ortopedic în cinste la școală este banca: mâine va fi corsetul; un pas încă și cu încetul se va hotări spânzurarea.

Toate acestea sunt o consecință logică a aplicării științelor la școală. Mijlocul rațional de a combate scolioza la școlari, va fi negreșit de a le schimba ocupația, astfel ca ei să nu mai fie siliți a stă mai multe ore pe zi, într'o poziție rea.

Ceeace ne trebuie, nu este mecanismul unei bănci mai mult sau mai puțin perfecționate, ci cucerirea libertății.

Dacă banca putea să fie utilă școlarii, ea va fi, pe de altă parte, vătămătoare igienei localului, din pricina dificultății de a le mișca pentru curățire; sprijinul pe care școlarul pune picioarele sale nefiind mobil, praful adus zilnic pe încălțămintele lui de copil se grămădește dedesubt.

Astăzi, mobilierul locuințelor se prefacă, el tinde să devie tot mai simplu și mai ușor, pentru ca să poată fi transportat cu ușurință și curățit, dacă nu spălat în toate zilele; singură școala rămâne surdă la vocea progresului și la reformele care din toate părțile se operează în preajma ei.

Este vorba să ne gândim serios ce va deveni *spiritul* copilului osândit să crească în niște condițiuni așa de anormale, încât oasele lui se schilodesc. Când vorbim de emanciparea proletariatului, nu ne gândim numai la scăderile aparente: anemie, hernie, pauperism, etc.; noi știm că sunt răni mai adânci interioare și de natură morală și pe acestea mai cu seamă noi vrem să le atingem, scoțând pe lucrător din robia socială. Știm foarte bine că acolo unde un om și-a consumat forțele și și-a deranjat măruntaiele, a fost mai mult decât o situație materială, a fost un fapt moral: sufletul, prea mult timp apăsător printr'o ședere în întuneric, a fost făcut nesimțitor, ce zic? E mort poate.

Degradarea sclavului este o greutate care împiedică avântul spre progres, trebuie susținută necesitatea desrobirei pentru suflete, mai mult încă decât pentru corpuri.

Ce vom zice, prin urmare, când e vorba de educația copiilor?..

Cunoaștem acest trist spectacol. În clasă, învățătorul îndoapă mintea elevilor săi. Pentru a isbuti în această muncă, lui îi trebuie disciplina imobilității. Este necesar, prin urmare, ca învățătorul să poată împărți larg recompense și pedepse și să impue auditorilor săi o anumită atitudine.

Este drept să adăugăm că s'au suprimat aproape de pretutindeni loviturile și vergile, după cum s'a micșorat fastul ceremoniei promoțiilor, alt cal de bătae al vechei scolastice.

Aceste recompense și aceste pedepse sunt — iertați-mi această expresie — banca sufletului, adică instrumentul robirei sufletului; numai că mai puțin inofensiv decât celălalt, el nu caută să atenueze schilodirile; el le provoacă.

Recompensa și pedeapsa impun sfortare; cu acest sistem este peste putință de a vorbi despre dezvoltarea naturală a copilului. Jockeyul dă o bucată de zahăr calului pe care are să-l călărească și vizitiul dă un biciu la al său, pentru ca să tragă trăsura după indicațiile frâului; și cu toate acestea, nici un cal, nici altul, nu este mândru în mersul său, ca exemplarul liber din stepă. Zahărul și biciul sunt necesare pentru a domoli revolta nobilului animal; ele nu vor constitui niciodată un stimulent capabil de a-l face să se miște.

Aici, în domeniul educativ, se va găsi un om care va pune pe altul în jug? În adevăr, dacă luăm în seamă morala socială, vedem că jugul se face din ce în ce mai suportabil, rōbul s'a schimbat în servitor și acesta în lucrător.

Toate formele rōbiei tind puțin câte puțin să se îndulcească; vedem aceasia până și în familie, unde inferioritatea femeiei nu mai este așa de trâmbitată ca altădată. Istoria civilizației nu-i altceva decât istoria cuceririlor și a liberărilor. Trebuie astăzi să ne întrebăm la ce grad de civilizație am ajuns și dacă jugul recompenselor și al pedepselor este încă indispensabil pentru progres. Dacă noi am trecut peste acest grad, întrebuintarea lor în educație ar prevesti o dare înapoi a generațiilor cari se ridică.

Faptele cari se petrec la școală, se găsesc în marile administrațiuni guvernamentale. Funcționarii cari scriu toată ziua, lucrează pentru aducerea la îndeplinire a unui scop mare și îndepărtat, fără folos imediat. Cu toate acestea, mulțumită muncii lor zilnice, marele mecanism al Statului funcționează pentru folosul tuturor. Cea mai mare parte din acești funcționari, copleșiți de munca zilnică, nu-și dau seamă despre valoarea sfortării lor: ei nu văd decât un lucru: înaintarea, adică mărirea salariului, ceea ce la școlari este promoțiunea. Oamenii cari pot, în această privință, pierde din vedere destinul lor nobil, seamănă

foarte bine cu copiii sau cu robii; demnitatea lor de oameni se reduce la aceea a unei mașini care are nevoie de ulei pentru a merge, căci ea nu are impulsul vieții. Lucruri de nimic, decorații, etc. sunt stimulentele artificiale care îi va face să meargă pe drumul sterp și trist; tot așa și medaliile de merit pe care le dăm școlărilor. Frica de a nu fi înaintați, îi apără de absențe și-i leagă de munca monotonă și stăruitoare, după cum frica de a nu putea trece clasa, face pe școlar să fie robul cărții. Observația superiorului echivalează cu ocară învățătorului și corectarea literelor rău formate corespunde cu nota rea dată compoziției rău făcută a școlii.

Paralela este completă.

Cu toate acestea, patria se guvernează, pentru că cea mai mare parte din acești funcționari sunt așa de corecți, încât se împotrivesc încercărilor de recompensă și de pedepse. Curentul irezistibil de cinste se impune; după cum în mediul social, viața iese din marasm și din moarte și merge la cucerirea de noi victorii, tot așa instinctele de libertate sfarmă toate obstacolele, pentru a se apropia de scop.

Această putere de viață, internă și grandioasă, adesea latentă și inconștientă de sine însăși, face să înainteze lumea.

Cel care săvârșește o operă curat omenească, adică mare și victorioasă, nu o face pentru ceeace noi numim „recompensă“, nici de frica aceluia mic neajuns pe care-l numim „pedepsă“. Dacă, într'un război, o armată numeroasă de giganți, ar lupta numai pentru dorința de a câștiga onoruri, epoleți sau bani și ar trebui să lupte cu o mână de pitici înflăcărați de iubirea de patrie, izbânda ar fi desigur de partea acestor din urmă. Când eroismul a trăit într'o armată, recompensele și pedepsele nu pot decât să grăbească opera de descompunere, infiltrând în ea corupția.

Toate izbânde și tot progresul omenesc stă în forța interioară. Astfel, un student ar putea să devină un medic recunoscut dacă este încurajat la studiu de către gustul vocației sale, dar dacă el lucrează în speranța unei moșteniri, unei căsătorii, ori a unui folos exterior, oricare ar fi, atunci el nu va deveni niciodată un adevărat maestru și lumea nu-i va datoră nici un progres. Fiecare are vocația

sa, oricât de modestă ar fi; dacă recompensa abate această vocație pe drumul vanității, este o activitate omenească, care ar fi putut fi excelentă, dar care se strică sau se nimicește.

Lumea progresa. Dar progresul vine dela *lucrurile noi care se nasc*; acestea nefiind prevăzute, nu pot fi recompensate, ele pricinuesc de multe ori chiar și moartea inventatorilor lor.

Vai nouă, dacă poemele ar trebui să se nască din dorința de a cuceri lauri; ar fi de ajuns ca această viziune să atingă sufletul poetului, pentru a face ca Muza să fugă.

Poemul trebuie să iasă din inima poetului în momentul când el nu se gândește nici la glorie, nici la sine, sau dacă el se gândește la lauri, aceasta nu trebuie să fie decât pentru a simți îndată deșertăciunea. Adevărata lui răsplată va fi totdeauna afirmarea forței intime triumfătoare.

Există totuși o răsplată exterioară; oratorul, de pildă, o încearcă când vede fizionomia auditorilor săi schimbându-se de emoție. Sentimentul ce are el atunci se poate compara cu hucuria intensă a aceluia care se simte iubit. A atinge sau a câștiga suflete este singura răsplată, care nu poate să se compare cu nimic.

Se întâmplă câteodată unui om să se creadă cel mai mare și cel mai bun din lume; aceste clipe de iluzie fericite ne sunt date pentru a putea conțina în pace existența zilnică. Câteodată, din cauza unui amor satisfăcut, altădată din pricina nașterii unui copil, sau pentru publicarea unei cărți, sau încă din pricina unei descoperiri glorioase, noi ne închipuim că suntem mai presus de ceilalți. Dacă în acest moment o autoritate constituită vine să ne ofere o decorație sau o răsplată, s'a mântuit cu sentimentul intim care a constituit răsplata noastră reală. „Cine ești tu?” ar striga iluziei noastre ameită, „pentru a-mi aduce aminte că nu sunt cel dintâiu, că este mai presus de mine cineva care poate să-mi dea un premiu?” Recompensa pentru om nu poate să fie decât de esență divină.

În ceea ce privește pedepsele, ceea ce se înțelege de obicei, este o represiune. Această represiune va fi utilă pentru ființele inferioare, a căror expansiune nu se produce decât în domeniul răului; dar aceste ființe sunt puțin numeroase și progresul social se face fără ele. Legea amenință cu pedeapsă pe cei necinstiți, dar noi nu suntem cinstiți de frica codului. Dacă nu furăm și nu ucidem, o facem

pentru că iubim munca și pacea, pentru că orientarea vieții noastre ne împinge totdeauna înainte, prea departe de primejdiile inerente unor anumite greșeli.

Fără a intra în digresii filozofice, putem totuși afirma că înainte de a cădea, delicventul a constatat existența pedepsei și că a prevăzut care va fi răzbunarea codului. El s'a îndoit de el, sau mai bine, el a căzut pentru că își închipuie că poate să scape de represiune. A fost deci o luptă și frica de pedeapsă a învins pentru un moment dorința de crimă. Că este eficace ori nu pentru a împiedeca delictul, codul penal este făcut neîndoios pentru o singură clasă de indivizi: delicvenții. Enorma majoritate a cetățenilor, care este cinstită, nici nu vrea să știe de amenințările pedepsei.

Adevărata pedeapsă a omului normal este de a pierde conștiința puterii și a măririi, care formează adevărata sa personalitate; această pedeapsă poate să amenințe oamenii cei mai încărcăți de recompense. Omul, vai, nu se îngrijește deloc dinainte de această teribilă pedeapsă, care îl lovește, fără ca cineva să se îndoiască de ea, la exterior.

Educația are aici o frumoasă operă de făcut.

Dar, la școală, pentru un moment, școlarii sunt primiți de aceste instrumente, care înjosesc corpul și spiritul: banca, recompensele și pedepsele. Întrebuințăm aceste mijloace, pentru a reduce pe copii la disciplina de imobilitate și tăcere, dar pentru a-i conduce unde? Foarte de multe ori, vai, fără țintă hotărâtă.

Este vorba de a le băga în minte, în mod mecanic, conținutul programelor, compuse aproape totdeauna în ministere și inspirate de legi. Înaintea unui asemenea dispreț pentru viața care se dezvoltă, să plecăm capul și să ascundem cu mâinile roșeața care ni se ridică în față.

Sergi aveți dreptate să zică: „O datorie se impune astăzi: a reînvi metodele de instrucție și de educație; cine luptă în acest sens, luptă pentru *regenerarea* umană.

ISTORICUL METODELOR

Pentru a construi o pedagogie științifică, trebuie să urmăm altă cale, decât cea pe care am fost obișnuiți până acum.

Trebuie ca prefacerea școlii să meargă mână în mână cu aceea a corpului didactic. Dacă învățătorii au fost pregătiți pentru observare și inițiați la experiență, e bine să-i punem într'o școală unde ei să poată observa și experimenta.

Piatra de încercare a pedagogiei științifice trebuie să fie libertatea elevilor, absolut trebuitoare, pentru a da voie dezvoltării manifestărilor individuale. Dacă o pedagogie trebuie să se nască din studiul individual al elevului, ea va proveni numai dintr'un studiu făcut asupra ființelor libere.

În zadar vom aștepta o renovare a educației dela examinarea metodică a școlarii de astăzi, cu ajutorul antropologiei pedagogice sau a psihologiei experimentale.

Fiecare din subdiviziunile științei experimentale are origina sa în aplicarea unei metode speciale. Bacteriologia datorește progresele sale metodei de izolare și culturile microbiene; antropologia criminală, medicală sau pedagogică datoresc pe ale lor întrebuirii metodelor antropometrice, aplicate diverselor categorii de indivizi: nebuni, criminali, bolnavi din clinici, școlari, etc. Psihologia experimentală trebuie să plece dela o exactă definiție tehnică în experiment.

În general, e important de a defini *metoda, tehnica* și dela aplicațiunea sa de a aștepta conținutul, care trebuie să iasă complect din experiență.

Una din caracteristicile științei este că ea aplică metodele sale fără ideie preconcepută asupra rezultatului experienței. De pildă, când este vorba de-a face cercetări asupra dezvoltării creierului și a corelației sale cu

gradul de inteligență, una din condiții va fi de a ignora, cât timp durează măsurarea, cari sunt elevii cei mai inteligenți, sau cei mai înapoiți, pentru ca prejudecata, care ne face să credem într'o dezvoltare craniană mai pronunțată la cei inteligenți, să nu vie să altereze exactitatea măsurărilor.

Experimentatorul trebuie să se desbrace de orice idei preconcepute; printre acestea, cele mai multe ne vin dela cultura noastră.

Dacă vrem să încercăm o pedagogie experimentală, e bine să renunțăm la tot ce este articol de credință și de a proceda cu metodă în căutarea adevărului.

Nu trebuie, prin urmare, să plecăm dela idei dogmatice privitoare la copil, ci, din contra, dela o tehnică care să ne permită a-i lăsa libertatea, pentru a trage din observarea manifestațiilor sale spontane, adevărata sa psihologie. Această metodă ne rezervă, fără îndoială, mari surprinderi.

Ca și pedagogia, și psihologia copilului va trebui să-și umple cadrele sale cu cuvinte succesive ale metodei experimentale.

Problema constă deci în a stabili o metodă care să convie pedagogiei experimentale.

Această metodă nu va fi aceeași de care se servesc celelalte științe experimentale; dacă, asupra unor puncte, pedagogia științifică este legată de igienă, de antropologie și de psihologie și dacă ea le adoptă, în oarecare măsură, tehnica, aceste puncte de contact, nu privesc decât *studiul* copilului. Fără îndoială, acest studiu al individului trebuie să fie paralel cu opera de educație, dar el nu formează cu toate acestea decât o parte foarte limitată și secundară a pedagogiei.

Această carte tratează tocmai despre metoda în pedagogia experimentală; ea este rezultatul experiențelor noastre în timp de doi ani, în *Case-le dei Bambini*.

Este numai o introducere, căci copiii observați n'aveau decât 3-6 ani; așa cum este, această încercare va angaja pe pedagogi a urmări opera începută, dacă vreau să iă în seamă rezultatele surprinzătoare.

Mai mult încă, dacă acest sistem de educație, demonstrat de experiență ca excelent, nu este complet, el, to-

tuși constituie acum un tot destul de bine organizat, pentru a fi adoptat cu efect atât în sălile de azil, cât și în primele clase primare.

Nu este tocmai exact când zic că lucrarea de față rezumă doi ani de experiență; nu cred că încercările mele din urmă ar fi putut permite să se creieze tot ce va fi expus. Sistemul *Case-lor dei Bambini* are origini mai îndepărtate; dacă experiența mea a fost așa de scurtă asupra copiilor normali, este din pricina că fusese precedată de numeroase încercări pedagogice asupra copiilor anormali.

Sunt aproape doisprezece ani, de când ca medic asistent la clinica de psihiatrie dela Universitatea din Roma, avui ocazia de a frecventă azilul de alienați, spre a alege subiecte pentru învățământul clinic.

Cu această ocazie, mă interesai de micii idiști, care erau tratați în această casă. În acest timp, organoterapia tiroidiană eră în plină floare. Mai mult decât în alte timpuri, ea atrăgea atenția medicilor asupra micilor idiști. Afară de aceasta, fiindcă făcusem deja serviciu medical regulat în spitalele de medicină internă și în policlinicile pentru bolile de copii, aveam un interes deosebit pentru medicina infantilă.

Astfel ocupându-mă de idiști, învățai să cunosc metoda specială pe care Edouard Sèguin a imaginat-o pentru educarea acestor mici nenorociți. Această metodă tinde a demonstra eficacitatea *îngrijirilor pedagogice* speciale, în unele stări maladive, cum este surditatea, paralizia, idiștia, rachitismul, etc. Faptul că pedagogia trebuia să lege eforturile sale cu ale medicinei, eră un câștig al gândirei moderne; pe această bază aveam să se stabilească Kinesiterapia.

Contrar colegilor mei, avui cu toate acestea intuiția că cheștiunea degenerațiilor eră mai mult *pedagogică* decât medicală și în vreme ce, în congresele medicale, mulți preconizau metoda medico-pedagogică pentru tratarea și educarea micilor alienați, eu propusei la congresul pedagogic din Turin, în 1898, un nou sistem: acela al *educației morale*. Fără îndoială, ideia mea eră bună; din cercul medicilor ea trecu, într'o clipă, în al învățătorilor primari, ca interesând în mare grad școala.

Ilustrul ministru de instrucție publică, care fu în acelaș timp și profesorul meu, Guido Baccelli, mă însărcină să

fac învățătoarelor din Roma, o serie de conferințe asupra educației indispensabile micilor alienați. Acest curs se transformă într'o Școală normală ortofrenică, pe care o condusei doi ani.

La această școală anexai o clasă de externi, cu o programă facultativă, în care adunai copiii judecați incapabili în școlile primare. Mai târziu, sub auspiciile unei societăți de binefacere, fu fondat un institut medico-pedagogic în care, în afară de elevii externi, se strânseseră toți copiii idioți din azilul de alienați din Roma.

Cu ajutorul câtorva colegi, întrebuințai doi ani la pregătirea învățătorilor din Roma, pentru metodele speciale de observație și educarea idioților. Mai mult, după ce fuseseam la Paris și la Londra, pentru a studia, într'un chip practic, educarea deficienților, mă pusei eu singură a învăța pe copii și a face lucrarea, în locul învățătorilor însărcinați de a se ocupa de nenorociții noștri elevi.

Mai ocupată decât o învățătoare primară, fără nici o vacanță, învățam pe copii dela 8 ore dimineața până la 7 seara. Acești doi ani de practică, sunt primul și adevăratul meu titlu de pedagogie.

Când în 1898—1900 mă devotai educației micilor degenerați, mă încredințai că aceste metode nu conțineau nimic special pentru idioți, dar că ele erau expresia concretă a principiilor unei educațiuni mai raționale decât cea care se întrebuințează de obicei. În acest chip, chiar o mentalitate inferioară putea să fie mărită și dezvoltată. Această idee deveni *a mea*, când părăsii școala de degenerați; atunci puțin câte puțin căpătai convingerea că niște metode asemănătoare, aplicate la copii normali, i-ar desvoltă într'un chip surprinzător, minunat.

Deci începui un studiu adânc asupra aceea ce se numește pedagogia reparatoare; apoi vrui să studiez pedagogia normală și principiile pe care ea se bazează. În acest scop mă înscrisei ca studentă în filosofie la Universitate. O mare credință mă însufleții; părăsii orice altă ocupație, pentru a adânci sau experimenta veracitatea ideilor mele, pregătindu-mă astfel la o misiune necunoscută.

Metodele educative pentru degenerați își au origina în timpul revoluției franceze, ele se datoresc unui om ale cărui lucrări de medicină au făcut epocă, fiindcă a fondat otoiatria, știința îngrijirilor de dat boalelor de urechi.

E primul care încearcă o educație a simțului auzului și, în institutul de surdo-muți fondat la Paris de către Pereire, el ajunge să facă să audă câțiva surzi. Având apoi să îngrijească, timp de opt ani, un copil idiot, cunoscut sub numele de sălbațecul din Aveyron, el întinse la toate simțurile metoda pe care o întrebuițase pentru auz. Școlar de-al lui Pinel, Itard fu primul educator care observă pe elevul său, după felul cum prin spitale se observă bolnavii și în special cei care sufăr de boli nervoase.

Lucrările pedagogice ale lui Itard constau în interesante și amănunțite descrieri de încercări și experiențe pedagogice; cetitorul de astăzi trebuie să convie că ele fură cele dintâi încercări de psihologie experimentală.

Onoarea de a fi clădit un sistem educativ complet pentru copiii deficienți, revine lui Edouard Séguin. Mai întâiu învățător, apoi medic, Séguin pleacă dela observațiile făcute de Dr. Itard și le aplică, modificându-le, timp de zece ani de experiențe asupra copiilor care fuseseră luați în azilele de alienați și înruțiți într'o mică școală, din strada Pigalle, la Paris. Această metodă fu expusă pentru prima oară într'un volum de mai bine de șase sute de pagini, publicat în 1846 la Paris, sub acest titlu: „Traitement moral, hygiène et éducation des idiots“¹⁾.

Séguin emigră apoi în Statele-Unite ale Americii, unde se fondaseră mai multe instituții pentru degenerați și unde după douăzeci de ani de experiență, publică o a doua ediție a metodei sale, sub titlu puțin schimbat: „*Idiocy and its treatment by the physiological method*“. Această carte fu publicată la *New-York*, în 1866. Séguin definise bine metoda sa, numind-o: *fiziologică*. El nu mai vorbește de educația idiotilor, dar se ocupă de idiotie, tratată prin „metoda fiziologică“.

Pe când eram asistentă la clinica de psihiatrie, cetisem cu mult interes lucrarea franceză a lui Séguin. Dar ediția engleză, cu toate că fusese publicată douăzeci de ani mai târziu și citată în lucrările lui Bourneville, nu era nicăiri. Spre marea mea mirare, n'o găsi la Paris, unde Bourneville îmi spuse că o știă. Speram să găsesc un exemplar la Londra, dar a trebuit să mă conving că nici

1) O nouă ediție a apărut în *Bibliothèque d'enseignement special* a lui Bourneville, Paris, Alcan, 1916.

acolo volumul nu se găseă, nici chiar în bibliotecile publice, nu numai în colecțiile particulare. În zadar făcui o cercetare, mergând din casă în casă, la toți medicii cari, într'un chip mai mult sau mai puțin întins, se ocupaseră de copiii degenerați, sau cari vizitau școli speciale. Faptul că această carte, cu toate că publicată în englezește, rămăsese așa de mult necunoscută, mă făcui să cred că sistemul lui Séguin nu fusese înțeles în Anglia. În publicațiile relative la alienați, numele lui Séguin eră citat, dar aplicațiunile educative ale sistemului său nu se găseau nicăeri. Mai degrabă se întrebuiță pentru degenerați, într'un chip mai mult sau mai puțin complet, metodele pentru copiii normali. O prietenă a mea germană, constată că în Germania deasemenea se găseă materialul său de învățământ, în muzeele pedagogice ale școalelor speciale, dar că nu eră niciodată utilizat.

La Bicêtre, unde am studiat multă vreme, am văzut servindu-se de materialul Séguin mai mult decât de sistemul său; tratatul maestrului se găseă totuș în mâinile educatorilor. Dar toate învățăturile erau mecanizate și fiecare învățător își urmă din punct în punct obiceiurile sale. Cu toate acestea, descoperii pretutindeni, fie la Londra, fie la Paris, dorința de a căpătă noi îndrumări și de a cunoaște noi experiențe. Dar faptul enunțat de Séguin, că se poate, cu metoda sa, educă cu adevărat un idiot, rămâneă foarte deseori în stare de iluzie pierdută. Între acestea începui experiențele mele asupra degeneraților, la Roma. Urmării cartea lui Séguin și mă silii în acelaș timp să profit de minunatele experiențe ale lui Itard. Mulțumită acestor indicațiuni, dădui să-mi facă un bogat material de învățământ.

Acest material, cel mai complet ce am văzut vreodată într'un institut, eră un mijloc minunat în mâinile aceluia care știă să se servească de el. Prin felul cum eră făcut, el treceă neobservat în ochii degeneraților. Atunci am înțeles pentru ce, cei cari îl făcuseră, s'au fost descurajat și pentru ce părăsiseră metoda. Ideea că educatorii întârzițiilor, trebuie să se pue la acelaș nivel cu cei pe care sunt chemați să-i educe, pune pe învățătorii de această categorie într'un fel de apatie morbidă; ei știu că au de crescut personalități inferioare și din această pricină ei nu izbuțesc în lucrarea lor. Pentru acelaș cuvânt, învățătorii

școalelor infantile nu izbutesc de multe ori, fiindcă se silesc a se cobori la nivelul elevilor lor, luând parte la jocurile lor și câteodată spunându-le nimicuri.

În loc de aceasta, trebuie să știm a trezi în sufletul copilului bărbăția despre care nu se știe și care doarme încă.

Avui această intuiție; și cred că n'a fost materialul meu special, ci vocea mea, care trezi pe acești copii, îi învață să se servească de aceste obiecte și a se educa singuri.

Respectul ce arătai pentru nenorocirea lor și iubirea ce acești nenorociți copii știură să stârnească în cel ce se apropie de ei, fură cei mai buni conducători ai mei. De altmintrelea, Séguin se exprimă în acelaș sens; cetind povestirea stăruitoarelor sale încercări, am înțeles bine că primul material de care s'a servit cu folos, eră de origină spirituală. Pentru aceasta, la finele volumului, autorul, aruncând o privire asupra operei, încheie cu tristeță că munca sa va fi pierdută, dacă nu se pregătesc învățători. Asupra pregătirii acestor învățători, Séguin are idei foarte originale; s'ar putea compară sfaturile ce dă cu ceea ce un Don Juan șoptește la urechea elevului său, în momentul de a plecă la isprăvi galante. El ar fi vroit ca toți învățătorii să fie frumoși, cu o voce armonioasă și să se îngrijească toți de persoana lor. Ei ar trebui să-și studieze gesturile și modulațiunile vocii lor cu grija pe care marii artiști dramatici o pun la pregătirea pentru scenă, căci ei sunt chemați să câștige pentru marile sentimente ale vieții niște suflete oboșite și slabe.

Această cheie secretă, credința în acțiunea ce este de exercitat asupra spiritului, deschideă lunga serie de experiențe didactice admirabil analizate de către Edouard Séguin și cu adevărat eficace în educarea micilor idioți. Obțin cu aceasta rezultate surprinzătoare; dar în timp ce constatai progrese intelectuale la elevii mei, o specie de anemie mă dobori; simțiam că forțele mele interne mă părăseau, pentru a merge să încălzească aceste inteligenți amortite. Încurajarea, mângâierea, iubirea, respectul sunt pârgھیile sufletului omenesc; cel care se silește să răspândească aceste lucruri, reînnoește și întărește viața altora; fără aceste lucruri, materialul cel mai perfect trece neobservat.

Procedai, prin urmare, la noi experiențe, ce nu-i necesar să le amintesc aici; voiu spune numai că la această

epocă, încercai o metodă nouă pentru cetire și pentru scriere, Itard și Séguin nepropunând nimic mulțumitor.

Învățați astfel a ceti și a scrie corect pe câțiva idiști din azil, care putură a se prezentă bine alături cu copiii normali la un examen al școalelor publice.

Aceste efecte treceau ca minuni pentru cei care le observau, dar pentru mine, băieții din azil ajunseseră pe normali, pentru că ei urmăresc o cale deosebită. Cei dintâi fuseseră ajutați în desvoltarea lor psihică, în vreme ce camarazii lor normali erau comprimați și anihilați. Mă gândii că dacă într'o zi educația specială care desvoltase așa de bine pe idiști, s'ar aplică la copiii normali, miracolul ar dispărea, fără ca prăpastia care separă pe idiști de normali să se poată vre-odată umplea. În timp ce toată lumea admiră progresele idiștilor mei, eu mă gândeam la cauzele cari pot să oprească pe elevii bine dotați ai școalelor comunale la un nivel așa de jos.

Într'o zi, o învățătoare dela institutul pentru degenerați, îmi dete să citec o profetie de a lui Ezechiel, care îi făcuse o impresie adâncă, pentru că i se părea ei că anunță felul de educație pentru cei slabi de spirit :

„În aceste zile, mâna Domnului fu peste mine și mă conduse afară; ea mă duse în mijlocul unui câmp plin de oase; ea mi le arată și-mi zise: „Fiu al omului, crezi tu ca aceste oase să poată regăsi viața?“ Răspunsei: „Dumnezeule, Doamne, tu știi!“ El îmi zise: „Prezi acestor oase și spune-le lor: Oaselor, ascultați glașul Domnului; voi pune în voi spirit și veți avea viața. Și voi face să crească pe voi nervi și peste acești nervi carne, și peste carne piele; vă voi da spiritul și veți trăi“. Invocai după cum îmi poruncise și în timp ce invocam, auzii un sgomot și iată toate oasele se puseră în mișcare, se apropiară și se puseră la locul lor. Priveam; și iată că le ies nervi, carnea crescă și pielea le acoperi. Dar n'aveau în ele deloc spirit. Și îmi zise: „Invoacă spiritul, invoacă, fiu al omului: din cele patru părți vino, o spirit, și suflă asupra acestor morți“. Invocai precum îmi poruncise și spiritul reîntră în aceste oase și ele luară viață. Ele se ținură în picioare și ziseră: „Nădejdea noastră e moartă, noi suntem ca niște ramuri tăiate“.

„Voiu pune în voi spirit și veți avea viață“, aceasta se aplică la opera învățătorului, care încurajează, chiamă. a-

jută pe elev și-l pregătește pentru educație. „Voiu face să vă crească nervi și cărnuri și peste ele voiu întinde pielea“, această aminteste maximele fundamentale ale lui Séguin: „a conduce pe copil, ca de mână, dela educația sistemului muscular la cea a sistemului nervos și sensorial; idiotul învățând astfel a merge, a păzi echilibrul în mișcările cele mai grele ale corpului, a se urca pe o scară, a sări, etc., în fine a simți, adică a observa senzațiunile musculare, tactile, termice“.

Dar idiotii astfel educați, n'au devenit așți decât pentru viața vegetativă. „Invoacă Spiritul“, zice profeția, „și spiritul va intra în oasele cari vor relua viața“. Séguin, într'adevăr, aduce pe idiot, mai întâiu la viața vegetativă, apoi la cea de relațiune; prin educația simțurilor el îl conduce la noțiuni, prin noțiuni de idei, prin idei la moralitate. Când o așa de minunată operă este săvârșită, mulțumită unei analize fiziologice minuțioase și a unei progresiuni metodice, idiotul a devenit om; cu toate acestea, față de ceilalți, el rămâne totdeauna un inferior, care nu va putea niciodată să se adapteze mediului social: „ci sunt ca niște ramuri tăiate; speranța noastră este moartă“.

Metoda lui Séguin; enorma cantitate de mijloace de pus în lucrare, eră prea disproporționată cu rezultatele obținute.

Toți mi-o repetau: eră încă prea mult de făcut pentru copiii normali.

Odată retrasă dela munca activă cu degenerații, mă puseu să studiez operele lui Itard și Séguin. Simții trebuința de a mă gândi mai mult. Făcui atunci o muncă cum n'am făcut niciodată și pe care puțini, fără îndoială ar vrea să o repete; recopiai cu mâna, în italienește, dela prima linie la cea din urmă, toate lucrările acestor autori; adevărata muncă de benedictin, înainte de descoperirea tiparului. Caligrafiaiu, ca să am timp de a cântări înțelesul tuturor cuvintelor și de a ceti gândul autorului. Sfârșisem de copiat a șasea sută pagină a operei franceze a lui Séguin, când primii din New-York un volum din a doua ediție, adică cartea engleză publicată în 1866. Acest exemplar fusese găsit în biblioteca particulară a unui medic din New-York, printre cărți vechi ce nu mai trebuiau. Fusese cedat bucuros persoanei care mi l-a trimis. Îndată mă puseu să-l

traduc, cu ajutorul unei doamne engleze. Acest volum n'a-duce un mare adaos la experiențele pedagogice anterioare; el prezintă mai mult filozofia faptelor enunțate în ediția franceză. Omul, care timp de treizeci de ani întregi studiasc copiii anormali, expunea această idee: că metoda fiziologică, adică aceea care ar avea ca bază studiul individual al elevului și, în procedeele educației, analiza fenomenelor fiziologice și psihice, — trebuie deasemenea să fie întrebuintată cu copii normali, și că ea va fi semnalul unei regenerațiuni a umanității. Mi se părură atunci că Séguin eră vocea Premergătorului, strigând în pustiu și salutau în gând o operă capabilă de a reformă școala și educația.

La această epocă eram înscrisă ca studentă în filozofie și urmam cursurile de fiziologie experimentală, care se introduseseră în Universitățile din Turin, Neapole și Roma. În acelaș timp, urmăream în școalele primare câteva cercetări de antropologie pedagogică, studiând cu această ocazie metodele și regulamentele întrebuintate pentru educația copiilor normali. Aceste studii mă conduseră în urmă a face la Universitatea din Roma un curs liber de antropologie pedagogică.

Dorința mea ar fi fost de a experimenta metodele pentru copiii întârziați într'o primă clasă primară; niciodată nu mă gândisem la salele de azil. O întâmplare mă pune pe această cale. Eră pe la finea lui 1906. Veniam dela Milan, unde făcusem parte din juriul chemat să deearnă premiile pentru Expoziția internațională, în diviziunea rezervată pedagogiei științifice și psihologiei experimentale, când fui invitată, de către inginerul Talamo, directorul general al Institutului roman, Beni Stabili, să-mi iau sarcina de a organiza *școale infantile acasă*.

Ideea genială a lui Talamo eră de a strânge toți copiii între 3 și 7 ani, cari locuesc numeroasele apartamente ale unui mare imobil închiriat și a-i pune într'o sală, sub privigherea unei învățătoare, care ar locui și ea în acelaș imobil.

Astfel, fiecare din aceste imense cazărmi ar posedă școala sa proprie. Institutul Beni Stabili se găseă deja în posesiunea a patru sute de palate vechi din Roma și opera se prezintă cu minunate perspective de desvoltare. Prima școală trebuî să se formeze în 1907, într'un mare

imobil popular din cartierul S. Lorenzo, care conține cam o mie de persoane. Chiar în acelaș cartier Institutul posedă deja 58 imobile și după Talamo s'ar fi putut înființa șaisprezece școli în aceste case.

Această școală specială fu botezată de către Doamna Olga Lodi, o amicică comună a lui Talamo și a mea, cu numele drăguț de *Casa dei Bambini* (casa copiilor). Prima fu inaugurată sub acest titlu la 6 Ianuarie 1907, via dei Marsi, 58, și încredințată, sub răspunderea și direcția mea, unei institutoare, D-ra Candida Nuccitelli. Importanța socială și pedagogică a unei asemenea instituții nu-mi scapă deloc; înțelesei îndată toată măreția și-am putut să par atunci exagerată în viziunile mele de viitor triumfător. Astăzi mai multe păreri s'au unit cu a mea.

La 7 Aprilie 1907, o a doua „Casa dei Bambini“ se deschide în acelaș cartier S. Lorenzo. La 18 Octombrie 1908 se inaugură aceea din cartierul de lucrători „Umanitaria“, la Milan, în vreme ce „Casa di Lavoro“, ale aceleiași societăți, se însărcină cu fabricarea materialului de învățământ. La 4 Noembrie următor, o altă „Casa dei Bambini“ se deschide la Roma, nu în cartierele populare, ci într'o mare casă burgheză, strada Famagosta; și în Ianuarie 1909, când scriu aceste pagini, Elveția italiană a început a transformă azilele sale de copii, organizate după metoda lui Froebel, în *Casa dei Bambini*.

Casa dei Bambini are o dublă importanță: socială, prin forma sa de „școală acasă“; și pedagogică, din cauza *metoadelor de educație*, experimentate de mine.

Ca factor de civilizație direct pentru popor, „Casa dei Bambini“ ar merită un volum special. Ea rezumă, într'adevăr, mai mult decât o problemă socială și pedagogică, a cărei soluție ne pareă o utopie și face parte din transformarea modernă a casei.

Cartierul S. Lorenzo este celebru; toate gazetele capitalei vorbesc de el zilnic; el este prin excelență cartierul *sărăcilor*: al lucrătorului cinstit și rău plătit, adeseori fără lucru, din necesitate sau de lene, a fostului deținut în libertate condiționată.

Sectorul S. Lorenzo datează dela epoca dintre 1884

și 1888, când frigurile construcțiilor atinseră pe malurile Tibrului paroxismul lor. Preocupațiunile igienice sau sociale nu conduceau pe antreprenori. Vorba eră pentru ei de a acoperi cu ziduri cât mai mulți metri pătrați de teren, pentru a primi mai mari subvențiuni dela bănci și dela Stat. Aceste clădiri nerămânând niciodată proprietatea celor cari le construiau, trebuiau să pregătească un viitor dezastruos.

După criza din 1889-1890, aceste case rămaseră mult timp nelocuite; puțin câte puțin ele finiră prin a se umplea de chirigii și cum posesorii imobilelor nu vroiau să mai dea noi capitaluri celor cari le pierduseră deja, acestor clădiri, neigienice și terminate în grabă, nu li s'a făcut nici o reparație și adăpostiră atâtea familii, câte puteau să le închirieze. Apartamentele nefiind menite pentru popor, erau prea vaste; trebuiă să le subînchirieze, pentru a trăi. Locatarul care are un apartament de 6 camere pentru o chirie lunară de 40 lire, subînchiriază o cameră cu 10 lire pe lună la cei ce pot plăti, sau un colț de cameră sau de coridor, la cei mai săraci. În acest chip, mulțumită subînchirierilor, locatarul titular poate câștigă 80 lire pe lună și locuința sa gratuită. Aceasta-i camătă; chirigiul speculează mizeria vecinilor săi. La acest rău se adaugă încă și cel pricinuit de aglomerațiune, promiscuitate, imoralitate, crimă. Cronica ziarelor deseori a zugrăvit interioruri ca acesta: o familie numeroasă locuind în aceeași cameră, băeți și fete alături, în timp ce o străină ocupă unul din colțuri și primește pe amanții săi, fără rușine, în vederea copiilor. Accese de gelozie izbucnesc dintr'un pat într'altul: cuvintele murdare plouă, apoi loviturile; în fine sângele curge și poliția vine.

Dacă intri într'unul din aceste interioruri, ești pătruns de un mare sentiment de desgust; mizeria care se desfășoară nu este cea care se închipuie, pentru că s'a văzut la teatru; este un abiz de întuneric. Ceeace lovește mai întâiu este întunericul, când ochiul s'a obișnuit, el distinge, poate un pat, în care este întinsă o persoană bolnavă. Dacă vine un ajutor din partea unei societăți de binefacere și dacă este de semnat o chitanță, trebuie aprins o lumânare. Vorbim foarte des de chestiunile sociale, fără a fi pregătiți printr'o observațiune pozitivă a realității lucrurilor. Noi discutăm dacă elevii trebuie să facă temele acasă, fără

a ști că sărmanii ar trebui atunci să scrie pe jos, pe rogojini. Vroim să înființăm biblioteci circulante, să răspândim pretutindenți, la cei mai săraci, broșuri de propagandă igienică sau educativă, dar nu cunoaștem deloc nevoile lor. Cea mai mare parte din ei nu au lumină pentru a citi. Există pentru proletar o altă problemă, care este înaintea aceeaia a dezvoltării intelectuale: este aceea a vieții.

Copiii cari se nasc în asemenea medii, „nu vin la lumină“, ci la întuneric. Aici ei se fac mari, aspirând otrăvurile cari sunt nedeslipite de orice aglomerație de oameni. Ei zac încă în necurătenie, căci apa disponibilă într'un apartament destinat la trei sau patru persoane, dar care adăpostește de zece ori mai mult, abia ajunge să stingă setea locatarilor.

Nimic mai sfânt decât „home“-ul englez; el este templul închis al intimității, în care sentimentele delicate aprind sufletele cari găesc aici pacea. Dacă ne gândim la marele contrast care îl prezintă față de atâtea alte interioruri, vom înțelege că ar fi fost o mare cruzime să cerem dela toți aceeaș dragoste de cămin. De altmintrelea, atâția nenorociți cari n'au cămin, ci numai patru pereți murdari, cred că nu pot avea intimități acolo unde totul se petrece în vederea tuturor, unde nu e nici aer, nici lumină, nici apă; pricepem atunci pentru ce acest cuvânt de „cămin“ este o abstracție; pentru a întări noțiunea de familie, care este una din bazele cele mai solide ale societății, trebuie creiat căminul.

Pentru cei ce locuiesc în așa de mizerabile interioruri, salonul este strada, și acolo se refugiază copiii. Dar de câte ori stradele nu sunt teatrul crimelor, a certurilor și a priveriștelor murdare! Cronicele vorbesc de femei urmărite de bărbați beți, armați cu cuțite, de fete tinere tremurând de frică, gonite de băeți cari svâră cu pietre. Ba sunt și alte fapte mai scandaloase încă, pe cari cronica nu le înregistrează: o femeie ieșind beată dintr'o cârciumă noaptea, este victima mai multor bețivi, care o trântesc la urmă în noroiu; la ziuă, băeții cartierului, adunați împrejurul acestui corp plin de noroiu și desgustător, îl împing cu piciorul, râzând.

Asemenea spectacole așa de oribile, pe care barbaria nu le-a cunoscut, se petrec la porțile unui oraș cosmopolit, mama civilizației și regina artelor frumoase. Ele sunt po-

sibile din cauza acestui fapt nou, necunoscut epocilor precedente: izolarea claselor sărace.

În evul mediu se izolau leproșii, catolicii deosebiau pe Evrei în ghetto (cuartier); dar sărăcia nu erà considerată atunci ca o primejdie și ca o infamie, care trebuie să fie clăsată deoparte. Săracii trăiau alături cu bogații; acest contrast între palatul care răpește lumina colibeii, între drama din mansardă și balul din saloane, a inspirat pe mai mulți literați până la V. Hugo. Poveștile populare, cu aplicațiuni morale, țin mult să arăte pe principesa trimetând ajutoare în colibeii vecine, sau pe fetele bogate dând prisosul lor bolnavei din mansardă. Acum săracii nu mai pot nimic spera de la vecinii bogați; li s'au luat și aceste ultime fărămituri, îngrămădindu-i departe de noi, dincolo de zidurile orașului, lăsându-i în disperarea și la școala brutalității și a viciului. Astfel s'au făcut căminuri infectate, cari trebuiau să însemneze: primejdie și amenințare pentru acest oraș, care a voit să cruțe străzile sale interioare de tot ce erà urit, dar care s'a cangrenizat aci, înfrumusețându-se în mod silit, prin îngrijirile unei aristocrații cuprinsă de dragoste pentru estetică și ideal. Când pentru prima oară am traversat aceste cartiere nouă, avui impresiunea că mă găsesc într'un oraș unde a fost un mare dezastru. Ele au într'adevăr efectul unui crâmpieiu de oraș, cu stradele lor drepte printre imensele imobile exilate acolo, foarte aproape de capitală. Îmi părea că un dezastru recent a întristat pe acești oameni, cu mina speriată și tăciurnă, cari se duceau și veneau. Tăcerea ar fi putut să însemneze o viață colectivă întreruptă.

Nici un huruit de trăsuri, nici o voce; nici chiar sunetul unei orge de Barbaria, în goană după un gologan. Aceste lucruri oprite în interiorul Romei, ca semne exterioare ale sărăciei și ale civilizației înapoiate, nu veniau nici aici să mângâie tristețea locurilor.

Observând stradele cu pământul neegal pavat cu pietre mari, cari ies afară neregulat, s'ar fi putut presupune că o inundație a curățat pământul; dar văzând casele desbrăcate, cu zidurile jupuite de cimentul lor, și-ar fi închipuit cineva mai degrabă că un cutremur de pământ este pricina acestui dezastru.

Cu toate acestea, văzând că în acest cartier nu există nici o magazie, nici unul din acele mici bazare, unde se

găsesc pe un preț mic, obiectele de prima necesitate, ci numai cafenele murdare, cu ușile lor deschise la uliță, pe care vine putoare, înțelege oricine că singurul dezastru este mizeria și vițiul.

O stare de lucruri așa de dureroasă, care umplea zilnic cronică criminală, a deșteptat compătimirea bunelor suflete, căci la orice rău se găsește leacul. Astfel s'au înființat azile de tot felul, leagăne, infirmerii; comisiuni pentru salubritatea publică au încercat de a îndreptă reaua igienă a caselor.

Dar ce poate ajuta o mică binefacere? - Mărimea răului ar necesita o operă de salvare din partea colectivității. Numai o operă socială care, prin binele ce face altora, se întărește pe sine și prosperează prin prosperitatea ce procură altora, ar putea, instalându-se în acest cartier, să îndeplinească o acțiune eficace.

Astfel este opera grandioasă a Institutului roman „Beni Stabili“, inspirat de principiile sociale cele mai moderne, condus de către inginerul Eduard Talamo și care prin bogăția mijloacelor de care dispune, n'are pereche, nici în Italia, nici în străinătate. Sunt trei ani ¹⁾ de când acest Institut s'a constituit la Roma; programa sa eră de a cumpăra imobile în oraș, de a le îmbunătăți și de a le administra ca un bun tată de familie.

Primele achizițiuni cuprinseseră o bună parte din cartierul S. Lorenzo, unde Institutul posedă acum 58 de case, ocupând o suprafață de aproape 30.000 m. p., conținând, în afară de etajul dela stradă, 1600 de apartamente, adăpostind mai multe familii. Astfel reforma încercată de Beni Stabili se va putea face pe o scară foarte întinsă.

Institutul, înțelegând că n'ar putea păstra aceste vechi locuinți, rău construite și neigienice, hotărî de a le preface cu încetul. Arhitectul ar dă altă valoare imobilelor, în timp ce transformarea igienică și morală, îmbunătățind condițiile de existență ale locatarilor, ar atrage negreșit pe chirigii. Institutul stabili deci un program care îi permise de a evacua, unele după altele, casele de reparat, pentru ca să nu lase pe stradă, în acelaș timp, populația unui cartier întreg. Opera de salvare nu putea să meargă mai repede. Institutul nici n'a reparat până acum decât trei mari

1) Cartea s'a tipărit în 1909. N. tr.

imobile, pe bazele programului său, care sunt următoarele:

a) A dărâma, la imobil, toate dependențele, cari împiedecă mersul și fac locuințele nesănătoase, răpindu-le aerul și lumina. Astfel lumina slabă este suprimată; în locul lor se întind săli vaste, în care dau toate camerele.

b) A creia scări noi și a împărți mai bine apartamentele, reducându-le la una, două sau trei camere cel mult, cu bucătărie.

Importanța unei asemenea prefaceri este imensă, atât pentru veniturile proprietarului, cât și pentru foloasele materiale și morale ale locatarului. A înmulți numărul scărilor, înseamnă a micșora zăhăiala și a reduce pagubele ce pricinuesc la un imobil trecerea continuă a atâtor persoane puțin respectuoase de bunul altuia și de obiceiurile de ordine și curățenie. Este deasemenea a reduce contactul între locatari, mai cu seamă în timpul nopții, ceea ce are o imensă valoare morală.

Transformarea marilor apartamente în încăperi reduse, sfârșește opera, izolând fiecare familie, adică nepriimind subînchirierea și consecințele ei dezastruoase. Ea împiedecă deasemenea camăta așa de larg practică în vechiul sistem și mărește în acelaș timp veniturile proprietarului. Când acesta închiria mai înainte cu 80 lire pe lună un apartament de șase camere, el își va mări venitul, dacă acelaș spațiu este împărțit în trei mici încăperi sănătoase și bine aerisite, cuprinzând fiecare o cameră și o bucătărie.

Un alt folos moral al acestei reforme va fi de a deșteptă în inima acestor sărmani oameni, sentimentul plăcut pentru tot căminul intim și închis pentru străini.

Dar Institutul nu vrea numai să procure un cămin fiecărei familii; el vrea mai mult: ca acest cămin să fie curat. Pentru a ajunge la acest rezultat, ar trebui cooperarea locatarului. Locatarul care va fi mai îngrijit, va primi un premiu; astfel toți locuitorii casei se vor întrece, într'un nobil concurs de igienă și de frumusețe. Până acum, un astfel de sistem nu fusese niciodată întrebuințat; îl vedem acum producând la Roma rezultate neașteptate; imobilul unde se inaugură a doua *Casa dei Bambini*, pe doi ani sub protecția exclusivă a locatarilor, ar putea, sub raportul bunei instalațiuni, să servească de pildă la mai multe case burgheze.

Astfel, în afară de sentimentul pentru cămin, oamenii câștigă pe cel al curățeniei, care face parte din sentimentul estetic. Acest de pe urmă sentiment este mărit, cu ornamentările naturale ieftine, cum sunt plantele, prin scobitură, și arborii pe drumuri. De aici, pentru locatari o mândrie nouă și bine plasată, nu numai că ei posedă un cămin, dar ei știu încă a-l locui și a-l respecta.

Curățenia apartamentului va aduce pe aceea a persoanei. Cum să tolerăm o mobilă murdară, într'o casă curată? Acolo unde totul este sărbătoare pentru ochi, naște dorința curățeniei de persoane.

O mare reformă a consistat în stabilimentul de băi. Fiecare imobil posedă un local special cu bazin, duș cald și rece, unde fiecare locatar se poate duce pe rând. Cine va spune tot folosul băii calde de acasă și superioritatea sa asupra celor publice, foarte de multe ori rău ținute? Astfel vechile caverne ale mizeriei sunt închise și sunt deschise materialicește și moralicește, binefacerilor civilizației și ale igienei.

Cu toate acestea, în îndeplinirea nobilei sale sarcini, Institutul întâlnește un obstacol serios, în persoana copiilor, prea mici încă, pentru a urma o școală și care, mai mult sau mai puțin părăsiți de părinți, deveniau distrugătorii edificiului. Inconștienți încă despre datoriile ce-și luaseră părinții lor, prea mici pentru a înțelege semnificarea concursurilor de bună întreținere și pentru a fi stimulați prin speranța unui premiu, ei continuau a face operă de mici vandali. Atunci se ivi o nouă reformă, cea mai strălucită și mai serioasă dintre toate, poate: creațiunea *Casa-i dei Bambini*.

Mamele pot să-și trimeată aici toți copiii, neavând încă vârsta de a umbla la școală. Supraveghiați și bine crescuți, acești micuți vor rămâne aici, scutind astfel pe mamele lor de grija de a-i păzi. Totuși această operă nu se poate aduce la îndeplinire, fără concursul părinților; regulamentul afișat pe perete, arată condițiunile de intrare în *Casa dei Bambini*.

„Mamele sunt obligate de a-și trimite aici copiii lor curați și de a conlucra la opera directoarei“.

Datoria lor este dublă: îngrijirea fizică și morală a copilului. Dacă prin actele sau vorbele sale, un copil ar arăta că opera școlăii riscă de a fi compromisă prin reaua in-

fluență exercitată asupra lui de către familia sa, el va fi înapoiat și ar cădea în sarcina părinților săi. Părinții care se înjură, care se ceartă, care se dedau la acte brutale, simțesc îndată greutatea tuturor acestor mici vieți așa de mult iubite și cari, prin greșala lor, trebuie să fie lipsiți de îngrijirile morale de care ele au așa de mare trebuință. Trebuie, prin urmare, ca cineva să învețe a merită foloasele unei școale la domiciliu.

Mamele sunt obligate să vină odată pe săptămână, ca să vadă pe directoarea, pentru a le da informații asupra copiilor lor. Aceste întrețineri pot să aibă îndoit folos, căci învățătoarea, după avizul medicului, totdeauna alipit de școală, este în stare a da mamelor, nu numai sfaturi de morală educativă, dar încă și indicațiuni igienice și morale practice.

Directoarea este totdeauna la dispoziția părinților. Ținută de regulament să locuiască în aceleași clădiri cu micii săi elevi, personalitatea sa, mai bine instruită și mai politicoasă decât aceea a poporului de rând, este capabilă de a exercita o influență profundă asupra tuturor locatarilor casei. Adevărată misionară printre oamenii aceștia pe jumătate sălbateci, ea va culege, dacă are puțin tact și inimă, fructe neașteptate din această admirabilă însărcinare socială.

Altădată, filantropii idealști încercaseră de a locui împreună cu săracii, dar opera nu reușea niciodată; trebuie pentru a ajunge la acest scop, a face locuința proletarilor mai curată, mai igienică, mai aerisită; aici nu se va ajunge, ca și la Roma, decât prin ajutorul concursului moral și prin premii; acesta este singurul mijloc de a face să primească săracii jugul civilizației.

Casa dei Bambini nu este o sală de azil; este o școală ale cărei metode sunt inspirate de principiile raționale ale pedagogiei științifice. La școala propriu zisă căutăm, pe cât este posibil, a alipi un local pentru băi sau pentru cabinete și o bucată de loc, pe care copiii îl vor cultiva. Ceea ce este important de a descoperi aici, sunt progresele pedagogice realizate prin *Casa-lei dei Bambini*. Nu e nici un singur educator, care să nu știe cât este de necesar de a armoniza influența școalei și aceea a familiei. Dar casa nu este așa de accesibilă; și aici, pentru prima oară, se vede realizându-se acest frumos ideal, *căci școala acasă de-*

vine, mai mult sau mai puțin, proprietatea colectivă a părinților, și sentimentul proprietății colective este totdeauna plăcut inimei.

Mamele, care în toate orele zilei pot să supravegheze ceea ce petrece la *Casa dei Bambini*, sfârșesc îndată prin a adora școala și pe directoare. De câte ori aceasta nu găsește pe fereastră zaharicale sau flori, omagiu anonim al mamelor recunoscătoare! Și când, după trei ani petrecuți în asemenea școală, copiii vor trebui să intre în școala primară, mamele lor obișnuite cu supravegherea fizică și morală, nu vor putea face altfel decât să continue opera începută!

Un alt progres realizat de către *Case-le dei Bambini*, privește pedagogia științifică. Fiindcă omul nu este numai un produs biologic, dar încă o ființă socială, al cărei prim mediu este familia, pedagogia științifică va încerca de a ameliora generațiile noi, dacă ea nu reușește să lucreze asupra mediului în care copiii se dezvoltă și cresc. Toate aplicațiunile de igienă științifică ar rămâne inutile, dacă casa ar trebui să rămână închisă progresului. A scoate moralicește și materialicește, la lumină, vechiul imobil rău construit și vicios, este, după părerea mea, adevăratul punct de plecare al pedagogiei științifice.

Mai mult, casa astfel prefăcută, are un alt folos; ea s'a socializat, ceea ce înseamnă că toate mamele pot să se bucure de aceleași foloase și să simtă pe copiii lor pe același picior de egalitate.

Până aici, damele mari, singurele erau cari puteau să părasească pe copiii lor în îngrijirile unei institutoare sau ale unei bone. Femeile din popor sunt astăzi într'o situație analoagă, ba, mai mult, ca și casele princiare, medicul casei veghiaza peste toți acești micuți și supraveghiază creșterea lor. Damele din aristocrația engleză posedă un „carnet al mamei“, în care sunt înscrise principalele măsuri ale copilului; la Roma, lucrătorii au „fișa biografică“ a copiilor lor, făcută de către învățătoare și medic.

Cunoaștem deja foloasele ce ne dă socializarea câtorva obiecte: trenul a devenit tramvai, torța a devenit felinar sau bec de gaz. Niciodată nu se socializaseră încă persoanele: nici bona, nici institutoarea.

Case-le dei Bambini au dat acest exemplu. El corespunde unei trebuințe a timpurilor. Nu s'ar putea susține că

mamele, din dorința de a fi scutite de griji, renunță de a se ocupa și a spăla pe copiii lor; evoluția socială și economică silește pe lucrătoare să părăsească căminul său, pentru a câștiga pâinea indispensabilă copiilor săi și o constrânge de a-și neglija datoriile cari îi sunt cu toate acestea foarte plăcute. Este, prin urmare, foarte reconfortant pentru ea, de a ști pe micii ei bine îngrijiți și supravegheați. Această operă nu se mărginește la copiii clasei lucrătoare; ea se întinde și la cei ai clasei burgheze, ale căror mame sunt și ele „lucrătoare cu mintea“. Învățătorul de toate felurile, profesorii, etc., care în afară de cursurile lor oficiale, dau lecții particulare, sunt foarte de multe ori siliți a lăsa copiii pe mâinile unei slugi necioplite și incapabile; așa că, după inaugurarea primei *Casă dei Bambini*, „Beni Stabili“ fu invitat de mai multe ori să organizeze școli de acelaș gen, în alte cartiere.

Văzând socializându-se astfel o funcție maternă, unii își vor zice poate: „Ce va fi casa, dacă femeia se depărtează de ea?“ Dar casa se transformă și ea, primind aceste noi funcții.

Mai târziu se vor realiza și alte progrese; printre acestea trebuie să dorim „infirmeria casă“, care să permită deosebiților membrii ai familiei să se ocupe de afacerile lor, în timp ce bolnavul lor va fi îngrijit acasă. Igiena și profilaxia vor câștiga cu tot dinadinsul și nu ne vom mai teme de aceste desinfecțiuni făcute pe jumătate, după cazurile de difterie sau de tifos.

În America, s'a mers până a se socializa și bucătăria; bucatele sunt trimise, prin ascensor, în fiecare apartament; folos prețios pentru femeile burgheze unde, în lipsa doamnei, o bucătăreasă neștiutoare, arde carnea sau strică sursurile. Casa transformată astfel va deveni în acelaș timp școală, stabiliment de băi, infirmerie; ar trebui încă să se mai adauge și o sală de lectură, în care locatarii de partea bărbătească să poată merge să-și petreacă serile. Casele de joc și cafenelele ar putea atunci închide porțile.

Este departe acel viitor de temut, în care unii prevăd nimicirea complectă a caselor, pentru că femeia este chemată a lucra afară. În evoluția sa, căminul tinde să îmbrace un caracter mai ridicat decât confortabilul *home* englez. Nu mai este o adunătură de ziduri foarte curate și bine zugrăvite, în dosul căreia femeia își adăpostește du-

rerile și bucuriile, căminul devine ca o ființă viețuitoare; ca un suflet dulce de femeie și de educatoare. El dă viață și traiu bun; el crește copiii, procură liniște locatarului oboșit și sentimentul fericirii pașnice tuturor.

Femeia nouă se va scutura de toate obligațiile care o făceau dorită de bărbat în vederea îndeplinirii unor sarcini materiale. Devenită un lucrător social, îi va trebui că și bărbatului o casă, unde să găsească mângâierea necesară. Ea va voi să fie iubită pentru ea însăși și nu pentru munca ce o poate produce. Amorul omenesc n'are de scop de a-și asigura plăcerile trupești, dar de a înmulți puterile spiritului, făcându-l aproape divin.

Frederic Nietzsche a incarnat amorul adevărat în femeia lui Zarathustra, care voind a avea un fiu mai bun decât ea însăși, spune bărbatului :

— „Pentru ce mă vrei tu? Pentru frica singurătății, poate?... adică pentru a te apăra în contra plăcerilor vieții.

„În acest caz, du-te. Vreau un bărbat care s'a învins pe sine, și care și-a format un suflet mare; vreau bărbatul care a păstrat corpul său robust și sănătos; vreau bărbatul care să unească corpul și sufletul său cu al meu, pentru a procrea copilul! Copilul mai bun, mai perfect, mai puternic decât cei cari l-au făcut“.

A îmbunătăți cu conștiință specia, cultivând sănătatea și virtutea sa, această este datoria căsătoriei. Ideile sublimă pe care noi o neglijăm.

Casa viitoare socializată, plină de viață, plăcută, educatoare și consolatoare, va fi adevăratul cuib, demn de perechile omenesti, care vor voi în ele să îmbunătățească specia și s'o lanseze triumfătoare, în eternitatea vieții !

Regulamentul Casei-i dei Bambini.

Institutul roman al Soc. *Beni Stabili*, organizează în imobilul N., care este proprietatea sa, o *Casa dei Bambini*, în care sunt admiși toți copiii locatarilor, neavând încă vârsta cerută pentru a fi admiși în școlile primare.

Scopul principal al *Case-i dei Bambini* este de a da gratuit părinților siliți să părăsească căminul, din pricina ocupațiilor lor, îngrijirile de care copiii au nevoie.

Casa dei Bambini se ocupă de educația, igiena, des-

voltarea fizică și morală a copiilor, cu ajutorul cărților și al exercițiilor apropiate vârstei lor.

Sunt alipiți de *Casa dei Bambini* o directoare, un medic și un intendent.

Orariul în *Casa dei Bambini* va fi fixat de către directoare.

Vor putea fi admiși la școală toți copiii între 3 și 7 ani. Părinții cari vor voi să se servească de *Casa dei Bambini*, nu vor avea nimic de plătit; cu toate acestea, ei își iau îndatoririle următoare :

a) A trimite în sala ad-hoc și la orele indicate copiii lor curați la trup și la haine; de a-i îmbrăca, pentru școală cu un șorț ;

b) A arăta respect și politeță către directoare și către toate persoanele alipite la *Casa dei Bambini* și de a ajuta pe directoarea sa. Cel puțin odată pe săptămână, mamele vor putea avea o consfătuire cu directoarea, pentru a le da informații asupra copiilor lor și pentru a primi dela ea indicațiuni și sfaturi pentru binele copiilor.

Vor fi eliminați din *Casa dei Bambini* :

a) Cei ce se vor prezentă cu hainele rupte și murdare;

b) Cei cari se vor arăta nedisciplinați ;

c) Cei ai căror părinți ar fi lipsiți de respect față de persoanele puse în serviciul Case-i și ar ameintă prin această de a distruge acasă opera educatoare, care este scopul școlii.

Notă. În distribuirea premiilor anuale, acordate celor cari în timpul anului vor fi ținut mai bine casele lor, se va ține socoteală de chipul în care părinții vor fi cooperat la opera directoarei.

Cum am spus, întâmplarea mi-a dat ocazia de a aplică la copiii normali din salele de azil și din leagăne, metodele pentru înapoiăți. Dacă se poate să fie stabilită o analogie între normali și anormali, aceasta nu poate să se facă decât în prima copilărie, între cel care n'a avut puterea de a se desvoltă și acel care nu s'a desvoltat încă. Micii copii n'au căpătat încă, în adevăr, o coordonare sigură a mișcărilor lor musculare; de aici mersul lor imperfect, incapacitatea lor de a îndeplini actele simple ale vieții, de a se îmbrăca, de a se încheia, de a se încopcia, de a-și lega șiretele, etc. Organele simțurilor, de pildă, puterile aco-

modărei ochiului, nu sunt de tot exercitate. Limbajul e primitiv și are defectele sale speciale. Instabilitatea, greutatea pe care o simt cei mici de a-și fixa atenția, sunt atâtea caractere paralele.

Preyer s'a silit de a ilustra paralela între defectele patologice ale limbajului și acele ale copilului normal, pe cale de formație, în studiile sale de psihologia infantilă.

Metodele care serviseră a îmbogăți personalitatea psihică a idiotului, ar fi putut, prin urmare, să ajute la dezvoltarea copilului normal, fiindcă ele constituie o igienă a personalității normale. Mai multe defecte, cum este acel al relei pronunțări, provin dela părăsirea în care copilul este deseori lăsat între 3 și 6 ani, adică în epoca în care se formează sau se fixează principalele sale funcțiuni.

Iată, prin urmare, experiențele mele de doi ani în *Caselle dei Bambini*. Ele reprezintă o serie de încercări făcute asupra educației primei copilării, cu metodele întrebuintate pentru anormali. Nu este deloc aplicațiunea pur și simplă a metodelor lui Séguin întrebuintate în azile; fiecare ar putea să constate aceasta, citind pe acest autor; cu toate acestea, la toate aceste experiențe, este o bază care este opera întregii vieți a lui Séguin și a lui Itard. Treizeci de ani după a doua publicațiune a lui Séguin, reluai ideile și, îndrăsnesc chiar să zic, sarcina acestui pedagog, încercând aceleași sentimente pe care le avea acesta, când moșteneă ideile maestrului său Itard, înconjurat la moarte de îngrijirile sale fiești. Timp de zece ani experimentai și meditai asupra muncii acestor doi oameni admirabili, care s'au sacrificat, lăsând umanității cele mai fecunde probe despre eroismul lor necunoscut. Cei zece ani ai mei de studii se pot, prin urmare, adăoga la patruzeci ani de muncă ai lui Itard și Séguin. În curs de mai bine de un secol, a trebuit, prin urmare, cincizeci de ani de activă pregătire, pentru a ajunge la această scurtă experiență de doi ani. Și nu cred să mă înșel zicând că ea reprezintă munca succesivă a trei medici, cari dela Itard până la mine, făcură primii pași spre psihiatrică.

PARTE GENERALĂ

METODA IN „CASE-LE DEI BAMBINI“

Îndată ce avuiu la dispoziția mea o școală de copii mici, am vroit să stabilesc aici câmpul experiențelor mele de pedagogie științifică și de psihologie infantilă. Am plecat dela o afirmație a lui Wundt: „Psihologia copilului nu există“; cercetările experimentale ale lui Preyer și Baldwin n'au fost decât asupra a doi sau trei indivizi, proprii copii ai experimenterilor. Pentru cercetările asupra copiilor mici, cari nu se supun lesne la experiență, instrumentele de psihometrie trebuie numaidacă să fie reduse și simplificate. În fine, psihologia copilului nu poate recurge decât la observația exterioară; trebuie renunțat la a ține socoteală de stările cari se arată numai la introspecțiune.

Mă hotărâii de a ține socoteală de cercetările altora, dar de a rămâne independentă. Rețin însă ca esențială această afirmațiune, sau mai bine, această definițiune a lui Wundt: „Toate metodele psihologiei experimentale se pot reduce la un metod unic, adică la o „observație regulată“.

La copii, un alt factor trebuie să intre la rând: studiul dezvoltării fizice.

Partea antropologică. Pentru a studia dezvoltarea fizică, am gândit mai întâiu să reglez cercetările antropometrice, oprindu-mă la cele principale.

Mi-am făcut un antropometru pentru copii, a cărui scară eră dela 0.50 m. la 1.50 m. Pe platforma măsurătoarei, un mic scaun mobil, înalt de 0.30 m., serviă la măsurarea copilului șezând. Astăzi, întrebuițez antropometru

cu două table; deoparte se măsoară talia totală, de cealaltă, talia șezând. Pe a doua tablă, zero se găsește la 0.30 m. de înălțime, ceea ce corespunde scăunașului, care este fix. Cele două bucăți care lunecă pe piciorul vertical, sunt independent una de alta. Astfel, doi copii pot fi mășurați în acelaș timp. Acest nou sistem câștigă timp; înainte se pierdeă timpul, scoțând și punând scăunașul și făcând pe scară scăderea necesară.

Technica cercetărilor fiind astfel ușurată, hotărîi să se iă în fiecare lună măsurile în picioare și șezând. Pentru a fi informată mai exact și mai bine asigurată de regularitatea în cercetări, stabiliți că măsurarea să fie luată pentru fiecare copil, în ziua luni care corespunde cu aceea a nașterei sale.

Propusei pentru acest scop un registru astfel compus :

SEPTEMBRIE

OCTOMBRIE

Zilele lunei	S T A T U R A	
	In picioare	Șezând
1		
2		
3		
4		
etc.		

Spațiile din dreptul numerelor servesc pentru a înregistra numele copilului născut în acea zi. Astfel institutoarea știe care școlar trebuie măsurat în ziua arătată în calendar și scrie măsurile sale în dreptul luni. În modul acesta avem o măsură exactă și fără multă bătae de cap.

Am organizat deasemenea în camera de baie un sistem de basculă, care permite să se iă greutatea elevului în fiecare săptămână. După cum copilul este născut Luni, Marți sau Mercuri, se cântărește, în acea zi, după ce și-a scos hainele, când vrea să-și facă baia. M'am încredințat că o baie zilnică ar fi de preferat, dar cred că pentru a ajunge la aceasta într'o școală, ar trebui orânduit un sistem de piscină, care să permită să iă baia mai mulți copii. Chiar

baia săptămânală nu se ia fără oarecare greutate practică. De multe ori ea nu este decât în teorie. Regulând ordinea cântăririlor săptămânale, am avut intenția bine determinată de a orându-i și de a asigura și băile periodice¹⁾.

Notațiunea greutății este făcută foarte simplu; într'un registru, zilele săptămânei sunt puse în linie, unele sub altele și, corespunzător fiecăreia din ele, sunt mai multe linii destinate școlarilor născuți în acea zi.

SEPTEMVRIE

	I Săpt. Kgr.	II Săpt. Kgr.	III Săpt. Kgr.	IV Săpt. Kgr.
Luni				
Marți				
Miercuri				

Fiecare pagină din registru corespunde la o lună.

Am găsit că aceste măsuri pentru greutate ar fi singurele de care învățătoarea ar trebui să se ocupe.

Celelalte măsuri dispuse-iu să fie luate de un medic, care a fost specializat în antropologia infantilă sau care ar avea intenția să se specializeze în această ramură a antropologiei pedagogice.

Câteodată îmi luam eu această sarcină. Opera medicului trebuie să fie complexă; pentru a ușura, imaginați și imprimai fișe biografice.

1) În această privință, trebuie să adaug că am imaginat o baie colectivă, evitând piscina. Aceasta ar fi un mare bazin, prevăzut cu bare transversale, pentru a susține micile bazine individuale, care trebuie să aibă străbătut fundul de o gaură destul de mare. Odată micile bazine puse în cel mare, apa, conținută în acesta, pătrunde prin fund, în bazinele mici. După ce nivelul a fost stabilit, apa nu mai are nici un motiv de a trece dintr'un bazin într'altul și copiii pot astfel să facă, până la un punct, o baie individuală.

Deșertând bazinul cel mare, cele mici s'ar deșerta în acelaș timp și cum acestea ar fi făcute dintr'un metal ușor, s'ar putea lesne să se scoată, pentru a curăți fundul bazinului colectiv. Dar acestea sunt proiecte pentru viitor.

No..... *Data înscrierii*.....

Numele și pronumele..... *Vrâsta*.....

Numele părinților..... „ *mamei*

Profesiunea..... „ *tatei*

Antecedente ereditare.....

Antecedente personale.....

Note antropologice

Înălțimea în picioare	Greutatea	Circumf. toracică	Înălțimea șezând	Indicile înălțimei	Indicile greutății	C A P U L			
						Circ.	Diam. a. p.	D. tr.	Ind. cef.

Constituția fizică.....

Starea mușchilor.....

Culoarea pielii.....

Culoarea părului.....

OBSERVAȚIUNI

.....

.....

.....

.....

După cum se vede, aceste fișe sunt foarte simple. Îndemn deci de a se lua odată pe an și pentru fiecare copil măsurile următoare :

Circumferința capului ; cele două diametre maxime ; circumferința toracelui ; indicele cefalic ; indicele ponderal ; indicele tației. Pentru justificarea acestei alegeri, trimet pe lector la tratatul meu de *Antropologia pedagogică*. Medicul este invitat a face aceste cercetări în timpul săptămânei, sau cel puțin, în timpul luni în care copilul își are ziua de naștere. Astfel sarcina este ușurată ; într'o clasă de 50 de elevi, se întâmplă în general ca două sau trei aniversări să fie grupate. Medicul n'are deci de luat măsurile decât din timp în timp. Sarcina este, natural, a învățătoarei, de a înștiința pe medic despre aniversare.

Antropometria are astfel aplicațiuni educative.

Eșind din *Case-le dei Bambini*, copiii vor ști să răspundă la chestiunile următoare :

— În ce zi a săptămânei ești născut ?

— În ce zi a luni ?

— Când vei avea ziua aniversării ?

Ei vor fi câștigat astfel deprinderi de ordine și mai cu seamă, vor ști să se observe singuri. Copiii arată totdeauna foarte mare plăcere de a se măsură, la cea dintâi privire, când învățătoarea spune unui copil: *talia*, acesta scoate repede încălțămintele, cu strigăte de bucurie și aleargă spre a se așeză în antropometru, observând poziția normală așa de bine, încât învățătoarea nu are decât să observe indicatorul și să citească cifra.

În afară de măsurile pe cari medicul le iă cu instrumente obișnuite: compas, panglici metrice, el face observațiuni asupra stărei trofismelor musculare, a glandelor limfatice, a pigmentațiunii, a circulației sângelui, etc. El arată conformațiunile rele, stările patologice eventuale, descriindu-le cu îngrijire: rachitism, lene infantilă, strabism, etc. Un asemenea studiu obiectiv îi va arăta întrebările ce va trebui să pue părinților.

Mai mult, medicul face adevărate vizite sanitare, arătând egzecele, otitele, conjunctivitele, stările febrile, turburările intestinale, etc. Importanța acestor vizite este complectată prin existența infirmeriilor acasă, care permite îngrijirile imediate și supravegherea continuă, după

cum aceasta există deja în casa modernă *Beni Stabili*, în Prati di Castello, la Roma.

În ce privește aceste *Case dei Bambini*, ale Soc. Beni Stabili, eu am arătat că cercetările comune din memorie, care derivă direct din clinici, sunt neadaptate la școală, pentru că familia este în mare majoritate normală. Așa dar am rugat pe învățătoare să scoată din convorbirile lor cu mamele oarecari informații de ordin social, pentru a putea cunoaște cultura părinților, obiceiurile lor, câștigul lor, cheltuielile, etc. și de a stabili un fel de monografie, după sistemul Le Play. Dar aceasta nu se poate decât acolo unde învățătoarea locuiește în acelaș imobil ca și părinții elevilor săi.

În schimb, sfaturile medicului, transmise prin învățătoare, mamelor de familie, vor fi pretutindeni folositoare, spre a da povețe asupra igienei individuale sau generale. Învățătoarea va adăogi la aceste povețe medicale și propriile sale sfaturi.

Mediu înconjurător. Mobilier școlar. Metoda noastră de observație cuprinde, asta fără s'o mai spunem, observarea metodică a creșterii elevilor.

Am luat ca bază unică libertatea elevilor, în manifestațiile lor spontane.

E vorba de a dispune într'un chip special mobilierul școlar și mediul înconjurător în general. Dacă ași spune cât de folositor este pentru educație un teren pătrat pe lângă școală, n'ar fi nimic nou; cu toate acestea, nu este ca acel teren să fie în directă comunicație cu sala de școală, cum e de pildă, la Milan, unde o fereastră prefăcută în ușă, conduce, cu ajutorul unei mici scări, deadreptul afară. Copilul, prin urmare, după plăcerea sa, poate să iasă sau să intre, în toate orele zilei. Dar despre aceasta mai târziu.

Principala modificare adusă mobilierului școlar, este suprimarea băncilor. Am dat să facă mici mese, cu picioare solide, ca să nu se clatine, dar destul de ușoare, pentru ca doi copii să le poată transporta cu ușurință. De formă dreptunghiulară, ele sunt destul de mari, pentru ca doi sau chiar trei elevi, să poată stă pe laturile ei cele mai lungi. Apoi am făcut scăunase mai întâiu de paie, dar fiindcă se uzau, de lemn ușor. (La Milan s'au făcut scaune elegante, în stil). Afară de acestea, am comandat mici foto-

liuri de lemn, largi și altele de bambu. Astăzi se fac mici mese pătrate, cu un singur loc, de formă și mărime deosebite, cari se acopăr cu fețe de masă brodată și pe care se așează vase cu flori. În Elveția, în salele de azil transformate în *Case dei Bambini*, s'au adoptat mici mese ușoare, cu un singur loc și scaune elegante de lemn, fabricate de Berthoud. Mobilierul cuprinde încă un lavabou foarte jos, ca să poată ajunge un copil de 3 sau 4 ani. Părțile laterale în lemn alb, care se pot spăla, sunt dispuse pentru săpun, burete și prosoape. O mare scui pătoare (se știe că copiii nu scui pă) este destinată a primi apa cu care ei și-au spălat dinții. Polițele sunt joase; rafturile lor superioare nu trebuie să treacă de înălțimea unei mese obișnuite, dar ele se întind în lungime și cuprind un mare număr de mici compartimente, închizându-se fiecare cu o cheie deosebită. Broasca este la înălțimea copiilor, cari pot închide și deschide, după voință și pune după voință obiectele cari le plac. Pe raftul de sus al poliței, acoperit de o față de masă de pânză, un șir de vase cu flori, o cușcă cu pasări sau un mic aquarium. De jur împrejurul camerei, pe pereți și la înălțimea copiilor, sunt tablele cari alternează cu cutii în care se pun creioanele și cârpele de șters. Deasupra tablelor sunt ilustrații reprezentând scene de familie, dela țară, animale domestice, dar totdeauna figuri foarte simple. Printre tablourile cari împodobesc Casa dei Bambini, la Roma, este unul care reprezintă familia regală a Italiei. O mare reproducție în culori a sfintei Fecioare pe scaun, care domină peste toate tablourile. Am ales acest capod'operă a lui Rafael, pentru că ni se pare a fi emblema *Case-lor dei Bambini*. Aceste *case* într'adevăr, nu reprezintă numai un progres social, ci un pas înainte al umanității. Ele sunt în legături directe cu înobilarea mamei, cu emanciparea femeiei și cu protecția copilului. Această madonă a marelui Rafael nu este numai bunătatea și blândețea unei mame către fiul său, care o va întrece; alături ea cu această figură de mamă perfectă, se găsește Sf. Ioan, simbolul umanității. Tabloul lui Rafael este umanitatea, aducând omagii mamei, și încă această umanitate nobilă, care nu stabilește numai legături între mamă și fiu, dar încă între mamă și toate ființele omenesti. Dacă, într'o zi. *Case-le dei Bambini* se vor răspândi în toate țările, tabloul lui Rafael va spune și el țara lor de origine.

Copiii nu vor pricepe marea însemnătate a Sf. Fecioare, dar ei vor vedeà în tablou mai mult decât väd în celelalte tablouri reprezentând tați, mame sau copii și în inimile lor se va deșteptà un sentiment religios.

Iată mediul înconjurător.

Partizanii metodelor vechi vor ridicà obiecțiuni. Prima va fi că copiii mișcându-se, vor răsturnà scaunele și vor mișcà mesele, ceea ce va produce sgomot și dezordine. Dar aceasta este o prejudecată. Pentru acest cuvânt se impuneà fașă nouilor născuți și sprijinitoare pentru cei ce începeau să meargă. Se crede că trebuie la școală o bancă foarte grea și chiar fixată în pământ. Toate acestea se sprijină pe ideia că copilul trebuie să crească în imobilitate și pe prejudecata stranie că pentru a te supune unei acțiuni educatoare, este nevoie numaidecât, ca și pentru a te rugà, de o poziție specială a copilului.

Mesele, scaunele și fotoliurile ușoare și ușor de purtat, vor permite copilului de a-și alege poziția care-i convine, de a se așezà și de a fi totdeauna la locul său, ceea ce va fi, în acelaș timp, și un semn de libertate și un mijloc de educație. Dacă o mișcare rea va face să cadă un sacun cu sgomot, copilul va aveà o dovadă evidentă despre propria sa incapacitate; cu bănci, aceeaș mișcare ar rămâneà neobservată. Copilul va aveà astfel posibilitatea de a se îndreptà și dacă va face aceasta, el îi va simți îndată binefacerile: scaunele și mesele vor rămâne fixe la locul lor, ceea ce va însemnà că elevul a învățat a se mișcà. După metoda veche, disciplina se făcea după un chip cu totul deosebit, prin imobilitate și tăcere. Această imobilitate și tăcere împiedecau pe copii de a se mișcà cu grație și cu precauțiune și când se întâmplà să se găsească într'un loc unde se găseau bănci, ei răsturnau repede obiectele ușoare. Cu sistemul nostru, copilul capătă, din contra, o abilitate de a se mișcà, care îi va fi folositoare în afară de școală. Chiar fiind copil, el va deveni o persoană cu mișcări libere, dar corecte.

Învățătoarea din *Casa dei Bambini* din Milan, pusese lângă o fereastră o masă lungă, pentru pus plăcile de fier necesare pentru învățarea primelor noțiuni de desemn. Dar această masă erà prea strâmtă și se întâmplà de multe ori ca copiii, alegând obiectele, să le lase să cadă jos cu

mare sgomot. Învățătoarea se gândi să lungească masa, dar cum stolerul întârziă, copiii se obișnuiseră cu defectul mobilei: ei începură să umble așa de bine cu plăcile, încât acestea nu mai cădeau, cu tot echilibrul lor nesigur.

Îndemânarea copiilor repară imperfecția mobilierului.

Simplicitatea și chiar defectele obiectelor exterioare, servesc deci a desvoltă activitatea și îndemânarea elevilor.

Toate acestea sunt în perfectă logică; și acum toate fiind enunțate și experimentate, ni se par la toți evidente ca oul lui Columb.

Metodul pedagogic al *observațiunei* are la bază libertatea copilului; iar *libertate* vrea să zică *activitate*.

Disciplina libertății. Acest principiu este greu de înțeles pentru cei cari țin la obiceiurile școlai comune. Cum s'ar putea obține disciplina într'o casă de copii liberi?

În sistemul nostru, noi avem o noțiune deosebită despre disciplină; dacă disciplina este fondată pe libertate, aceasta încă trebuie să fie activă. Nu se poate zice că un individ este disciplinat, fiindcă l-am redus artificialmente la imobilitate, ca pe un paralytic, și la tăcere, ca pe un mut; acesta este o ființă anihilată, dar nu disciplinată.

Numim disciplinat pe cel care poate dispune de persoana sa și care este stăpân pe sine însuși, când este vorba de a urmări o regulă de viață.

O asemenea disciplină activă nu este ușor de priceput, nici de obținut, dar ea conține un foarte frumos principiu educativ, foarte diferit de mijloacele de constrângere întrebuințate până aici.

Trebuie învățătoarei o tehnică specială, pentru a conduce pe copil pe această cale a disciplinei, pe care el va trebui să meargă toată viața, înaintând spre perfecțiune. Învățând a se mișca și nu a stă liniștit, copilul se pregătește nu pentru școală, ci pentru viață, așa că el devine corect prin obișnuință și prin practică. Copilul se obișnuiește de vreme la o disciplină nu limitată la mediul școlar, ci întinsă în societate.

Libertatea trebuie să aibă ca *limită* interesul colectiv și ca *formă* ceea ce numim educația manierelor și a actelor. Prin urmare, noi trebuie să oprim pe copil să facă ceea ce strică altora sau lor, sau ceea ce are caracterul unei nepolitete sau nedelicatete. Orice altă manifestație, de orice

formă ar fi, dar care îmbracă un scop util, trebuie să fie nu numai permisă, ba chiar observată cu îngrijire. Acesta este, după cum am văzut, punctul esențial. Prin pregătirea științifică, învățătorul ar trebui să câștige nu numai capacitatea, ci și interesul observatorului pentru fenomenele naturale. După metoda noastră, el va trebui să fie mai mult *răbdător* decât *activ*; și răbdarea să fie compusă din acea curiozitate științifică fără saț și din respectul absolut pentru fenomenul ce vrea să-l observe. Trebuie ca învățătorul să înțeleagă și să simtă poziția sa de observator; activitatea trebuie să se găsească în fenomen.

Acest chip de a proceda, este cu deosebire necesar în școlile infantine, unde se produc primele manifestațiuni psihice la copiii mici. Nu putem presupune care ar fi fost consecințele unui act spontan oprit brusc, când copilul abia a început a lucra; poate am întrerupt viața însăși. Umanitatea care se manifestă cu splendoarele sale intelectuale în timpul anilor primei copilării, după cum soarele se manifestă ziua și floarea, la prima deschidere a petalei, ar trebui să fie respectată cu o venerație religioasă. Singurul act educativ cu adevărat util, ar fi acela care ar ajuta complectă dezvoltare a vieții.

Pentru a ajunge la acest scop, este necesar de a nu-i opri mișcările spontane, sau de a impune actelor sale voința noastră. Trebuie exceptat cu toate acestea cazul în care copilul ar vrea să se dea la niște acțiuni rele; acestea vor trebui să fie înăbușite.

Aceasta am putut obține dela învățătoarele care n'au fost pregătite pentru observațiile științifice; ba îmbătrânite în metodele vechi, învățând la școlile comune. Aceasta îmi permise de a măsura distanța care separă regimul nou de cel vechiu. Chiar învățătoarele inteligente, care au înțeles foarte bine principiul, întâmpinau mare dificultate a-l pune în practică. Această situațiune pasivă, asemănătoare cu aceea a unui astronom, care, așezat înaintea telescopului său, privește defilând lumea, le pare greu de priceput. Ideea că viața se dezvoltă singură și că, pentru a-i smulge secretele, a-i studia și a o dirija, trebuie s'o observăm fără a interveni, este o noțiune cu adevărat greu de asimilat și de pus în practică. Învățătoarea prea învățată să fie unica activitate liberă în clasă; ei i se pare

că datoria sa consistă a opri activitatea elevilor. Când ea nu reușește să obție ordinea și tăcerea, ea aruncă, în jurul ei, priviri pierdute, ca și cum ar cere iertare și ar lua lumea ca martoră a nevinovăției sale. În zadar i se repetă că dezordinea primului moment îi este necesară. Când ea se vede constrânsă a nu mai face alta decât să privească, ea vede că prezeța sa nu mai este utilă și se întrebă cu jale, dacă nu trebuie să demisioneze, fiindcă nu mai este o învățătoare.

Apoi, când ea începe a observă și a vedeà cari sunt actele permise și cari trebuiesc oprite, învățătoarea după vechiul sistem se simte foarte necăjită și se teme că nu mai este la înălțimea misiunii sale.

De fapt, cea care nu este pregătită se va găsi, multă vreme, neputincioasă și nefericită, în timp ce camarada sa, plină de experiență și de cultură științifică, va simți, pentru munca sa, totdeauna mai mult interes și admirațiune.

În romanul său *Unchiul meu miliardar*, care este o critică a moravurilor moderne, Notari arată cu o evidență care îi este proprie, un defect al vechilor metode disciplinare. După ce făptuise o mulțime de prostii destul de mari pentru a răscula un oraș, *unchiul*, încă copil, este în cele din urmă închis într'o școală. Aici micul băiat Fufu, simte o primă emoție, când observă că cumintea Fufetta, lângă care stă, este tristă fiindcă n'are ce mânca.

El se uită în jurul lui, văzù pe Fufetta, se sculă, luă panerul și, fără a spune un cuvânt, i-l pune în șorț. Apoi se dădù câțiva pași îndărăt și, fără a ști pentru ce, el lăsă capul în jos și se puse a plânge.

Unchiul meu n'ar fi știut să explice cauza plânselor sale subite.

Pentru prima oară văzuse doi ochi frumoși plini de lacrimi și simțià din cauza aceasta o mare emoție, unită cu rușine; rușinea de a mânca cu cineva care are foame.

Nestiind să exprime aceste sentimente, nici ce să spună pentru a dà să se înțeleagă că primește panerul său, nici ce să scorească pentru a arătà că nu-i prea mare valoarea darului, el rămăsese victima primei lovituri, care ră-nise sufletul său născând.

Cu totul buimăcită, Fufetta aleargă spre el repede.

Cu o delicatetă răspută, ea depărtă mâna în care el își ascundeà fața.

„Tu plângi din pricina mea, Fufu“, îi zise ea cu un ton aproape rugător.

S'ar fi zis că ea vorbiă unei păpuși de cârpe, așa eră de maternală; el aveă o față melancolică și inspirătoare de milă.

Atunci fetița îl îmbrățișă și „Unchiul“ meu, cedând încă impulsiei care îi umpleă inima, înainte buzele, întinse gâtul și, fără a privi, încă mut și plângând, o sărută pe bărbie. El suspină adânc și își uscă fața cu mâneca, pentru a șterge șiroaiele umede cari curgeau din ochii săi și din nas, apoi se liniști. O voce ascuțită strigă din fundul curței:

— „Ei!... voi, cei doi, de acolo... intrați, imediat!“

Eră supraveghetoria.

Ea nimici această primă mișcare a sufletului răsvrătit, cu aceeaș brutalitate oarbă pe care ar fi întrebuințat-o pentru a despărți doi copii care s'ar fi bătut.

Eră ora de intrare pentru toți.

În cele dintâi luni, vedeam pe ajutoarele mele în *Casa dei Bambini* lucrând întocmai ca învățătoarea descrisă de Notari. Involuntar sileau pe copii la imobilitate, fără a observa sau a deosebi mișcările. Odată, de pildă, o fetiță adunase împrejurul ei pe micile sale tovarășe și se pusese să le vorbească cu gesturi largi; învățătoarea se duse la ea, o apucă de braț și îi spuse să se ție liniștită. Observând pe elevă, văzui că ea se jucă de-a învățătoarea și de-a mama și că învăță pe celelalte, prin gesturi, a invocă pe sfinți și a face semnul crucei. Ea se manifestă deja ca dirigiuitoare. Un alt copil, care făcea mișcări dezordonate și pe care îl considerau toți ca idiot, se puse într'o zi cu o mimică de atențiune concentrată, să miște mesele dela locul lor. Deodată fu oprit, fiindcă făcea prea mult șgomot; cu toate acestea, el manifestă, pentru prima oară atunci, mișcări coordonate, care aveau un scop. Eră prin urmare o acțiune care ar fi trebuit respectată.

Într'adevăr, după aceasta, el începù să se ție liniștit ca și ceilalți copii, oridecâte ori aveă un mic obiect de deplasat pe măsuta lui.

Câteodată se întâmplă, când directoarea puneă la loc în cutie obiectele de care se servise la învățământ, ca o fetiță să se apropie și să pue mâna pe unul din obiecte, cu intenția evidentă de a imită pe învățătoarea sa; prima

mişcare a acesteia era de a trimite pe copil la loc. Dar aceasta este o greșală, actul copilei exprimă o tendință către o acțiune utilă, către o dorință de ordine. Altădată, copiii se strânseseră împrejurul unui bazin plin de apă, în care înotau pești. Aveam la școală un băiețel abia de doi ani și jumătate; el rămăsese în urmă, singur. Îl observam de departe. El se apropie de grup, încercă de a înlătură pe ceilalți, pentru a-și face loc, dar înțelese îndată, că n'ar fi putut. Atunci el se retrase și privi în jurul său. Era interesant de a observă pe această mică față jocul gândului său; dacă ași fi avut un aparat fotografic, ași fi notat variațiunile succesive. El văzù un scaun și se puse să-l aducă aproape, pentru a se sui pe dânsul și a privi pe deasupra grupului. Fața sa, iluminată de bucurie, îți făcea plăcere să o privești. Drept în acest moment, învățătoarea îl apucă, violent ori frumos, după cum vrei, și-i zice: „Vino, sârmanul meu mic, privește și tu !“ Văzând peștii, copilul nu putea să simtă desigur bucuria care ar fi avut-o înlăturând obstacolul prin propriile sale puteri. Vederea dorită nu-i procură nici un folos, dar o sfortare inteligentă i-ar fi desvôltat ființa sa interioară. Învățătoarea îl împiedecă de a se educă singur. Era pe punctul de a fi un victorios; el rămase un neputincios. Mica sa față, pierzând această expresie de bucurie și de speranță, care îl luminea un moment, reluă aerul satisfacției stupide a copiilor, care sunt siguri că alții vor lucră pentru dânsii.

Când învățătoarele fură obosite de observațiile mele, ele lăsară pe elevi de a face tot ce voiau; văzui pe unii punând picioarele pe masă și degetele în nas, fără ca ele să-i corigé. Văzui pe alții dând lovituri camarazilor lor și înfuriindu-se strașnic, fără ca învățătoarea să facă cea mai mică observațiune. Trebuie atunci să intervin, pentru a arătă că trebuie pe încetul de înădușit orice act de violență, pentru ca copilul să poată căpătă puterea de a deosebi binele de rău.

Acesta este punctul de plecare pentru disciplină și munca cea mai obositoare pentru învățătoare. Prima noțiune pe care copiii trebuie s'o câștige, este aceea a binelui și a răului. Sarcina educatoarei constă în a împiedecă ca ei să nu confunde imobilitatea cu binele și activitatea cu răul, cum se întâmplă cu vechea disciplină, pentru că scopul nostru constă în a disciplină în vederea activității, a mun-

cei, a binelui și nu pentru imobilitate, pentru pasivitate și supunere.

O clasă în care toți copiii se vor mișca într'un scop util, inteligent și de bunăvoie, îmi va părea foarte bine disciplinată.

Se va ajunge în cele din urmă a dispune pe copii în linie ca în școalele ordinare, a hotărî fiecăruia din ei un loc și cerându-le ca ei să rămâe acolo, observând ordinea stabilită, și aceasta va fi primul act al unei educațiuni colective. În viață încă ni se întâmplă că trebuie să stăm unii lângă alții, în timpul unui concert sau al unei conferințe. Noi știm cât sacrificiu ne costă însă pe noi adulții această sedere.

Se poate, prin urmare, pune copiii la locul lor, în ordine, cercând a-i face să înțeleagă că stau mai bine așa; în timpul acesta ajungem la o frumoasă disciplină în clasă. Atunci imobilitatea și tăcerea nu sunt o impunere penibilă, ci o lecțiune. Ei să o deprindă, să o înțeleagă și să-și însușească astfel un principiu de ordin colectiv; practica importă puțin.

Dacă după ce se va fi înțeles această idee, ei se scoală, își schimbă locurile sau vorbesc, ei nu o mai fac ca înainte, fără a se ști și fără a se gândi la aceasta, dar pentru că vreau să vorbească, să se ridice, etc. Ei pleacă dela o stare de repaos și de ordine, pentru a îndeplini o acțiune voluntară, și știind că sunt acțiuni oprite, ei vor fi aduși a-și aminti deosebirea dintre bine și rău. Mișcările copiilor vor deveni zilnic mai ordonate și mai perfecte, cu cât ei vor învăța mai bine să reflecteze asupra propriilor lor acțiuni. O învățătoare nu va putea da o bună educațiune, decât observând în ce chip copiii părăsesc mișcările lor dezordonate, pentru a adopta pe cele cari sunt ordonate spontan. Prin asemenea exerciții, elevul face o selecție a propriilor sale tendinți, mai înainte confundate în dezordinea tuturor mișcărilor. Deosebirile individuale sunt minunate, copilul conștient și liber se relevă el însuș.

Unii continuă de a stă la locul lor, apatici, dormitând; alții se ridică pentru a țipă, a se bate, a răsturnă mesele; alții, în fine, se vor duce să îndeplinească un act hotărît, cum este de a ridică un scaun răsturnat și a căută să se așeze pe el; a deplasă o masă, a privi o imagine, etc. Pri-

mii se vor arăta ca înapoiți intelectuali sau bolnavi; secunzii ca înapoiți din punct de vedere al caracterului; cei din urmă, în fine, ca ființi inteligente, capabili de a-și exprima gusturile, tendințele, puterea lor de atenție spontană, marginile răbdării lor.

Ideia de libertate, când este vorba de copii, nu este așa de simplă, cum e când avem de a face cu plantele sau cu insectele. Slăbiciunea la naștere, calitatea lor de a fi sociabili, îi înconjură de legături cari le limitează activitatea.

Trebue o metodă de educație, cu bază de libertate, pentru a ajuta pe copii să cucerească această libertate, adică a micșora, pe cât este posibil, legăturile sociale cari îi îngădesc activitatea. Pe măsură ce copilul va înainta pe această cale, manifestațiunile sale spontane vor releva mai bine natura sa. Pentru aceasta, prima intervențiune educativă trebue să aibă ca scop să conducă pe copil pe drumul către neatârnaire.

Independența. Este imposibil de a fi cineva liber, dacă nu este independent; prin urmare, spre cucerirea independenței trebue să servească manifestațiunile active ale libertății. Din moment ce copiii sunt înțărcați, ei înaintează pe calea independenței.

Ce este un copil înțarcat? E un copil devenit independent de pieptul mamei. În locul acestui lapte, care îi eră destul altădată, el găsește sute de feluri de fierturi; mijloacele sale de traiu s'au înmulțit și chiar își poate alege felul de bucate care îi place mai mult. Înainte el eră osândit la o singură formă de hrană.

Cu toate acestea, el este încă în atârnaire, pentru că nu știe nici să umble, nici să se îmbrace, nici să ceară ceva cu o vorbire clară. El este sclavul tuturor. La trei ani, un copil se poate face în mare parte independent și liber.

Noi n'am realizat încă înalta însemnare a cuvântului independență, pentru că forma socială în care trăim este servilă. Într'o epocă ca a noastră, în care sunt servitori, ideia de independență nu se poate pricepe în viață, după cum ideea de libertate nu eră înțeleasă în timpurile robiei.

Servitorii noștri nu depind de noi, ci noi deprindem de îngrijirile lor. Noi credem a fi independenți, pentru că nimeni nu ne poruncește, dar domnul care are trebuință să cheme pe servitorul său, depinde de propriul său inferior.

Paraliticul, care pentru o pricină patologică, nu poate să-și scoată ghetele și prințul, care din pricina unei prejudecăți sociale, nici el nu le poate, sunt în aceeași condiție.

Poporul admite servitutea, crezând că nu este folos mai mare pentru om, decât de a fi servit de un alt om. Cu toate acestea, cel care e servit este limitat în independența sa. „Nu vreau să fiu servit, căci nu sunt un infirm“, aceasta este ideea ce trebuie să aibă cineva, pentru a se simți într'adevăr liber.

O acțiune pedagogică eficace va ajuta pe copii să înainteze pe drumul către independență. A-i ajuta să meargă singuri, să alerge, a urca sau a scobori scările, a ridica obiectele căzute, a se îmbrăca și desbrăca, a se spăla, a-și exprima trebuințele cu cuvinte înțelese, iată educația independenței.

De câte ori servim noi pe copii, lucrăm ca și cum am împiedeca o mișcare spontană, utilă.

Ne închipuim prea mult că ei se aseamănă cu păpușile neînsuflețite: îi spălăm și le dăm să mănânce, cum ei fac cu propriile lor păpuși. Nu ne gândim niciodată că copilul care nu lucrează, nu știe să lucreze, el va trebui s'o facă mai târziu, el posedă mijloacele fizio-psihologice pentru a învăța a o face. Datoria noastră este totdeauna de a-l ajuta să-și dobândească acte utile. Mama, care dă de mâncare copilului său, fără a-l învăța să ție lingura, nici a-și căuta gura, sau care, cel puțin, nu mănâncă ea însăși, zicând copilului să se uite cum mănâncă ea, această mamă este o mamă rea. Ea înjosește demnitatea omenească a copilului său, tratându-l ca pe un lucru neînsuflețit, în timp ce este o ființă cugetătoare, încredințată de natură, îngrijirilor sale. A deprinde pe un copil a se spăla, a mânca, este o muncă îndelungată, o operă de răbdare mai grea decât a face toate aceste lucruri în locul lui. Primul lucru este opera unui educator; al doilea este lucrarea inferioară și ușoară a unui servitor.

Muncă inferioară și periculoasă. A închide căile, este a pune obstacole vieții care se dezvoltă, care în afară de consecințele imediate, are altele mai grave, mai depărtate. Cu cât cineva are mai multe slugi, cu atât devine sclavul lor; mușchii se atrofiază, pierzând obișnuința muncii; spiritul celui care posedă tot ce dorește, lăncezește și descrește.

Dacă cel care se abrutizează astfel, în deliciale lenei, observă într-o zi prăpastia în care cade și caută să iasă, el nu mai are poate puterea de a ieși. Părinții cari aparțin claselor bogate, ar trebui să se gândească la gravitatea acestor lucruri.

Tot ceea ce este un ajutor inutil, constituie o piedecă la dezvoltarea forțelor naturale.

Femeile din Orient poartă pantaloni și cele din Europa fuste, dar cele dintâi, mai mult decât cele de-al doilea, sunt dresate a nu se mișcă. Această stare de lucruri silește pe om să lucreze pentru femeie, care în acest timp, lăncezește în lene și în servitute. Micșorată în ființa sa morală și socială, ea rămâne inferioară în toate domeniile unde ar fi să lupte pentru viață.

Un exemplu va ilustra gândirea noastră: O trăsură cu tata, mama și copilul, merge pe o câmpie. Un hoț înarmat cu pușca, oprește trăsura cu formula: „Punga sau viața!” Cei trei călători se vor purta atunci în chipuri deosebite: bărbatul, care este un trăgător, va îndreptă revolverul spre bandit; copilul, care n'are decât libertatea și mlădierea mușchilor săi, va scoate un țipăt, va sări din trăsură și va fugi cât poate. Femeia, care n'are armă și ale cărei picioare, închise în haine puțin practice sunt și fără asta puțin date la alergăt, va suspină și va cădea leșinată.

Cele trei reacțiuni sunt în raport direct cu starea de libertate și de independență a indivizilor. Femeia leșinată este aceea căreia bărbatul îi aducea paltonul și îi dădea obiectele ce i-ar fi căzut la pământ, pentru a-i cruță orice mișcare.

Primejdia robiei și a independenței nu este numai în „întrebuințarea inutilă a vieții”, care conduce la neputință, ci în dezvoltarea reacțiunilor, cari se pot compara cu plânsetele istericelor sau cu convulsivunile epilepticilor, și care dovedesc în acelaș timp și perversiunea și neputința. Vorbesc de actele de tiranie, de abuzurile de tiranie, de abuzurile de putere.

Inchipuiți-vă un lucrător îndemânat, capabil nu numai de a executa o lucrare perfectă, dar încă de a da sfaturi într'un atelier și de a impune vederile sale clare și practice: el va fi deseori și pacificator, care face să tacă mânia în altul. Nu ne-am miră, cu toate acestea, dacă, acasă la el, acest lucrător va bănuî femeiei sale, când supă

nu e gata, că nu-i după gustul lui; acasă el nu mai este un lucrător îndemânatec: femeia îl servește. El își păstrează liniștea acolo unde se simte puternic, dar devine un tiran îndată ce nu mai lucrează. Dacă va învăța bucătăria, el ar fi poate un bărbat perfect.

Omul care lucrează, își proporționează eforturile, se câștigă pe el însuși și-și mulțumește puterea, perfecționându-se. Trebuie să facem din generațiile viitoare oameni puternici; adică independenți și liberi.

Suprimarea recompenselor și a pedepselor. Cu asemenea principii, suprimarea recompenselor și a pedepselor vine dela sine. Omul începe a pricepe adevărul, unica recompensă care nu-l va înșela niciodată: nașterea puterii umane și a libertății în viața sa internă. Eu însumi fui minunată de experiență. Eră în primele luni ale *Case-i dei Bambini* și învățătoarele nu putuseră pune în practică principiile pedagogice ale libertății. Una dintre ele se silea în special, în absența mea, să aducă oarecari îndreptări în ideile mele, introducând puțin metoadele cu cari fusese obișnuită. Astfel, într'o zi, cu ocazia unei vizite ce făcui pe neașteptate, surprinsei pe un copil, dintre cei mai inteligenți, cu marea cruce greacă de argint, atârnată pe piept cu o panglică lată albă, în timp ce un elev ședeă pe un scaun în mijlocul clasei.

Cel dintâiu eră recompensat, al doilea pedepsit. În fața mea învățătoarea nu interveni deloc și lucrurile stătură cum le găsisem. Trecui și observai. Copilul cu cruce se duceă și veniă, transportând lucruri, dela masa sa la cea a învățătoarei și vice-versa. Eră foarte absorbit. În plimbările sale, el treceă pe dinaintea scaunului în care se găseă vinovatul. Crucea căzù, copilul de pe scaun o luă și o întoarse pe toate fețele, apoi zise camaradului său: „Vezi ce-ai pierdut?“ Celălalt priveă cu indiferență; expresiunea sa ziceă: „Lasă-mă în pace!“ și răspunse într'adevăr: „Ce mă privește?“ „Aceasta nu te privește!“ răspunse celălalt. „Atunci o iau!“ „Ia-o!“ îi zise camaradul său, cu un ton care însemnă: „Lasă-mă în pace!“ Băiatul de pe scaun atârână încet crucea pe pieptul său, o privi bine, se întinse bine, rezemându-și mâinile pe brațele scaunului. Lucrurile stătură aici și eră drept. Acest ornament puteă:

să mulțumească pe culpabil, dar nu și pe copilul activ, mulțumit de munca sa.

Într-o zi, dusei într-o altă *Casa dei Bambini*, pe o doamnă care laudă mult copiii și deschise în fața lor o cutie, din care scoase mici medalii de alamă foarte strălucitoare și legate cu panglici roșii. „Învățătoarea le va pune la gâtul celor mai silitori“, zise ea. Cum nu eram în drept să pun pe această doamnă în curent cu ideile mele, eu tăcui și învățătoarea luă cutia. Atunci un copil de patru ani, foarte inteligent, care ședeă liniștit la măsuta întâia, își încreți fruntea în semn de protestare și strigă de mai multe ori: „Nu, băieților!“ Ce descoperire! Copilul aveă deja conștiința că este printre cei mai silitori; cu toate că nimeni nu i-o spusese niciodată, și nu vroia să fie ofensat prin această recompensă. Neștiind cum să se apere, el invocă calitatea sa de băiat.

În ceea ce privește pedeapsa, ne-am găsit de multe ori în fața copiilor cari turburau pe camarazii lor, fără a asculta observațiile noastre; întâiu se arătau la medici, care, de cele mai multe ori îi găsesc normali. Atunci mai puneam o masă într'un colț al sobei și izolam copilul, punându-l să șadă pe un scaun, în fața camarazilor săi și dându-i toate obiectele pe cari putea să le dorească.

Această izolare a isbutit aproape totdeauna să liniștească pe micul turbulent. El vedeă dela locul său pe camarazii săi; buna lor ținută eră pentru dânsul o lecție de lucruri asupra ținutei, mai eficace decât vorbele învățătoarei. Puțin câte puțin el înțelegea folosul de a fi în societate și doria să facă ca ceilalți. Astfel noi am adus la disciplină pe toți copiii cari păreau nesupuși. Copilul izolat eră de obicei obiectul îngrijirilor speciale, ca și cum ar fi fost bolnav; intrând în clasă, mergeam direct la el, desmierdându-l ca pe un copilăș. Apoi mă întorceam la ceilalți și mă interesam de lucrurile lor, ca și cum ar fi fost oameni. Nu știu ce se petrecea în sufletul lor, dar „convertirea“ celor izolați eră totdeauna definitivă. Mai târziu ei erau mândri de a ști să lucreze și de a aveă o ținută cuviincioasă și de multe ori aveau pentru mine și pentru instituțoarea lor o gingașă iubire.

Conceptul biologic de libertate în pedagogie. Din punctul de vedere biologic, conceptul de libertate în educația

primei copilării trebuie înțeles ca o condiție, care înlesnește dezvoltarea personalității. Astfel, din punctul de vedere chiar fiziologic, el presupune libera evoluție a conștiinței.

Educatorul, inspirat de un real cult pentru viață, trebuie să respecte toate dezvoltările vieții copilărești. Căci aceasta nu este o abstracție. Este viața copiilor, individual luată. Există o singură manifestare reală biologică : *individul viu*; și către indivizii singuratici, unul câte unul observați, trebuie să se refere educația, adică mijloacele active pentru expansiunea normală a vieții. Copilul este un corp care crește și un suflet care se dezvoltă; dubla formă, fiziologică și psihică au un izvor nesecat: viața. Potențialitățile lor misterioase noi nu trebuie nici să le silim, nici să le înădușim, ci să le așteptăm manifestarea succesivă.

În fenomenele vieții, mediul înconjurător este desigur un factor secundar; el poate să ajute, să modifice sau să distrugă: dar să nu creeze. În dezvoltarea biologică, animală sau vegetală, teoreticienii moderni ai evoluțiunii, de la Naegeli la De Vries, consideră factorul intern ca esențial în transformarea speciei și a individului. Originele dezvoltării, fie în succesiunea filogeniei sau a ontogeniei, sunt interioare. Copilul nu crește fiindcă se nutrește, pentru că respiră, pentru că se găsește în condițiuni barometrice și termice prielnice; el crește pentru că posedă viața, pentru că germenele fecund de unde provine viața sa, se dezvoltă conform cu destinația biologică fixată prin ereditate. Adultul se nutrește, respiră și trăește în aceleași condițiuni termice și barometrice; cu toate acestea, el nu crește. Pubertatea nu vine pentru că copilul trăește, se joacă, face gimnastică sau se hrănește mai bine decât de obicei, dar fiind că ceasul acestei transformări fiziologice a sosit. Viața se manifestă, viața creiază, viața dă. Ea se menține între limite și legi insurmontabile. Caracterele fixate în specie nu se schimbă, ele pot numai să varieze.

Această idee, așa de strălucit susținută de către De Vries, în teoria sa, a mutațiilor, lămurește încă și limitele educațiunii. Noi putem lucra asupra variațiunilor cari sunt în raport cu mediul și ale cărui oscilațiuni deosibesc specii și indivizi; dar nu asupra mutațiilor. Acestea pleacă din izvoarele însăși ale vieții și puterea lor zădărnicește cauzele modificatoare ale mediului.

Niciodată, de pildă, o specie nu se va putea transforma într'alta, printr'un fenomen de adaptațiune, după cum un

mare geniu nu va fi niciodată nimicuit prin circumstanțe nefavorabile sau prin o educație rea.

Mediul lucrează cu atât mai mult asupra vieții, cu cât aceasta este mai puțin fixă, mai moale. El poate să lucreze în două chipuri opuse, favorizând ori distrugând.

Mai multe specii de palmieri sunt splendide în țările calde, pentru că clima este favorabilă dezvoltării lor, dar foarte multe plante și animale au dispărut din regiunile în care ele n'au putut să se adapteze.

Viața este o zeiță superbă; ea înaintea, înlăturând toate obstacolele cari se opun triumfului său; acesta este adevărul fundamental. Fie în specie, fie în indivizi, cortegiul triumfătorilor care îl încarnează nu se oprește niciodată.

Acum, când este vorba de umanitate, adică de o umanitate civilizată, grija, pentru a nu zice cultura vieții umane, se impune.

Cum trebuie învățatoarea să facă lecția

...„Vorbele tale să fie măsurate“.
Dante, *Inf. Cânt. X.*

Fiindcă sub regimul libertății, elevii își pot manifesta tendințele lor naturale și pentru că pe de altă parte, mediul și materialul școlar au fost orânduite cu acest scop, învățatoarea nu trebuie să se mărginească a observa; ea va putea și experimenta.

Lecțiunea corespunde unei experiențe. Cu cât învățatoarea va fi mai inițiată în studiul psihologiei experimentale, cu atât ea va ști mai bine să-și facă lecția. În orice caz, această tehnică specială a metodei noastre trebuie neapărat să fie învățată, văzând cum se lucrează în *Casele dei Bambini*, căci ea este cu mult mai grea decât vechiul sistem disciplinar.

La început, când exercițiile disciplinare n'au deprins încă pe copil a deosebi binele de rău, ceea ce vine de la sine mai târziu, învățatoarea desigur nu va putea face lecții colective. Ele ar fi totdeauna foarte rare, dacă școlarii nu ar fi siliți să stea liniștiți la locul lor, gata să asculte sau să privească la ceea ce face învățatoarea lor.

Dar aceste lecțiuni colective au o importanță așa de mică, încât au fost aproape cu totul șterse de noi.

Caracterele lecțiilor individuale: concisiunea, simplicitatea, obiectivitatea. Lecțiunile sunt individuale. Caracteristica lor trebuie să fie scurtimea. Dante vorbește învățătorilor, când zice: „Vorbele tale să fie măsurate“.

O lecție va fi cu atât mai perfectă, cu cât învățatoarea va ști să cruțe mai multe cuvinte; în pregătirea unei lecțiuni, grija de căpetenie va fi pusă în a *număra și cântări* vorbele cari trebuiesc pronunțate.

O altă calitate caracteristică a lecției, este simplitatea sa; ea nu trebuie să cuprindă decât adevărul absolut. Aceste două calități atârnă una de alta; a număra vorbele, înseamnă a lua pe cele mai simple, pe cele mai adevărate.

A treia calitate a lecției, este *obiectivitatea* sa, astfel ca personalitatea învățătoarei să dispară, nelăsând în evidență decât obiectul asupra căruia ea dorește să atragă atenția elevului. Lecția scurtă și simplă este în general explicarea unui obiect și a întrebunțării pe care copilul poate să facă cu el.

În asemenea lecțiuni, conducătorul fundamental trebuie să fie *metoda observației*, în care se subînțelege libertatea elevului. Învățătoarea va observa dacă copilul se interesează de obiect, în ce chip și cât timp; însă ea îl va lăsa totdeauna liber, absolut. Dacă ea ar provoca cea mai mică efortare din partea elevului, ea n'ar putea ști în ce constă activitatea spontană a copilului. Mai mult, ea nu va insista niciodată, repetând lecția sa și nu va da niciodată a înțelege copilului că s'a înșelat sau că n'a înțeles, căci atunci l-ar sili să înțeleagă și ar altera starea naturală indispensabilă pentru orice observațiune psihologică.

Câteva exemple ne vor lămurii mai bine.

Să presupunem o învățătoare care vrea să învețe diferența între roș și albastru. Pentru a atrage atenția elevului, ea îi zice: „Privește! Atenție!“ Apoi cu voce tare și clară, subliniind cuvintele: „Aceasta este roș, aceasta este albastru!“ Pentru a controla dacă elevul a înțeles bine, ea îl întreabă: „Dă-mi roșul; dă-mi albastrul“. Dacă copilul se înșeală, ea nu va insista, ci cu un surâs și cu o desmierdare, ea va retrace culorile.

Învățătoarele comune se miră de o asemenea simplitate și zic: „Toată lumea ar ști să facă așa“. Dar realitatea le desminte. Este foarte greu de observat măsura, mai cu seamă pentru învățătoarele formate la vechiul sistem, ele pedepsesc pe elev cu un potop de vorbe și minciuni.

În cazul nostru, de pildă, o învățătoare comună s'ar fi adresat clasei întregi, silind pe toți elevii, chiar și pe cei cari n'ar fi fost dispuși, s'o urmeze. Ea ar fi început poate astfel: „Ghiciți ce am eu în mână?“ Cum ea știe foarte bine că elevii nu pot ști aceasta, acest apel la atențiune este o minciună. Apoi ar fi continuat fără îndoială: „Priviți cerul, l-ați văzut vre-odată în timpul nopții, când este sclipitor de stele? — priviți și șorțul meu! Nu vă pare a fi de aceeaș culoare ca și cerul? Ei bine, priviți această co-

loare, este aceea a cerului și a șorțului meu; este *albastru*. Căutați puțin, dacă nu vedeți aici un alt obiect albastru. Cireșele, cărbunii aprinși, de care culoare sunt ei ?“

Astfel se produce o adevărată harababură în spiritul copilului: după ce a obosit ghicind, noțiunile cerului, a șorțului, a cireșilor, etc., se amestecă într'un chip așa de confuz, încât bietul copil este incapabil de a face sinteza lecției care ar constă în a distinge albastrul de roș. O asemenea muncă de selecțiune îi este imposibilă, căci el nu este apt de a urmări o vorbire lungă.

Îmi aduc aminte că am asistat la o lecție de aritmetică, în care se învăță pe copii că doi și cu trei fac cinci. Pentru aceasta se serviă de o tablă astfel făcută, ca să se poată fixa mici bile în niște găuri, pentru acest scop. Se puneau, de pildă, două bile sus, trei jos și cinci și mai jos. În dreptul celor două bile de sus, învățătoarea puneă o păpușică de hârtie, cu o fustă albastră, căreia i se dădea numele unei eleve: Maria. În dreptul celor trei bile de jos se puneă o păpușă altfel îmbrăcată decât prima și care se numea Gigina. Nu mai știu cum învățătoarea adună bilele; în tot cazul ea vorbea mult despre personajii, le deplasă, etc. Dacă eu însumi îmi aduc aminte mai bine de păpuși, decât de sumă, ce trebuie să fie cu copiii? Pentru a învăța, prin acest procedeu, că 2 și cu 3 fac 5, elevii vor fi trebuit să facă o mare efortare mentală și învățătoarea să vorbească cu hârtiile sale mai multe ore.

Într'altă lecție, o învățătoare voiă să arate copiilor diferența dintre un șgomot și un sunet. Pentru aceasta, ea începū să povestească o istorie lungă; deodată cineva, pus într'adins, vine să lovească cu șgomot în ușă. Învățătoarea se întrerupe strigând: „Ce este? ce a fost? Copii, nu mai pot continua, nu-mi mai aduc aminte nimic. Ați auzit? Ați înțeles? A fost un șgomot. Ah! prefer să legăn acest copil! (Ea luă în brațe o mandolină învelită într'o cuvertură). Micuțule, prefer să mă joc cu tine. Vedeți acest copil, ce țin în brațele mele?“ Câțiva copii: „Nu este un copil?“ Și alții: „Este o mandolină!“ Învățătoarea: „Nu, nu, este un copil și-l iubesc; vreți dovadă? Dar încet: mi se pare că plânge! O, el zice poate tată și mamă“. Pe deasupra cuverturii, ea atinge o coardă. „Ați auzit? El a plâns, a strigat“. Câțiva copii: „Sunt coardele“. Atunci învățătoarea, scoțând mandolina de sub cuvertură, zise: „Ascultați copii, ating o coardă, aceasta este un sunet!“

A pretinde că o asemenea lecțiune a putut face pe elevi să înțeleagă deosebirea dintre un sgomot și un sunet, este imposibil. Ei vor fi crezut că învățătoarea a vrut să glumească, sau că eră cam proastă, deoarece ea pierde la cel mai mic sgomot șirul ideilor și ia o mandolină drept un copil de fașă. Persoana învățătoarei astupă obiectul lecțiunii. Este foarte greu de obținut o lecție simplă dela o învățătoare înarmată cu metoadele vechi. Într'o zi cerui uneia din învățătoarele noastre de a predă cu materialul pe care îl voiu descrie mai departe, diferența care există între triunghiuri și patrate. Pentru aceasta ea trebuia numai să puie pe elevi să așeze patrate sau triunghiuri de lemn, în spații corespunzătoare, zicând: „Acesta este patratul!“ Corijai pe învățătoarea, zicându-i că ea învață laturile, unghiurile, numerile, dar nicidecum a recunoaște o formă geometrică.

— „Este acelaș lucru!“ replică ea. — Nu e acelaș lucru, e analiza geometrică și aritmetică a lucrului; am putea avea noțiunea patratului, fără a ști să numărăm până la patru și fără a ști numărul unghiurilor și laturilor. Căci aceste două cuvinte sunt abstracțiuni; ceea ce este real, este această bucată de lemn, de formă, hotărită. Explicațiunile învățătoarei încurcau pe copii, voind să-l facă să treacă prea degrabă peste proporția care separă concretul de abstract, forma unui obiect și matematicile.

Să presupunem, spuneam învățătoarei, că un arhitect vă arată o cupolă, a cărei formă vă interesează. El vă va putea face să observați frumusețea liniilor și armonia proporțiilor, el vă va face să vă urcați și să vă coboriți împrejurul edificiului, pentru a-i admira forma; sau, întrebuințând un alt mijoc, vă va sili să numărați ferestrele, cornișele, să observați legile statice și să cunoașteți formulele algebrice necesare, pentru a rezolvi prin calcule asemenea legi. În primul caz, veți reține forma cupolei, în al doilea nu veți fi înțeles, pentru că arhitectul a uitat că vorbea unui amator și nu unui confrate. Credem că învățământul timpuriu al formelor geometrice este de recomandat, căci copilul este capabil de a aprecia toate formele simple. El va observă fără greutate o fereastră sau o masă dreptunghiulară. A atrage atenția asupra unei forme, este a-i fixa ideia în creier. Acelaș lucru ni se întâmplă când, fiind pe o punte, noi privim distrați țărnul, și un artist vine și ne spune: „Cât de elegantă este acolo, sub acești

arbori, curba râului“. Vedem atunci spectacolul, adineauri fără caracter, cum se luminează ca prin farmec și avem bucuria de a simți bine ceea ce nu simțiam decât vag.

Sarcina noastră de educator constă în a da această rază de lumină și a trece mai departe.

Compar efectele primelor lecții cu impresiile unui solitar care, rătăcind într'o pădure deasă, s'ar lăsa dus de imaginații, adică ar permite vieții sale interioare de a se desfășura liber. Deodată un clopot care sună, îl trezește subit. El simte atunci mai puternic foloasele acestei păci, de care mai înainte eră așa de inconștient.

A stimula viața, lăsând-o cu toate acestea liberă, aceasta este sarcina educatorului.

Trebuie o mare artă, pentru a-și alege momentul, pentru a-și limita intervenția și de a nu face să devieze deloc sufletul care se trezește la viață și care va trăi prin *pro-priile sale forțe*.

Această artă trebuie să însoțească *metoda științifică*. Când învățătoarea va fi atins unul după altul toate sufletele elevilor săi, chemându-le la viață, ea le va posedă și nu va avea decât un semn a face, o vorbă să pronunțe, pentru a fi ascultători și supuși.

Va veni ziua când, cu totul mirată, ea va observă că toți acești copii i se supun ca o turmă de miei, atenți la cel mai mic semn; ei privesc la ea, pentru a primi odată cu învățăturile sale și o nouă viață.

Experiența ne-a arătat-o și aceasta este cea mai mare cauză de mirare, pentru cel care vizitează *Case-le dei Bambini*. Disciplina colectivă se obține ca prin magie. Un singur semn al învățătoarei, cincizeci până la șasezeci de copii mici, dela doi ani și jumătate la șase, păzesc o tăcere absolută. Dacă cu o vorbă înceată li se dă ordin de a se ridică, de a se plimbă un moment în vârful picioarelor și de a se întoarce fiecare la locul său în tăcere, se vede executând acest ordin cu un ansamblu perfect, făcând cel mai mic sgomot posibil. Vorbind astfel, învățătoarea a vorbit individual fiecăruia și toți, sperând a primi prin ea lumină și bucurie internă, se duc supuși și atenți ca niște exploratori cari își urmează calea.

Și aici este cam oul lui Columb. Un șef de orchestră trebuie să exerciteze aparte fiecare din instrumentele sale, pentru a scoate din opera lui o armonie măreață și fie-

care artist se prepară individual, pentru ca să se poată supune mișcărilor baghetei.

La școala primară, învățătoarea seamănă ca un șef de orchestră, care ar învăța în acelaș timp cu vocile cele mai deosebite și pe instrumentele cele mai improprii, un ritm monoton și discordant.

În societate, oamenii cei mai disciplinați sunt cei mai perfecționați; dar perfecțiunea unui cetățean englez, de pildă, nu este cea materială și brutală a unui soldat.

Suntem plini de prejudecăți în ceea ce privește psihologia copilului. Până acum am voit să astâmpărăm pe copii prin mijloace exterioare, în loc de a le cuceri sufletul. Astfel au trecut pe lângă noi foarte aproape, fără să se releveze.

Dacă lăsăm deoparte artificiile de cari făcea uz metoda veche și violența pe care ea o întrebuițea foarte de multe ori, elevii se vor arăta față de noi așa cum sunt.

Blândețea lor este așa de absolută, încât noi vedem în ea această copilărie a umanității, care s'a lăsat apăsată de toate jugurile și de toate nedreptățile. Dorința lor de a cunoaște e așa de mare, încât întrece pe toate celelalte și ne face să ne gândim că în adevăr umanitatea trebuie să poarte înăscută acea pornire care împinse conștiințele la cuceririle succesive ale gândirei, scuturând secol cu secol, jugul tuturor sclaviilor.

PARTE SPECIALĂ

Orar propus pentru Case-le dei Bambini

I a r n a.

Intrarea la 9 ore.

Esirea la 4 ore.

- Dela 9 la 10 ore. Salutul. Cercetarea curăteniei. Exerciții asupra vieții practice: a se desbrăcă și a-și pune șorturile reciproc; revederea camerei, pentru a face ordine și ștergerea obiectelor de praf. Vorbirea: a se povesti cece s'a făcut în ajun. Sfaturi morale. Rugăciune în comun.
- Dela 10 la 11 ore. Exerciții intelectuale. Lecții mici asupra obiectelor, întrerupte de scurte pauze. Nomenclatura. Exerciții asupra simțurilor.
- Dela 11 la 11 $\frac{1}{2}$ ore. Gimnastică simplă. Mișcări uzuale și de mlădiere; poziția normală a corpului: marșuri, plimbări în ordine, saluturi, mișcări de atenție, prezentarea unui obiect cu grație.
- Dela 11 $\frac{1}{2}$ la 12 ore. Mâncarea, scurtă rugăciune.
- Dela 12 la 1. Jocuri libere.
- Dela 1 la 2. Jocuri conduse pe cât posibil în aer liber. Fiecare la rândul său; cei mai mari vor face exerciții de viața practică: a cunoaște camera, a scutura, a pune în ordine obiectele. Vizite generale de curătenie. Conversație.
- Dela 2 la 3. Lucru manual: plastica, desenul, etc.
- Dela 3 la 4. Gimnastica colectivă și cântul, pe cât posibil la aer deschis. Exerciții de prevedere, vizită de îngrijirea plantelor și a animalelor.

Îndată ce se deschide o școală, trebuie un orar.

deosebitelor mijloace de întrebuințat, pentru a obține curățenia: apa curată, săpun, burete, etc. Ea arată celor mari cum trebuie să ajute pe cei mai mici a se spăla bine, supraveghindu-i ca ei să se poată spăla singuri. După spălare, vine inspectarea șorțurilor; copiii se ajută reciproc, când nu știu să și le pună singuri.

În fine, se procedează la inspectia sălei, observându-se dacă obiectele sunt în ordine și curate. Învățătoarea arată unde se grămădește praful și arată cum să se servească de cârpe, de mătură și de perii. Odată copiii deprinși cu aceste lucruri, treaba merge foarte repede.

Apoi elevii se așează la locul lor. Li se arată că poziția normală constă în a se ține drept, cu picioarele apropiate, cu brațele aproape de corp, cu capul drept; aceasta este lecția asupra *ținutei*. Ei se ridică apoi pentru a intona un cântec și învață astfel a se mișca, cum trebuie în bancă.

În exercițiile de grație, elevii se duc și vin, salută, așează obiecte, primesc și învățătoarea observă prin exclamare, cât este de plăcut un copil curat, o cameră în ordine, o mișcare grațioasă, o clasă disciplinată, etc.

Iată punctele de plecare ale unui învățământ al libertății. Învățătoarea nu le va mai face observații copiilor cari vor ieși dela locul lor, mărgininu-se numai a reveni asupra mișcărilor lor dezordonate.

După ce a vorbit astfel învățătoarea, ea va face să vorbească copiii; ea întreabă asupra celor ce s'a făcut în ajun, conducând convorbirea pentru ca copiii să nu poată niciodată raporta cele ce se petrec în intimitatea familiilor, ci numai chipul lor, de a fi cu părinții lor. Sunt întrebați dacă știu să umble pe scări, fără a le murdări, dacă au salutat pe locatari, dacă au ajutat mamei lor, sau dacă au spus acasă ceea ce au învățat la școală, dacă au ieșit în stradă, etc. Conversațiunea va fi lungă, mai cu seamă Luni, din pricina sărbătoarei care o precede. Se va cere atunci ca să povestească preumblările ce le-au făcut cu familia; dacă au băut vin, cum se întâmplă de multe ori, vor fi sfătuiți să nu bea, li se va spune că vinul face rău la copii.

Aceste conversațiuni dezvoltă limbajul și are o valoare educativă, pentru că învățătoarea, împiedicând de a se povesti întâmplările de acasă și alegând subiectele de conversație, ea învață pe copii ce se cuvine să spue, de ce

lucru trebuie cineva să se ocupe în viață. Dacă se întâmplă în casă fapte cari interesează pe copii: botezuri, accidente, etc., ele pot servi ca subiect al unei conversații generale, în care elevii ar avea cea mai mare parte.

Să trecem acum la diferite povețe.

Mâncarea. Alimentațiunea copilului.

Pentru a înlesni dezvoltarea, mai cu seamă acolo unde normele igienei copilului nu sunt răspândite în familie, ar fi foarte bine ca alimentația copilului să se facă la școală. Este bine cunoscut astăzi că aceasta trebuie să se adapteze fiziologiei infantile; după cum medicina copiilor nu este medicina adulților în doze reduse, tot așa alimentația nu trebuie să fie aceea a adultului, în proporțiuni cantitative mai mici. Pentru aceasta ași dori ca în *Case-le del Bambini*, situate în clădirile mari și unde copiii, fiind în casa lor, pot să se ducă în familie să mănânce, să se înstituiască masa școlară.

Nu numai atât: dar chiar când e vorba de copii bogați, mâncarea la școală ar fi totdeauna de recomandat, pentru că știința culinară n'a introdus în familiile bogate obiceiul de a alege bucatele pentru copii.

Alimentația copiilor mici trebuie să fie bogată în grăsimi și zahăr, materia de rezervă și materia plastică; în adevăr, zahărul este un stimulent al țesuturilor în dezvoltare.

În ceea ce privește forma sub care se pregătesc, este bine ca substanțele alimentare să fie totdeauna bine mărunțite, pentru că copilul nu poate încă sfărâma complect alimentele, iar stomacul lui este încă incapabil de a îndeplini lucrarea de sfărâmare a alimentelor.

De aceea supele, piurelele, tocăturile (polpettine) sunt formele obișnuite ale bucatelor pentru masa copiilor.

Alimentațiunea azotată pentru un copil dela 2 la 3 ani, trebuie să fie constituită mai mult din lapte și ouă, dar după al doilea an este bine a i se da și supă limpede de carne. După trei ani și jumătate se poate da carne sau, fiind vorba de copii săraci, legume. Fructele sunt de recomandat copiilor.

Cred că o explicație mai amănunțită asupra alimentației ar putea să fie folositoare, mai ales pentru mame.

Modul de pregătire al bulionului pentru copii mici (3-6 ani de vârstă, după care copilul poate mânca bulionul

obișnuit de familie). Cantitatea de carne trebuie să fie de 1 gram pentru fiecare cm³ de bulion și să fie pus în apă rece fără verdețuri, numai cu sare. Carnea să fiarbă timp de două ore. În loc de grăsimea luată de pe bulion, e bine a se adăoga unt sau o lingură de untdelemn, niciodată însă untul nu va fi înlocuit cu margarină, etc. Bulionul trebuie dat proaspăt, de aceea se pune carnea la foc timp de două ore înainte de a se servi, pentru că astfel abiă răcit, începe îndată a se separa substanțe chimice, cari sunt vătămătoare pentru copil și pot să-i provoace diaree.

Supa simplă și foarte de recomandat pentru copii, este pânea prăjită cu apă sărată, sau cu bulion și cu untdelemn mult. Această supă clasică a copiilor săraci este un excelent nutriment.

Tot așa de bună este supa cu bucățele de pâne prăjită în unt și puse în bulion îngrășat și el cu unt. Și încă supa cu pâne sfărâmată.

Pastele, în special cele glutinoase, sunt bune; superioare, se înțelege, celorlalte prin digestibilitate, dar sunt accesibile numai claselor sociale privilegiate.

E bine ca săracul să știe că o mâncare cu pâne prăjită, ca cele dinainte, este mai sănătoasă decât supele cu paste groase, indigestibile pentru copii.

Suple foarte bune sunt cele făcute din piurele de legume (fasole, mazăre, linte). Astăzi se găsesc în comerț legume uscate și curățite, anume pregătite pentru aceste feluri de supă. Se fierb cu apă și sare, apoi se răcoresc, se dau prin sită, sau se sdrobesc numai, dacă sunt curățite, se amestecă cu unt și apoi se toarnă în bulion clocotit, unde pasta se dizolvă puțin câte puțin.

Supele de legume se pot găti și cu slănină. În loc de bulion, se poate întrebuința zeama în care a fiert legumele, lapte cu zahăr.

Este foarte bună pentru copii supa cu orez fiert în bulion sau lapte; supa de făină de porumb, numai să fie cu unt sau cu slănină, nu cu brânză.

Cei săraci, cari n'au bulion, pot să-și nutrească copiii foarte bine cu supa făcută cu pâne sau cu mămăligă, în care s'a pus slănină ori untdelemn.

Laptele și ouăle sunt alimente cari nu numai că conțin substanțe azotate, sub forma lesne mistuibilă, dar au încă niște principii cari înlesnesc asimilațiunea în țesuturi, ceea ce face ca copilul să crească. Și cu atât mai mult pot să

răspundă acestei importante condițiuni, cu cât asemenea substanțe sunt proaspete și neatinse, când păstrează în ele însele, așa zicând, viața animalelor care le-au produs.

Laptele abia muls și oul încă cald sunt asimilabile în cel mai mare grad. Fierberea face ca laptele și ouăle să piardă condiția lor de asimilabilitate și le reduce la puterea simplă a unei substanțe oarecare azotate.

Pentru aceasta, astăzi se fac *lăptării speciale pentru copii*, unde laptele este păstrat steril. Curățenia riguroasă în care trăesc animalele cu lapte, sterilizarea țâțelor înainte de a le mulge, ale mâinilor celui care mulge și ale vaselor care trebuie să conție laptele; închiderea ermetică a acestora și răcitoarea în care sunt puse după mulgere, dacă laptele trebuie să fie transportat departe — altmintrelea e bine să se bea cald — toate acestea procură un lapte curat și care n'are nevoie să fie sterilizat prin fierbere, care însă păstrează neatinse proprietățile sale nutritive naturale.

Asemenea și ouăle: cel mai bun chip de a le da copilului, este să le soarbă fără nici o pregătire, calde, îndată după ce le-a făcut găina și apoi să stea în aer deschis. Neputându-se aceasta însă, se vor alege ouăle din ziua aceea și abia se vor fierbe în apă, adică să fie foarte moi.

Toate celelalte forme de pregătiri: supă cu lapte, scrob (jumări), etc., fac din ele alimente foarte bune, de recomandat înaintea altora, dar le ia proprietatea specifică de asimilație, care le caracterizează.

Carnea. Nu orice carne este pentru copii și apoi pregătirea ei trebuie să fie după etate. Așa de pildă, copiii dela trei la cinci ani vor trebui să mănânce numai carne tocată, mai mult sau mai puțin fin. În schimb, la cinci ani, copiii sunt capabili de a sfărâmă complect carnea cu dinții; dar atunci trebuie învățați cum să mestece, căci ei au tendința de a înghiți repede alimentele, ceea ce poate produce indigestii și diaree.

Pentru aceasta, masa în „*Case-le dei Bambini*“ ar fi instituția foarte bine venită, aici putându-se face alimentarea rațională a copilului, odată cu îngrijirile educative, cari sunt cunoscute.

Cărnurile cele mai potrivite pentru copii sunt cele zise *albe*, adică carnea de pui, de vițel, carnea ușoară de pește.

După patru ani, se poate introduce în alimentație mușchiul de vacă, dar niciodată carnea grea și grasă, care

trebuesc excluse cu desăvârşire, ca şi moluşcele, crustaceii, din alimentaţia copilului.

Chiftele prăjite, cu carne bine tocată, cu pâne, unt, lapte şi ouă bătute, prăjite în unt, sunt bune. O pregătire foarte bună este de a face chiftele cu conserve dulci de fructe şi cu ouă bătute cu zahăr.

La cinci ani, se poate da copilului piept de pui fript, sau cotletă de viţel ori muşchiu de vacă. Rasol nu trebuie nici odată dat copilului, pentru că carnea fiind deja lipsită de multe principii excitante şi nutritive, ea poate să nu se mistue.

Substanţe nervoase. În afară de carne, se poate da copilului, care a împlinit patru ani, creier prăjit.

Lăptării şi creme. Sunt excluse din alimentaţia copilului toate brânzeturile şi lăptăriile grele. Singur *untul proaspăt* este bun pentru copiii între 3 şi 6 ani. Smântâna dacă e foarte proaspătă şi e pregătită din lapte sau cu ouă foarte proaspete.

Pâne. Din cele ce s'au spus despre supă, rezultă că pânea este un foarte bun aliment pentru copil; miezul e puţin digestibil; pânea neagră, care se vinde în comerţ pe un preţ mic, conţine mai multe substanţe nutritive decât pânea albă; când, prin urmare, vrem să dăm copilului un aliment în care intră pâne, este bine a alege aceasta.

Miezul, când e rece, se poate prăji; când vrem să dăm unui copil o bucată de pâne, e bine să-i dăm coaja, colţul franzelei. Fiindcă-i lipseşte grăsimea, pânea nu este un aliment complet; de aceea să o dăm copilului cu unt; atunci se poate considera chiar că a mâncat bine.

Verdeţuri. În general verdeţurile nu sunt bune pentru copii, nici chiar fierte, afară de spanac, care însă trebuie întrebuiţat cu socoteală. În schimb însă, cartofii făcuţi piurea, cu unt, sunt un minunat ajutor al alimentaţiei copiilor.

Fructele. Printre fructe, unele formează excelente alimente pentru copii. Ele, ca şi laptele şi ouăle, abia culese, păstrează o parte *vie*, care ajută asimilarea. Această condiţiune însă, neputându-se îndeplini, fructele trebuesc pregătite în diferite chipuri. Nu toate fructele sunt de recomandat copiilor. Cu toate acestea, calităţile lor principale trebuie să fie: maturitatea exactă, consistenţa şi dulceaţa cărnei, sau aciditatea sa. Persicele, zarzările, strugurii, po-muşoara, portocalele, mandarinele pot să dea copiilor un

mare folos, în starea naturală. În schimb, alte fructe, cum sunt: merele, perele, prunele, trebuiesc date fierte sau sub formă de sirop.

Smochinele, ananasul, curmalele, pepenele verde, cireșele, nucile, migdalele, alunele, castanele, trebuiesc excluse, din diferite rațiuni, din alimentația primei copilării.

Preparațiunea fructelor trebuie să conste în curățirea de toate părțile nemistuibile, cum este coaja, sâmburii.

Copiii de patru sau cinci ani trebuiesc învățați cum să arunce sâmburii și cum trebuie curățite fructele.

Preparațiunea fructelor trebuie să conste în curățirea și adăogirea zahărului. După fierbere, fructele se pot sfărâma, pentru a se face marmelada, dar care e costisitoare pentru săraci.

În schimb, fructele uscate, castanele glacé, trebuiesc cu totul excluse din alimentația copilului. Pentru copiii săraci, un strugure sau un măr copt în cenușă, sunt cele mai delicioase alimente.

Condimente. Acestea, în general, trebuiesc întrebuințate cu multă precauțiune. Zahărul și câteva substanțe grase, precum și sarea, trebuie să constituie principalele condimente.

La acestea se va adăogi *acizii organici*, oțetul și mai cu seamă lămâia, apoi câteva vegetale aromatice, cum este usturoiul și ruta, care desinfectează intestinul și plămâni.

Sunt interzise cu desăvârșire copiilor piperul, scorțișoara, cuișoarele și mai ales muștarul.

Băuturi. Organismul în creștere al copilului e bogat în apă; prin urmare are nevoie de multă băutură. Cea mai bună este apa proaspătă de izvor. Copiilor bogați li se poate da așa zisa apă de masă, puțin alcalină, amestecată cu sirop.

Toate băuturile fermentate, precum: alcoolul, vinul, cafeaua, ceaiul, limonata, trebuiesc înlăturate de pe masa copilului. Alcoolul este în special un venin fatal organismului copilului. Nu numai că oprește dezvoltarea totală a copilului, dar îl predispoaze la boli nervoase și la boli de stomac.

Dacă „*Case-le dei Bambini*” vor isbuti să lumineze poporul asupra acestui adevăr, vor fi săvârșit o operă igienică de cea mai mare importanță pentru generațiile noi.

Distribuirea meselor. Un principiu, care trebuie răspân-

dit printre mame, este ca copilul să aibă masa regulată, pentru ca să se bucure de o bună digestiune.

În popor este credința, din pricina ignoranței mamelor, că copilul, pentru a crește bine, trebuie să mănânce, dacă se poate, neîncetat, fără regulă. Din contra, fiind dată delicatețea sistemului digestiv, copilul are mai multă nevoie să-și reguleze orele de mâncare decât chiar adultul. Cred că „*Case-le dei Bambini*”, cu orar de lungă durată, vor fi pentru aceasta, adevărate locuri de puericultură, putând să conducă alimentația copilului. Pentru aceasta, copiii nu trebuie să mănânce în afară de orele stabilite.

Într-o *Casa dei Bambini*, cu orar de lungă durată, vor trebui să fie două mese: una mare către amiază, și una mică către 4 p. m.

Pentru masa dela 4 p. m., poate să fie o bucată de pâne simplă, ori pâne cu unt, ori cu marmeladă de fructe, cu ciocolată, cu miere, cremă, etc. Se poate întrebuiți încă și pesmeți proaspeți și fructe coapte. Foarte nimerit este ca masa să se compună din supă cu pâne și lapte, sau chiar un ou moale, ori o ceașcă de lapte, cu o lingură de Mellin's-Food. Recomand foarte mult Mellin's-Food, nu numai în prima copilărie, ci încă și mult mai târziu, pentru proprietățile sale digestibile și nutritive și pentru gustul său plăcut copiilor.

Mellin's-Food este un praf pregătit din orz și din grâu, care conține substanțele nutritive proprii acestor cereale. Praful trebuie muiat încet în apă caldă, pe fundul ceștei care va servi la băut și peste aceasta se varsă lapte proaspăt.

Acasă la el, copilul va lua alte două mese, adică pe cea de dimineață și cina, care trebuie să fie pentru copii foarte ușoară, pentru că peste puțin vor merge la culcare. Asupra acestor mese, ași sfatul pe mame să vină în ajutorul *Casei dei Bambini*, spre a întregi opera igienică în folosul copiilor lor.

Mâncarea de dimineață poate să fie, pentru copiii bogați: lapte și ciocolată, ori lapte cu decoct de malț, cu pesmeți proaspeți, sau mai bine pâne prăjită cu unt și miere. Pentru săraci: o ceașcă de lapte proaspăt cu pâne.

Pentru masa de seară, recomand o supă — copii ar trebui să mănânce două supe pe zi — și un ou moale, sau o ceașcă de lapte; ori supă cu orez cu lapte și pâne cu unt cu fructe coapte, etc. În cece privește mărimea porțiilor

rămâne la tratatele speciale de igienă, deși aceste calcule nu sunt de prea mare utilitate.

În *Case-le dei Bambini*, mai cu seamă sărace, ași întrebuința mult supele de legume și ași face să se cultive livezi de plante alimentare. Tot asemenea și pentru fructe și pentru creșterea animalelor pentru ouă și pentru lapte, pe care copiii l-ar mulge singuri dela capre, după ce și-ar fi spălat bine mâinile.

O altă importantă aplicațiune educativă, care poate s'o procure masa școlară în *Case-le dei Bambini* și care, este cu privire la „*viața practică*”, constă în punerea mesei, în așezarea tacâmurilor, în învățarea nomenclaturei, etc.

Acest exercițiu ar constitui un mijloc didactic foarte important. În *Casa dei Bambini* noi n'avem masa școlară, dar avem tacâmurile necesare și facem exerciții de punerea mesei, ceea ce interesează mult pe copii.

Acum este de ajuns a amintî că este foarte potrivit de a învăța pe copii să mănânce curat, atât pentru dânsii, cât și pentru lucrurile cu care se servesc, care pentru copii mici va fi numai lingura, iar pentru cei mai mari și furculița.

EDUCAȚIA MUSCULARA

Gimnastica.

Ne facem în general o idee prea îngustă despre gimnastică. În școlile primare se înțelege prin gimnastică o disciplină musculară colectivă, care tinde să facă pe întreaga clasă să execute mișcările la comandă. Această gimnastică are la bază constrângerea. Ea înăbușe mișcările spontane și impune altele, alese nu știu după care criteriu fiziologic. Se face uz de asemenea procedee în medicină, pentru a-i da funcția normală unei articulațiuni prea mult timp închisă în gips, sau pentru a restitui unui membru paralizat, mobilitatea sa primă. Se recomandă de asemenea oarecari mișcări ale trunchiului, care suferă de lene intestinală. Dar aceste mișcări nu mai au nici o rațiune de a fi, dacă sunt executate de grupe de copii normali. Sunt apoi aparatele cari par întrucâtva a conduce la acrobație. Dar nu e aici locul de a critica gimnastica întrebuintată în școli. În cazul nostru nu este vorba de o asemenea gimnastică.

Prin gimnastică sau prin educație musculară, înțeleg o serie de exerciții cari tind să desvolte niște mișcări fiziologice: mers, respirație, vorbire; să apere această dezvoltare acolo pe unde se ivesc anomalii sau întârzieri; să împingă pe copil către mișcări cari sunt necesare actelor celor mai frecvente ale vieții: a se îmbrăcă, a se încheia, a se spăla; să ducă sau să umble cu unele obiecte, ca : mingiile, cărucioarele, etc.

Copilul de trei la șase ani, are nevoie de o gimnastică specială: igienică, mai cu seamă în ceea ce privește mersul. El are trunchiul prea dezvoltat, în raport cu membrele inferioare. La noul născut, lungimea trunchiului, dela primele vertebre până la unghiul inghinal, reprezintă $\frac{68}{100}$ din lungimea totală a corpului, ceea ce nu lasă decât $\frac{32}{100}$ pen-

tru picioare. În perioada de creștere, aceste proporții se schimbă foarte mult, pentru că trunchiul omului normal nu trece deloc de 51, sau de $\frac{52}{100}$ din înălțimea sa totală. Această schimbare de proporții este gradată: la vârsta de un an, trunchiul reprezintă încă $\frac{65}{100}$ din statura totală, la doi ani $\frac{63}{100}$, la trei $\frac{52}{100}$.

Între șase și șapte ani, proporția trunchiului scade la 57 și $\frac{56}{100}$. În vreme ce la trei ani corpul măsoară cam 85 cm., el are 1 m. 05 la șase ani, ceea ce dă o proporție foarte mare pentru creșterea picioarelor. Această lungire este în raport cu cartilagele cari se găsesc la extremitatea oaselor lungi și cu osificația încă necompletă a scheletului. Oasele prea fragede ale picioarelor trebuie să susțin greutatea unui trunchiu disproporționat. Nu putem deci judeca sever mersul nesigur al micilor copii.

Oricât de voinic ar fi un copil mic, ținuta dreaptă și mersul îl obosesc foarte mult; oasele lungi ale membrilor inferioare cedează sub greutatea corpului și se curbează. Cazul se întâmplă mai cu seamă la copiii săraci, anemiați prin lipsa unei hrane îndestulătoare, sau la aceia al căror schelet, fără a fi atins de rachitismi n'are cu toate acestea o osificație normală.

Ne-am înșelă, prin urmare, dacă am crede că copiii sunt oameni mici; ei au caractere foarte speciale.

Nevoia pe care copiii o simt de a se târi pe patru labe, de a lungi trunchiul și a strânge picioarele, sunt încercări prin cari el caută să satisfacă niște trebuinți fiziologice cari se explică prin proporțiile corpului. Copilului îi place să umble pe brânci, pentru că întocmai ca și animalul, el are membrele scurte; instinctul său corespunde trebuinței ce are de a-și odihni membrele inferioare și de a-și lungi oasele și cartilagele.

Se împiedecă aceste manifestațiuni naturale, oprind pe copil de a se trânti la pământ, de a se rostogoli, etc., și chiar îl obligăm să meargă cu adulții „pentru a nu face mofturi“. Greșală fatală, care produce atâtea picioare curbe. Este nevoie de a lumina pe mamă asupra acestui punct.

Cu gimnastica, noi nu putem și trebuie să ajutăm pe copil să se desvolte, căutând să-și satisfacă nevoia de mișcare, cruțându-și în acelaș timp picioarele de oboseală.

Un mijloc destul de simplu mi-a fost sugerat de însuși copiii. Pentru a-i plimbă, învățătoarea îi conduceă în-

tr'o curte, între zidurile caselor și grădina centrală, care este apărată de niște fire de sârmă paralele și susținute de pari de lemn înfipti în pământ. Se găseau aproape niște trepte, pe cari copiii oboseți ar fi putut să se odihnească; afară de acestea, aduceam scăunașe, pe cari le așezam lângă perete. Pe încetul, copiii de doi ani și jumătate și de trei se deslipeau din grup, pentru că erau negreșit oboseți; dar, în loc de a se arunca la pământ sau de a șede pe scaune, ei mergeau la gard și agățându-se cu amândouă mâinile de firul de sârmă superior, ei mergeau sprijinind picioarele transversal pe firul de jos. Ei simțiau o mare plăcere în aceste exerciții, pentru că ei priveau râzând și cu ochii strălucitori de bucurie pe camarazii lor mai mari, cari se plimbau. Acești copii, într'adevăr, deslegaseră o problemă: ei întrebunțau mișcări de translație generală a corpului și mișcau picioarele *fără a sprijini pe ele greutatea trunchiului*. Bara fixă cruță pe copil de a se arunca la pământ și de a mișca picioarele; ea îi permite să-și satisfacă aceleași trebuinți fiziologice, cu o ținută mai corectă. Am recomandat atunci să se facă o bară fixă pentru copii, o barieră. Acestea sunt niște bare paralele susținute de pari înfipti în pământ. Aceste bare pot să fie prelungite, pentru ca să închidă un spațiu, care închis cu o poartă, ar servi de arenă, în care copiii mici ar putea să se dede la gimnastica lor favorită, privind în acelaș timp și pe ceilalți mai mari, care s'ar jucă în afară.

Alte aparate sau alte exerciții pot servi în acelaș scop. Le vom descrie pe scurt.

Leagănul (scrânciobul, dulapul), inventat de Séguin, pentru a întări genunchiul copiilor debili. Acesta este un fel de leagăn compus dintr'un scaun prelungit, care silește picioarele să stea întinse. Scaunul este acățat cu o frânghie și lăsat liber. O scândură verticală pusă dinaintea leagănului, servește de sprijin pentru a da vânt. Copilul așezat trebuie să-și exerciteze picioarele împingând cu putere picioarele în scândură, pentru a provoca mișcarea leagănului. Astfel membrele inferioare se fortifică printr'o gimnastică care scutește picioarele de greutatea trunchiului.

Pendula, mai puțin importantă din punct de vedere igienic, distrează mult pe copii. În acest joc, în care mai mulți copii pot să ia parte, jucătorii, așezați pe mici scaune fără spatate, își aruncă unul altuia o minge elastică atâr-

nată de o sfoară. Este un exercițiu a membrilor superioare și al coloanei vertebrale. Este excelent pentru a obișnui ochiul cu distanțele și a aprecia amplitudinea mișcărilor.

Firul. Este vorba de o linie, trasă pe pământ cu creta sau cu cărbunele și pe care copiii trebuie să alerge, pentru a se obișnui cu mersul liber către un scop determinat. După o cădere de zăpadă, facem pe copii să observe regularitatea urmelor ce fiecare a făcut și organizăm un concurs.

Scara rotundă. Este o mică scară, cu treptele de lemn drepte, dar dispuse în curbă. O rampă închide una din părți și oferă un sprijin pentru mână. Această scară servește a deprinde pe copii a se sui și a scobori o scară, fără a se sprijini, cu mișcări calculate și elegante. Treptele foarte joase, vor permite copiilor să se deprindă cu mișcări pe cari nu le oferă o scară construită pentru adulți.

Treptele; scările de sfoară. Aceste aparate încurajează pe copil să sară. O scândură acoperită cu semne colorate, servește a măsura săritura în lărgime.

Să sară deasemenea de pe trepte din ce în ce mai înalte și din înălțimea acestor trepte. Copiilor le place mult acest exercițiu.

Cred folositor a adopta în zilele de copii, scări cu sfori paralele; ele ajută a se ridică, a se înclina înainte și îndărăt, fără a pierde echilibrul, etc. A câștiga echilibrul, este a fi stăpân pe mișcările cele mai variate. Aceste exerciții necesare și favorabile dilatării plămânilor, întăresc, pe lângă aceasta, mâna în actul de a apuca, care precede evident toate mișcările mai delicate ale mâinei însăși.

Séguin întrebuintă deja acest instrument, cu micii idioți.

Gimnastica liberă.

Ea se împarte în gimnastică obligatoare și în jocuri libere, dar totdeauna fără aparate speciale.

În gimnastica obligatoare, trebuie recomandat marșul în care curățenia și ținuta vor trebui să fie observate; în acelaș timp, elevii vor face un exercițiu de cântare, pentru a regulă respirațiunea și a perfecționa vorbirea. Afară de marș se pot întrebuintă câteva din jocurile lui Froebel,

însoțite de cântări asemănătoare cu acele pe cari copiilor le place să le repete între ei.

Pentru jocurile libere, copiii vor avea la dispoziția lor mingi, cofe, rachete, cercuri. În curțile umbrite, arborii servesc la joc, etc.

Gimnastica educativă.

Sub acest nume înțelegem două serii de exerciții, cari se amestecă printre celelalte obiecte de învățământ. Cultura plantelor (hrănirea puilor, etc.), presupun mișcări variate: trebuie a săpă, a se curbă, a se ridică, a veni și a se duce transportând obiecte cu un scop hotărît și util; a deschide și închide bariere, etc. Apoi sunt mișcări coordonate ale degetelor; acestea se fac în clasă și servesc la prepararea exercițiilor pentru viața practică, cum este îmbrăcarea sau desbrăcarea.

Pentru aceasta se întrebuintează un material didactic foarte simplu. El constă de obicei într'un cadru unde sunt bătute cu cuie, bucăți de stofă sau de piele, pe care este vorba de a le întruni sau separa, încleindu-le sau legându-le.

În *Casa dei Bambini*, a noastră, avem zece cadre de acestea. Copiii învață a încheiă, cu nasturi mari, stoffe de lână (haine); a încheiă, cu nasturi mici de sidex, bucăți de pânză (albituri); a încheiă, cu nasturi rotunzi, fixați pe piele (botine), întrebuintând pentru aceasta croșetul de încheiat; aceste cadre deprind încă a legă stoffe susținute de balene (corsete), a legă pe piele (încălțăminte); a încheiă cu cârlige mari și mici de metal; a înnodă cu panglici mari de bumbac colorate; în sfârșit, a încheiă cu nasturi cu presiune (pocnitori), care se întrebuintează astăzi.

Astfel copilul analizează mișcările pe cari trebuie să le facă pentru a se îmbracă și ei le pregătesc deosebit, mulțumită acestor exerciții variate. Astfel ei învață a se îmbracă singuri, fără ca o învățătoare sau un ordin special să-i silească la aceasta. De îndată ce el este în stare să execute deosebitele mișcări, el le exercitează pe el însuși, foarte mândru că poate singur.

Aceste jocuri de cârlige și de nasturi le plac mult copiilor. Când zece dintre ei lucrează în acelaș timp la cadre, ar crede cineva că a intrat într'un atelier de lucrători migăloși, așa sunt de atenți și de serioși.

Gimnastica respiratoare.

Ea servește la regularea mișcărilor respiratoare, adică ea învață a respira și ușurează o pronunțare corectă.

Învățătoarele noastre se servesc de exercițiile recomandate de profesorul *Sala*¹⁾, adăogând la acestea și câteva exerciții musculare; exemple :

gura foarte deschisă;
limba lată și nemișcată;
a se inspira profund;

a se expiră încet;

mâinile în șolduri.

a se ridică umerele scoțând înainte pieptul și sugând diafragmul.

a se lăsă umerele în jos și a reveni la poziția normală.

Învățătoarea compune, în afară de acestea, exerciții simultane de respirațiune (inspirațiune și expirațiune), cu mișcări de brațe, etc.

Gimnastica labio-linguo-dentală.

Ea servește a deprinde mișcarea buzelor și a limbei în pronunțarea consoanelor fundamentale și a întări sau a mlădiă mușchii întrebunțați la aceste mișcări.

Aceste exerciții sunt mai întâiu colective, apoi individuale. Copiii trebuie să pronunțe cu voce tare și foarte deslușit prima silabă a unui cuvânt. Când ei au pus toată puterea lor ca să o repete toți deodată, se iau individual. Dacă pronunțarea e bună, elevii merg să se așeze la dreapta; cei care au pronunțat-o rău, se duc la stânga. Cu acești din urmă, învățătoarea reia exercițiul de mai multe ori. Dacă aceasta nu e de ajuns, ea notează vârsta copilului și defectele sale speciale în mișcările de articulațiune. Atingând în sfârșit mușchii cari trebuie să se miște, lovind, spre pildă, pe orbiculara buzelor, ori apucând limba copilului, pentru a o pune împotriva arcadei dentare, sau făcând să se vadă limpede cum ea însăși pronunță, ea caută să ajute desvoltarea normală necesară pentru articulațiunea exactă. Pentru aceste exerciții gimnastice, facem să se pronunțe: *pane; fame, tana; stella; rana; zina; gatto.*

1) *Cura della balbuzie* p. 118—123.

În *pane*, făcând să se repete foarte tare prima silabă, se întărește mușchiul articular al buzelor; în *fame* se exercitează mișcarea buzei inferioară împotriva arcadei dentare superioare; în *fana*, mișcarea limbei împotriva arcadei dentare să se unească cu putere și să se separe imediat, pentru a lăsa să intre limba; *r* din *rana* servește să dea limbei egalitatea vibratoare; *zina* provoacă contactul arcadelor dentare; în sfârșit, în *gatto*, copilul își menține vocea pe sunetul gutural *g*.

NATURA IN EDUCATIE

Lucrări agricole Ingrijire plantelor și animalelor.

În celebra lucrare intitulată: *Despre primele dezvoltări ale tânărului sălbatic din Aveyron*, Itard expune cu multe amănunte, drama unei educații neobișnuite, enorme chiar, care tindea în același timp de a împrăștiă întunerecul minții unui idiot și a smulge pe o ființă umană din natura liberă.

Sălbaticul din Aveyron era un băiat care fusese părăsit într'o pădure, unde asasinii săi credeau a-l fi lăsat mort. El se îndreptase singur și trăise mai mulți ani, liber și gol în pădure. Prins într'o zi de niște vânători, el fu adus cu sila la Paris. Nenumăratele cicatrice de care era acoperit corpul său, mărturisiau luptele sale cu animalele și loviturile de stânci și de arbori.

Băiatul era și rămase mut; Pinel îl diagnostică idiot; copilul rămase aproape inaccesibil educației intelectuale.

Cu toate acestea, pedagogia pozitivă datorește mult acestui copil; mulțumită lui, ea făcî primii săi pași. Itard, medic de surdo-muți și filozof, întreprinse educația micului sălbatic, servindu-se de metodele parțiale întrebuintate deja asupra surzilor săi. Mai întâiu, specialistul crezuse că pacientul său nu era un organism degenerat și că caracterele de inferioritate observate de el proveniau numai din lipsa de educație. Încredințat, ca și Helvetius, că „omul nu este nimic fără munca omului“, el se gândi la atotputernicia operei educatoare. Aceasta este departe de maxima lui Rousseau: „Totul este bun, în momentul când iese din mâinile Creatorului; totul degenerază în mâinile omului“.

La început, Itard se iluzionă, căci sălbaticul întărea în

multe privinți adevărul primei aserțiuni. Cu toate acestea, când cu ajutorul lui Pinel, el observă că avea de tratat un idiot, teoriile sale filozofice făcură loc celor mai admirabile încercări de pedagogie experimentală.

Itard împărți munca sa educativă în două părți: mai întâiu el căută să smulgă pe copil din viața naturală, pentru a-l introduce în viața socială, apoi el încercă educația intelectuală a idiotului. În viața sa singuratică, micul abandonat găsisse un fel de fericire; împlântat în natură, el se unificase în ea și-și făcuse cea mai mare plăcere din aceasta. Ploile, ninsorile, furtunile, deșerturile fără sfârșit, deveniseră priveliștele și pasiunile sale. Ori, viața civilizată este o renunțare la aceste lucruri; dar ea este un câștig favorabil pentru progresul omenesc. Itard descrie cu multă viață lucrarea morală care conduse pe sălbatic la civilizație. El isbuti într'aceasta, înmulțind trebuințele protejatului său și înconjurându-l cu îngrijiri binevoitoare. Pentru învățătorii cari trebuie să se pregătească pentru metoda experimentală, vrem să cităm aici câteva din observațiile culese de Itard. Ele ne vor da o idee despre munca admirabilă întreprinsă de către medic și vor arăta câtă răbdare și abnegație este de nevoie pentru a observa bine.

„Când observam acest copil în camera sa, îl vedeam umblând de colo până colo cu o monotonie obositoare, îndreptând veșnic privirile pe fereastră și plimbându-le posomorît în aer, fără nici o țintă. Dacă atunci un vânt violent ar fi suflat, dacă soarele ascuns îndărătul nourilor s'ar fi arătat deodată, luminând atmosfera mai viu, el râdea cu sgomot și se bucură brusc. Câteodată, în loc de aceste mișcări vesele, el cădea într'un fel de furie, își suceă brațele, își aplică lovituri de pumni în ochi, scrâșniă din dinți și deveneă periculos pentru cei dimprejurul lui.

„Într'o dimineață, căzând zăpadă multă și fiind încă culcat, el scoate un strigăt de bucurie deșteptându-se, părăsește patul, aleargă la fereastră, apoi la ușă, se duce, vine neliniștit dela una la alta și, pe jumătate îmbrăcat, se duce în grădină. Aici, isbucnind în strigăte de bucurie mai tari, aleargă, se rostogolește în zăpadă și culegând-o în mână, începù să mănânce cu nespusă lăcomie.

„Dar nu totdeauna așa de viu și așa de sgomotos își arată senzațiile, la vederea marilor efecte ale naturii.

Este demn de însemnat că în unele cazuri, el părea calm și melancolic.

„...Astfel, când frigul gonea pe toată lumea din grădina, atunci își alegea el momentul ca să vină. El îi făcea de mai multe ori înconjurul și sfârșiă prin a se așeza pe marginea bazinului. M'am oprit de multe ori întrege și cu o plăcere nespūsă, examinându-l în această situațiune, văzându-l cum, pe nesimțite, figura sa, sau luă un caracter foarte pronunțat de tristeță, sau devenise melancolică, în timp ce ochii se pironiseră pe suprafața apei, în care arunca din când în când bucăți de frunze uscate. Când în timpul nopței, pe lună, razele acestui astru pătrundeau în camera sa, el lipsea foarte rar de a se deșteptă și de a se așeza înaintea ferestrei. El stă aici, după spusele guvernantei sale, o parte de noapte, în picioare, nemișcat, cu gâtul întins, cu ochii fixați pe câmpia luminată de lună, dedat unui fel de extaz contemplativ, a cărui imobilitate și tăcere nu erau întrerupte decât de o inspirație foarte adâncă, care revenea la intervale mari și pe care o însoțea aproape totdeauna de mici suspine“¹⁾.

Aiurea, Itard povestește că copilul nu cunoștea mersul așa cum îl practicăm noi; el nu știă decât să alerge. La început, doctorul, care nu voia să oprească violent fuga copilului, alergă după dânsul, când îl ducea la plimbare pe stradele Parisului.

A conduce pe sălbatic pe nesimțite și într'un chip blând în toate manifestațiunile vieței sociale, mulțumită adaptării învățătorului la elevul său, a-l face pe copil să simtă plăcerea unei vieți nouă, ale cărei datorii trebuiau să ascundă ispitele, toate acestea sunt niște principii prețioase, cari pot fi atinse și aplicate la educația copiilor.

Nu există, fără îndoială, nici o scriere care să prezinte așa de viu contrastul care există între viața naturală și viața socială, care să arate așa de bine că aceasta este făcută în întregime din renunțări.

Cu toate acestea, fără nici o violență, educația triumfă. A smulge pe om dela natură, înseamnă a luă pe un nou născut dela sânul mamei; aceste două acte creiază vieți nouă.

1) G. E. M. Itard. De l'éducation d'un homme sauvage et des premiers développements physiques et moraux du jeune sauvage de l'Aveyron Paris 1801.

În paginile lui Itard se zărește triumful final al iubirei omului asupra iubirei naturei; sălbaticul din Aveyron sfârșește prin a înțelege și preferă iubirea lui Itard, mângâierile și lacrămile sale, în loc de voluptatea de a se rostogoli vesel în zăpadă sau de a contempla infinitul cerului, în timpul unei nopți înstelate. Astfel, într'o zi, după o încercare de a fugi în câmp, el se reîntoarce singur, supus și umil, pentru a-și relua supa lui bună și patul cald.

Mulțumită vieții sociale, omul și-a creat plăceri și, prin locuirea în comun, a făcut să se nască iubirea.

Educația copiilor mici nu este decât repetirea dramei povestită de către Itard. Noi trebuie să pregătim pentru viața socială pe om, care este, în acelaș timp, o ființă cugetătoare și o porțiune din natură.

Foloasele oferite de către viața socială, scapă copilului care, la începuturile vieții sale, este o ființă curat vegetativă. A-l pregăti pentru aceasta, este un lucru tot așa de necesar, ca și de a nu smulge prea brusc pe copilul mic dela mama sa, pentru a-l duce la școală. Ceeace se și încearcă să se facă în *Case-le dei Bambini*, situate în cartierele în care locuiesc părinții, pentru ca țipetele copilului să poată fi auzite de mama și pentru ca ea să-i răspundă.

Se desvoltă astăzi foarte mult o lature nouă a educației; copiii cresc în aer liber, în grădinile publice sau stau ceasuri, pe jumătate goi, pe țărmul mării, expuși razelor soarelui. Creindu-se coloniile de vacanță și de băi de mare, s'a înțeles că cel mai bun mijloc de a întări pe copil, este de a-l plimbă în natură.

Îmbrăcămintea ușoară și comodă, sandalele sau picioarele goale, sunt atâtea chipuri de a ne scuti de piedecile care ni le impune civilizația. Căci nu trebuie, în educație, să sacrificăm din libertatea naturală decât numai ceeace e necesar pentru a câștiga foloasele vieții sociale, fără a împinge renunțarea până la sacrificiile inutile.

Cu toate acestea, noi am rămas fideli prejudecății, care tăgădueste copilului orice nevoie a spiritului; am urmat foarte de multe ori, să-l privim ca pe o sărmană ființă vegetativă, pe care numai să o îngrijim, să o îmbrățișăm și să o facem să meargă. O bună mamă sau o bună învățătoare modernă vor învăța, de pildă, pe un copil care a leargă într'o alee de grădină, să nu atingă florile și să nu calce iarba; le este de ajuns ca copilul să-și satisfacă ne-

voile fizice ale corpului său, mișcându-și picioarele și respirând în aerul liber.

Dar dacă, pentru viața fizică, este necesar de a lăsa copilul expus la forțele vivificatoare ale naturii, este încă și mai important, din punctul de vedere al spiritului, de a pune sufletul său în comunicație directă cu creațiunea.

Chipul de a se ajunge aici, este de a silii pe copil să cultive plante și să crească animale, adică de a contempla inteligent natura.

Deja în Anglia, D-na Latter s'a gândit să pue ca bază a sistemului său de educație lucrările de grădină și de horticultură. În privirea vieții care se dezvoltă, ea vede baza religiei; sufletul copilului va merge dela creatură la Creator. Ea vede aici deasemenea și punctul de plecare al educației intelectuale, pe care ea o rezună în această simplă formulă: adevărul conducând la frumusețe. În afară de noțiunile de botanică, de entomologie sau de meteorologie, pe cari le învață agricultura, D-na Latter vrea să dea elevilor săi primele noțiuni asupra vieții casnice, învățându-i cum se pregătesc unele produse alimentare, procurate în grădinițele copiilor.

Ideia D-nei Latter este prea simplă; cu toate acestea azilele sale, cari se înmulțesc în Anglia, completează negreșit educația naturală care, mărginită până aici la domeniul fizic, a isbutit deja, așa de bine, a întări corpul. În afară de aceasta, este aici o experiență pozitivă: a da copiilor un învățământ agricol, este un lucru care se poate.

Cât privește pe înapoiți, se poate vedea la Paris agricultura larg întrebuintată la educarea lor. Metoda este aceea pe care Baccelli a încercat să o introducă în școlile primare, cu ale sale *campicelli-educativi*; în fiecare porțiune se seamănă semințe diferite, arătând, în practică, la ce epocă și în ce chip trebuie să se facă semănăturile și culesul, care este durata creșterii cutărui product, ce pregătire trebuie să aibă pământul și cari îngrășăminte naturale sau chimice să se întrebuinteze mai cu folos. Acest învățământ este dat și pentru plantele de apartament și pentru celelalte, pentru că prin lucrările horticole, degenerații pot să câștige mai bine, când sunt capabili de a exercita un meșteșug.

Dar nici ca mijloc de instrucție, nici ca pregătire profesională, lucrările la câmp nu mai par importante, când este vorba de copii mici. Dacă ideia oricărei educații tre-

bue să fie de a ajuta dezvoltarea fiziologică a indivizilor, atunci îngrijirea plantelor și a animalelor este prețioasă. Ea va produce mai mult decât să deștepte sentimentul religios, la care ține mai cu seamă D-na Latter. Iată câteva din etapele dezvoltării pe care o înlesnește :

1. Copilul se inițiază în observarea fenomenelor vieții. Pentru aceasta, el se instalează în fața plantelor și a animalelor, în condițiuni analoge cu acelea pe cari le ia învățătorul său, când le observă el. Pe măsură ce interesul pentru observare crește, sollicitudinea și îngrijirile pentru ființele observate cresc și ele în aceeași proporție. Prin aceasta putem conduce în mod logic pe copil să aprecieze în aceeași măsură, îngrijirile ce au pentru el, părinții și învățătorii săi.

2. Copilul se inițiază în prevedere printr'un fel de auto-educație. Știind că viața plantelor, pe cari el le-a semănat, atârnă de îngrijirile pe cari le pune în a le uda, și că aceea a animalelor atârnă de stăruința sa în a le hrăni, copilul devine vigilent, ca unul ce-și știe o misiune în viață. O voce, care nu mai este a mamei sau a institutoarei, îl îndeamnă să nu negligeze niciodată sarcina ce și-a luat ; este tânguirea vieții inferioare, care are nevoie de el. Între copil și ființele de care el se ocupă, se stabilește astfel un fel de legătură misterioasă, care împinge pe micul om la oarecari acte hotărâte, fără intervenția institutoarei.

Recompensele pe cari le primește copilul, rămân totdeauna între el și natură ; într'o dimineață, de pildă, după ce a adus de multe ori mâncare cloștei, el găsește o grămăjoară de pui, cari ciripesc împrejurul ei, nemișcată încă eri, pe ouăle sale. În altă zi va găsi mici iepurași, lângă ai căror părinți el pusese de multe ori resturile bucătăriei sale.

La Roma, n'am putut încă introduce animale, dar în *Casa dei Bambini* din Milan sunt multe, cu deosebire o pereche drăgălașă de găini mici americane, albe. Ele stau într'o mică poiată elegantă, înaintea acesteia un mic petec de pământ închis este rezervat pentru sburători. Mica ușă a porții se închide seara cu cheia și fiecare copil, la rândul său, are grija aceasta. Cu ce bucurie deschide el dimineața, când aduce apă sau mâncare ; cu ce grijă supravegheză toată ziua și închide seara, după ce a văzut că găinile nu duc lipsă de nimic. Învățătoarea mă asigură, că dintre

toate exercițiile educative, acesta este cel mai plăcut și cel mai folositor. Foarte de multe ori, când copiii adunați în clasă, se ocupă fiecare cu lucrurile lor de preferință, se întâmplă ca unul sau altul părăsește locul său, foarte încet, și se duce să vadă, afară, dacă au tot ce le trebuie. Se întâmplă, câteodată, că un copil rămâne prea mult afară; dacă învățătoarea îl caută, ea îl găsește pierdut în contemplarea peștilor roșii, cari înoată frumos în bazin, pătând apa cu strălucirea colorilor lor vii.

Într'o zi îmi veni o veste, spusă cu entuziasm: ieșise niște puișori de porumbel. Pentru copii, aceasta fu o sărbătoare mare; ei se credeau până la un punct părinții acestor păsărele și nici o recompensă factice nu le-ar fi procurat o emoțiune mai nobilă.

Nu mai puțin mari sunt bucuriile pe cari le procură plantele. Într'una din *Case-le dei Bambini*, la Roma, cum nu eră nici o bucată de pământ de cultură, D-na Talamo așeză câteva oale de flori împrejurul terasei și puse în ele plante acățătoare pe zid. În fiecare zi, fără a greși vreodată, copiii veniau cu micile lor stropitori; să dea apă florilor pe cari le iubeau.

Într'o zi îi găsii în cerc, jos la pământ, împrejurul unui trandafir mare roș, care înflorise în timpul nopții. Tăcuți și nemișcați, ei rămaseră acolo, pierduți în contemplarea lor mută.

3. Copiii se inițiază în răbdare și așteptare încrezătoare, care este o formă a credinței și o filozofie a vieții.

Când, după ce au semănat un grăunte, copiii așteaptă germinațiunea lui, apoi dezvoltarea micii plante și prefacerea ei până la flori și fructe, când ei constată că lucrarea de încolțire este mai mult sau mai puțin repede, după specii, că plantele caduce cresc foarte repede, pe când arborii fructiferi au o creștere foarte încetă, ei sfârșesc prin a câștiga un oarecare echilibru pașnic al conștiinței și primii germeni ai acestei înțelepciuni filozofice, care caracteriză pe agricultori, în timpurile când ei încă păstrau simplitatea lor primitivă.

4. Copiii se inspiră de sentimentul naturei, concretizat prin minunata lucrare a creațiunei. Ei învață că natura dă cu o generozitate neobosită, bunurile sale prețioase, celui care o ajută, prin muncă, să desvolte viața creaturilor.

Copilul vede stabilindu-se o legătură între el și organismele pe cari le ajută să trăiască. Orice copil iubește

manifestațiunile naturii; D-na Latter povestește cum micii săi elevi se interesau de evoluția viermilor și de mișcările larvelor în gunoaie. Ei nu arătau niciodată, desgustul, pe care orășenii, crescuți departe de natură, îl au câteodată pentru unele animale. Este vorba, prin urmare, de a desvoltă în ei acest sentiment de încredere în ființele vii, care este o formă de iubire și de unire cu întreg universul.

Ceeace desvoltă mai mult sentimentul naturii, este cultivarea ființelor vii; ele dau mai mult decât li se dă. Copilul care vrea să cultive un trandafir, un stânjenel, o garoafă sau o iacintă, pune o sămânță în pământ și o udă regulat. El va face tot așa, dacă va fi vorba de un arbore fructifer. Floarea deschisă ori fructul copt, pe care va putea să-l culeagă mai târziu, nu sunt pentru dânsul un dar generos, pe care i-l face natura, ca recompensă foarte bogată a unei sfortări mici? Se poate că natura aproape dispune de bogățiile sale după dorința cultivatorului, după iubirea pe care el o simte pentru ea și după osteneala ce și-au luat în a o îngriji.

Lucrurile se vor petrece cu totul altfel, dacă copilul trebuie să culeagă fructele unei munci îndeplinite, prin ajutorul unor obiecte imobile, inerte, care se consumă și pierd din valoarea lor, în loc de a crește și a se înmulți. În conștiința copilărească, va trebui să se stabilească deodată o constatațiune de fapt: deosebirea ce este între produsele naturii și ale industriei, între operele divine și ale oamenilor.

Dar, după cum planta trebuie să producă fructele sale, omul este chemat să dea munca sa.

5. Copilul urmează calea naturală a desvoltării ome-nești. Această educațiune pune evoluția individului în armonie cu a umanității. Prin lucrările agricole, descoperim mijloacele de a face ca pământul să producă mai mult; omul a trecut dela starea naturii, la primul grad al civilizației. Trebuie ca copilul să străbată acelaș drum.

Astfel înțeleasă, natura este utilizabilă în mod foarte practic. Chiar dacă nu posedă cineva un teren mare sau o curte mare pentru exerciții fizice, va fi totdeauna posibil de a găsi câțiva metri pătrați de loc, un colț, în care porumbii să-și poată face cuibul. Și chiar dacă această parcelă n'ar putea fi găsită, o oală cu flori, pusă pe o fereastră, ar fi deajuns, la rigoare, pentru această educație a spiritului.

În prima *Casa dei Bambini*, la Roma, se găsește o mare curte, cultivată ca o grădină, în care copiii pot alerga în libertate; este deasemenea o mare terasă, plantată cu arbori pe o parte, pe când cealaltă este rezervată culturai plantelor. Această zonă este împărțită într'atâtea porțiuni mici, câți elevi sunt.

În timp ce cei mici aleargă liber pe cărările cari despart cele două părți ale terasei, „posesorii pământului“, copiii mai mari de patru ani și mai bine, samănă, prășesc, udă sau păzesc micul lor domeniu, plivind micile burueni. Aceste domenii în miniatură sunt dispuse dealungul zidurilor casei, într'un loc foarte singuratec, vecin cu o trecătoare. Locuitorii casei aveau obiceiul de a arunca aicea, pe ferestre, toate necurățeniile și, la început, grădina noastră eră foarte murdară. Puțin câte puțin, fără nici un fel de presiune din partea învățătoarei și numai din respect pentru munca copiilor, nimic nu se mai aruncă pe ferestre, afară de privirile gingașe și surâsul mamelor, pe pământul care devenise posesiunea iubită a copiilor lor.

LUCRARI MANUALE

Olăria și construcțiunile.

Lucrul manual are ca scop de a exercita mâna ca să execute o lucrare hotărâtă, având sau părându-se a avea un scop socialmente util. Gimnastica perfecționează pe individ, pe când lucrul manual îmbogățește mediul; cu toate acestea, amândouă lucrurile sunt împreună, fiindcă, în regulă generală, acela care are mâna îndemânată, poate produce o lucrare utilă.

După o încercare foarte scurtă, am pus deoparte lucrările preconizate de Froebel, pentru că țesutul, ca și brodatul pe carton, nu sunt adaptate ochilor copiilor, la o vârstă în care puterea de acomodare nu este deloc dezvoltată. Aceste lucrări provoacă o efortare care poate avea pentru ochi niște urmări fatale. Celelalte ocupațiuni ale sistemului lui Froebel, cum este îndoitul hârtiei, nu sunt lucrări, ci exerciții manuale.

Ar rămâne lucrările plastice, consistând în reproducerea în lut a unor obiecte hotărâte. Acest exercițiu este cel mai rațional dintre ale lui Froebel.

Cu toate acestea, cu sistemul de libertate pe care îl propuneam, ideea de a impune un model de copiat, nu-mi plăcea; dând elevilor lut, fără a le cere de a produce lucrări utile, studiam individualitatea psihică a copilului, în manifestațiunile sale spontane, dar nu-l educam.

Mă gândii deci a experimenta în *Case-le dei Bambini* câteva din lucrările foarte interesante pe cari le văzusem puse în practică de către un artist de geniu, profesorul Randone, care în a sa *Scuola di arte educatrice* și în societatea sa *Giovinezza gentile*, învață pe tineri a respecta obiectele, monumentele, edificiile. Această formă de edu-

cație civică mă interesă mult, fiindcă *Casa-le dei Bambini* au deasemenea de respectat zidurile și casa.

Cu multă dreptate, profesorul Randone gândise că „*Giovinezza gentile*” nu putea să se sprijine pe principii teoretice sau pe făgădueli luate dela tineri, dar că trebuia, cu ajutorul unei educațiuni artistice, să conducă pe elev a iubi, a aprecia și, prin urmare, a respecta lucrurile și mai cu seamă monumentele. Școala de Artă Educativă eră inspirată de o mare concepție, cuprinzând reproducerea obiectelor cari se întâlnesc mai des; istoria și preistoria producerei lor e ilustrarea principalelor edificii ale orașului, cari, la Roma, sunt în mare parte monumente istorice. Pentru a atinge mai direct scopul său, profesorul Randone fundă admirabila sa școală în una din părțile cele mai artistice ale zidurilor Romei, în Zidul lui Belizariu, în fața Villei Umberto I. Acest zid, părăsit de către autorități și foarte puțin respectat de către populațiune, fu înconjurat de îngrijirile lui Randone, care îl împodobî pe dinafară cu frumoase grădini suspendate și așază într'însa Școala sa de Artă, educatoarea *Soc. Giovinezza Gentile*.

În opera sa, Randone a căutat să reinvieze o formă de artă, care fu una din gloriile Florenței în particular și a Italiei în general: olăria, arta vasului.

Importanța arheologică, istorică și artistică a vasului este imensă; ea nu se poate compară decât cu a monezei. Primul vas se născu odată cu întrebuițarea focului, înainte chiar ca omul să fi învățat a aprinde un foc. Primele alimente ale omului au fost fierse într'un vas.

Din punct de vedere etnografic, perfecțiunea vasului servește a judecă civilizația unui popor. Căci această ustensilă îndeplinește acelaș rol pe care securea o îndeplinește din punct de vedere social. Amândouă sunt niște embleme venerate în perioadele preistorice; se găsesc în temple și pe mormintele strămoșilor. Religiile moderne au încă vasele lor sacre.

Pe măsură ce civilizația progresează, se vede înmulțindu-se și perfecționându-se formele vaselor; artele egiptene, etrusce și grece ne procură un exemplu. Istoria vasului nu este deci altceva decât istoria umanității. Vasul se supune tuturor modificărilor de formă, ornamentațiunii celei mai variate; el lasă pe artist liber.

Odată tehnica manuală deprinsă, grație învățământului direct și gradat al maestrului, fiecare va putea să a-

ducă acestei lucrări modificările și înfrumusețările inspirate de gustul personal și estetic. La școala Randone se învață a se servi de instrumente, a pregăti amestecul pentru a smălțui majolicurile, a coace piesele în cuptoare.

O altă lucrare a Școalei de artă educativă, este fabricarea de cărămizi mici, coapte în cuptor și construirea de zidiri făcute în acelaș chip ca și casele ordinare, deoarece cărămizile sunt legate între ele cu var, mănuit cu mistria. După construirea zidului, care distrează totdeauna foarte mult pe copii, aceștia construiesc adevărate case, întâi așezate pe pământ, pe urmă cu adevărate fundații, făcute cu ajutorul hârletului și al sapei.

Astfel, copiii învață a aprecia construcțiunile, în timp ce lucrul lor manual și artistic îi exercitează într'un chip practic.

Acestea sunt lucrările pe cari le-am adoptat în *Casa-le dei Bambini*. După două sau trei lecțiuni, copiii se pasionează deja pentru vasele pe cari le-au lucrat și le păstrează foarte mândri. Mai pe urmă ei modelează ouă sau fructe, cu care umplu vasele. Una din cele dintâi lucrări este vasul în pământ roșu, umplut cu ouă de lut alb; apoi vin vasele cu unul sau mai multe gâturi, vasul cu gâtul strâmt, vasul cu toartă, trepedul, amfora.

Lucrul la strung începe când elevii au cinci sau șase ani. Dar ceea ce copiii preferă totdeauna, este construirea zidului și a căsuței pe pământ, în care ei cultivă plante și flori. Astfel, copilăria reproduce lucrările umanității primitive, care, în declinul vieții nomade, cerea pământului fructele sale și își construia locuinți stabile și ustensile proprii a primi produsele pământului roditor.

EDUCAȚIA SIMȚURILOR

Într'o metodă pedagogică, educația simțurilor trebuie să aibă negreșit primul loc. Psihologia experimentală chiar a plecat dela estesiometrie.

Cu toate că pedagogia poate avea folos dela psihologie, ea nu are *a măsură* senzațiile, dar *a educă* simțurile. Aceasta este lesne de priceput, dar nu este totdeauna pusă în practică.

Procedeele estesiometrice, în mare parte, nu sunt aplicabile copiilor, dar educația simțurilor este posibilă. Nu plecăm aici dela concluziile psihologiei experimentale și nu este cunoașterea condițiilor simțurilor corespunzătoare fiecărei vârste, care ne conduce la aplicațiuni educative determinate. Noi ne bazăm pe o metodă și, după toată probabilitatea, pedagogia va fi care va procura date psihologiei și nu contrar.

Metoda constă în a face o experiență cu un obiect de învățământ și a aștepta reacțiunile spontane ale copilului. Acest procedeu este cu desăvârșire analog cu cel al psihologiei experimentale.

Eu întrebuițez un material didactic care ar putea fi luat ca un sistem de aparate psihometrice. Învățătorii din Milan, care urmaseră cursurile lui Pizolli, văzând materialul meu, crezură că au de-a face cu instrumente pentru măsurarea senzațiilor de culoare, de greutate, etc., și conchiseră că n'aduceam nici o contribuțiune nouă la pedagogie, pentru că aceste instrumente le erau deja foarte bine cunoscute.

Cu toate acestea, este o mare deosebire între cele

două specii de instrumente: estesiometrele permit de a le măsura, pe când ale mele dau simțurilor ocazia de a se exercită.

Pentru ca un instrument să atingă acest scop, el nu trebuie să obosească, ci să distreze pe copil; aici stă dificultatea. Se știe că instrumentul psihometric este foarte consumator de energie; de aceea, când Pizzoli vru să aplice la educația simțurilor unele din instrumentele sale psihometrice, el nu isbuti, elevul se plictisea, adesea se obosea. Scopul educației este cu totul opus; el este de a desvoltă energia.

Scopul educației este de a desvoltă energiile.

Instrumentele psihometrice sau mai bine estesiometrice, sunt, în gradația lor deosebită, pregătite după legea lui Weber, care, trebuie să adăogăm, experimentă asupra adulților.

Cu micii, trebuie să procedăm prin încercări și să alegem materialul didactic, pentru care elevii arată interes. Ceeace și facem în tot timpul primului an de experiență în *Case le dei Bambini*, unde adoptaiu stimulenți deosebiți, pe cari îi experimentasem deja în școlile pentru înapoiți.

Pentru copiii normali, am trebuit să suprim și să modific o mare parte din materialul adoptat pentru degenerați. Alesai obiectele necesare pentru practica educației simțurilor. Aceste obiecte, cari reprezintă totalul materialului meu de învățământ, se fabrică în casa de lucru „Umanitaria“, la Milan.

Nu voi descrie acum întrebuințarea educativă a materialului meu; mă voiu mărgini la considerațiuni generale.

1. Deosebirea de reacțiune între degenerați și copii normali față de un material compus din excitante senzoriale deosebite.

Acelaș material didactic face posibilă educațiunea degeneraților și provoacă *auto-educațiunea* la normali.

Acest fapt, unul din cele mai interesante pe care l-am întâlnit în cursul experiențelor mele, a inspirat și a făcut posibilă metoda de observațiune și a libertății. Să întrebuințăm, spre exemplu, pentru a începe, un joc cu cilindre în lemn, compus din zece bucăți, ale căror baze variază gradat cu două milimetre și care se încadrează exact la locul lor. Jocul constă în a ridică cilindrele, a le amestecă pe masă, apoi a le pune exact la locul lor. Scopul acestui

exercițiu este de a obișnuî ochiul, a vedea deosebirile de dimensiuni.

Copilul întârziat nu poate să se supue la aceasta imediat; el trebuie să înceapă prin excitante mult mai variate și nu va ajunge la acest joc decât după exerciții mai simple.

Pentru copilul normal, din contra, acest joc este cel dintâi care i se poate prezenta și este, în acelaș timp, acela pe care îl preferă copiii de doi ani și jumătate la trei.

• Pentru ca cel înapoiat să poată ajunge să reconstituiească jocul, trebuie să-i atragem neconștient și mult atenția, silindu-l să observe și să confrunte.

Odată cilindrele puse la loc, copilul se oprește și jocul e terminat. Dacă el se înșeală, trebuie să-l reînceapă, sau să-l facem să se îndrepte singur; dar greșalele, chiar cele pe cari le-a putut el constata, îl lasă, în general, indiferent.

Copilul normal, din contra, capătă un foarte mare interes pentru joc, respinge pe cei cari voesc să-i ajute și dorește să rămâe singur înaintea problemei ce are de deslegat.

Se știa deja că una din plăcerile cele mai mari pentru copiii de doi până la trei ani, constă în a mută dela locul lor obiectele mici. Aceasta noi am constatat-o din nou în *Casa-le dei Bămbini*.

Copilul normal *observă* cu atenție raportul care există între mărimea groapei și a obiectului, care trebuie pus în ea; aceasta este partea esențială a exercițiului.

Dacă el se înșeală, punând un obiect prea mare peste o gaură mai mică, el caută aiurea un loc mai potrivit; dacă eroarea este în sens contrar și pune cilindrul în găuri prea mari, la sfârșitul jocului atunci, are de pus cilindrul cel mai mare în gaura cea mai mică; în acest caz, materialul didactic *controlează lucrarea*. Copilul atunci se îndreaptă, întrebuintând diferite metode; aproape totdeauna el pipăe cilindrele așezate, mișcându-le, pentru a ști care are baza mai largă. Altădată el recunoaște, la prima aruncătură de ochi, greșala, scoate cilindrul rău pus, apoi pe toate și repetă exercițiul cu un interes crescând.

Importanța materialului didactic rezidă tocmai în aceste erori; când școlarul pune singur toate cilindrele la locul lor, exercițiul nu mai servește la nimic; el este prea simplu și trebuie să facă loc la altul mai complicat.

Greșelile silesc pe copil a-și concentra atențiunea asupra deosebirilor de dimensiuni, a le compara între ele; în aceasta constă exercițiul psiho-senzorial.

Nu este vorba, prin urmare, de a învăța pe elev să cunoască dimensiunile, prin ajutorul obiectelor deosebite, nici de a-l conduce spre a se servi fără greșală de un material didactic, executând prea bine un exercițiu.

Aceasta ar pune materialul nostru pe acelaș plan cu al lui Froebel sau cu altul și ar cere ajutorul activ al învățătoarei, care ar lucra pentru cunoștinți și s'ar sili să corige toate erorile, pentru ca copilul să învețe întrebunțarea obiectului.

Aici, din contră, *învățătoarea nu trebuie să intervie nici odată*, elevul trebuie să se îndrepte și să se educe singur. Nici un maestru nu va putea niciodată să procure copilului *agilitatea, care se câștigă prin exercițiul gimnastic; deci este necesar* pentru ca *elevul să se perfecționeze singur*, prin propria sa muncă.

Acelaș lucru este și în educația simțurilor. Omul nu are valoare prin învățătorii pe cari i-a avut, ci numai prin munca sa personală.

Învățătoarele formate după metoda veche, au multă greutatea de a nu interveni, când văd pe copil încurcat, stând mult cu sprincenile încruntate și fără a ajunge să-și descopere greșala. Degrabă ele ar veni în ajutorul copilului, căci sunt cuprinse de milă pentru dânsul, dar în curând fața surâzătoare a acestuia le-ar dovedi că bucuria de a fi învins o dificultate este mai mare decât dificultatea însăși.

Copiii normali *repetă* de multe ori asemenea exerciții; unii se obosesc după cinci sau șase încercări; alții nu sunt oboșiți niciodată și încep de douăzeci de ori, una după alta, luând și punând cilindrele totdeauna cu acelaș interes. Într'o zi, observând o fetiță de patru ani, care reînțepea pentru a șaisprezecea oară, pusei clasa să cânte, gândind că prin aceasta voiu distra pe micuții elevi, cari se jucau. Fu în zadar; ea rămase nemișcată, continuând a scoate cilindrele, amestecându-le și punându-le la locul lor.

O învățătoare inteligentă ar fi putut face interesante studii psihologice individuale și să măsoare, până la un punct, forța de rezistență a atențiunei, după excitante.

În adevăr, când copilul se educă singur și aceasta cu

materialul didactic propriu de controlat și de îndreptat erorile, *învățătoarea n'are de făcut alta decât să observe*. Mai mult decât învățătoare, ea trebuie să fie *psiholog*, ceea ce arată necesitatea de a le face o pregătire științifică.

Cu metoda mea însă, învățătoarea învață puțin, observă mult și mai cu seamă conduce activitatea psihică a copiilor și dezvoltarea lor fiziologică. Din pricina aceasta, nici n'o mai numesc institute, ci directoare.

La început, s'a râs de acest nume, căci fiecare se întrebă pe care sub-învățătoare trebuiau să conducă aceste directoare. Dar funcțiunile sale sunt și mai însemnate: ea trebuie să conducă suflete și vieți.

2. Cu ajutorul exercițiilor repetate, educația simțurilor are de scop de a perfecționa percepțiunea diferențială a excitantelor.

Există o cultură senzorială, care este neglijată prea deseori, dar care, cu toate acestea, este un factor esențial în estesiometrie.

Printre testele mintale, cari sunt adoptate în Franța, ca și într'o serie organizată de către De Sanctis, pentru a diagnostică nivelul intelectual, am văzut adaptându-se de multe ori, cuburi de mărimi deosebite, puse ici și colo. Copilul trebuie să recunoască pe cel mai mare și pe cel mai mic, în timp ce la cronometru se măsură timpul de reacțiune dintre ordin și execuția lui.

În o asemenea experiență, se uită un factor: acela al *culturei senzoriale*.

Cu materialul nostru didactic pentru educația simțurilor, copiii au, de pildă, o serie de cuburi, dintre cari cel dintâiu măsoară 10 cm., în timp ce celelalte merg descrescând progresiv cu câte un cm. Toate aceste cuburi, roșii deschis, sunt aruncate unul peste altul jos, pe un covor verde. Exercițiul constă în a lua unul câte unul și a construi un turn, punând cubul cel mai mare la bază; apoi succesiv, pe celelalte, după volumul lor. Copilul trebuie neconștient să aleagă de pe covor pe cel mai mare. Acest joc distrează mult; chiar copiii de doi ani și jumătate își fac o plăcere în a face să cadă turnul, după ce a fost construit, pentru a-l reface din nou. Contrastul între culoarea roșie a cubului și verdele covorului, le place deasemenea mult.

Punând în fața unui asemenea joc pe unul din micuții mei de trei ani sau patru și un elev de șapte ani, care urmează o școală primară, timpul de reacțiune va fi, negre-

șit, mai scurt la al meu, cu toată vârsta lui tânără, decât la al doilea.

Această metodă educativă poate deci fi luată în considerațiune de către acei cari se ocupă de psihologia experimentală. În rezumat: materialul nostru didactic, făcând posibilă autoeducația, permite să se facă o educație metodică a simțurilor; nu în abilitatea învățătoarei stă o asemenea educație, ci în sistemul didactic care pregătește obiecte, cari 1) atrag atenția copilului; 2) conțin o gradăție rațională a stimulenților.

Nu trebuie confundat *educațiunea* simțurilor cu *noțiunile* concrete, cari vin din afară prin ajutorul lor, nici cu limbajul, care dă nomenclatura corespunzătoare ideilor concrete precum și ideile sintetice și abstracte.

Profesorul de piano învață pe elevul său ținuta corpului și numele notelor. El îi arată corespondentul între nota scrisă și chipul de a lovi, poziția degetelor; apoi el îl lasă singur, pentru ca să exercite. Dacă acest elev devine mai târziu un pianist, el va datori aceasta, aplicației stăruitoare cu care își va fi exercitat degetele, își va fi făcut automată coordonarea diferitelor mișcări și își va fi întărit mușchii mânei.

Pianistul nu se va fi creiat prin urmare singur și va fi cu atât mai abil, cu cât va fi insistat asupra exercițiilor de digitație. Cu toate acestea, el nu se va fi format niciodată numai prin exerciții, fără îndrumarea profesorului.

Directoarele *Case-lor dei Bambini*, trebuie să facă bine deosebirea între acești doi factori deosebiți; exercițiul individual și îndrumarea. Numai după ce vor fi prins această deosebire, ele vor putea aplica rațional o metodă care tinde a conduce educația spontană a copilului.

Arta personală a educației stă în oportunitatea ei, în modul intervenției sale.

În *Casa dei Bambini* dela Prati di Castello, de pildă, în care elevii aparțin micii burghezii, găsim, o lună după inaugurare, un copil de cinci ani, care știa deja să compună toate cuvintele, pentru că cunoștea foarte bine alfabetul. (El îl învățase în cincisprezece zile). El scria pe placă; în desemnuri libere, el se arăta nu numai un observator, dar dădea probe despre o reală intuiție a perspectivei. Cât privește simțul cromatic, el deosebea cele opt grade a celor opt colori întrebuintate de noi, adică el amestecă șasezeci și patru table acoperite cu mătăsa de

diferite colori. Imediat el deosebea cele opt grupe; apoi punea diferite tablete în gradatie succesivă, le juxtapunea astfel încât să formeze toate nuanțele unei colori, le întindea în urmă pe un covor cu colorile șterse.

Lângă fereastră, în plină lumină, arătai copilului o tabletă colorată, invitându-l a privi bine pentru a-și putea aduce aminte de ea, apoi îl trimisei la masa pe care erau aruncate tabletele, cerându-i să caute una ca aceea pe care i-o arătasem. El făcuse una sau două greșeli ușoare, dar luă de multe ori nuanța identică, mai de multe ori încă una care seamănă; foarte rar o alta, care se deosebiă cu două grade. El posedă prin urmare o putere de discernământ și o memorie minunată a colorilor. Acestui copil, ca și la mulți alții, îi plăcea aceste exerciții.

Îi cerui de a-mi spune numele coloarei albe. El șovăi multă vreme, dar în fine răspunse, însă fără siguranță.

Directoarea îmi declară că pricepând greutatea pe care copilul o avea pentru reținerea numelui colorilor, ea se limitase a-l lăsa să-și exerciteze numai simțul văzului. De altă parte, limbajul grafic se dezvoltase foarte iute la acest copil; prin urmare, el era foarte inteligent, percepțiunile senzuale mergeau mână în mână cu o mare activitate intelectuală, atențiune, judecată. Cu toate acestea, el era inferior în memoria numelor.

Directoarea crezuse că e bine să nu intervie în acest domeniu. Această educație era cam dezordonată și lăsa foarte multă libertate dezvoltărilor spontane ale activității psihice.

Cu toate că e laudabil de a da ideilor o bază de educație senzorială, totuși e bine de a împreună cu limbajul percepțiunile.

Am găsit cele trei timpuri ale lui Séguin excelente chiar pentru copiii normali.

1-iul timp: *Asociațiunea percepțiunii senzoriale cu numele*. Se arată, spre exemplu, copilului, două culori: roșu și albastru. Arătând pe cea dintâi, se spune numai: „acesta este roșu“ și pe cea de-a doua: „acesta este albastru“. Apoi le punem pe masă, în ochii copiilor.

Al 2-lea timp: *Recunoașterea obiectului corespunzător numelui*. Se spune copilului: „Dă-mi roșu“. „Dă-mi albastru!“

Al 3-lea timp: *Amintirea de numele corespunzător obiectului*. Se cere copilului, arătându-i obiectui: „Cum

este ?“ și elevul trebuie să răspundă: „roșu“ ori „albastru“.

Séguin insistă mult asupra acestor trei timpuri și asupra necesității de a lăsa câteva minute sub ochii școlarilor culori opuse. El îndeamnă deasemenea de a nu arăta nici odată o singură culoare, ci totdeauna două, pentru că contrastul ajută memoria cromatică. În adevăr, copiii înapoiți cărora nu li s'a predat culorile după altă metodă, le cunosc mai bine decât cei normali, dela școalele ordinare, pentru cari s'a întrebunitat sistemele comune de instrucțiune. Dar pentru copiii normali este *un timp* care precede pe cele trei ale lui Séguin și care reprezintă *adevărata educație* senzorială: câștigarea acelei finețe de percepțiune diferențială care nu se obține decât numai prin auto-educațiune.

Aici se arată superioritatea copilului normal ; rezultatele nemărginit de bune pe care aceeași metodă educatoare produce asupra dezvoltării psihice a unei personalități inteligente, arătând evident prăpastia care desparte pe cei degenerați de cei sănătoși.

Asocierea *numelui* cu stimulentele senzoriale pricinuește în totdeauna cea mai mare bucurie copilului. Mi-aduc aminte pe când am învățat pe o fetiță abia de trei ani, cam înapoiată sub raportul limbajului, numele a trei culori. După sfatul meu, copiii puseră o masă de-a lor înaintea ferestrei și eu mă așezai pe un scăunăș de-al lor, iar la dreapta mea pusei pe copilă. Pe masă aveam șase bucăți de culoare: două roșii, două albe, două galbene. În timpul întâiu al lecției, luai o bucată și punând-o înaintea fetiței, îi cerui de a căuta pe cea asemănătoare ei. Repetai aceasta pentru trele culorile, așezând bine în coloană culorile identice. De aici trecui la cei trei timpi ai lui Séguin. Copila cea mică învață a recunoaște cele trei culori și a pronunța numele lor. Ea eră așa de fericită, încât mă privea lung și începù să sară de bucurie. Văzând-o astfel, îi zisei: „Cunoști culorile?“ Și ea îmi răspunse: „Da“; iarăși sărind. Multă vreme ea făcù astfel, pentru a se ascultă, făcând aceeași întrebare și pentru a răspunde cu al său „da“.

Pentru tehnica educației simțurilor, este important de asemenea de a izola fiecare *simț*. Astfel educația urechei se face mai întâiu în mijlocul tăcerii și chiar în întunec; pentru educația sensibilității generale: simțul tactului termic, baric, stereognostic, trebuie legat ochii copilului. Psihologia experimentală, explică îndeajuns acest procedeu,

fără ca să mai fie nevoie să insistăm. El atâta, la copiii normali, un foarte mare interes, care trebuie, cu toate acestea, să nu degenereze în bucurie sgomotoasă. Batista nu trebuie să atragă prea mult atenția elevului, de altminterlea ca și stimulenții senzoriali, asupra cărora vrem să le concentrăm atenția.

Pentru a studia puterea auditivă, așa de importantă de cunoscut într'o clasă, eu întrebuițez metoda empirică, de care uzuz de obicei în consultațiile medicale: vocea slabă. Se leagă ochii subiectului și i se vorbește încet, la distanțe deosebite. Provoc tăcere completă în clasă, închid fereastra, pentru ca să fie întunec, spun copiilor să-și rezeme capul pe mâini, care trebuie să fie pe ochi, apoi îi strig pe fiecare pe nume, vorbind foarte încet pentru cei cari sunt lângă mine și ridicând puțin vocea pentru cei cari sunt mai departe. Fiecare copil așteaptă în întuneric, cu urechile ațintite, minuta când vocea nedistinctă îl va chema.

Când se leagă ochii unui copil normal, pentru ca să poată recunoaște greutatea exactă a obiectelor, el își forțează într'adevăr atenția asupra excitanților, pe cari trebuie să-i recunoască și este foarte mândru când a ghicit. Dar cei întârziați adorm în întuneric, ori se dedau la dezordine. Fiind cu ochii legați, ei nu mai fac atenție decât la legătoare, ori iau exercițiul ca o distracție, ceea ce e în contrast cu scopul educației.

Vorbim, e drept, în educație despre *jocuri*, ca mijloc educativ, dar trebuie să înțelegem prin acest cuvânt o lucrare într'un scop și nu dezordinea sgomotoasă, care împrăștie atenția.

Următoarele pagini ale lui Itard dau o idee de experiențele cu răbdare la cari se dădea marele pedagog; în succesul lor era datorit în mare parte greșelilor pe cari experiențele succesive trebuiau să le îndrepte, cât și mentalității subiectului.

„În aceste ultime experiențe nu trebuia să cer ca în cele precedente, ca elevul să repete sunetele ce auzea. Această dublă lucrare, împărțind atențiunea sa, era în afară de planul ce-mi propusesem, care era de a face deosebit educația fiecărui din organele sale. Mă mărginii deci să cer simpla percepțiune a sunetelor. Pentru a fi sigur de acest rezultat, pusei pe elevul meu în fața mea, cu ochii legați, cu pumnii strânși și-i zisei să întindă un deget de câte ori

auziă un sunet. Acest mijloc de încercare fu îndată perceput; abia sunetul loviă urechea și degetul eră ridicat cu un fel de grabă și adesea chiar cu manifestări de bucurie, cari permiteau să nu ne îndoim de gustul pe care elevul aveă pentru aceste ciudate lecțiuni. În adevăr, fie că el găseă o adevărată plăcere a ascultă sunetul vocii umane, fie că pușin îi păsă de faptul că eră lipsit de lumină în timp de ore întregi, de mai multe ori l-am văzut, în intervalele acestor exerciții, venind la mine, cu legătura în mână, punându-și-o pe ochi și jucând de bucurie, când simțea mâinile mele legându-l strâns după cap. Aceste semne de mulțumire nu se manifestau decât în aceste de pe urmă experiențe“.

„După ce m'am asigurat bine, prin modul de experiențe indicat, că toate sunetele vocii, oricare eră gradul lor de intensitate, erau percepute de Victor, m'am pus să-l fac să le compare. Nu mai eră vorba aici de a numără simplu sunetele vocii, dar de-a simți deosebiri și de a aprecia toate aceste modifițiuni și variațiuni de tonuri, din care se compune muzica vorbirii. Între această lucrare și precedenta este o distanță colosală, pentru o ființă a cărei dezvoltare atâră de sfortări gradate și care înainte spre civilizație, numai pentru că eu conduceam într'acolo pe o cale nesimțită. Înfruntând greutatea care se iviă aici, mă înarmai mai mult decât altădată cu răbdare și cu blândeță, încurajat de almintrelea de speranța că odată acest obstacol trecut, totul eră făcut pentru simțul auzului!“

„Începurăm cu compararea vocalelor și ne servirăm încă și de mână, spre a ne asigura de rezultatul experiențelor noastre. Fiecare din cele cinci degete fu desemnat pentru a fi semnul uneia din cele cinci vocale și pentru a-i constată percepțiunea distinctă. Astfel degetul cel mare reprezintă pe A și trebuiă ridicat la pronunțarea acestei vocale, arătătorul eră semnul lui E; mijlocul pentru I și așa mai departe“.

„Nu fără osteneală, dar după multă vreme, ajunsei a le dă ideia distinctă de vocale. Prima pe care o deosebi bine fu O, pe urmă A. Celelalte trei ne dădură mult de lucru și fură multă vreme confundate una cu alta. În fine, urechea începū să le distingă bine și atunci apărură în toată vivacitatea lor, acele manifestări de bucurie, despre care am vorbit și care întrerupseră noile noastre experiențe. Dar cum acestea cereau din partea elevului o aten-

ție mai susținută, comparațiuni subtile, judecăți repetate, se întâmplă că aceste accese de bucurie, cari până acum înveseliră lecțiile noastre, acum să le turbure. În aceste momente, toate sunetele erau confundate și degetele ridicate fără ordine, câteodată toate deodată, cu o mișcare dezordonată, însoțită de hohote de râs cu adevărat intolerabile. Cum puneau legătoare la ochi, râsetele și începeau“.

Pentru a înlătură această veselie ne la locul ei, Itard se gândi să suprimă legătorea și, în adevăr, sgomotul încetă, dar atențiunea copilului eră distrasă de mediu. Legătorea eră necesară, dar trebuia ca copilul să fie adus să înțeleagă că nu trebuie să rădă atâta și că eră vorba de lecție. Face osteneala de-a relată aici mijloacele intelectuale întrebuintate de Itard și urmările lor mișcătoare, cari dau de gândit.

„Mă puseu atunci a-l intimidă prin manierele mele, neputându-l opri prin privirile mele. Mă înarmau cu una din baghetele tobei, care serveă experiențelor noastre și-i dădeam mici lovituri peste degete, când se înșelă. El luă această corecțiune ca o glumă și bucuria lui fu și mai sgomotoasă. Pentru a nu crede că-l amăgesc, crezui de cuvînță a-i face corecțiunea mai simțită. Fui înțeles și văzui cu un amestec de milă și de plăcere, în fizionomia întunecată a acestui tânăr, cum sentimentul ocării întunecă durerea corpului. Lacrămi picurau de sub legătoare; mă grăbii să i-o scot; dar fie nedumerire, ori frică, fie preocupățiunea profundă a simțurilor dinăuntru, deși liberat de legătorea această, el stăruia în a ține ochii închiși. Nu pot să redau expresiunea dureroasă pe care o dădeă fizionomiei sale aceste două pleoape, astfel apropiate, printre cari curgeau din când în când lacrămi. Oh! cât am regretat în acest moment, ca și în alte asemenea, pe punctul de a renunță la sarcina ce-mi impusesem și privind ca pierdut timpul ce l-au petrecut, cât am regretat, zic, că am cunoscut pe acest copil și am osândit mult stearpa și neumană curiozitate a oamenilor, cari, cei dintâi, îl smulseră dintr'o viață inocentă și fericită!“

Și aici se arată marea superioritate educativă a metodelor pedagogiei științifice asupra copiilor normali.

În sfârșit, o particularitate a tehnicei constă în distribuirea stimulenților. Acest punct va fi în deosebi tratat

în descrierea sistemului didactic și al educației senzoriale. Aici e destul de a spune că trebuie să plecăm de la *un mic număr de excitanți foarte deosebiți și să trecem la stimulenți totdeauna mai numeroși, diferind între ei tot mai puțin.*

Astfel, de pildă, vom prezenta mai întâiu împreună roșul și albastrul, un băț foarte lung alături de unul foarte scurt, etc., pentru a ajunge la o gamă de nuanțe și mărimi.



114

Educația simțurilor și descrierea materialului didactic.

Educația sensibilității generale.

Simțul pipăitului, termic, baric, stereognostic.

Educația simțului pipăitului merge împreună cu a simțului termic, pentru că o baie caldă și căldura în general, măresc sensibilitatea tactului. Pentru a exercita acest simț, trebuie să *pipăim*. Spălarea mâinilor în apă caldă deprinde pe copii cu curățenia și îi învață necesitatea de a nu atinge obiectele decât cu mâinile curate.

Aplic, prin urmare, noțiunile generale ale vieții practice, privind curățenia mâinilor, a unghiilor, etc., la exercițiile pregătitoare pentru deosebirea excitanților tactili.

Limitarea exercițiilor tactului la vârful degetelor, este hotărâtă de rațiuni practice, cari au valoarea lor educativă; copilul se va servi în viață de degetele sale.

Pun deci pe copil să-și spele bine mâinile cu săpun; într'un alt vas plin cu apă caldă, el își clătește degetele înainte de a le usca; apoi îl pun să se șteargă și masajul termină opera băii. După aceasta îi deprind cum să *pipăe* suprafețele. Pentru aceasta *este nevoie* de a apuca degetele copiilor și de a le face să lunece *foarte ușor*. Copilul trebuie în acest timp să închidă ochii; îl îndemnăm la aceasta, spunându-i că va simți mai bine și că va recunoaște, fără a vedea deosebirile de tact. Copilul învață lesne a face astfel și găsește într'aceasta o mare plăcere. Când intru în vre-o clasă, mi se întâmplă de multe ori să văd alergând la mine copii cari, cu ochii închiși, îmi ating palmele, pentru a ști unde e pielea mai netedă, sau ating

hainele mele, cu deosebire garniturile de catifea sau de mătăasă. Ei își *exercitează* cu adevărat simțul lor tactil și nu par a se mai obosi niciodată. Degrabă ei devin foarte îndemânatoci a deosebi diferite obiecte.

Materialul didactic constă în :

a) O măsuță de lemn rectangulară, lungă, împărțită în două dreptunghiuri egale, dintre care unul acoperit cu hârtie foarte netedă, iar celălalt cu hârtie cu sticlă pisată ; b) O măsuță, ca și cea dintâi, dar pe care alternează rânduri de hârtie netedă cu de cea aspră ; c) O măsuță pe care sunt dispuse gradat fășii de hârtie aspră, din ce în ce mai fină ; d) O măsuță acoperită cu fășii de hârtie netedă și uniformă de deosebite grade, dela pergament până la carton bristol, din prima măsuță.

În sfârșit, pregătesc trei colecțiuni : de hârtii netede, de hârtii aspre și de stofe.

Stofele sunt unite și dispuse într'o cutie specială de carton, închizându-se ca în dulap.

Sunt două feluri de catifea și de satin, mătăasă *gros* până la *taffetas* și *foulard*, lânări variind dela cele mai aspre până la cele mai netede, bumbacuri și stămburi.

Cât privește simțul termic, prepar vase de metal în care pun apa, la temperaturi deosebite, foarte apropiate.

M'am gândit să fac vase metalice foarte netede, cu un capac prevăzut cu un termometru.

Atins pe dinafară, recipientul dă impresia termică. Am pus deasemenea pe elevi să împlânte mâinile în apă rece, n'am putut încă să organizez acelaș exercițiu pentru picioare, după cum aveam intenția.

Pentru educația simțului baric (greutate), întrebuintez cu un mare succes măsuțe dreptunghiulare de 6 pe 8 cm., de o grosime de o jumătate cm., în trei feluri de lemn : glicin, nuc și brad. Ele cântăresc 24, 18 și 12 grame și trebuie să fie foarte netede și lustruite, spre a se păstră culoarea lor naturală. Copilul observă culoarea și știe că greutatea sunt neegale. El poate astfel să-și controleze exercițiul pe care-l execută, luând în fiecare mână o măsuță. El o pune pe degetele întinse și face o mișcare de jos în sus, pentru a evalua greutatea. Această mișcare devine încetul cu încetul cu totul insensibilă. Sfătuim pe școlar de a confruntă greutatea, păstrând ochii închiși ; el se distrează astfel, văzând dacă ghicește.

Jocul atrage atenția vecinilor, cari fac cerc, spre a ve-

deă dacă camaradul lor va ști să ghicească. Câteodată elevii se servesc ei singuri de legătoare, pe care și-o trece pe rând, variind exercițiul cu sgomote de răs.

Educația simțului stereognostic.

Educația acestui simț conduce pe elev a recunoaște obiectele, pipându-le, adică servindu-se de simțurile tactului și muscular.

În acest domeniu am obținut rezultate minunate, cari merită de a fi citate, dacă ar fi numai ca un omagiu adus învățătoarelor.

Primul material întrebuințat în clasele noastre, se compunea din cuburi și din prisme (cărămizioare) de ale lui Froebel. Atrăgând atențiunea copilului asupra acestor două feluri de obiecte, îl punem să le pipăe cu îngrijire, cu ochii deschiși, dându-i oarecari explicațiuni proprii a-i aduce aminte particularitățile fiecărei forme. După aceasta se invită copilul să pună cuburile la dreapta și prismele la stânga, pipându-le iarăși, fără a le privi. În sfârșit, exercițiul eră repetat cu ochii legați. Aproape toți elevii isbuteau și după câțva timp nu se mai făcea nici o greșală. Erau 24 de cuburi și prisme, ceea ce cerea o sfortare de atenție destul de îndelungată. Sentimentul de a fi spionat de către camarazi, gata a-și bate joc la prima greșală și dorința de a „ghici drept“, stimula deasemenea pe elev.

Odată învățătoarea îmi prezentă una din cele mai tinere eleve, o fetiță de trei ani, care repetă exercițiul la perfecție. O așezarăm într'un fotoliu, lângă masa pe care se găseau cele 24 piese. După ce le-am amestecat, noi făcurăm pe fetiță să înțeleagă că cuburile trebuiau să fie puse la dreapta și prismele la stânga. I se legă ochii și ea începù, luând în fiecare mână un obiect, pe care îl pusesè pe urmă în locul său. Câteodată, două cuburi veniau împreună, ori erau două prisme, sau i se întâmplă să-i cadă în mâna dreaptă prismele și în cea din stânga cuburile; copila trebuia să-și aducă aminte de formă, pentru a nu se înșelă. Aceasta părea foarte greu pentru o copilă așa de mică.

Privind-o, observai că ea se achită de sarcina sa nu numai cu multă ușurință, dar că nici n'ar avea nevoie de a pipăi. Imediat ce ea apucă cele două obiecte, ea își dădea seamă îndată dacă prisma eră în mâna sa dreaptă sau în

mâna stângă și ea le schimbă imediat din mână și apoi începe să le pipăe. Această manoperă, pe care o credeă obligatoare, nu mai erà necesară, pentru că copilul recunoscuse deja obiectele, în momentul când le atingeà ca să le ià. Studiind mai târziu subiectul, observai că copila aveà o *ambidextrie funcțională*; calitate foarte răspândită printre copiii de trei la patru ani și care ar trebui studiată îndelung, pentru a ne dà seama mai bine de educația simultană a celor două mâini. Am pus să se repeté exercițiul de către mai mulți copii și am constatat că ei recunoșteau obiectele, înainte de a le pipăi; aceasta li se întâmplă adeseori celor de tot mici. Metodele noastre educative constituiau prin urmare un minunat exercițiu de asociație și conduceau la o surprinzătoare rapiditate de judecată. Ele erau deci apropiate copilăriei.

Aceste exerciții ale simțului stereognostic pot varia mult și sunt destul de distractive pentru copii; ele nu-i pun numai în contact cu un excitant factice, ele îi ajută de a recunoaște obiecte bine determinate, cum sunt soldații de plumb, bilele și mai cu seamă monetele. Elevii se exercitează deasemenea a distinge forme învecinate și foarte mici.

Ei sunt mândri de a vedeà fără ochi și strigă, întinzând mâinile: „Iată ochii mei, eu văd cu mâinile, nu mai am nevoie de ochi!“ Și eu răspundeam adeseori: „Ei bine, să scoatem toți ochii!“ Și ei isbucniră în răs.

Întrecând toate prevederile, acești micuți ne-au minunat cu progresele lor așa de repezi și, în timp ce ei se dedau la accese de bucurie, noi stăteam absorbiți de gânduri.

Educația senzorială a gustului și a mirosului.

Această educațiune senzorială este foarte grea și nu pot vorbi până acum de rezultate satisfăcătoare.

Trebuie să mărturisim atâtă că exercițiile adoptate în general în psihometrie, nu-mi par deloc potrivite pentru copii.

Noi am întrebuințat osmoscopul lui Pizzoli, fără nici un rezultat practic; copiii au simțul mirosului puțin dezvoltat; este foarte greu de a le atrage atenția asupra senzațiilor de miros.

Iată o încercare care a isbutit, dar pe care noi n'am

repetat-o destul, pentru a stabili o metodă. Am pus pe elev să miroasă violete proaspete și geranium (indrușain), în Maiu am luat trandafiri culeși din oalele de flori, din grădină; după ce i-am legat ochii, îi spusei: „Îți voi face un dar și îți voi da flori”. Un camarad aduse atunci un buchet de violete și copilul întrebă, trebuia să știe numele florii în chestiune. Pentru intensitate, se aduse apoi o singură floare, sau mai multe.

Dar această educațiune a simțului mirosului, ca și cea a gustului, s'ar putea, fără îndoială, face cu folos în timpul mâncării; s'ar putea atunci încerca recunoașterea deosebitelor mirosuri; al pâinei proaspete, al untului, al uleiului, al oțetului, al condimentelor, al cafelei, etc.

Cu florile din grădină se poate completa o educațiune folositoare. Pentru mirosurile urite, s'ar aduce substanțe alimentare stricate, cum este laptele înăcrit sau ars, etc.

În ceea ce privește savorile, metoda care constă în a atinge limba cu o soluțiune amară, acidă, dulce sau sărată, este perfect aplicabilă. Copiii de patru ani se supun cu bucurie la acest lucru și acest exercițiu le servește a-și spăla gura. Distrându-se a recunoaște gusturile, ei învață curând a apuca un pahar cu apă caldă și a spăla pe dinăuntru gura; în timp ce exercițiul gustului e și un mijloc pentru un exercițiu igienic. Ei învață foarte iute a recunoaște deosebitele săruri (substanțe solubile).

Deosebirea gusturilor poate deveni un exercițiu real de auto-educațiune pentru copiii de patru ani până la cinci ani. În păhăruțe de sticlă se pun diferite pulbere albe: chinină, zahăr, sare. Copilul curios de a le afla gustul, pune puțin pe limba sa, apoi își clătește gura. La Milan, D-ra Maccheroni și D-rul Ferrari au pregătit acum prafuri și hăpuri, în farmacia cooperativă Umanitaria, gradând amestecurile.

Prânzul ar putea să dea acestui exercițiu o întorsătură mai practică.

Educația simțului vizual.

I. Percepțiunea vizuală a diferitelor dimensiuni.

1. *Solide de incastrat.* Trei suporturi masive de lemn, lungi de 55 cm., înalte de 6 cm și late de 8 cm., conțin fiecare zece piese de incastrat, cilindre de brad lustruite, cari se pot apuca de un buton de alamă, fixat în mijlocul părții

superioare. În total, obiectul se aseamănă cu port-greutățile unei balanțe.

În primul suport, cilindrele sunt toate de aceeași înălțime (55 m/m), dar de diametre deosebite; cel mai mic este de 1 cm.; celelalte merg crescând dela $\frac{1}{2}$ cm. până la 55 m/m.

În al doilea suport, cilindrele sunt toate de același diametru și acesta corespunde cu jumătatea celui mai mare cilindru precedent (27 m/m), dar de înălțime deosebită. Cel dintâiu este un disc de 1 cm. și înălțimile merg crescând din 5 în 5 m/m, până la al zecelea cilindru, care are prin urmare 55 m/m de înălțime.

În al treilea suport, cilindrele se deosebesc în înălțime și în diametru; pe când cel dintâiu are 1 cm. de înălțime și 1 cm. de diametru, celelalte merg crescând în înălțime și în diametru cu câte $\frac{1}{2}$ cm.

Copiii învață astfel a deosebi obiectele după grosime, înălțime și mărime.

Aceste trei jocuri pot fi întrebuintate în același timp de câte trei școlari și pot fi pe urmă schimbate.

Copilul scoate cilindrele din suport, le amestecă pe masă și le pune pe fiecare la locul său.

2. Piese de mărime gradate. Este vorba de patru sisteme (jocuri), de care e bine să aibă fiecare clasă câte două exemplare.

a) **Grosimi:** obiecte mai groase și mai subțiri. Sunt 10 prisme patrute, cea mai mare are latura bazei de 10 cm., celelalte merg descrescând cu câte 1 cm., pe când înălțimea este identică pentru toate, adică de 20 cm. Ele sunt lustruite, de culoare cafenie închis.

Copilul, după ce le-a amestecat pe masă, le pune la loc, le juxtapune după grosime. Dela prima piesă până la cea din urmă, se formează un fel de *scară*, ale cărei trepte sunt din ce în ce mai late, cu cât se înalță. Copilul începe, după plăcere, cu cea mai mică sau cu cea mai mare piesă.

Controlul nu este tot așa de sigur ca în exercițiul de încastrare, căci acolo piesa prea mare nu intră în locul mai mic, etc., dar școlarul poate recunoaște *din ochiu* greșala, pentrucă în acest caz scara este neregulată, o treaptă se coboară, în loc de a se sui.

b) **Lungimi:** Obiecte mai *lungi*, mai *scurte*. Sistema (jocul) constă în zece bețe pătrate, cu latura de 3 cm. Primul are 1 m. de lungime, ultimul 1 dm. Celelalte se deosi-

besc prin urmare unul de altul cu 1 dm. Fiecare decimetru este vopsit alternativ în roș și albastru. Juxtapunând bețele, culorile trebuie să corespundă și să formeze linii transversale. Totul seamănă cu un triunghi dreptunghic, în tuburi de orgă, descrescând în ipotenuză.

După ce a amestecat bețele, copilul le juxtapune, observând gradația lungimilor și a culoarei. Controlul, foarte lesne, este procurat de către regularitatea cu care bețele descresc.

Acest joc de bețe, foarte important, își va avea aplicarea sa în aritmetică, pentru că învață să numere până la zece, să adune, etc. El este prima inițiere în sistemul decimal.

c) *Înălțimi*: Obiecte mai *înalte* și mai *joase*.

Sistemul constă în zece prisme, cu baza de 20×5 cm. și înălțimea descrescând cu un cm., începând dela 10 cm. Primele sunt vopsite în galben, cu una din fețele mari în alb; aceste fețe albe trebuie să rămână totdeauna în sus (când copilul a juxtapus obiectele în ordinea înălțimei) și formează treptele succesive ale unei scări.

d) *Măriri*: Obiecte mai *mari*, mai *mici*. Sistemul se compune din zece cuburi de lemn, vopsite în roșu palid. Cel mai mare are o latură de 10 cm., cel mai mic 1 cm. Între ele, celelalte se deosebesc cu un cm. La acest material trebuie să mai adăogăm un mic covor, de postav verde, de pânză cerată sau de carton. Jocul constă în a pune cuburile unul peste altul, ca să formeze un turn, a cărui bază este constituită de cubul cel mai mare, pe când cel mai mic este la vârf. Pe covorul întins pe jos se împrăștie cuburile cu cari copilul are a construi turnul. El se va exercită, lăsându-se și ridicându-se.

Turnul bine făcut, descrește regulat, dela bază în spre vârf. Un cub rău pus produce o burdușeală. Greșala cea mai frecventă, la început, este de a pune al doilea cub în locul celui dintâiu, care trebuie să fie dedesubt. Greșala aceasta am văzut-o făcând-o și copiii normali, pe cari i-am studiat adeseori, după textele psihometrice ale lui De Sanctis. Când îi întrebai: „Care e cubul cel mai mare?” ei iau aproape totdeauna, nu cel care trebuie, ci cel care vine după el.

Se poate deasemenea întrebuiți aceste patru jocuri, făcând să fie transportate piesele la distanță, adică amestecându-le pe o masă și ordonându-le pe alta. Astfel, ele-

vul este silit de a-și fixa atențiunea și de a-și aduce aminte exact ceea ce a observat pe cealaltă masă, destul de departe. Acest exercițiu, astfel conceput, place mult copiilor de patru la cinci ani, pe când simpla lucrare de juxtapunere este mai potrivită celor dela trei la patru ani. Construirea turnului în cuburi va putea fi practică chiar și de copiii mai mici de trei ani.

II. Percepțiunea vizuală a diferențelor de formă, percepțiunea vizuală tactilo-musculară.

1. *Material didactic: Plăci de încastrat.* Ideea acestui material vine dela Itard și a fost aplicată și de către Séguin.

La școală, pentru întârziati pusesem să se fabrice piese asemănătoare cu cele pe cari le întrebuințau iluștrii mei predecesori; adică două tablete, dintre cari una, aceea de jos, era întreagă, pe când cea superioară perforată, avea figuri diferite. În găuri trebuia să intre perfect figurile geometrice corespondente. Acestea pentru a fi lesne mânuite, erau prevăzute cu un buton de alamă.

Séguin se servea de o stea, un dreptunghiu, un patrat și un cerc, toate deosebit colorate; culoarea ajută a se recunoaște forma.

În școala mea de înapoiati, înmulțisem modelele, distingând pe cele cari erau întrebuințate pentru culori, de cele pentru forme. Piesele pentru studiul colorilor se compuneau din mici plăci cilindrice, deosebit colorate; celelalte, deosebite în formă, erau toate colorate în albastru. Făcusem un mare număr de tablete cu mai multe culori nuanțate. Aceasta constituia un material foarte costisitor, din pricina nuanțelor și stingheritor.

Cu copiii mei normali am exclus cu desăvârșire plăcile de încastrat pentru culori, ele nu procurau control natural, pentru că copilul trebuia tocmai să acopere culorile.

Am păstrat plăcile, dar dându-le un alt aspect, care mi-a fost sugerat de o superbă colecțiune de lucrări manuale din „Riformatorio“ dela San Michele, la Roma. Acolo văzui tablete în lemn, cu figuri geometrice, câteodată suprapuse, altădată încastrate. Scopul era de a ajunge la o exactitate perfectă în desennul figurilor geometrice, încastrea controlă dela sine valoarea lucrului.

Gândiam să modific puțin acest sistem, pentru aceasta

făcui un cadru dreptunghiular de 20 cm. pe 30 cm. Fondul albastru este mărginit de un pervaz gros de $\frac{1}{2}$ cm. și larg de 2 cm., pe care se fixează un acoperiș constituit din mici baghete, cam de 2 cm. grosime. El este făcut ca să se poată lua ușor și se divide în șase pătrate egale, împărțite și ele de o bază transversală și două perpendiculare. Acest acoperiș cu gratii se învârtește împrejurul unui cuiu și se fixează în față printr'un cârlig.

Pe fondul albastru se pot adapta perfect șase tablete pătrate, cu latura de 10 cm. și groase de 9 m/m. Ele rămân fixate de către acoperiș, când este închis, pentru că fiecare din barele lui cad pe marginile a două tablete adiacente și le menține. Așa că totul nu formează decât un singur corp.

Acest cadru are folosul de a permite ca pe dânsul să se poată prepara toate combinațiile posibile de figuri geometrice, schimbând tabletele după avizul directoarei.

Pervazul și contururile exterioare ale cadrului sunt albe albastrii, ca și tabletele. Piesele de încastrat, din contră, sunt albastru închis, ca fondul cadrului.

Am pus deasemenea să se facă patru tablete albastru deschis, grație cărora nu se puteau așeza în cadru decât două sau trei figuri geometrice, în loc de șase. În începuturile unui învățământ, e necesar, într'adevăr de a nu expune, în acelaș timp, decât puține figuri neasemenea, cum e un cerc și un pătrat, sau poate, un pătrat și un triunghi echilateral.

În chipul acesta, cu un material simplu se pot înmulți combinațiunile. Într'o cutie, a cărei parte anterioară se poate da în jos, șase reioane, suportate de mici bare transversale, conțin fiecare șase tablete; primul reion are tablete întregi, un trapez și un romb; al doilea, un patrat și cinci dreptunghiuri, egale în înălțime, dar de lungime descrescândă; al treilea, șase cercuri, cu diametre descrescânde; al patrulea, șase triunghiuri; al cincilea, poligoane, dela pentagon până la decagon; în al șaselea, în sfârșit, pun diverse figuri curbe (elipse, ovale, etc., și o figură decorativă, patru arcuri întretăiate).

Afară de acest material, mai sunt cinci mici cartoane albe, pătrate cu latura de 10 cm.; pe o serie sunt lipite figuri geometrice, de culoarea pieselor de încastrat, repetând forma și dimensiunea tuturor figurilor colecțiunei. Pe a doua serie s'a lipit conturul, larg de 1 cm., al acelu-rași figuri. Pe o a treia serie de cartoane, o linie neagră

desemnează conturul aceluiași figuri. Materialul nostru se compune, prin urmare, dintr'un cadru din colecțiunea de plăci aranjate în cutii și din trei serii de cartoane.

Exercițiul de încastrare, constă în a prezenta elevului cadrul, căruia i se scoate toate figurile, amestecându-le; piesele trebuiesc să fie pe urmă puse la locul unde se găseau. Copiii de trei ani pot ușor să se joace astfel; atențiunea lor este foarte susținută, dar oboseala le vine curând și n'am văzut niciodată repetând acest exercițiu de cinci sau de șase ori, una după alta.

În adevăr, copilul întrebunțează multă energie în acest exercițiu. El trebuie să *recunoască* forma și să observe mult. La început, el se înșală; adeseori el caută să încastreze un triunghi într'un trapez, etc. Dacă recunoaște locul unde trebuie să pună un dreptunghi, i se întâmplă să-l pue pe dos. Cu toate acestea, după trei sau patru încercări, el recunoaște, cu o extremă ușurință, figurile geometrice și manifestă oarecare desgust pentru acest exercițiu prea ușor. Este momentul în care elevul poate să treacă dela perceperea contrastelor la aceea a analogiilor. Atunci exercițiul este ușor pentru copil, care se obișnuiește a recunoaște figurile și a pune, fără greutate sau încercare, piesele la locul lor.

La început, în perioada de încercare, trebuie, pentru a favoriza senzația vizuală, să ne servim de simțul tactil și muschiular. Pentru aceasta, spun să atingă cu indexul mâinei drepte contururile obiectului, ori marginea interioară a suprafeței. Aceasta devine foarte iute o obișnuință pentru copil, căruia, în general, îi place să atingă. La întârziată, am observat deja că memoria simțului muschiular este mai precoce; mai mulți elevi, cari încă nu recunoșteau o figură pe care o priveau, o recunoșteau, pipăind-o, adică urmând cu degetul contururile sale. Un fapt analog se produce la copiii normali; aceștia, încurcați, când e vorba de a încastră o piesă pe care o întorceau pe toate părțile, știu îndată unde s'o așeze, imediat ce au atins conturul dublu al piesei și al cadrului destinat ca s'o primească. Asocierea simțurilor tactului și muschiular cu cel al văzului, trebuie să ajute mult la perceperea și la memoria formelor.

În exercițiul acesta, contrastul se face ca și pentru solide și copilul poate lucra singur și a-și îndeplini auto-educația senzorială adevărată.

Exercițiile cu cele trei serii de cartoane.

I-a serie. — Se dă copilului cartoanele corespunzătoare figurilor. Se amestecă; apoi, pe cartoanele așezate în rând, copilul pune piesele. Copilul trebuie să recunoască figura și să adapteze deasupra ei o piesă care s'o acopere complet. Ochiul copilului înlocuște aici marginea care reține odinioară piesele unele peste altele. Mai mult, copilul trebuie să se obișnuiască a pipăi contururile figurei pline (el nu cere mai mult decât să facă acest exercițiu) și odată ce a așezat piesa, el o mai pipăie, pentru a se asigura că suprapunerea este perfectă.

A II-a serie. — Se dă copilului o colecție de cartoane și plăcile de incastrat care corespund figurilor, marcate de o linie groasă albastră.

Copilul trece pe încetul dela concret la abstract; el s'a servit mai întâiu de obiecte solide, apoi de forme plane, acum el trece la linie. Această linie nu reprezintă pentru el conturul abstract al unei figuri plane; este urma unei mișcări, pentru că cu arătătorul el poate s'o desemneze. Trecând cu degetul peste figura marcată, acesta dispare pe unde se atinge și se arată din nou, după ce degetul a trecut; ochiul povătuște această mișcare, care de altfel a fost pregătită când copilul atinge contururile solide ale pieselor de lemn.

A III-a serie. — Se înfățișează copilului cartoane sau figuri, desemnate cu o simplă trăsătură neagră și plăcile, ca mai sus. Aici am trecut cu adevărat la linie, care este o abstracțiune, cu toate că ea conține și ideea unei mișcări. Dacă ea nu mai este urma degetului care atinge, ea reprezintă însă pe aceea a creionului condus de mână.

Aceste figuri geometrice, simplu desemnate, provin dintr'o serie gradată de imagini concrete vizuale și motrice, care revin în memoria elevului, când el pune, pe desemnuri, piesele corespunzătoare.

El se pregătește astfel a interpreta, cu ochiul, contururile figurilor desemnate și își exercitează mâna a desemnă și ea singură.

III. Percepțiunea vizuală a diferențelor de culori : educațiunea simțului cromatic.

Materialul nostru constă în :

a) Stofe în o singură culoare, în dungi, în patrate (écossais), în flori, în puncte, etc. ;

b) Păpuși în pânză, fabricate astfel ca să întrunească cât se poate de multe culori ;

c) Mingi de lână de o singură culoare, dar tari.

Aceste trei obiecte sunt întrebuințate în lecțiunile pentru culori.

Dar, pentru educațiunea simțului cromatic, mă servesc de niște mici tablete, cari sunt învelite cu fire de lână sau de mătase, de culori tari. La cele două extremități, tabletele au bordură care împiedecă firele de a cădea vre-odată și permit de a ține piesele, fără a atinge culorile. Am ales opt culori și pentru fiecare corespund opt grade de intensitate, ceeace dă 64 de nuanțe. Aceste opt culori sunt: negru (dela cenușiu la alb), roș, portocaliu, galben, verde, albastru, violet, cafeniu. Cele 64 nuanțe sunt duble, ceeace dă 128 tablete.

Ele stau în două cutii egale de metal, împărțite fiecare în opt compartimente egale, în care se pune una lângă alta cele opt nuanțe de fiecare culoare.

Exerciții. Se alege trei din cele mai vii culori (roș, albastru și galben), în dublu exemplar și se pun pe masă, în fața copilului. I se arată o culoare și se invită a găsi în grămadă piesa cu aceeași culoare. Se pun tabletele două câte două. Apoi se mărește puțin câte puțin numărul colorilor, până se fac opt culori, adică 16 tablete. După culorile vii, se trece la cele mai șterse sau la cele mai închise.

I se vor arată mai multe tablete de aceeași culoare, dar de nuanțe diferite, ca să le pue în ordine, până când se va ajunge la cele opt nuanțe.

Se va pune înaintea elevului cele opt nuanțe a două culori deosebite, roș și albastru, spre pildă; se vor deosebi grupele și se va dispune în ordine fiecare. Apoi se arată culori din ce în ce mai asemănătoare, albastru și violet, galben și portocaliu, etc.

Intr'o *Casa dei Bambini* am văzut executându-se cu o repeziciune surprinzătoare, următorul joc: pe masa împrejurul căreia sunt așezați copiii, învățătoarea pune atâtea grupe de culori, câți copii; de pildă trei. Ea atrage bine atenția fiecărui copil asupra culorii ce a ales; apoi ea le amestecă pe toate. Fiecare alege repede cele opt nuanțe ale culorii pe care a fixat-o și le dispune în ordine, pentru

a formă un tot, care are asemănarea unei panglici de nu-
anțe pierdute.

În altă *Casa*, am văzut elevii luând cele 64 culori, a-
mestecându-le pe masă și punându-le în ordine imediat,
după culori.

Copiii câștigă repede o abilitatea, dinaintea căreia noi
rămânem uimiți; chiar copiii de trei ani, isbutesc a pune
în ordine toate nuanțele.

Se poate studia memoria colorilor, arătând o nuanță
unui copil și invitându-l să meargă spre a căuta una ase-
menea ei, pe o masă puțin la o parte, pe care sunt înșirate
toate tabletele. Rar ei fac mici greșeli. Copiilor de cinci
ani le place cu deosebire acest exercițiu; le place să ală-
tureze două nuanțe și să facă o apreciere asupra identi-
tății lor.

Pentru a determina gradul de memorie al colorilor, a-
doptasem la început un instrument imaginat de către Pi-
zoli; acesta era un disc cafeniu închis, prevăzut în partea
superioară cu o deschizătură în formă de semilună, în care
apăreau pe rând colorile unui mic disc, împărțit în sectori
colorați. Învățătorul atrage atenția asupra unei culori și
întoarce discul; copilul observă momentul în care apare
culoarea care a notat-o. Dar acest procedeu, care imobili-
zează pe școlar și care îi răpește orice mijloc de control,
nu contribuie la educarea simțurilor.

Exerciții pentru deosebirea sunetelor.

Ar fi bine să avem materialul didactic întrebuintat în
institutele de surdo-muți, în America și Germania. Exer-
cițiile pentru educarea urechilor sunt o îndrumare spre
limbaj, pentru că ele tind a fixa atențiunea asupra dife-
ritelor modulațiuni ale vocii umane. Un alt scop al acestor
exerciții este de a aduce pe copil, spre a se obișnui să dis-
tingă sgomotele, chiar cele mai ușoare și punându-le în
contrast cu sunetele muzicale, să evite sgomotele aspre și
ascuțite. Această educațiune, care dezvoltă și gustul es-
tetic, are aplicațiunea sa practică în materie de disciplină;
se știe cum copiii turbură ordinea, prin strigătele lor și
prin sgomotul ce fac cu obiectele, luându-le dela locul lor.

O educație științifică riguroasă a simțului auditiv se
poate face; copilul nu se poate exercita singur în aceasta,

cum o face pentru alte simțuri și dacă fiecare ar suna un instrument cu sunete gradate, rezultatul ar fi un sgomot asurzitor.

Din contra, pentru deosebirea sunetelor, trebuie o tăcere absolută.

D-ra Maccheroni, directoarea *Case-i dei Bambini* din Milan, a dat să-i facă, la Livorno, o serie de clopote, susținute de un picior de lemn lustruit. La exterior, ele sunt identice, dar fiind lovite, ele dau naștere la următoarele treisprezece note: *la, la diez, si, do, do diez, re, re diez, mi, fa, fa diez, sol, sol diez, la*.

Aparatul constă dintr'o dublă serie de treisprezece clopote și din patru ciocănașe. Un sunet, obținut pe primul rând, trebuie să se regăsească pe al doilea. Exercițiul este greu de executat, căci copiii stângaci în a executa, provoacă sunete neegale în intensitate. Chiar dacă lovește învățătoarea, luând grijă să oprească dela fiecare dată vibrațiunile, elevii confundă sunetele. Acest instrument nu mi-a părut până acum tocmai practic.

În *Case-le dei Bambini* noi dispunem încă de fluerele lui Pizzoli, de o serie de diapazoane și pentru *sgomotele gradate*, de cutii pline cu obiecte diferite, nisip, pietriș, etc., pe cari le mișcăm pentru a face sgomot.

Iată cum procedez: spun directoarei să facă liniște, apoi continuu și eu a o face mai mare, murmurând de mai multe ori: *pst, pst*, acum mai scurt și mai nervos, acum mai prelung, ca un șuerat. Puțin câte puțin copiii se liniștesc. Din timp în timp mai spun: „Mai multă tăcere!; încă și mai multă; și reîncep șueratul, întâiu mai ușor: *pst, pst*, Apoi cu un ton aproape dramatic, ca și cum ar fi în largul mării și aș ascultă sunetul unui clopot, mă pun să vorbesc pe șoptite: „Se aude pendula, se aude sburând muștele și musculițele“.

Copiii rămân astfel nemișcați, cași cum camera ar fi deșartă. „Acum să închidem ochii!“ Asemenea exerciții obișnuesc așa de bine pe copii la imobilitate și la tăcere absolută, încât dacă este întreruptă pentru un moment, un cuvânt, o privire este destul a o restabili.

Atunci se începe prin a se produce sunete și sgomote, prin contrast mai întâiu, apoi prin analogie; pe urmă se compară sunetele și sgomotele. Cred că cele mai lesne mijloace ar fi toba și clopotul, deja propuse de către Itard, în 1805.

O serie gradată de tobe pentru sgomote și un rând de clopote. Diapazoanele, fluerele, cutiile nu interesează pe copii și nu le educă urechile. Nu este o simplă întâmplare că cele două mari pasiuni omenești au adoptat tobele și clopotul: ura pentru a conduce pe oameni la război; iubirea pentru a-i chema în sanctuar.

Cred că în urma farmecului fascinator al tăcerii, cel al clopotului își va juca rolul, câteodată ca calmant, când sunetele grave ale clopotelor celor mari vor face să treacă în corpul copiilor undele lor largi, câteodată ca excitante, cum ar fi vibrațiunile de clopoței, limpezi ca cristalul.

Când, mulțumită sunetului clopotului, vom fi educat, în acelaș timp cu urechile și vibrațiunile viscerale ale mușchilor și ale întregului corp, atunci copiii vor simți mai bine aspiritatea unor sgomote. Ei vor fugi de ele, după cum muzicanții evită notele false sau cacofoniile. Nici nu este nevoie de arătat importanța unor asemenea exerciții pentru educarea poporului. Nouile generații vor fi mai calme și nu se vor mai deda la aceste manifestații sgomotoase, cari lovesc urechea noastră, de câte ori pătrundem astăzi în una din aceste stupării omenești, în care trăesc aglomerati oameni săraci, pe cari noi îi lăsăm în părăsire.

Educațiunea muzicală.

Aceasta ar trebui predată copiilor, după o metodă foarte îngrijită. În general, vedem pe copii rămânând indiferenți înaintea complexității sunetelor, ca animalele. În stradă, băeții înconjoară menavetele, ca și cum aceste muzici n'ar face decât sgomot.

Pentru educațiunea muzicală, ar trebui create instrumentele, ca și muzica. După aceste exerciții de clopote, este vorba de a învăța ritmul și de a inspira mișcări calme, coordonate acestor mușchi, cari odinioară vibrau într'o pace imobilă. Cred că un instrument cu coarde, în felul harpei sau al lirei, ar fi bun pentru această întrebuintare. Lira e tot așa de clasică, ca și clopotul și toba; ea este într'adevăr instrumentul vieței intelectuale; legenda o pune pe seama lui Orfeu; prin ea, principesa câștigă inima unui principe încântător, în timpurile unei umanități simple și pașnice, comparabilă cu viața simplă a copilului. Învățătoarea care se întoarce cu spatele la elevii săi, pentru a

scoate dintr'un piano niște sunete foarte imperfecte, nu va fi niciodată educatoarea simțului lor muzical.

Copilul vrea să fie fascinat atât prin privire, cât și prin manieri. Aplecată peste copiii care o înconjoară, învățătoarea poate să intre în comunicație cu sufletul lor, atingând câteva coarde, într'un ritm simplu. Ea va face și mai bine, dacă va cântă din gură, lăsând elevilor săi absolută libertate de a o urmări sau de a nu o urmări. Astfel ea ar putea cunoaște melodiile la cari copiii se asociază. Ea va învăța mai bine a gradă dificultățile ritmului după vârsta elevilor săi, constatând că o înțeleg în chip spontan, câteodată cei mari, câteodată cei mici. Instrumentele simple, primitive, cum e fluerul, spre pildă, și instrumentele cu coarde, sunt făcute pentru copii, dacă vrem să-i calmăm, să intrăm în inima lor.

Instrumentele de vânt, din contra, vor servi a stârni în ei mișcări ritmice și a provoca o gimnastică spontană, care are valoarea sa educativă: dansul; dar acesta ar trebui să se asemene mai mult cu petrecerea liberă a țărănilor în plin aer, decât cu balurile savante din saloane.

Caut să determin pe directoarea *Case-i dei Bambini*, din Milan, care este o excelentă muzicantă, să studieze capacitatea muzicală a copiilor. Cântând din piano, ea a văzut că ei *nu sunt* deloc *simțitori* la *sunete*, ci numai la *ritm*. Ea a organizat, prin urmare, dansuri foarte simple, cu figuri, pentru a vedea influența ritmului asupra coordonării mișcărilor musculare. Ea a constatat, cu o foarte mare surprindere, efectul acestei muzici asupra disciplinei. Cea mai mare parte din elevi, crescuți fără disciplină, în curte sau în stradă, aveau obișnuința de a sări sgomotos și fără măsură. Foarte credincioasă metodei sale, a libertății și considerând că nu era nici un rău de a sări, ea nu i-a corijat niciodată. Ea observă că cu cât exercițiile de dans se înmulțiau, ei părăsiau pe încetul, apoi cu totul, săriturile lor dezordonate. Ea le ceru socoteală de această schimbare; copiii mici o priviră fără a-i răspunde, dar cei mai mari îi spuseră cu toții: „A sări este urât“, „nu este bine de a sări“, etc. Acesta fu unul din cele mai frumoase succese ale metodei noastre.

Această experiență, precum și cele precedente, arată educabilitatea simțului muschiular și delicatetea sa extremă la copii. Aceasta e în legătură cu precocitatea memoriei musculare, în raport cu alte forme de memorie.

Examenul acuității auditive.

Pentru a cunoaște acuitatea auditivă, n'am întrebuințat până aici decât o metodă empirică și care nu permite măsura: aceea a *ceasornicului* și a *vocei șoptite*. Ea constă în a face pe copii să observe, în cea mai mare tăcere, tic-tacul ceasornicului și de a-i chema cu vocea joasă, pe fiecare, după nume, din camera vecină.

Pentru a pregăti astfel de exerciții, trebuie să deprindem mai întâiu copiii cu *tăcerea*. Pentru aceasta întrebunțez oarecari jocuri, zise de *tăcere*, cari contribuie foarte mult la disciplinarea copiilor noștri. Cer atenția elevilor asupra mea, care fac tăcerea.

În orice pozițiune aș fi: în picioare, ori pe scaun, rămân în tăcere, fără a mișca un deget, abia respirând. Apoi chemând un elev, îl pun să facă și el așa. Nu este lucru ușor; el mișcă un picior, pentru a-l așeza mai bine, întinde puțin mâna pe brațul fotoliului, sau respiră prea din greu. În timpul exercițiului, întrerupt de scurte explicațiuni, elevii, încântați, privesc și ascultă, interesându-se de acest lucru nou pentru ei, cum că sunt mai multe *grade de tăcere* și că facem atâta sgomot, fără să știm. Tăcerea este acolo unde nimic, absolut nimic, nu mișcă. Ei mă privesc mirați când mă plasez în picioare, în mijlocul lor și ca și cum nici n'aș fi. Iată-i atunci pe toți, încercând să facă la fel. Și, în timp ce ei se observă cu îngrijire, cu ferma hotărîre de a rămâne liniștiți, se produce cu adevărat o tăcere deosebită de cea numită în general cu acest nume. Sala pare deșartă, se aude sgomotul pendulei și acest tic-tac pare a-și mări intensitatea, pe măsură ce tăcerea este mai completă. De afară, din curte, care pare tăcută, ne vin sgomote; este o pasăre care ciripește, un copil care trece. Elevii sunt răpiți; ei iau această tăcere absolută ca o victorie.

Acum este momentul de a închide obloanele la ferestre, pentru a se face întuneric și copiii sunt invitați a închide ochii, sprijinind încet capul pe mâini. În această obscuritate se restabilește trecerea absolută. „Acum ascultați o voce ușoară, care vă chiamă pe nume“. Atunci din odaia vecină, prin ușa deschisă, îi chem încet, pronunț respicat silabele, cum se strigă la munte și această voce, aproape misterioasă, ajunge la inima micilor și le vorbește.

La auzul numelui, fiecare la rândul său ridică capul,

deschide ochii și, ca într'un vis fericit, fără sgomot, păzindu-se de a mișcă scaunul sau masa, el se îndreaptă spre ușă, în vârful picioarelor. Aproape nu se simte, cu toate acestea pasul său răsună în tăcerea și în imobilitatea care persistă. Sosit în odaia unde sunt, el își innăbușe un râs de bucurie, face o mișcare către mine, se prinde de hainele mele, sprijină capul său de mine și se uită la camarazii săi, cari rămân încă nemișcați, așteptând rândul lor. Cel care e chemat se crede obiectul unui privilegiu, cu toate că știe că fiecare va veni la rândul său, începând cu cel care se ține mai liniștit. Fiecare caută să fie cel din urmă. Astfel văzui într'o zi o fetiță de trei ani, încercând a-și reține un strănutat și parvenind la aceasta, reținându-și din toate puterile respirația.

Acest joc fascinează pe copii. Fetele lor concentrate și mobilitatea lor perseverentă arată interesul de care sunt cuprinși. La început, când sufletul copilului îmi eră necunoscut, făgăduiam elevilor celor mai liniștiți dulciuri ori jucărele, ca recompensă. Pe urmă am constatat că aceste mijloace erau inutile.

După eforturile, emoțiile, bucuriile tăcerii, copiii erau fericiți de a fi simțit ceva nou și de a fi repurtat o victorie. Ei uitaseră dulciurile și jucărelele făgăduite. Părăsiți prin urmare acest mijloc inutil și văzui că jocul se perfecționa neîncetat: copiii de trei ani rămâneau nemișcați destul de mult timp, pentru a putea chema și a face să vină patruzeci. Atunci înțelesei că sufletul copilului își are în el însuși răsplata și mulțumire. După aceste exerciții, îmi părea că ei mă iubesc mai mult; ei erau în tot cazul mai supuși și mai blânzi. Momentele ce am petrecut împreună, eu chemându-i, ei ascultând vocea care-i strigă pe nume, erau între noi relații noul și mai intime.

Lecțiunea asupra tăcerii.

Iată o lecțiune care isbuti foarte bine în perfecționarea tăcerii. Într'o zi, în curtea unei *Case dei Bambini*, văzui o mamă cu copilul său de patru luni, înfășat strâns, cum se practică încă la Roma, în popor. Copila, sătulă și liniștită, eră incarnația păcii. O luai în brațe, ea rămâne cuminte și liniștită. Elevii *Case-i* s'au strâns pe lângă mine, ca de obicei, cuprinzându-mă de genunchi așa de tare,

încât erau să mă răstoarne. Le-am arătat sugarul; ei înțeleseră și se puseră a sări împrejurul meu, dar fără a mă atinge, din respect pentru micuță. Sosită în clasă, mă așezai în fața elevilor, pe un scaun înalt și nu, ca de obicei, pe un scaun de-al lor, jos. Mă așez cu solemnitate. Copiii priveau pe micuța cu un amestec de gingășie și bucurie; nu pronunțasem nici o vorbă. Le spusei: „Iată o mică învățătoare“. Și cum ei rămaseră surprinși, adăogai: „Da, pentru că nici unul din voi nu știe să se ție așa de nemișcat“. Îndată ei strânseră picioarele unul lângă altul. Surâzând, reluai: „Picioarele voastre nu vor fi niciodată așa de nemișcate ca ale ei, voi le mișcați puțin totdeauna; ea, nici de fel“. Copiii deveniseră serioși, se părea că pătrunde în ei convingerea despre superioritatea sugarului. Cu toate acestea sunt câțiva cari râd, ca și cum ar vrea să zică că tot meritul îl are fașa. „Și apoi nici unul din voi nu este așa de tăcut“. Tăcere generală. „Ascultați respirația ei, cât este de ușoară. Apropiați-vă pe vârful picioarelor“. Câțiva se ridică foarte încet, întinzând urechea către micuță. „Nimeni n’ar putea să respire așa de încet“, spusei cu voce înceată. Copiii se privesc mirați; niciodată, mai înainte, ei nu crezuseră că ar putea cineva să nu facă sgomot, chiar ținut în nemișcare, și că tăcerea celor mici este mai mare decât a celor mari. Aproape toți se silesc să-și ție răsuflarea. Mă ridic și fac câțiva pași; continuu: „Vedeți copii, merg pe vârful picioarelor și cu toate acestea este sgomot, pe când sugătorul care este cu mine nu face deloc“. Copiii zâmbesc cu emoțiune. Ei înțeleg din vorbele mele, adevărul și gluma. Dau pe fereastră sugătorul mamei sale.

Micuța pare a fi lăsat un farmec subtil și fascinator. Nimic, în natură, nu este mai plăcut decât liniștea respirațiunei unui nou-născut. Viața umană născândă care se odihnește în tăcere; ce măreț!; cuvintele unui Wordsworth asupra păcei naturei par slabe în comparațiune cu: „Ce calm, ce liniște! un singur sgomot: picătura de apă căzând de pe vâslă“.

Copiii simțesc pacea care înconjoară leagănul.

Generalități asupra educațiunii simțurilor.

Metoda menționată pentru educația simțurilor copiilor dela trei la șapte ani, nu este perfectă; cu toate acestea

ea deschide psihologiei o cale care ar putea să fie bogată în rezultate.

Până acum, psihologia experimentală se mărginează să perfecționeze instrumentele de măsurare, adică gradația excitantelor; ea nu încercă nimic pentru a pregăti pe indivizi pentru *simțuri*.

Cu toate acestea, psihometria poate, după părerea mea, să aștepte mai mult folos de la pregătirea subiectului, decât de la cea a instrumentului.

Dar fără a vorbi despre importanța sa științifică, educația simțurilor prezintă un foarte mare interes pedagogic.

În educație, într'adevăr, ne propunem două scopuri: unul biologic, altul social: a ajuta dezvoltarea naturală a individului și a-l pregăti pe acesta pentru mediu. Educația simțurilor este importantă din amândouă punctele de vedere.

Dezvoltarea simțurilor precede pe cea a activității superioare intelectuale; și la copilul de trei la șapte ani, aceasta este perioada formațiunii.

Noi, prin urmare, putem ajuta dezvoltarea simțurilor, tocmai când sunt în această perioadă, gradând și adaptând exerciții. Educarea primei copilării trebuie să se sprijine pe acest unic principiu: a ajuta dezvoltarea fizico-psihică.

Cealaltă parte a educației: a adapta pe individ mediului înconjurător, se va face mai târziu, când perioada dezvoltării intense va fi trecut.

Amândouă părțile sunt strâns legate, dar ori una, ori alta trebuie să predomină, după vârstă.

Perioada vieții de la trei la șapte ani, este o epocă de creștere repede și de formație a activității psihice senzoriale. Copilul în această vârstă își dezvoltă simțurile, atențiunea sa este îndreptată spre mediu, sub formă de *curiozitate pasivă*.

Excitanții, și nu încă rațiunea lucrurilor, atrag atențiunea lui. Odată cu educația simțurilor este posibilă și corectarea unor defecte care trec astăzi neobservate la școală.

Educațiunea fiziologică prepară direct educațiunea psihică, perfecționând organele simțurilor și căile nervoase de proiecțiune și de asociațiune.

Dar încă și altă parte a educațiunii, care privește adaptarea individului la mediu, este indirect atinsă, fiindcă astfel pregătim noi pe copiii umanității timpului nostru. Oa-

menii de astăzi sunt observatori ai mediului, pentru aceasta trebuie să-i utilizăm, în cel mai înalt grad, toate bogățiile. Ca odinioară la Greci, arta se bazează astăzi pe observarea adevărului, ca și știința, care datorește acestei atitudini frumoasele descoperiri ale secolului XIX și marile lor aplicațiuni. Generațiunile viitoare, chemate să continue opera lor de progres, trebuie să fie pregătite pentru observare. În nici o altă epocă nu s'a putut vedea ca astăzi, cugetarea, plecată dela date pozitive, proiectând atâta lumină în speculațiunile filozofiei. După descoperirea radiului, teoriile asupra materiei însăși s'au prefăcut și conduc la concepțiuni metafizice.

Cu observarea, am putea spune că noi am pregătit căile cari conduc la descoperirile de ordin spiritual.

Observarea nu face numai oameni moderni, ea prepară direct la viața practică. Noi înțelegem foarte rău ceea ce este în realitate practica vieții și credem numaidecât de a pleca dela idei, pentru a ajunge la fapte; vorbim de un obiect, fiindcă noi simim pe elev, dacă l-a priceput, să se servească de el. Dar de multe ori școlarul, chiar dacă a înțeles explicația, are o greutate enormă de a face ceea ce i se cere, pentru că un factor de o mare importanță lipsește educației lui: perfecționarea simțurilor.

Exemple: O bucătăreasă primește ordinul de a cumpăra pește proaspăt; ea înțelege lucrul și se pune să execute ordinul; numai, dacă ea n'are ochii și mirosul exercitate spre a recunoaște peștele proaspăt, ea nu va ști să-l îndeplinească bine.

Dacă ea vrea să facă bucate, numai teoria nu-i va servi la nimic. Ea ar putea să cunoască proporțiile și timpul necesar pentru cutare fel de bucate și să știe ce aparentă să dea bucatelor, dar dacă trebuie să le guste, ea nu va putea să-și dea socoteală de ele, dacă simțurile nu-i vor fi fost pregătite mai dinainte.

Practica, așa cum se înțelege de multe ori, nu este decât o educație târzie a simțurilor. Ea nu reușește totdeauna la adulți; de aceea sunt rare bucătăresele bune.

Acelaș lucru este în medicină; studentul învață teoreticește caracterele pulsului, dar dacă degetele sale nu știu să le constate, tot studiul său este de prisos. Îi lipsește capacitatea de a deosebi excitanții senzitivi. Tot așa și cu bătăile inimei; studentul le cunoaște în teorie, dar de câte ori urechea sa este incapabilă de a le deosebi în practică !

Deasemenea mișcările și vibrațiunile dinaintea cărora mâna rămâne incapabilă de a le pricepe. Termometrul este indispensabil medicului, pentru că sistemul său cutaneu nu este deprins a simți excitanții senzoriali. Se știe că un medic poate să fie inteligent și foarte instruit, dar să fie un rău practician, pentru că spre a fi abil, trebuie o lungă practică, adică un lung exercițiu al simțurilor. După ce și-a însușit teorii strălucite, medicul se vede constrâns la munca ingrată a culegerii simptomelor, dacă vrea să obțină un rezultat practic. Numai pipăind, ascultând, bocănind el va fi în măsură să stabilească diagnosticul. De aici adâncile și dureroasele descurajări, desiluziile tinerilor medici și mai cu seamă pierderea de timp, o pierdere de mulți ani, fără de a vorbi de imoralitatea care este de a exercita o profesiune așa de încărcată de răspundere, când nu este nici o siguranță în felul de a aduna simptomele. Întreaga artă medicală este fondată pe exercițiul simțurilor și școlile nu prepară pe viitorii medici decât dându-le să citească autori clasici.

Într'o zi auzii pe un chirurg dând, la niște femei din popor, instrucțiuni pentru a recunoaște aparițiunea rachitizmului, pentru ca copiii lor să poată fi aduși la timp la medic. Mamele înțeleseseră *ideia*, dar ele rămâneau incapabile de a recunoaște deformațiunile inițiale, cari se deosebesc așa de puțin de normal. Lecția fusese inutilă.

Falsificările substanțelor alimentare, în fine, sunt posibile, în virtutea torpoarei senzoriale a mulțimei. În multe cazuri, *inteligenta* este inutilă, din pricina lipsei de practică și această practică este mai totdeauna educația senzorială. Educația simțurilor este deci indispensabilă pentru practica vieții, dar la adult ea este dificilă, cum este greu de educat mâna unui adult care vrea să devie pianist. Trebuie începută această educație metodic, în timpul perioadei de formațiune, dacă vrem să continuăm mai târziu educația de perfecționare în timpul perioadei de instrucție, care trebuie să pregătească pe individ pentru viața practică a mediului.

Educația estetică și cea morală deasemenea merg împreună cu educația simțurilor. Înmulțind senzațiile și desvoltând facultatea de a aprecia deosebirile cele mai mici între excitanți, se exercită sensibilitatea, se mărește plăcerea. Frumusețea rezidă în armonie și nu în contraste și armonia cere fineță pentru a fi simțită. Armoniile naturii și ale artei scapă celor cu simțurile grosolane. Lumea mic-

șorată, n'are farmec. Sunt pretutindeni izvoare nesfârșite de plăceri estetice, pe lângă care oamenii trec ca orbi, căutând plăceri în senzații rari, singurele accesibile pentru spiritul lor mărginit. Obiceiurile vițioase nasc în general din plăceri grosolane ; stimulenții excesivi abrutizează simțurile care, în sfârșit, reclamă mijloace totdeauna mai energice. Onanismul, așa de răspândit printre copiii claselor sărace, alcoolismul și gustul pentru spectacolele senzuale, constituiesc plăcerile acelor pentru care plăcerile intelectuale nu există și în mentalitatea cărora, omul înăbușit, lasă locul animalului.

În fine, din punct de vedere fiziologic, importanța educațiunii simțurilor este evidentă. Să se observe arcul diastaltic care schematizează, sintetizându-le, funcțiunile sistemului nervos. Excitantul exterior lucrează asupra organului unui simț și impresiunea sa se transmite dealungul căilor centripete până la centrul nervos, unde se elaborează impulsunea motrice corespunzătoare care, pe cale centrifugă, se transmite la organul motor și provoacă o mișcare.

Cu toate că arcul diastaltic reprezintă schematic mecanismul reflexelor măduvei, el poate deasemenea exprima și fenomenele cele mai înalte ale mecanismului nervos.

Prin sistemul periferic senzorial, omul culege excitanții din afară ; în sfârșit, viața psihică se dezvoltă în raport cu sistemul nervos central. Activitatea umană, care este eminentă socială, se manifestă prin acte (lucru manual, scriere, limbaj, etc.).

Educațiunea trebuie să dea exercițiilor psiho-senzoriale aceeași importanță pe care o dă psihomotorilor.

Lucrând altfel, noi izolăm pe om de mediu. Când, prin cultura intelectuală noi credem că complectăm educațiunea, noi nu formăm decât gânditori în afară de lumea reală. Când, din contră, îngrijii de a da o educațiune proprie, a dezvoltă simțul practic, noi ne limităm la exercitarea căilor psihometrice, noi neglijăm partea esențială a oricărei educațiuni practice, aceea care pune pe om direct în raport cu lumea exterioară. Cum munca profesională pregătește în general utilizarea mediului, individul este silit, de foarte multe ori, să îndrepte această gravă lacună a educațiunii sale, reîncepând, la vârsta adultă, a-și exercită simțurile, tocmai pentru a se pune în raport direct cu mediul său.

EDUCAȚIUNEA INTELECTUALĂ

Prin educația simțurilor să
conducem la idei.

Ed. Séguin

Exercițiul simțurilor este un *auto-exercițiu* care, repetat mult, conduce la perfecționarea activității psiho-senzoriale a copilului. Învățătorul trebuie să intervie pentru a-l conduce de la senzațiuni la idei concrete și abstracte și de aici la asociațiuni de idei.

Pentru aceasta este indispensabil de a limita câmpul conștiinței elevului asupra obiectului lecțiunii, după cum se izolează fiecare simț, când e vorba despre exercițiile senzoriale. Dar nu se ajunge la acest rezultat decât printr'o tehnică specială; educația trebuie, *pe cât e posibil, să-și limiteze intervenția, fără a sili cu toate acestea pe copil de a se obosi printr'o sforțare excesivă de auto-educațiune*. Și aicea intervine arta învățătoarei.

Se înțelege de la sine că nomenclaturile vor reclama totdeauna intervenția directă a învățătoarei. În acest caz, ea va trebui să spună numele și adjectivele necesare, fără a adăoga nimic pe lângă dânsese. Ea le va pronunța lămurit, cu voce tare, astfel ca toate sunetele cuvântului să poată fi auzite ușor.

Atingând, spre pildă, hârtie ordinară și hârtie presărată cu sticlă, ea va spune de mai multe ori, cu modelațiuni deosebite, dar totdeauna cu voce tare și lămurit: „E netedă, netedă, netedă...“. — „E aspră, aspră, aspră!“

Pentru senzațiile termice, ea va spune: „Acesta este rece“; — „Acela e cald“. Și mai pe urmă: „Acea e călduță“. Mai târziu ea se va servi de termenul generic de căldură: „Mai multă căldură, mai puțină căldură“, etc.

1. Lecțiunile de nomenclatură trebuie să provoace numai asociația cuvântului cu obiectul sau cu ideea abstractă pe care cuvântul o reprezintă; de aceea este necesar ca nici o vorbă să nu se mai pronunțe.

2. Învățătoarea trebuie totdeauna să știe dacă lecția și-a atins scopul și mijloacele prin care ea se va asigura despre aceasta, vor trebui să fie împrumutate din același domeniu restrâns al conștiinței. Primul este pentru elev asociațiunea numelui cu obiectul. Prin încercare ea va vedea dacă numele a rămas asociat cu obiectul în conștiința copilului; pentru aceasta va fi nevoie să lase să treacă un moment de tăcere între lecții și încercare. Atunci învățătoarea va întreba cu voce tare și rar: „Ce e neted?“ „Ce e aspru?“

Elevul va arăta cu degetul obiectul și va proba astfel dacă asociația este făcută. Dacă cu toate acestea el se înșală, o bună învățătoare nu-l va îndreptă; ea va suspenda lecțiunea, pentru a o începe altădată. Pentru ce să-l corectăm? Dacă n'a isbutit să asocieze numele la obiect, singurul mijloc de a-l face să ajungă la aceasta, este de a repeta lecția. Dacă copilul se înșală, aceasta dovedește că în acest moment nu este dispus pentru asociația ce vrem să creiem în el. Și nici nu i se va spune: „Te înșeli“; cuvintele de ocară l-ar lovi mai mult decât ceea ce vrem să învățăm, întârziind învățarea cuvintelor. Tăcerea din contra, care urmează greșalei, lasă câmpul conștiinței neatins și lecțiunea următoare ar putea să se suprapună peste prima. În sfârșit, arătând greșala, se conduce copilul la un efect sau la o descurajare și trebuie de înconjurat și una și alta, pe cât e posibil.

3. Dacă elevul nu se înșală, învățătoarea va provoca acțiunea motrice corespunzătoare ideii obiectului, adică, pronunțarea cuvântului. Ea va întreba, de pildă: „Cum este acesta?“ și copilul va răspunde: „Neted“. Ea va putea interveni deasemenea pentru a face să se pronunțe bine cuvântul, după o inspirație adâncă.

În ceea ce privește *generalizarea* ideilor din mediul înconjurător, sfătuesc de a nu se consacra nici o lecție, înaintea de a trece oarecare timp, câteva luni poate. Vor fi copiii cari, după ce vor fi atins catifeaua, mătasa ori numai hârtiile netede și aspre de câteva ori, se pot pune să pipăie toate lucrurile dela sine, zicându-și singuri: „Acea-

sta este netedă, aceasta aspră, aceasta este catifea“. Dela copiii normali se poate aștepta ca ei să se dedeă singuri la explorarea mediului. Fiecare descoperire atunci îi umple de bucurie și ei sunt astfel încurajați a căuta neîncetat împrejurul lor noi senzații. Prin ei înșiși devin observatori.

Învățătoarea trebuie să supravegheze și să noteze cu îngrijire dacă această generalizare a ideilor se produce la elevii ei și în ce moment. Într'o zi, de pildă, unul din copiii noștri, în vârstă de patru ani, care alergă pe terasă, se opri deodată, ridică capul și strigă: „Ah, cerul e albastru“, apoi el rămase multă vreme să privească întinsul cerului.

Altădată, intrând într'o *Casa dei Bambini*, cinci sau șase copii mă înconjură și netezindu-mi mâinile și hainele, îmi ziseră: „Este netedă, este catifelată, este aspră!“ Îndată mai veniră și alți copii, cu înfățișarea foarte gravă și repetară aceleași vorbe ca și camarazii lor. Directoarea vroî să intervie pentru a mă lăsa în pace, dar eu îi făcui semn să nu se miște și stătui eu însumi nemișcată și tăcută, admirând această activitate intelectuală spontană. Cea mai mare izbândă a metodei noastre va fi totdeauna *de a obține progresul spontan* al copilului.

Într'o zi un băiat desemnă, adică umpleă cu un creion în culoare niște figuri, al căror contur eră însemnat. El coloră un arbore și, pentru a zugrăvi trunchiul, el luă un creion roșu. Învățătoarea eră să intervie: „Găsești că arborii au trunchiul roș?“ O oprii. Acest desemn ne eră prețios; el ne arată că copilul nu eră încă un observator. Mă pusei să-i procur exerciții pentru simțul colorilor. El se duse în grădină cu camarazii săi; ocaziile de a observa culoarea trunchiului arborilor nu-i vor fi lipsit. Dacă exercițiile i-ar fi îndreptat în această parte atenția spontană, el ar fi băgat de seamă că trunchiurile nu sunt roșii, după cum celălalt dintr'odată văzuse cerul albastru. În adevăr, cum învățătoarea continuă de a-i da să desemneze arbori, el alese într'o zi creionul cafeniu pentru trunchiu și făcî verzi rămurele și frunzele.

Astfel avem *proba* progresului intelectual al copilului.

Nu se creiază observatori, poruncindu-le să observe, ci procurându-le mijlocul de a o practica; mijlocul este de a educa simțurile lor. Acest mecanism, odată pus în mișcare, asigură autoeducațiunea, pentru că niște simțuri rafinate împing a observa mai bine mediul, care, la rândul său, a-

trăgând atențiunea, continuă educațiunea psiho-senzorială.

Dacă cunoștințele intelectuale rămân în domeniul memoriei, în afară de contactul cu datele simțurilor, ele sunt sterile. Un copil, spre exemplu, care a învățat după metoda veche numele colorilor, n'are nici o educație a simțului cromatic. El va uita, dela o dată la alta, numele învățate și va rămâne totdeauna în limitele lecțiilor primite. Dacă, întrebuintând metoda veche, învățătorul generalizează noțiunile zicând, spre exemplu: „De ce culoare este această floare? această panglică?“, atențiunea elevului va rămâne poate cu îndărătnicie fixată asupra exemplelor propuse.

Dacă, am putea compara copilul cu o pendulă, am zice că metoda veche seamănă cu mișcarea pe care am dat-o cu unghia angrenajului nemișcat. Mișcarea acelor este exact proporționată cu forța astfel cheltuită. Noua metodă, din contra, seamănă cu învărtirea cu cheia care pune în mișcare întreg mecanismul. Această mișcare este în raport cu mașina și nu cu munca depusă de a o montă. Desvoltarea zilnică a copilului este proporționată cu potența individuală și nu cu opera învățătorului.

Mișcarea, adică activitatea psihică spontană, pleacă de la simțuri și se întreține prin inteligență și observațiune. Cănele de vânătoare, de pildă, nu datorește calitățile sale lecțiilor dresatorului său, ci fineței simțurilor sale. Această aptitudine fiziologică, exercițiul vânătoarei o accentuează, provocând la animal, pasiunea vânatului. Pianistul, pe măsură ce adoagă la agilitatea degetelor sale, cu atât simțul său muzical capătă o plăcere tot mai mare de a scoate din instrumentul său armonii noi. El se lansează atunci pe o cale de perfecționare, care n'are alte limite decât acelea ale personalității sale.

Pentru prima copilărie nu este necesar de a da o instrucțiune, ci numai de a ajuta desvoltarea spontană. După ce s'a procurat elevului materialul didactic propriu a stimulă simțurile, trebuie așteptat cu răbdare ca să se arate activitatea observatoare.

Meșteșugul constă în a ști să măsurăm ajutorul după copil. Cum între copii se arată din capul locului diferență adâncă, sarcina educatorului va fi foarte variabilă: câteodată el se va abține aproape cu totul de orice intervenție, câteodată va da o adevărată instrucțiune, dar totdeauna

instrucțiunea va trebui să fie condusă de principiul că trebuie limitate cât se poate intervențiile active.

Iată câteva *jocuri* și câteva *lucrări* pe cari le-am întrebuințat în acest scop cu succes.

Jocurile orbului.

Ele se aplică aproape toate la exercițiul sensibilității generale.

Stofele. În materialul nostru didactic, figurează niște patrate de stofă din cele mai variate: catifea, satin, mătasă, lână, bumbac, etc. Copiii le pipăie și, pe când se face nomenclatura lor, se explică și calitatea: bătoasă, fină, moale, subțire, etc.

Apoi se chiamă un copil; el se așează la o masă, în fața camarazilor săi, astfel ca toți să-l poată vedea; i se leagă ochii și i se dă în mână bucățile una câte una. El le pipăie, le tipărește, se pronunță asupra lor: aceasta e de catifea, aceasta de pânză fină, acesta de postav aspru. Exercițiul provoacă un interes general; greșalele sunt pricini de mare ilaritate și dacă se dă orbului un obiect care nu se află printre bucăți, o foaie de hârtie, de pildă, toți copilașii se agită în așteptarea răspunsului.

Greutățile. Copilul fiind în aceeași poziție, luăm tabletele întrebuințate pentru educațiunea simțului greutateilor, făcând pe elev atent la deosebirile notabile ce sunt între ele. Îi spunem să pună tabletele închise, cari sunt cele mai grele, la dreapta și cele deschise, cari sunt ușoare, la stânga. După ce s'au legat ochii copilului, îi dăm două tablete deodată. Câteodată ele sunt amândouă de aceeași culoare, câteodată ele se deosebesc, dar trebuie să intervertim. Jocul este emoționant; dacă, spre pildă, elevul are două tablete negre, dacă le trece dintr'o mână într'alta, pentru a le cântări, înainte de a le pune în sfârșit pe amândouă la dreapta, ceilalți copii sunt cu foarte mare nerăbdare. Este o mare ușurare, însoțită de multe ori de suspinuri adânci și de țipete de bucurie, când, jocul terminat fără greșală, ei au într'adevăr impresia că camarazii lor au văzut culoarea tabletelor cu mâinile lor.

Dimensiuni și forme. Facem aceleași jocuri, dând spre recunoaștere monete, cuburi și petricele de ale lui Froebel și câteodată și legume uscate: fasole, linte, etc. Dar aceste

jocuri nu mai deșteaptă acelaș interes ca cele precedente; cu toate acestea, ele sunt utile pentru a fixa nomenclatura și oarecari calități distinctive ale obiectelor.

Educarea simțului văzului aplicată la observarea mediului. Nomenclatura.

Această parte este dintre cele mai importante în educațiune. Nomenclatura pregătește o *exactitate* de limbagiu, care nu se întâlnește totdeauna în școalele noastre. Mulți copii, de pildă, întrebunțează unul în locul altuia, cuvântul mare și gros, lung și înalt.

Cu ajutorul metodelor descrise, învățătoarea fixează, cu materialul didactic, idei precise și clare și asociază cu acestea vorbele adevărate.

Modul de a întrebunțta materialul didactic. Dimensiuni.

După ce copilul s'a exercitat multă vreme cu solidele de încastrat, învățătoarea pune toate cilindrele de aceeași înălțime pe masă, unul lângă altul, apoi alegând două extreme, zice: „Iată cel mai gros, iată cel mai subțire“. Ea le pune unul lângă altul, pentru a ușurâ compararea; apoi apucându-le de buton, ea le lipește unul de altul, pentru a constată diferența bazelor. Ea le pune încă odată unul lângă altul și arătând înălțimea lor identică, repetă încă de mai multe ori cuvintele *gros* și *subțire*. Celelalte două chipuri de verificare vin pe urmă. Directoarea întrebă: „Unde este cel mai gros? cel mai subțire?“ și în fine: „Cum este acesta?“ În lecțiunile următoare, ea întrebunțtază celelalte cilindre, până ce-au trecut toate și până ce elevul poate să răspundă exact când ea întrebă: „Dă-mi un cilindru mai gros sau mai subțire decât acesta“.

Cu a doua serie de volume, se procedează la fel; numai se arată că baza este aceeași, în timp ce înălțimea variază.

În al treilea exercițiu, în care primul cub este *mai mare* și cel de pe urmă *mai mic*, învățătoarea, punându-le unul lângă altul, arată că ele se deosibesc atât prin baze, cât și prin înălțime. Apoi procede ca și în cazurile precedente.

Se procedează la fel cu prismele, cu bețele și cu cuburile; prismele sunt *groase* sau *subțiri*, într'un sistem; *înalte* sau *joase* în altul și egale în lungime; bețele *lungi* sau *scurte*, dar de aceeași *grosime*; cuburile, *mari* și *mici*, se deosebesc în *lărgime* și în *înălțime*.

Aplicațiunile se produc ușor când se măsoară copiii la antropometru; ei înșiși se compară între ei, zicând: „Eu sunt mai înalt; tu ești mai gros, etc.“. Examinând mânilor, directoarea arată pe ale sale și pentru a se vedeă că sunt curate; contrastul între dimensiunea mânilor învățătoarei și cea a mânilor sale, face pe copil să râdă. Pe întrecute copiii se măsoară, se aliniază, se observă, se cântăresc; de bunăvoie ei vin să se pună alături de adulți, pentru a face să se observe cu mare interes diferența de talie.

Forme. Când elevul dovedește că recunoaște plăcile de încastrat, învățătoarea poate să-l învețe nomenclatura patratului și a cercului. Nu este necesar ca el să învețe numele tuturor formelor geometrice; sunt de ajuns cele mai principale: patrat, cerc, dreptunghi, triunghi, oval. Dar trebuie să-i arătăm că sunt dreptunghiuri lungi și strâmte și altele sunt și largi, în vreme ce patratul nu variază nici odată decât în *mărime* și că rămâne totdeauna egal în toate părțile sale. Această noțiune este ușor de demonstrat, cu ajutorul plăcilor. Patratele se încastrează ușor, ori în ce sens le-am întoarce, pe când dreptunghiurile, puse de-a curmezișul, nu intră la locul lor. Copilul se exercitează de bunăvoie la acest joc, cu un cadru, în care el are de depus un patrat și cinci dreptunghiuri, ale căror cele mai mari laturi rămân egale cu ale patratului, pe când celelalte se micșorează dela o placă la alta.

La fel se procedează, pentru a arăta deosebirea între oval, elipsă și cerc. Cercul intră din toate părțile; elipsa nu intră de-a curmezișul, dar în cele două sensuri ale lungimei, ovalul nu intră nici de-a curmezișul, nici întors, partea sa largă trebuie să fie încastrată în spațiul larg și vice-versa. Cu toate acestea, nu fac să se observe, această diferență între ovale și elipse, ori nu o fac decât târziu și numai la elevii cari arată pentru forme un interes deosebit. Aș preferă ca copiii să descopere aceasta singuri mai târziu, în școalele primare.

Mulți cred că învățarea formelor este geometrie și că este prea abstractă pentru școalele infantine; alții cred că

pentru un asemenea studiu, ar trebui să ne servim de solide mai concrete.

Un cuvânt pentru a respinge aceste prejudecăți. A observa o formă nu este a o analiza. Geometria nu începe decât cu analiza. Când vorbim de unghiuri și laturi, când îi spunem că un patrat are patru laturi și că putem face unul din patru bețe egale, cum face Froebel, — se face într'adevăr geometrie, și socot aceasta prea de vreme. Dar observarea formelor se poate face la orice vârstă; masa înaintea căreia copilul șade, este desigur un dreptunghi, farfuria care conține mâncarea favorită este un cerc și nu găsim deloc prea de vreme ca un copil să privească o mașă sau o farfurie.

Prismele noastre pentru încastrare atrag numai atențiunea asupra unei forme. În cece privește numele lor, ele sunt analoage altora; pentru ce ar fi, prin urmare, prematur de a învăța numele cercului, al patratului sau al ovalului? Acasă, copilul aude vorbindu-se de masa pătrată și de scaunul oval și aceste vorbe, rău puse, riscă, dacă nu se bagă de seamă, să provoace confuziuni regretabile pentru multă vreme.

Lăsat pe seama lui, copilul face totdeauna o sfortare pentru a înțelege limbajul adultului și lucrurile care îl înconjoară. Învățământul predat la timpul nepotrivit și cu metodă rațională, provoacă acest efort și satisface, fără a-l obosi, dorința copilului; el își arată mulțumirea prin multe semne. Este greșit lucru de a crede că copilul, lăsat pe seama lui, își odihnește spiritul; dacă ar fi așa, atunci el ar rămâne străin de lume. Din contra, el capătă puțin câte puțin, prin el însuși, idei și cuvinte; asemenea unui călător plecat să facă explorări, el cercetează lucrurile noi și face mari sfortări pentru a înțelege și a imita. Prin învățământ trebuie să ușurăm aceste sfortări și să le transformăm în plăceri și în câștiguri. Noi suntem *ciceronii* acestor călători cari pătrund în gândirea umană, noi trebuie să ne punem la dispoziția lor. O călăuză pricepută și cultivată nu se pierde în discursuri deșarte și inexacte; el arată scurt opera de artă de care călătorul se interesează și-l lasă respectuos să observe cât îi place.

Altă părere greșită constă în a crede că solidele sunt mai ușor de priceput decât formele geometrice plane: sfera, cubul, prisma, etc.

Să lăsăm la o parte chestiunea fiziologică, care arată că vederea volumelor este mai complexă decât cea a suprafețelor; și să rămânem în domeniul vieții practice, mai vecin de cel al educațiunei.

Cea mai mare parte a obiectelor care apar vederei noastre, sunt comparabile cu plăcile noastre. Ușile, ferestrele, tablourile sunt într'o privință, ce e drept, niște solide, dar una din dimensiuni este așa de redusă, că ea dispăre aproape întreagă. Solidele, în care o suprafață prevalează asupra celorlalte, sunt într'adevăr aproape singurele cari atrag privirile noastre și tocmai aceste solide sunt reprezentate de către piesele noastre.

Copilul va găsi ușor împrejurul său formele care va fi învățat, dar cu greu solidele geometrice.

Că piciorul scaunului este o prismă, și al gheridonului un con trunchiat sau un cilindru, acestea nu le va vedea decât după ce va fi cunoscut, că masa pe care o are dinainte, are forma dreptunghiulară. Să nu cerem deasemenea ca el să spună că un dulap sau o casă sunt prisme sau cuburi. Forme geometrice pure nu există niciodată; numai combinații de forme sunt; fără a mai vorbi de marea greutate ce o are copilul de a îmbrățișa dintr'o ochire forma complexă a unui dulap, el nu va putea recunoaște decât o analogie și nu identități de forme.

Din contra, el va recunoaște foarte bine forma obiectelor uzate: ferestre, uși, scânduri, cărămizi. Suprafețele de încastrat vor fi fost pentru el o *cheie* magică, cu ajutorul căreia el poate să-și facă iluzia mângâietoare că poate interpretă secretele lumii.

Odată luai cu mine la plimbare, la Pincio, pe un băiat din școala elementară, care studiază desemnul geometric și cunoaște elementele figurilor geometrice plane. De pe terasa de unde se vede piața Poporului, îi zisei: „Privește, toate lucrările omului sunt o mare adunătură de figuri geometrice“. În adevăr, dreptunghiuri, elipse, triunghiuri, semicercuri tăiau și ornau în sute de chipuri fațadele cenușii, dreptunghiulare ale edificiilor. O asemenea uniformitate, pe atâta spațiu, ar părea să arate *limita* inteligenței omenești. În schimb însă, într'un strat vecin, ierburile și florile demonstau foarte bine infinita varietate de forme în natură.

Copilul nu mai făcuse aceste observațiuni, el studiasse

unghiurile, laturile și construirea figurilor geometrice. În primul moment răsede de ideea că omul îngrămădește figuri geometrice, dar pe urmă, uitându-se mai mult, vedem în fața lui un interes deosebit.

La dreapta Punții Margaretei eră o clădire în construcție și armătura desemnă numai triunghiuri. „Câtă oboseală“, zise el, gândindu-se la lucrători, apoi mersem în grădina și rămăserăm în tăcere, pentru a privi ierburile cari creșteau dela sine. „E frumos“, zise copilul, dar acest *frumos* se referea la mișcarea internă a sufletului său.

Gândii atunci că în observarea formelor geometrice de la piesele plane și în cele dela plantele cultivate de către copii și văzute crescând sub ochii lor, există prețioase izvoare de educație spirituală.

Construcțiuni în hârtie. Pun să se facă din hârtie deosebite figuri geometrice. Nu mă aștept ca ei să le compună singuri; ceea ce vreau, este ca ei să observe ceea ce-i înconjură sau cel puțin, dacă trebuie să-i ațâț la observare, voi face așa ca figurile să-i intereseze și să ajungă la ele pregătiți.

Fără a le spune prin urmare nimic, aduc bucățele de hârtie lângă copil, mă așez pe unul din scăunase și aștept ca cei curioși să mă înconjoare. Atunci luăm, spre pildă, un mic patrat și un triunghi isoscel, care să se poată așeza pe patrat ca un acoperământ, le fixez unul de altul cu o picătură de gumă lichidă. Aceasta este o căsuță.

Iau un semicerc, al cărui diametru să fie lung, cât latura scurtă a unui lung dreptunghi. Se lipesc, ca să-mi dea o ușă.

După ce se vor fi uscat, trebuie desemnat puțin, pentru ca să se recunoască mai bine figurile. Cu un creion roș, colorez triunghiul figurei și cu unul galben, patratul; în sfârșit, cu verde, trag liniile cari reprezintă două ferestre și o ușă. Toate aceste figuri sunt destul de mari, pentru a putea fi mânuite cu ușurință.

Învățătoarele pot pregăti aceste hârtii, dar ar fi bine ca să aibă de mai înainte pregătită o provizie.

Odată inițiați la lucru, elevii îl continuă singuri; sunt conduși însă, pentru ca ei să nu construiască absurdități.

Desemn. a) *Desemn liber.* Dau copiilor o foaie de hârtie albă și un creion, pentru a desemna ce le place. Importanța desenului liber este acum recunoscută; el desvultă

capacitatea de observare la copil și tendințele individuale. Primele încercări sunt de obicei diforme și învățătoarea trebuie să întrebe *ce-a voit copilul să desemneze* și să scrie dedesubt, pentru a-și aduce aminte.

Dar cu încetul, aceste încercări devin mai înțelese și denotă progrese în arta de a observa. Amănunțele cele mai neînsemnate sunt de multe ori notate, măcar că sunt încă destul de imperfecte. Desemnând ceea ce-i place, copilul arată cari sunt obiectele care-i lovesc atențiunea.

b) *Desemnarea construcțiilor în hârtii.* Aceasta constă în schițarea ferestrelor și a ușei la fațadă. Elevul face această desemnare pe propriul său lucru, după o zi sau două, după ce guma este bine uscată.

c) *Complectarea figurilor desemnate.* Aceste deseme foarte importante, fiindcă pregătesc scrierea, dezvoltă capacitatea de a observa culoarea obiectelor înconjurătoare. Ele constau în complectarea, cu un creion în culoare, a conturilor trase în negru și reprezentând niște figuri geometrice simple, piese de material de învățământ, deosebite obiecte din jurul nostru și obiecte naturale, flori; animale, etc., etc.

Copilul trebuie să aleagă culoarea, el arată printr'aceasta că observă.

Modelajul. Acestea sunt exerciții analoage cu desemnul liber și complectarea colorată a figurilor. Din pământ copilul face ceea ce voeste. Se dă fiecărui elev o tableță de lemn și o bucată de lut și se așteaptă. Unii reprezintă, până în cele mai mici amănunte, câteodată chiar în proporțiile lor, diferite obiecte cu cari au umblat la școală. Mulți modelează ceea ce văd la ei, mai ales ustensilele de bucatărie, cana de apă, leagăn de copii, etc. Sub multe modelaje, cași sub multe deseme, e bine să se scrie la început o explicație. Aceste diferite modelaje, între care figurează și solidele geometrice, constituiesc prețioase indicații pentru a stabili diferențele individuale și cu deosebire psihologice ale diferitelor vârste. Copiii cari la modelaj se arată observatori, vor fi mai târziu, aceștia vor putea fi conduși indirect spre a-și fixa simțurile și ideile, aceștia vor ajunge singuri să scrie. Ceilalți, din contră, cari perzistă în lucrările lor diforme, vor avea nevoie de o îmboldire directă a educatoarei, care va atrage pozitiv atenția asupra fiecărui obiect înconjurător.

Jucărelele Ravizza, solidele geometrice și modelajele.

Doamna Alexandrina Ravizza, din Milan, a imaginat niște jucărele artistice, din care am ales multe, pentru a le adăoga la sistemul meu didactic. O serie din aceste jucărele constă în niște tablete de lemn, tăiate după figurile ce reprezintă și menținute de un picior; pe tabletă, desemele în colori, în linii sau în plin, reprezintă în mod schematic figura însăși.

Astfel, spre exemplu, sunt arbori al căror înconjur reprezintă forma rotundă, alții forma triunghiulară. Alte jucărele reprezintă, spre pildă, o căsuță în pădure, sau un castel; sau o figură umană ori animală. Acelaș desemn și aceeași pictură este repetată pe ambele fețe ale tabletei.

Aceste jucărele amintesc două idei deja cunoscute copiilor: acea a pieselor plane de încastrat, cari sunt niște tăblițe de aceeași formă și culoare; și compozițiunile de hârtie, colorate și desemnate de copii. Aici tabletele, asemenea celor de încastrat, tăiate după contur, în forma ce trebuie să reprezinte, sunt colorate și pictura completează ideia conturului. Se deprinde pe copil să *interpreteze* asemenea jucărele, să recunoască ceea ce reprezintă. Copiii iau cu plăcere obiectul în mână, îl privesc din toate părțile, îl pun în picioare, se învârtesc împrejurul lui. Aceste obiecte artistice au, pentru aplicația care o fac cu ele, scopul de a iniția pe copil la *interpretarea* figurilor ce va vedea în cărțile ilustrate, în tablouri, etc. Se știe cât de greu este pentru copilul mic de a interpreta figurile.

Jucărelele Ravizza sunt *trecerea* care pe nesimțite conduce pe copil să guste figurile și picturile. Copiii se vor opri, prin urmare, a privi tablourile din perete, și, mulțumiți că înțeleg multe, își vor da seama de ceea ce reprezintă figura și conturul cornișei dreptunghiulare va vorbi inteligenței lor cu o voce cunoscută. Odată un copil de ai noștri, după ce a privit mai mult un tablou, zise ca și cum ar fi vorbit cu sine: „Eu știu totul !“

O altă serie de jucărele Ravizza, aleasă de mine, reprezintă caricaturi de figuri umane, cu baze solide geometrice. De pildă, un copil este reprezentat printr'o sferă, un con trunchiat, doi cilindri, etc. Solidele geometrice nu sunt reprezentate integral, ci cu multă aproximație; jucărelele sunt colorate viu. Cu toate acestea, jucărelele reprezintă

clar o figură plăcută la vedere. Dar ușurința de a construi atârnă dela *forma solidelor geometrice*. De aceea am construit solide geometrice de dimensiuni deosebite: sfera și baza celorlalte solide, cu o dimensiune maximă de 7 centimetri de diametru sau de muchie. Ele sunt colorate toate în albastru palid. Bucățile sunt șapte: sfera, ovalul, cilindrul, conul, cubul, piramida patrulateră, prisma patrulateră.

Pentru copii, este o adevărată petrecere de a căută *formele solide* printre obiectele mici dinaintea lor.

La solidele cu fețe plane, am adăogat *cartoane*, cari poartă figurile desemnate cu o linie albastră închisă de aceeași culoare ca și culoarea externă, desemnul diferitelor fețe; astfel ca însuș solidul să poată fi suprapus; așa, spre pildă, piramida are un patrulater și un triunghi; cubul, un singur patrulater; prisma, două dreptunghiuri; conul și cilindrul au un cerc.

Copiii trebuie să vadă că *impresiile* corpurilor solide cele mai variate, au totdeauna aceleași forme cunoscute, adică figurile geometrice plane. În adevăr, ei au desemnat în pământ, cu lut, conturul picioarelor măsuței, apoi ridică masa și găsesc desemnate pătrate; ei repetă aceeași lucrare împrejurul picioarelor scaunului și găsesc mici *cercuri*; desemnează cu creion fundul călimărei care este pe masa directoarei și ridicând obiectul, găsesc desemnul unui cerc mare; desemnează înconjurul unei hârtii și găsesc un dreptunghi. Foarte mulți copii se distrează cu *copiatul impresiunilor* corpurilor solide. Aceasta este pentru ei nu numai o simplă observare a obiectelor, ci analiza și interpretarea lor înșile, care se sfârșește într'o sinteză: *uniformitatea*, sau mai bine limitațiunea reală a formelor, care seamănă să fie așa de variate.

Analiza geometrică a figurilor: laturile, unghiurile, centrul, muchiile.

Analiza geometrică a figurilor nu poate fi făcută de către copii; cu toate acestea, am experimentat un mijloc de a-i iniția la aceasta, limitându-i la dreptunghiuri, mulțumită unui joc care implică această analiză, fără a atrage asupra ei atenția copilului.

Dreptunghiul de care mă servesc, este suprafața mesei copilului. Jocul constă în a pune masa.

Toate *Case-le dei Bambini* au printre jucărelele lor mici ustensile de bucatărie: farfurii, linguri, castroane, saladiere, cuțite, șervete, etc.; și fac să se pue masa pentru șase; punând două locuri pe latura cea mai lungă, unul la fiecare capăt. Un copil transportă obiectele la locul pe care i-l arăt; supiera este la mijlocul mesei, un șervet la un colț, iar un tacâm se găsește la mijlocul laturei celei mai scurte. Lipsește încă ceva? Da, în acest unghiu sau pe această latură. Terminând, adaug: „Nu lipsește nimic la cele două laturi mici, nici la cele lungi?...“

Nu cred că înainte de șase ani se poate merge mai departe. Aceasta voi face-o numai în ziua când voi vedea că un copil numără laturile și unghiurile uneia din plăcile de încastrat. Negreșit, cerând dela ei o sfortare de memorie, ar putea să învețe asemenea noțiuni, dar ar fi atunci un studiu mașinal, nu o experiență aplicată.

Exercițiile simțului cromatic,

Ne-am mai ocupat de asemenea exerciții în cursul acestei cărți. Dar acum trebuie să precizăm ordinea și descrierea.

I. Exerciții destinate a provoca observarea mediului.

a) *Stofe și păpuși*. În ceea ce privește simțul colorilor, am spus deja că ne servim de o cutie plină de diferite probe, dispuse în mai multe compartimente. Se găsesc stofe de colorile cele mai vii, cât și de cele mai slabe: catifea, lână, mătasă, bumbac și țesături vărgate, punctate, scoțiene.

Elevii trebuie să recunoască stofele, aceasta îi va ajuta să observe stoffa hainelor lor și a analiză deosebitele nuanțe ale aceleiași țesături. Păpușile germane, tricotate, servesc în acelaș scop educativ.

b) *Desemne și picturi*. Pregătim pentru copii niște desemne pe care ei trebuie să le umple cu creion de culoare și mai pe urmă cu pensonul, pregătind el însuș colorarea. Primele desemne vor fi flori deschise, fluturi cu aripele întinse, arbori, mai pe urmă peisage cu livezi, case, găini, ceriu, oameni, etc. Când ei sunt mai înaintați, li se dă să coloreze cărți poștale imprimare.

Asemenea deseme servesc a studiã desvoltarea naturalã a observaþiunei mediului din partea copilului, în ceea ce priveþte colorile. În adevãr, copiii aleg colorile și sunt lãsaþi liberi. Dacă, spre exemplu, ei coloreazã în verde o vacã, asta înseamnã cã ei nu sunt încã observatori.

Necesitatea în care se gãseþte elevul, de a-și aminti culoarea obiectului pe care îl zugrãveþte, îl sileþte sã observe; mai mult, el este pus în ambiþie de a ajunge la cãrþi poþtale. Numai aceia ajung aici, cari știu sã rămâie cu culoarea înãuntru conturului și care se servesc de colori potrivite. Aceste deseme sunt ușoare și de un mare efect.

Douã deseme au fost dãruite unei doamne, care este directoare de școalã infantilã la Mexico și care a studiat multã vreme la noi. Unul reprezintã un loc stãncos, în care pietrele erau pictate cu mare armonie de colori, într'un ușor violet, cafeniu și galben închis; arborii în douã graþiuni de verde; iar cerul în albastru. Celãlalt desemn reprezintã un cal roib, cu copite și hamuri negre.

Una din învăþãtoarele noastre oferì copiilor gravuri dintr'o carte veche; clarobscururile negre făceau coloritul de un foarte frumos efect; dar eu, pentru a scoate mai mult în evidenþã figura de colorat și mai plăcutã lucrarea, ași dà figuri conturate numai în negru.

Orîșicum, desemele simple și creioanele de culoare, ținute în mână ca și condeiele, pregãtesc calea scrisului.

II. Jocurile simþului cromatic.

Recunoașterea colorilor și derumirea lor. Și despre aceasta s'a mai vorbit în altã parte. Aici vom menþionã douã jocuri mai căutate de copii.

a) *Jocul Nuccitelli, pentru a recunoaște colorile.* D-ra Nuccitelli, directoarea primei *Case dei Bambini*, a imaginat un joc frumos; ea face liniște, apoi distribue copiilor tablete colorate, procedând astfel: „De ce culoare este aceasta?“ — Roș. „Bine. Voiu dà roșul lui Ernest“. Ea procedeazã astfel pentru toate colorile. Când distribuþia este terminatã, ea spune, cã fiecare trebue sã ție tableta în mâna stângã, braþul îndoit astfel ca obiectul sã se afle la mijlocul pieptului.

Apoi ea se așeazã în mijlocul clasei și începe a chemã: „Verdele. la mine; albastrul, la mine“. Copiii se ridicã, se apropie, salutã și așteaptã. Ea îi trimite atunci în difertie direcþiuni: „Verdele la dreapta, roșul la stânga, etc.“. Ast-

fel ea îi dispune față în față, ori în patrat. După ce toți sunt așezați, ea comandă mișcări asemănătoare cu acele ale cadrilului: „Verdele va merge către portocaliu“. Verdele se supune, merge către portocaliu și face un compliment; la care celălalt răspunde, apoi își strâng mâna dreaptă, care este liberă și se pun unul lângă altul. Astfel se fac mai multe figuri, cari deprind pe copii cu mișcări grațioase și cu noțiuni de loc (înainte, înapoi, la stânga, la dreapta).

b) *Jocul pentru denumirea colorilor și gradațiunea nuanțelor.* Directoarea distribue toate tabletele cu nuanțele palide, numindu-le ca în exercițiul precedent; apoi pe cele cu colori vii. Ea le ține pe acelea în mâna stângă și pe acestea în cea dreaptă. Apoi așezându-se în mijlocul clasei, ea chiamă: „Palidele la mine“. Pe fiecare îl întrebă: „Ce ești tu?“ Elevul răspunde cu voce foarte tare, după ce a făcut un compliment: „Sunt roșul“, „sunt albastrul!“ Ea îi aliniază și reîncepe cu colorile vii. Elevii, așezați pe două rânduri, față în față, se salută și apoi se amestecă: „Mare amestec de colori“. Apoi învățătoarea comandă: „Colori vii“, „căutați fiecare nuanța voastră palidă și luați-o de mână!“ Elevii se supun și, doi câte doi, merg în liniște. Când trec pe dinaintea învățătoarei, ei ridică tabletele și strigă numele colorilor lor.

Se poate varia acest joc la infinit. Ele sunt totdeauna o plăcere pentru copii. Preocupați de alegerea ce trebuie să o facă, atenți la numele de culoare ce reprezintă, ei devin foarte serioși.

Cum copiii manifestă totdeauna în aceste jocuri o preferință caracteristică pentru o culoare sau alta, se permite fiecăruia de a fixa de șorțul lui o panglică de culoare preferată și de a se servi de dânsa ca de un semn de recunoaștere care îi aparține ca o proprietate.

METODA ÎNVAȚĂREI CETIREI ȘI A SCRIEREI

Desvoltarea spontană a limbajului grafic.

Pe când eram directoarea Școalei normale ortopedice dela Roma, încercasem câteva metode originale, pentru învățarea scrierei și a cetirei.

Itard și Séguin n'au nici o metodă rațională pentru învățarea scrierei. În paginile mai sus citate, s'a putut vedea cum procedă Itard, pentru a învăța alfabetul; iată și cele ce spune Séguin despre învățarea scrierei: „Pentru a face să treacă un copil dela desennul propriu zis la scriere, care este aplicația imediată a acestuia, nu mai rămâne pentru învățător decât de a numi pe D o porțiune din cerc sprijinită de cele două extremități de o verticală; pe A, două oblice unite sus și tăiate de o orizontală, etc. Nu mai este vorba, prin urmărire, de a ști cum va învăța copilul a scrie; el desemnează, deci el va scrie. Nu mai este nevoie de a mai spune că trebuie făcute literele după legea contrastelor și a analogiilor: O alături de I; B față de P; T cu L, etc.“.

După Séguin, deci, nu trebuie de învățat scrierea: copilul care desemnează va scrie. Dar scrierea este pentru acest autor majuscula imprimată; nicăeri el nu arată dacă idiotul său va scrie în alt chip. În schimb el consacră un capitol, pentru a descrie o metodă de desenn, care pregătește scrierea sau care îi ține locul; metodă plină de greutate și care a fost stabilită în acelaș timp de Itard și Séguin.

„Pentru a desemna prima noțiune de câștigat, după ordinea importanței, este aceea a suprafeței destinată a primi desennul și a doua este liniatura...”

În aceste două noțiuni stă toată scrierea, tot desennul, toată creațiunea lineară.

Aceste două noțiuni sunt corelative; din relațiunea lor naște ideea, capacitatea de a produce linii în acest sens; că liniile merită acest nume, întrucât urmează o direcțiune metodică și rațională. Trăsătura fără direcțiune nu este linie; product al întâmplărei, ea nu are nume.

Semnul intenționat, din contra, are un nume pentru că are o directivă și, fiindcă orice scriere sau desen nu este altceva decât o compunere de diverse direcțiuni, care urmează o linie, trebuie, înainte de a ataca scrierea propriu zisă, să *insistăm* asupra acestor noțiuni de suprafață și de liniatură, pe cari copilul de obicei le câștigă prin intuițiune, dar pe cari suntem obligați de a le face precise și vizibile pentru idioți, în toate aplicațiunile lor. Cu desenul metodic, ei vor intra în contact rațional cu toate părțile suprafeței și vor produce, mai întâiu prin imitație, linii simple și apoi complicate.

Se vor deprinde succesiv: 1) A trage diferite feluri de linii; 2) A le trage în direcțiuni și în pozițiuni diferite față cu suprafața; 3) A uni aceste linii, pentru a formă figuri gradate dela simplu la complex. Pentru aceasta trebuie să-i învățăm să deosebescă liniile drepte de cele curbe, verticalele de orizontale și de oblice, deosebite la infinit; apoi în sfârșit, principalele puncte de unire de două sau mai multe linii, pentru a formă o figură.

Această analiză rațională a desenului de unde va rezultă scrierea, este esențială în toate părțile sale, așa că un copil care făcea deja multe litere înainte de a-mi fi încredințat mie, a pus șase zile pentru a trage o perpendiculară și una orizontală; cincisprezece zile înainte de a imită o curbă și o oblică; cea mai mare parte din elevii mei sunt multă vreme incapabili de a imită mișcările mânei mele pe hârtie, înainte de a putea trage o linie într'o direcție determinată.

Cei mai mari imitatori sau cei mai puțin idioți, produc un semn diametral opus aceluia pe care li-l arăt și toți confundă punctele de unire a două linii, cel mai ușor lucru de înțeles, cum este sus, jos, centru. Este adevărat că solida cunoștință ce le-am dat despre suprafață, linii și configurațiuni îi face apti de a pricepe acuma raporturile cari vor trebui să se stabilească între suprafață și diversele trăsături cu care ei vor trebui să umple suprafața; dar în studiul devenit necesar din pricina anomaliilor elevilor mei, progresiunea la verticale, orizontale, oblice și curbe tre-

buiă să fie determinată de condițiunea dificultății, a înțelegerii și a execuțiunei, ce fiecare din ele oferă unei inteligențe greoaie și unei mâni nobile și puțin sigură; aici nu mai este vorba de a-i face să execute un lucru dificil, fiindcă eu îi făceam să treacă peste o serie de dificultăți; pentru aceasta m'am întrebat dacă aceste dificultăți nu sunt unele mai mari, altele mai mici și dacă n'ar da naștere la probleme; iată ideile cari m'au condus la aceasta.

Verticala este o linie pe care ochiul și mâna o urmăresc direct, ridicându-se și coborându-se. Linia orizontală nu este naturală, nici pentru ochi, nici pentru mână, care se coboară și urmează o curbă (ca orizontul, dela care a luat numele), plecând din centru, pentru a merge la extremitățile laterale ale suprafeței, dacă nu sunt întreținute proporțional cu distanța ce străbat.

Linia oblică presupune noțiuni comparative mai complexe; curbele cer o statornicie și față de diferența de raport cu suprafața, așa de variabilă și de greu de determinat, încât ar fi o pierdere de timp a începe studiul liniilor dela aceasta din urmă. Linia cea mai simplă este prin urmare cea verticală; și iată cum am făcut să se priceapă ideia despre aceasta.

Prima formulă geometrică este aceasta: dela un punct la altul se poate duce o singură linie dreaptă. Plecând de la această axiomă, pe care mâna singură o poate demonstra, am fixat două puncte pe tăbliță și le-am unit ca o verticală; copiii mei încercau să facă aceasta între punctele pe cari le fixasem pe hârtia lor, dar unii scoborând verticala la dreapta punctului inferior, alții la stânga, fără a mai număra pe cei a căror mână se plimbă pe pagină în toate sensurile; pentru a opri aceste diferite deviațiuni, cari sunt de multe ori mai mult în inteligență și în privire, decât în mână, am crezut că fac bine de a îngusta câmpul de lucrare, trăgând două verticale și la dreapta și la stânga punctelor pe cari copilul trebuie să le unească cu o linie intermediară altor două (cari vor servi, așa zicând, ca sprijin).

Dacă aceste două linii nu ajung, fixăm vertical pe hârtie două rigle, cari opreau absolut deviațiunile mânei, dar aceste bariere materiale nu sunt folositoare multă vreme. Se suprimă mai întâiu cele două rigle și ne întorcem la întrebuintărea liniilor paralele, între cari idiotul nu va întârziă de a intercală a treia verticală; apoi se scoate una

din verticalele diriguitoare și se lasă, câteodată cea din dreapta, câteodată cea din stânga, pentru a o pune la fiecare deviațiune care se prezintă. Se suprimă în fine cea-stă ultimă linie, apoi punctele, începând prin a șterge pe cel de sus, care indică punctul de plecare al semnului și al mânei, și copilul învață astfel a trage o verticală, singur, fără sprijin, fără puncte de comparațiune.

Aceeași metodă, aceleași greutateți, aceleași mijloace de direcționare pentru liniile drepte orizontale. Dacă, din întâmplare ele sunt începute destul de bine, trebuie să ne așteptăm ca copilul să le curbeze prin înclinațiune, mergând din centru către extremitate, *cum îi comandă natura*, și pentru rațiunea pe care am spus-o acum. Dacă punctele trase din distanță în distanță nu parvin a susține mâna, atunci se ajută de linii paralele, cari se trag pe hârtie sau de rigle.

În sfârșit, se va trage linia orizontală, servindu-se de echer, pe o linie verticală formând cu ea un unghi drept; copilul va începe a pricepe ceea ce este o linie verticală și una orizontală și va ști să întrevadă relațiunea dintre aceste două prime noțiuni, pentru a desemna o figură.

După ordinea de formare a liniilor, s'ar părea că studiul oblicelor ar trebui să urmeze imediat după cele verticale și orizontale; cu toate acestea nu este așa. Linia oblică care se înrudește cu linia verticală prin înclinațiunea sa și cea orizontală prin deviațiunea sa și cu amândouă prin sistema sa, pentru că e o linie dreaptă, reprezintă, din cauza raporturilor sale fie cu suprafața, fie cu alte linii, o idee prea complexă pentru a fi înțeleasă fără pregătire.

Astfel continuă Séguin, pe mai multe pagini, a vorbi de oblice, în toate direcțiunile pe cari el le trage între două paralele; și apoi despre patru curbe pe cari le trage la dreapta și la stânga unei verticale și deasupra și dedesubtul unei orizontale și conchide :

„Astfel se desleagă problemele ce căutăm: liniile verticale, orizontale și oblice și cele patru oblice, a căror unire face cercul, care conțin în principiu toate liniile posibile, *toată scrierea*”.

„Ajunși la acest loc, ne-am oprit mult, Itard și eu. Liniile fiind cunoscute, e bine de a pune pe copil să facă figuri regulate, începând, bine înțeles, dela cele mai simple. Părerea admisă, Itard m'a sfătuit să încep cu pătratul și eu am urmat acest sfat trei luni, fără a mă face să fiu în-

teles". După o lungă experiență și condus de ideea generației figurilor geometrice, Séguin observă că figura cea mai simplă este triunghiul.

„Când trei linii se întâlnesc astfel, formează totdeauna un triunghi, în timp ce patru linii pot să se întâlnească în o sută de direcțiuni deosebite, fără a conserva un paralelism exact și, prin urmare, de a prezenta un pătrat perfect. Dela aceste experiențe și observațiuni, confirmate de multe altele, cari ar fi de prisos să le mai expunem, am dedus primele principii *ale scrierii* și ale desemnului pentru idioși, principii a căror aplicațiune este foarte simplă, pentru ca să mă opresc mai mult“.

Iată, prin urmare, procedeul urmat de predecesorii mei, pentru învățarea scrierii la copiii învâțați. Cât privește cetirea, Itard spânzură pe pereți, în cuie, figuri geometrice: triunghiuri, pătrate, cercuri, al căror contur el le desemnă pe perete. După care, figurile fiind ridicate, sălbatecul din Aveyron trebuie să le plaseze unde au fost mai înainte, servindu-se de desemn ca conducător. Acest exercițiu îi suggeră lui Itard ideia plăcilor de încastrat. În sfârșit, el fabrică majuscule mari și procedă ca și cu figurile geometrice; după ce le spânzură pe perete, el le desemnă conturul și dispuneă cuele lor astfel ca copilul să poată să ia literele sau să le pue după voință. Séguin, mai târziu, desemnă literele pe un plan orizontal, servindu-se de fundul unei cutii.

După douăzeci de ani, Séguin nu schimbase procedeul său.

O critică a metodei de scriere și cetire a lui Itard și Séguin îmi pare de prisos. Două greșeli fundamentale o pun în inferioritate față de cea de care ne servim pentru copiii normali: întrebuintarea literelor majuscule și a figurilor geometrice. Séguin a trecut fără tranziție dela observarea psihologică a copilului și dela a relațiunilor sale cu mediul, la studiul construcțiunei liniilor și a figurilor și la raporturile lor cu un plan dat.

El zice că copilul desemnează ușor o verticală, dar că orizontala ar deveni în curând o curbă, pentrucă „natura comandă aceasta; această ordine a naturei ar fi constituită prin faptul că omul vede orizontul limitat de o linie curbă.

Exemplul lui Séguin poate servi spre a arăta necesi-

tatea unei educații speciale, capabilă de a desvoltă spiritul de observație și al cugetării logice. Observațiunea trebuie să fie absolut obiectivă, adică desbrăcată de prejudecăți. În cazul ce ne preocupă, Séguin are prejudecăți; el crede că deviația liniilor, puțina exactitate cu care copilul le trage, sunt datorite scăderilor inteligenței și ale ochiului și nu mânei; de aceea el se ostenește săptămâni și luni spre a explica direcțiunea liniilor și a îndrumă privirea idiotului.

Séguin credeă că o bună metodă trebuie să plece de sus: cu geometria, inteligența pe care copilul o poate avea despre raporturile abstracte, sunt singurele demne de a fi luate în considerațiune.

Nu este aceasta o greșală prea mare ?

Oamenii mediocri fac paradă de erudițiune și disprețesc lucrurile simple. Să observăm gândirea logică a acestora pe cari îi socotim oameni de geniu. Pe Newton, căderea unui măr îl învață legea gravitației.

Un fenomen nu e niciodată mic. Fructul ce cade și gravitațiunea universală pot să stea alături în capul unui geniu. Dacă Newton ar fi fost un învățător, el ar fi îndreptat privirile copilului spre a admiră stelele, pe o noapte înstelată; dar un erudit ar fi crezut poate necesar să pregătească pe copil a pricepe calculele înalte, cari sunt cheia astronomiei.

Galileo Galilei descoperi legea pendulei, observând oscilațiile unei lampe atârnată. În viața intelectuală, simplitatea și absența prejudecăților conduc la descoperiri, după cum în viața morală, umilința și sărăcia conduc spiritul către cele mai înalte cuceriri.

Dacă studiem istoria descoperirilor, găsim că ele depind de o observare adevărat obiectivă și de gândirea logică. Lucruri simple, dar nu de găsit la om.

Nu s'ar părea oare logic că după descoperirea lui Laveran asupra paraziților malarici cari invadează sângele — pe câtă vreme se știe din anatomie că sistemul sanguinal este un sistem de vase închise — nici să suspecteze măcar posibilitatea că un insect înțepător ar putea inocula parazitul? Totuși se părură verosimile teoriile asupra miasmelor pământului, asupra vânturilor africane, asupra paludismului, idei vagi, în timp ce parazitul eră un individ biologicește cunoscut.

Când descoperirea flânțarului malaric vine să complec-

teze descoperirea lui Laveran, aceasta părû „o minune“. Se ştie şi din biologie că reproducerea fiinţelor monocelulare vegetale este prin sciziune alternând cu sporulaţiunea; şi cea a monocelularelor animale este numai prin sciziune, alternând cu sporulaţiunea; şi cea a monocelularelor animale este numai prin sciziune, dar în alternanţă cu conjugatiunea; adică după un timp în care celula primitivă este divizată şi subdivizată în celule tinere egale între ele — vine formaţiunea a două celule deosebite, una masculină şi alta feminină, care vor trebui să se contopească în una singură, capabilă de a reîncepe ciclul reproducţiunii prin sciziune.

Ar fi părut logic, aceasta fiind cunoscut în timpul lui Laveran şi ştiindu-se că parazitul malaric este un protazoar, de a considera segmentaţiunea sa în sânge, ca o fază a *sciziunii* şi de a aştepta ca parazitul să dea loc la forme sexuale, care trebuiau să vină numaidecât în fazele succesive la sciziune. Cu toate acestea sciziunea fu considerată ca o formă — *sporulaţiune* — şi apariţiunii formelor sexuale, nici Laveran, nici alţi oameni de ştiinţă care îl urmau în cercetări, nu ştiură să dea o explicaţie. Singur Laveran expuse o părere, care fu îndată îmbrăţişată, că cele două forme au fost forme *degenerate* ale parazitului malaric şi prin urmare incapabile de a produce acele alteraţiuni cari determină boala: într'adevăr, la apariţiunea formelor sexuale ale parazitului, malarîa se vindecă într'un mod aparent, fiind imposibilă conjugatiunea celor două celule în sângele uman. Teoriile atunci recente ale lui Morel, asupra degeneraţiunii umane, întovărăşită de diformaţiune şi slăbiciune, inspirară lui Laveran interpretaţiunea sa şi toţi găsiră *genială* părerea ilustrului patologist, fiindcă se inspiră dela aceste concepte ale teoriiilor lui Morel.

Cine însă s'ar fi mărginit să judece că dătătorul de malarie este un protazoar, că el se reproduce prin sciziune sub ochii noştri, că sciziunea sfârşită, se văd două celule diferite, una feminină şi alta masculină, cari trebuiesc să alterneze conjugatiunea cu sciziunea, ar fi grăbit descoperirea. Dar un raţionament aşă de simplu nu vine; putem prin urmare să ne întrebăm: cât de mult ar fi progresat lumea, dacă o educaţie specială ar fi pregătit oamenii pentru observaţiune şi pentru gândire logică ?

O mare parte din timp şi de forţă intelectuală se pierd

în lume, pentru că pare prea mare minciuna și prea mic adevărul. Spun aceasta, pentru a arăta necesitatea ce avem de a pregăti după metoda rațională pe noile generații, dela care lumea civilă așteaptă progresul. Până acum noi am întrebuințat mediul, dar cred că a sosit momentul ca să întrebuințăm și forțele umane, printr'o educațiune științifică.

Pentru a ne întoarce la metoda de scriere a lui Séguin, aceasta ilustrează un alt adevăr: predilecțiunea ce avem pentru lucrurile complicate. Iată pe Séguin, care învață *geometria*, pentru a deprinde scrierea, care constrânge pe elev la abstracțiunile cele mai seci, spre a-i arăta forma unui D. După această sforțare, copilul va avea de făcut o alta, pentru a uita această literă și pentru a o relua la scrierea cursivă. Nu ar fi fost mai înțelept de a începe cu aceasta ?

Și noi credem necesar de a începe învățarea scrierei prin bastoane. Ni se pare *natural* că pentru a învăța un alfabet, ale cărui litere sunt rotunde, să ne exercităm mai întâiu cu drepte și cu unghiuri ascuțite. Pe urmă, cu drept cuvânt ne mirăm că este așa de greu de a îndrepta la începători aspiritățile și ascuțișurile scrierei lor, când e vorba să facă un frumos O ; și cu toate acestea, noi l-am adus aici cu bastoanele noastre.

Cine dar ne-a arătat că primul semn grafic trebuie să fie o dreaptă și pentru ce ne încăpățânăm a prepara curbe făcând unghiuri ?

Să ne desbrăcăm de aceste prejudecăți. Bastonul este tot ce este mai greu de făcut; numai un caligraf ar putea să vă facă o pagină de bețe. Dela un punct la altul nu este decât o dreaptă, cea mai mică deviațiune arată un defect. Cereți să vi se facă pe placă o linie dreaptă; toată lumea aproape, va reuși, dar dacă linia pleacă dintr'un punct dat, atunci vor apărea neregularități, adică erori. Liniile vor fi aproape totdeauna lungi, pentru că desemnatorul va trebui să capete o îndemânare, pentru a răuși.

Cu linii scurte, cu limite precise, greșalele sunt mai numeroase; scurtimea trăsăturii împiedecă elanul, care ajută a conserva direcțiunea. Dificultatea de a trage o linie corectă este încă mărită prin obligația de a trage condeiul sau creionul, nu cum cere instinctul, ci într'un chip hotărât. Și cu toate acestea, el este aproape primul semn grafic pe care îl cerem dela copii și încă bastoanele trebuie să

fie toate paralele, ceea ce este într'adevăr o muncă aridă și grea, pentru niște copii cari nu pricep încă școlul.

În caetele elevilor întârziați, pe cari i-am văzut în Franța, observaiu fenomenul notat și de Voisin, că paginile de bastoane se termină totdeauna prin semne în formă de C. Copilul puțin dotat, lipsit de o putere de rezistență și de atenție îndestulătoare, uită ceea ce imită și recade în mișcarea naturală, care este curbă. Elevii normali, mai capabili de o sfortare îndelungată, merg până la capătul paginei cu bastoanele lor și ascund astfel greșala metodei. Dacă observăm desemele spontane pe cari copiii normali le fac, spre pildă, cu o creangă uscată, pe nisipul unei alee, nu vom vedea niciodată mici linii drepte, ci totdeauna curbe lungi, întretăiate în chip diferit. Când Séguin puneă să se facă linii orizontale, ele deveniau imediat curbe, și pedagogul atribuia acest fenomen imitației orizontului.

A crede că bastoanele sunt utile pentru a pregăti scrierea alfabetului, este o mare greșală. Sunt prea multe curbe în litere pentru ca linia dreaptă să fie indispensabilă.

Se zice, și e drept, că în multe litere sunt bastoane. Desigur, dar nu este acesta un cuvânt de a începe studiul scrierei, prin un asemenea detaliu.

Noi, prin analiză, am găsit în semnele alfabetice, linii drepte și curbe, pentru ce n'ar scri fără a fi executat separat elementele literelor? Dacă omenirea ar trebui să vorbească după ce ar fi învățat regulile gramaticale, aceasta ar fi ca și cum pentru a privi stelele trebuie să studiem mai întâiu calculul infinitesimal.

În sfârșit, sfortarea ce noi o credem necesară pentru a învăța scrierea, este cu totul artificială și nu atârnă decât de metodele vițioase de învățământ.

Să renegăm pentru un moment orice dogmatism mai antic în această privință. Să renegăm cultura; să nu ne batem capul să știm nici cum omenirea a început a scrie, nici care ar putea să fie *geneza* scrierei în sine. Să renegăm convențiunea pe care uzul ne-a dat-o de a începe scrierea prin bastonașe, și să presupunem că spiritul nostru este gol, ca și adevărul pe care vrem să-l descoperim.

Să observăm pe cineva care scrie și să cercăm a analiza actele sale. Acesta ar fi un studiu psiho-fiziologic, căci noi am examină scriitorul și nu scrierea; *subiectul* și nu *obiectul*.

Până acum s'a fost început prin *obiect*, examinând scrierea, în urmă se constituia *metoda*.

O metodă care pleacă dela studiul individului, va fi originală și va da învățământului scrierei o bază nouă, antropologică.

Dacă m'aș fi gândit să dau un nume sistemului meu, când am început experiențele cu copiii normali, fără a prevedea încă rezultatele, l-aș fi numit în adevăr *antropologic*; dar experiența mi-a procurat cestălalt titlu, surpriză și adevărat dar al naturei: metoda scrierei *spontane*.

Pe când învățam pe idiști, am observat următorul fapt: O mică idioată de unsprezece ani, care aveă mâna tare și bine constituită, nu isbuteă, cosând, să treacă acul sub pânză și să-l deă deasupra, ținând câteva fire. Am pus atunci pe copil la țesutul Froebel, în care se trece o fâșie de hârtie transversal între alte fâșii de hârtii, fixate vertical. Analogia este mare între acest lucru și între cusături. Când elevul e abil la țesutul Froebel, îl pun la cusut, în care isbutește lesne.

Din acest moment, cursul de cusut începeă regulat la mine cu țesăturile lui Froebel.

Mișcarea mânei necesară pentru a coase, este astfel pregătită fără a coase. Mulțumită exercițiilor repetate, pregătim mișcările înainte de a începe lucrul și elevul, care devine abil într'aceasta, înainte chiar de a pune mâna direct, poate să-l săvârșească aproape perfect din prima dată; aceasta se va putea urmă negreșit și pentru învățarea scrierei. Mă mir cum nu ne-am gândit la aceasta mai de mult și am așteptat pe un mic idiot, pentru a înțelege un principiu atât de simplu.

Fiindcă puneam pe elevi să pipăe cu degetele contururile suprafetelor, n'aveam decât să le spun să facă același lucru cu literele alfabetului.

Am pus să mi se facă un superb alfabet cu litere cursive, înalte de 8 cm. Literele în lemn, de o grosime de $\frac{1}{2}$ cm., erau colorate în două colori: consonantele în albastru și vocalele în roș. Literele erau căptușite frumos cu alamă. Acestui alfabet corespundeă mai multe tablete de carton bristol, pe care literele alfabetului erau făcute în aceleași colori și în aceleași dimensiuni ca și primele. Numai că aici ele nu mai erau mobile, ci se grupau după contrastele și după analogiile de formă.

O tabelă în acuarele reproduceă în aceleași colori și

dimensiuni, fiecare literă a alfabetului, în scriere cursivă ; alătura cu aceeași literă, dar mai mică, în caractere de imprimarie și deseme, reprezentând obiecte al căror nume începe cu litera în chestiune. Astfel, pe tabela consacrată literei *m*, e o mână, un ciocan (martello). Aceste tablete serveau de a fixa în memoria copilului sunetul literei; ele îl obișnuiau în afară de aceasta cu caracterele de imprimarie, adică cu cărțile. Aceste tablete nu reprezentau nici o idee nouă, dar formau un tot foarte complex. Făcut de mână, un asemenea alfabet are defectul de a costa orea scump.

Dar iată ce eră interesant într'aceste încercări. După ce s'au pus literele mobile peste cele cari erau desemnate pe carton, făceam să fie atinse în *direcțiunea scrierei cur-sive* de mai multe ori. Aceleași exerciții erau reproduse pe literele, numai desemnate; copiii făceau astfel mișcarea necesară pentru a reproduce forma literelor, fără a scrie. Am fost atunci lovit de ideea că scrierea se compune din două forme de mișcări; în afară de cea care reproduce forma literelor, este și conducerea creionului sau a condeului. Într'adevăr, deficienții mei, deveniți experți în atingerea tuturor literelor alfabetului după forma lor, nu știau cu toate acestea încă să țină condeul. Susținerea și mișcarea unui bețișor, corespunde unei mișcări musculare speciale, cu totul independentă de mișcarea scrierei. Trebuie ca cineva să se exerciteze și în aceasta, în afară de memorizarea literelor. Când deficienții învățau a urmă conturul literelor, ei exercitau capacitatea lor psiho-motrice și fixau memoria musculară pentru ținerea și conducerea condeului. Pentru a obține această, nu mai puneam să atingă literele cu indexul dela mâna dreaptă, ci cu indexul și cu mediul; apoi cu un bețișor de lemn, ținut ca condeul de scris.

În scurt, făceam să se repete aceleași mișcări, cu și fără creion. Cu toate acestea și aici este o dificultate: aceea de a urmă cu exactitate o urmă pe care o vedem. Noi înșine, calchiind un desemn, nu reușim perfect.

Copiii, în particular, degeaba au fost exercitați pe figurile geometrice; aceasta nu eră de ajuns totdeauna. Ar trebui de dat desemnului proprietatea de a atrage vârful creionului după cum magnetul atrage fierul, sau creionul să găsească un *ghid mecanic* pe hârtie sau pe desemn. Gândii un moment să mă servesc de litere săpate, pentru

ca bățul să fie silit a urmă conturul, dar prețul unui alfabet acest fel mă împiedecă de a pune în practică proiectul meu.

Despre acest metod am vorbit destul, după ce l-am experimentat deplin, la învățători, în lecțiunile mele de didactică la școala normală ortofrenică, după cum rezultă din *cărticelele* litografiate în al doilea an de curs și pe cari le păstrez și acum în vre-o sută de copii, ca un document al trecutului.

Iată vorbele care, pronunțate în public acum zece ani, rămăseră litografiate în mâinile altor două sute de învățători elementari, fără ca vre-unul, cum scria cu mirare profesorul Ferreri într'un recent articol ¹⁾ să ia vre-o idee: „*Riassunto delle lezioni didattiche*“ dela dott. Montessori anno 1900, pag. 46 :

„*Lectura și scrierea simultană.* La un moment dat se arată cartonul cu vocalele lucrate în roș: copilul vede în colorii niște figuri neregulate. Se oferă copilului vocalele în roș pentru a le suprapune peste semnele cartonașului. Se ating vocalele de lemn în direcțiunea scrierei și se numesc: vocalele sunt prin analogia formei **o, e, a, i, u**. Apoi se spune copilului spre exemplu: „Caută-mi pe *o*, pune-l la loc“. Apoi: „Ce literă e aceasta?“ Aici se va vedea că mulți copii se înșală privind litera, în schimb ei ghicesc pipăind-o. Observațiuni interesante se pot face relevând diferite tipuri individuale: vizuali, motori.

„Copilul pipăe apoi litera făcută pe carton, mai întâiu cu indicele singur, apoi cu indicele și mediul, în urmă cu un bețișor de lemn ținut ca condeiul; litera trebuie să fie pipăită în direcțiunea scrierei.

„Consonantele sunt desemnate în albastru și dispuse după analogia formei, pe diferite cartoane; aici se anexează alfabetul mobil în lemn albastru, care este de a se suprapune pe cartoane, ca la vocale. Anexă la alfabet este o altă serie de cartoane, pe care alături de consonanța egală cu cea de lemn, sunt zugrăvite una sau două figuri de obiecte, al căror nume începe cu litera desemnată. În-

1) G. Ferreri. *Per l'insegnamento della scrittura* (Sistema della dott. M. Montessori). *Bollettino dell'Associazione Romana per la cura medicopedagogica dei fanciulli anormali e deficienti poveri*.

ințea literei cursive și zugrăvită cu aceeași culoare, este o literă mai mică, cu caracter de tipografie.

„Învățătoarea numind consonantele după metoda fonică, arată litera, apoi cartonul, pronunțând numele obiectelor cari sunt desemnate și arătând prima literă, spre exemplu: *m... mela* zice: „Dă-mi consonanta *m...* pune-o la loc, pipăe-o. etc.“. *Aici se studiază defectele limbajului copilului.*

„Prin pipăirea literelor în direcțiunea scrierei se face educația musculară, care pregătește scrierea. O copilă a noastră de tip motor, învățată după metoda aceasta, a reprodus toate literele cu condeiul, în mărime de aproape 8 m/m, cu mult înainte de a ști să le recunoască, cu surprinzătoare regularitate; această copilă merge bine și la lucrul manual.

„Copilul care privește, recunoaște și pipăe literele în direcțiunea scrierei, se pregătește pentru cetirea și scrierea simultană foarte curând.

„A pipăi literele și a le privi în acelaș timp, înseamnă a fixa mai repede imaginea, prin ajutorul mai multor simțuri; pe urmă se separă cele două fapte: a privi (cetirea); a pipăi (scrierea). După tipurile individuale, unii vor învăța a ceti, alții a scrie“.

Eu începusem, prin urmare, acum zece ani, în liniamente generale, metoda mea pentru scriere și cetire. Spre marea mea surprindere, văzui că un elev întârziat, exercitat astfel, făcea lesne cu creta pe tabela neagră și cu o mână sigură, chiar la început, toate literele alfabetului. Alți elevi scriau foarte bine cu condeiul litere pe cari ei nu le cunoșteau încă. Am observat acelaș lucru la normali.

Scrierea este un exercițiu foarte ușor pentru copiii mici, pentru că simțul muscular este foarte dezvoltat în timpul copilăriei. Nu este acelaș lucru și cu cetirea: interpretarea semnelor, modularea vocii este o muncă cu totul mintală, care cere o adevărată instrucțiune. A face semne cere o mișcare care place copilului. Scrierea se dezvoltă astfel cu spontaneitate și fără greutate, pe măsura dezvoltării limbajului vorbit, care nu-i decât o traducere motrice a sunetelor auzite. În schimb, cetirea face parte dintr'o cultură intelectuală abstractă, care este interpretarea ideilor din semnele grafice și se câștigă mai târziu singură.

Primele mele experiențe, cu copiii normali, fură începute în prima jumătate a lunii Noemvrie 1907. În cele două *Case dei Bambini* din San Lorenzo, inaugurate una în 6 Ianuar, alta în 7 Martie, întrebuișasem jocurile vieței practice și a educației simțurilor, până în momentul vacanței, în August. Eram încă îmbuibată de prejudecata că studiul scrierei și al cetirei nu trebuie să înceapă înainte de șase ani; cu toate acestea, micii noștri elevi, desvoldați repede, mulțumită primelor noastre exerciții, aveau aerul de a se întrebă unde avem să ajungem.

Ei știau să se îmbrace și să se desbrace, să se spele, să măture dușumelele, să scuture mobilele de praf, să așeze în clasă, să închidă și să deschidă cutiile, să întoarcă cheile în broaște, să ude florile, să observe obiectele și să vadă cu mâinile. Câțiva dintre dâșii veniră atunci să ne ceară deadreptul de a învăța să citească și să scrie. Fiindcă noi ne opuserăm, ei învățară aiurea și sosiră în clasă cu mulți o pe placă. Mamele se rugară în sfârșit de a învăța pe copiii lor cetirea și scrierea.

„Aici, ziceau ele, ei învăță toate așa de ușor. De altmintrelea, aceasta i-ar scuti de mari oboșeli în clasele primare“. Această credință a mamelor, închipuindu-și că copiii lor învăță la noi fără greutate, mă învinse. Mă hotărîi să încerc o experiență în Septemvrie. Cu toate acestea, în acel moment, trebuî să reiau lecțiile întrerupte și cam uitate și amânai cu 3 luni încercările noi, astfel că ele coincidară cu reluarea aceluiaș studiu în clasele primare. Această amânare aveă să-mi permită de a confruntă rezultatele celor două metode și de a stabili judecata mea definitivă.

În Septemvrie deci, am început a căută lucrători dispuși a fabrică materialul meu didactic, dar n'am găsit pe nimeni. Unii m'au sfătuit să comand lucrurile la Milan, dar aceasta pricinuiă mare pierdere de timp, fără rezultate. Nimeni nu vroia să-mi facă alfabetul metalic, de care aveam nevoie. Pentru a sfârși, m'aș fi mulțumit cu litere smălțuite, de cele cari se pun la vitrine, dar nu găstam. O școală profesională încercă de a-mi săpă literele în lemn, dar întrerupse această muncă grea. Trecu astfel luna Octomvrie; elevii școalelor primare acoperiseră dejă mii de pagini cu bețișoare și ai mei așteptau încă. Mă hotărîi atunci de a tăia din carton litere mari, pe cari învățătoa-

rele le colorară fără gust în albastru, pe o față. Cât privește literele destinate a fi pipăite, le tăiam din hârtie aspră (știclată), lipită în urmă pe hârtie netedă, fabricând astfel obiecte analoage cu cele întrebuintate la exercițiile începătoare pentru simțul tactului.

Eră simplu, dar cu mult superior alfabetului magnific, după care am alergat două luni. Dacă ași fi fost bogată, ași fi avut un alfabet magnific și inutil. Vroiam pe cel cunoscut, pentru că nu puteam cunoaște pe cel nou; căutam grandiosul care este în lucrurile dispărute, fără a vedea umila simplitate a începuturilor noi, germenii care va trebui să se desvôle în viitor. Un alfabet pe hârtie putea să fie reprodus ușor în mai multe exemplare, pentru că eră așa de puțin costisitor și mai mulți copii l-ar fi întrebuintat în acelaș timp, pentru a învăța formele literelor mai întâiu, compoziția cuvintelor pe urmă. Alfabetul de hârtie asprită îmi procură *conducătorul* așa de mult timp și mult căutat, mulțumită căruia simțul tactului va deprinde *mişcarea scrierei*, cu o impecabilă exactitate de control. După orele de clasă, noi ne puserăm, cele două învățătoare și eu, a tăia o mare cantitate de litere din hârtie simplă, colorând pe unele, gumând pe cele de hârtie aspră și întinzându-le pe masă, pentru a le regăsi uscate a doua zi. În timpul acestui lucru, pricepui toată simplitatea și claritatea metodei și mă miram că nu m'am gândit la ea mai de mult. Istoria începuturilor noastre fu foarte interesantă.

Într'o zi, una din învățătoarele noastre, bolnavă, fu înlocuită de către una din elevele mele, d-ra Anna Fedeli, profesoară de pedagogie într'o școală normală. Într'o seară, în timpul unei vizite la D-ra Fedeli, ea îmi arată două modificări ce făcuse la alfabet: prima constă într'o bucățică de hârtie lipită dedesubtul și în dosul fiecărei litere, spre a arată elevului cum se puneă litera; cealaltă eră un carton cu compartimente, destinat a grupa diferitele litere, cari altădată se puneau una peste alta. Păstrez încă acest carton, făcut dintr'un capac murdar și rupt, găsit în odaia perdegeței și cusut fără gust, cu ață albă. D-ra Fedeli mi-l arată răsând și scuzându-se aproape de acest lucru, fără nici o noimă. Eu, din potrivă, mă entuziasmai, pricepând dela început că acest carton permitea elevului de a compara între ele diferitele litere și de a alege pe cele de care are nevoie.

Aceasta fu origina metodei și a materialului didactic pe care-l voi descrie.

Voiu rezumă acest capitol, zicând că la Crăciun, în acest an, în timp ce elevii școlărilor primare începeau să învețe cu greutate a formă pe **o**, după ce au scris trei luni în capăt, pagini cu bastoane și unghiuri ascuțite, micii noștri de patru ani scriau inginerului Talama, pe o frumoasă foaie de hârtie, fără ștersături și fără pete, fiecare în numele camarazilor săi, o scrisoare de felicitare și de mulțumire. Scrisoarea eră tot așa de bună ca și a unui elev din clasa III-a primară.

Descrierea metodului și a materialului didactic.

I. Timp: Exerciții tinzând a provoca mecanismul muscular pentru ținerea și conducerea condeiului.

Desemnul pregătitor al scrierei.

Material: *Pupitre, suprafețe de fier, figuri tăiate, creioane de colori.*

Am dat să-mi facă două pupitre egale, compuse dintr'o tablă orizontală, puțin înclinată și susținută de patru picioare de lemn. O baghetă de lemn bătută în cuie, la partea inferioară a tablei, oprește aici obiectele. Tabla este vâpsită în albastru deschis, în timp ce bagheta susținătoare și picioarele sunt roș-aprins. Fiecare pupitru conține patru suprafețe cafenii, cu laturile de 10 cm. de fier, de unde se desprinde o placă mobilă de fier, de culoare albastru deschis, ca și tabla pupitrului, prevăzută cu un buton de alamă, pentru ușurința mișcării.

Exerciții. Cele două pupitre puse unul lângă altul, au aparența unui singur pupitru, conținând opt figuri; ele pot să fie puse pe o etajeră, pe masa învățătoarei sau pe marginea mesei elevilor. Obiectul este elegant și atrage atenția copiilor.

Analogia cu plăcile, dejă studiată, este complectă; numai elevul are aici, la libera lui dispoziție, bucăți foarte grele, cu minimă grosime. El ridică mai întâiu suprafața centrală și, pe o foaie de hârtie albă, pusă dedesubt, de-

semnează conturul vidului lăsat de către placa ridicată. Apoi, ridicând cealaltă suprafață, el nu mai are sub ochi decât foaia albă pe care a desemnat o figură geometrică.

Pentru prima oară, copilul desemnează o figură geometrică; până acum el n'a făcut decât să suprapue plăcile peste desemele deja făcute. Suprapunând atunci placa peste desemnul pe care l-a obținut, el mai face odată conturul lui cu un creion de culoare. Pe hârtie figura este astfel desemnată de două ori, în colori diferite.

În acest chip el întrevede conceptul abstract al figurai geometrice; două bucăți de fier, tot așa de deosebite ca și suprafața de încastrat și cadrul, servesc să obținem același rezultat: linia determinând o figură. Faptul atrage atenția copilului; câteodată el se minunează de conformitatea a două linii, el privește cu bucurie acest desemn dublu, care îi pare eșind din obiectele însăși. El învață a trage linii. Ziua, — când perfecționându-se, el va ști să execute trăsături speciale, pe cari le numim litere — nu va întârziă.

După aceasta începe ținerea creionului. Cu o cretă în culoare după alegerea lui, pe care o ține ca pe un condei, copilul umple figura geometrică.

I se atrage atenția să nu dea peste contur, ceea ce îl face să priceapă că o linie determină o figură.

Acest exercițiu, excelent pentru a învăța ținerea condeiului, face mai mult decât toate paginile de bețe imaginabile. Elevul nu se obosește niciodată cu ele, pentru că lucrează liber și în sensul în care îi place, în timp ce vede desvoltându-se sub ochii săi o mare figură colorată.

La început, elevii umplu pagini cu aceste patrate, aceste triunghiuri, aceste ovale și aceste trapeze de culoare roșie, portocalie, verde, albastră, roză.

Apoi ei se mărginesc a întrebuița numai albastru deschis și albastru închis, fie pentru contururile pe cari le fac, fie pentru umplut.

Mulți copii desemnează spontan un mic cerc plin, de culoare portocalie, figurând butonul de alamă al suprafeței încastrate. Alții desemnează încă marginea suprafeței, colorând în cafeniu, simulând astfel bucățile cari fuseseră puse pe pupitru.

Observând figurile succesive obținute de acelaș elev, este ușor de a notă un dublu progres: 1) Trăsăturile de

umplutură întrec din ce în ce mai puțin contururile până când ele rămân exact în contur. Umplutura însăși este perfect egală și uniformă; 2) Semnele de umplutură, în loc de a fi scurte și confuze, sunt, din ce în ce, lungi și paralele, până ce devin adevărate hașuri regulate, traversând figura dintr'o parte într'alta. Copilul este atunci stăpân pe mâna sa, ceea ce vrea să zică că mecanismele musculare indispensabile la menținerea condeiului, s'au stabilit.

Pentru a varia exercițiile, s'a recurs la desemnul florilor, a animalelor, a peisajelor, a copiilor, etc., la cărțile ilustrate despre care a fost deja vorba și cari aduc acelaș serviciu. Dacă am țineă socoteală de trăsăturile făcute de către un copil în umplerea figurilor și dacă le-am traduce în semne grafice, ele ar umplea zeci de caiete. Pricepem atunci siguranța pe care o câștigă așa de repede copiii noștri și pentru ce ei sunt tot așa de abili ca și școlarii din anul al treilea, formați după metodele comune.

Când pentru prima oară vor țineă condeiul, ei vor și să-l mânuiască. Nici un alt mijloc nu ar da acest rezultat, într'un timp așa de scurt și cerând așa de puțină oboseală.

Metoda mea cea veche, întrebuințată cu degenerații, de a pipăi contururile literelor pe carton cu o vargă, eră, în comparație, săracă și stearpă.

Chiar când școlarii știu să scrie, continuu aceste exerciții, în cari progresele sunt de nedescris, pentru că se poate varia și complica desemnele în mii de chipuri. Perfecționez scrierea prin aceleași mijloace prin care am provocat-o. Ținuta condeiului devine din ce în ce mai sigură. Fără a scrie, copiii noștri se perfecționează în arta scrierei.

II. Timp: Exerciții tinzând a da imagina vizuală și musculară a literelor și a stabili memoria musculară a mișcărilor necesare scrierei.

Material : *Tăblițe cu fiecare literă de alfabet, de culoare cenușie, tăiate din hârtie aspră și lipite pe tabelă de carton acoperit cu hârtie netedă, verde.* Tabela poate fi și de lemn alb, iar litera neagră. Alte table de lemn și de carton, reprezintă grupe de litere, de forme analoage ori contrastante. Ele sunt de frumoasă caligrafie, verticală, după uzul adoptat astăzi în clasele primare, locurile goale și pline fiind indicate.

Exerciții. Se începe imediat prin învățarea literelor ; vocalele întâiu, apoi consoanele, pe cari le pronunțăm fără a le numi. Adăogăm aproape imediat consoanei o vocală, ca să formeze silabă, după metoda fono-silabică.

Lecția decurge după cei trei timpi deja citați :

1) *Senzația vizuală, tactilă și musculară, asociată cu sunetul.* Directoarea prezintă copilului două cartoane verzi sau două tablete albe, după materialul de care dispune, pe cari sunt scrise literele *i* și *o*. Ea zice: „Aceasta este *i*; acela *o*“. Apoi pipăe mai întâiu singură literele și, dacă este necesar, conducând degetul elevului pe hârtie sticlata, după direcțiunea scrisului.

„A ști și, a pipăi“ înseamnă a cunoaște direcțiunea în care se trag literele.

Copilul învață îndată și degetul său, deja experimentat, este condus de asprimea hârtiei sticlate. El poate, prin urmare, să repete la infinit forma grafică, fără teamă de a se înșelă. Dacă ar devia, senzația hârtiei netede, de sub degetul său, i-ar arăta îndată greșala.

Când copiii s'au obișnuit cu acest exercițiu, ei își fac o plăcere a-l repeta cu ochii închiși, lăsându-se conduși de către hârtia sticlata. În acest chip, percepțiunea literei se face prin senzația tactilă și musculară.

Nu mai este deci ochiul care comandă elevului, ci este pipăitul care fixează mișcarea în memoria musculară. Trei senzațiuni colaborează astfel : senzațiunea vizuală, cea tactilă și cea musculară ; imagina literei se întipărește prin urmare mult mai repede decât prin metodele obișnuite, cari nu fac apel decât la vedere. Trebuie de observat că memoria musculară este dintre toate cea mai tenace la copil și cea mai repede. Copilul care de multe ori nu recunoaște litera, văzând-o, o nimerește îndată ce o pipăe. În afară de aceasta, aceste imagini sunt asociate cu ale sunetului.

2) *Percepțiunea: Copilul trebuie să știe a compara și a recunoaște literele, când aude sunetul corespunzător.* Directoarea cere elevului: „Dă-mi pe *o*, dă-mi pe *i*“. Dacă copilul nu recunoaște literele văzându-le, îi cerem să le pipăe, și dacă prin acest ultim mijloc el nu isbuteste, lecția se termină și se reia în altă zi. (Am arătat deja aiurea necesitatea de a nu releva greșalele și de a nu insista nicio dată, dacă copilul nu pricepe îndată).

3) *Limbajul* : După ce se lasă câteva minute literele pe masă, se cere copilului: „Ce este aceasta?“, la care el trebuie să răspundă: **o, i**.

Pentru consoanante învățătoarea pronunță numai *sunetul*, căruia se adaugă imediat o vocală sau mai multe, formând silabe; exemplu: *m, ma, mi, me*. Apoi se repetă sunetul izolat: *m*. Copilul va arăta consoana izolată, sau urmată de vocală. Îndată ce elevul cunoaște o consoană, învățătoarea compune cuvinte, fără a aștepta ca el să vadă toate vocalele, pentru că nu-i nevoie de a învăța întâiu toate vocalele și de a trece apoi la consoanante.

Nu găsesc practic de *a urmă o regulă* la învățarea consoanelor; de multe ori curiozitatea copilului pentru cutare semn sau pentru un nume propriu care atrage atenția sa, vor conduce pe învățătoare. Voința copilului este mijlocul cel mai eficace pentru a ști care este calea ce trebuie urmată.

Când copilul pronunță *sunetele* consoanelor, el dovedește o plăcere evidentă; această varietate de modulațiuni lui îi pare o noutate pe care el o asociază cu semnele grafice încă misterioase. Într'o zi, pe când copiii se jucau, ședeam pe terasă cu un copil de doi ani și jumătate, pe care mama sa mi-l încredințase pentru un moment. Literele erau împrăștiate pe scaune și eu mă grăbeam să le grupez în cazierile lor respective. Copilul mă privea. El se apropie și ia un *f*. Copiii cari în acel moment treceau în rând, alergând, strigară împreună numele literei. Copilul nu bagă de seamă, lasă pe *f* și luă un *r*. Ceilalți, cari alergau încă strigară: *r, r, r!* Puțin câte puțin copilul pricepù pentru ce se schimbă sunetul, de câte ori el luă altă literă. Jocul dură trei sferturi de oră, fără ca participanții să manifeste cea mai mică oboseală. Băieții prinseseră interes de lucru, ei se grupară și pronunțară în cor sunetele, râzând de nedumerirea copilului. Pentru a sfârși, acesta, care de multe ori luase și pusese pe *f*, îl mai reluă pentru a mi-l arăta și se puse a striga înaintea celorlalți copii: *f, f!* Dintre toate sunetele auzite, el reținuse pe acesta: litera lungă, care făcea pe copii să petreacă alergând în șir, îl impresionase.

Nu este nevoie de arătat cât de mult înlesnește limbajul copiilor pronunțarea separată a diverselor sunete ale alfabetului; defectele de pronunție apar distincte. Cum ele arată totdeauna o dezvoltare necompletă a limbajului în-

suși, ele pot fi luate ca un criteriu de progres în învățământul individual.

Pentru a *corijă limbajul*, este bine a se conforma regulilor fiziologice ale dezvoltării lui și de a gradă dificultățile. Dar când copilul deja posedă limba și pronunță bine toate sunetele, este indiferent de a-l face să repete mai degrabă un sunet decât altul, când învață literele.

Cea mai mare parte din defectele de pronunțare, cari persistă în vârsta matură, se datoresc greșelilor funcționale în dezvoltarea limbajului copilăresc. Dacă, în loc de a corijă pe adult, am fi îndrumat dezvoltarea copilului, rezultatul ar fi fost mai bun.

Multe defecte de pronunție sunt defecte dialectale, așa că e imposibil de a le corijă mai târziu. Cât de ușor însă ar fi să se evite aceasta, dacă prin o educație specială am stăruii să se perfecționeze limbajul copilului.

Să trecem cu vederea adevăratele defecte de limbaj, datorite anomaliilor anatomice și fiziologice, sau factorilor patologici, cari alterează funcționarea sistemului nervos; să ne oprim numai la acele alterațiuni cari sunt datorite persistenței vicioase de pronunție copilărească, imitațiunii de pronunție imperfectă, între cari sunt de a se număra dialectele. Asemenea defecte se pot referi la toate consoanele. Și nici un mijloc mai practic nu poate fi pentru corijarea metodică a limbajului, decât acest exercițiu de pronunție, necesar la învățarea limbajului grafic, cu metoda mea.

Dar această obiecțiune foarte importantă, merită un capitol aparte.

Întorcându-ne acum la metoda scrierii, se constată că el este deja cuprins în cele două momente descrise, fiindcă copilul, cu asemenea exerciții, are posibilitatea de a învăța și de a-și fixa mecanismul muscular, necesar la ținerea condeiului și la executarea semnelor grafice. Când elevul a fost exercitat multă vreme să țină condeiul și să recunoască semnele grafice, el este gata de a scrie toate literele alfabetului și silabele simple, fără să fi luat vreodată un creion pentru a scrie. Mai mult, el s'a inițiat la citire în același timp cu scrierea. Când el vede o literă și o pronunță, el citește; când o pipăe, el scrie, sau cel puțin el este pe pragul scrierii și al citirii.

Aceste acte simultane pun pe elev înaintea *unei noi*

forme de limbajiu, fără să putem spune care din ele este mai de preferat. Nu trebuie, prin urmare, să ne îngrijim dacă copilul va învăța mai întâiu a scrie ori a citi. Trebuie să așteptăm fără prejudecată, rezultatele experienței, care se va deosebi după indivizi și după aptitudinile speciale ale fiecăruia din ei. Aceasta permite un studiu foarte interesant de psihologie individuală, ceea ce e în spiritul metodei noastre, fondată pe libera expansiune a copilului.

IV. **Timp: Exercițiile compunerii cuvintelor.**

Material: *Alfabetele.* Literale în dimensiuni egale cu cele din hârtie aspră, sunt tăiate din carton albastru ușor, sau din piele neagră. Ele sunt independente unele de altele și reprezintă alfabetul complet.

Sunt patru exemplare de fiecare literă, conținute în caziere neregulate și corespunzând perfect dimensiunilor literelor pe cari trebuie să le conțină. Pe fundul fiecărei căsuțe stă lipit modelul literei. Acest model este de hârtie aspră, de culoare deschisă pentru literele de carton și negre pentru cele de piele. Elevul n'are deci nici o greutate de a pune la locul lor literele.

În afară de aceste caziere, am mai pregătit unul mai mare, cu două compartimente, unul rezervat vocalelor tăiate din hârtie roșie, celălalt consonantelor, cari sunt albastre. Sub literă, un mic bețișor, de carton alb, pus transversal, indică linia și servește a stabili nivelul cuvintelor și înclinarea scrierei. Acest cazier, cu litere mari, servește pentru primele lecțiuni.

Mai sunt încă tablouri mici de hârtie aspră și caziere pentru majuscule și pentru numere.

Exerciții. Îndată ce copilul a învățat câteva vocale sau consoane, se pune dinaintea lui jumătatea cazierului celui mare, conținând toate literele subliniate cu o linie albă. Învățătoarea pronunță atunci foarte lămurit un cuvânt, spre exemplu mama, accentuând pe *m*. Îndată copilul ia un *m* și-l pune pe masă. O nouă repețire a cuvântului îl face să pună pe *a*. Copilul compune mai ușor decât citește. Îndată ce pronunțăm limpede, scurtând silabele, el știe cum să scrie.

Este interesant de observat elevul în această lucrare: în timp ce el ascultă, el privește cazierul, mișcând buzele

și alegând literele care-i trebuie. Această mișcare a buzelor vine din pricină că copilul repetă în interiorul său de un număr infinit de ori cuvântul ale cărui nuanțe are să le traducă prin litere. Câteodată am dictat cuvinte nemțești, necunoscute de copii, spre exemplu Darmstadt, Peterman și ele au fost scrise fără greșeli. Cu toate acestea, se alege de obicei cuvinte curente, capabile de a deșteptă o idee în spiritul copilului, care atunci este îndemnat de a reciti de mai multe ori și a contempla oarecum cuvântul pe care l-a compus.

Importanța acestor exerciții este foarte complexă: copilul analizează, își perfecționează și-și fixează limbajul, fiindcă el învață că fiecare literă aleasă de el, va adăoga un sunet nou la cuvântul de compus și se vede în necesitatea de a pronunța tare și răspicat. El asociază imagina grafică la sunet și prepară astfel bazele solide ale ortografiei sale.

Mai mult, compunerea cuvintelor este în sine un exercițiu de inteligență. Cuvântul pe care îl pronunță este pentru copil o problemă de rezolvit, care cere un apel la memorie. El ar putea, de altfel „face probă“, recitind cuvântul scris. Când altul recitește cu voce tare cuvântul pe care el l-a compus, el, copilul, are expresiunea satisfacerei orgoliului său și pentru multă vreme, bucurie și mirare. El simte că corespunde cu alții printr'un limbajiu care în acest moment îi apare lui ca fruct al muncii și al inteligenței sale.

Când exercițiul e sfârșit, copilul pune fiecare literă în căsuța sa. Această ultimă lucrare este încă un exercițiu de comparare și de alegere.

Astfel trei exerciții sunt combinate într'unul, toate conlucrând a fixa în spirit imagina literelor corespunzătoare sunetului cuvintelor. Acest mijloc întreește ușurința de a învăța și micșorează, cu o treime, timpul care trebuie de obicei pentru un asemenea studiu. Îndată copilul va vedea în mintea sa, pentru fiecare cuvânt, pe toate literele necesare, aliniindu-se în rând.

Într'o zi, un copil de patru ani, care se plimbă pe terasă, repetă ca și cum și-ar fi vorbit lui însuși: „Pentru a scrie Zaira, trebuie z a i r a“.

Altădată, profesorul Di Donato, care vizită *Casa dei Bambini*, dictă numele său unui copil de patru ani: Di Do-

nato. Copilul se puse să compue cu litere minuscule numele dintr'un singur cuvânt; el începe așa: *di ton*. Vizitatorul îl corijă, pronunțând mai distinct: *di donato*. Atunci copilul, fără a se sinchisi de *to*, îl puse deoparte și pune în spațiul vid *do*: el puse pe urmă un *a* după *n*, apoi reluă pe *to*, pe care-l pusese deoparte, pentru a-l adăoga la cuvânt și a-l complectă. Astfel copilul înțelegând că *to* nu eră la locul lui, observase cu toate acestea că acest sunet va luă loc aiurea și păstrase compunerea făcută pentru a o reluă după un moment.

Lucru de mirare pentru un copil de patru ani și care surprinse pe toți asistenții. Se poate explică aceasta prin viziunea clară și repede a semnelor necesare pentru a forma cuvântul auzit; dar trebuie ținut socoteală și de mentalitatea rațională formată prin atâtea exerciții gradate ale inteligenței.

Acestea sunt cele trei momente în metoda noastră, pentru deprinderea limbajului grafic. Ele pregătesc separat actele psiho-fiziologice indispensabile la ceteră și la scriere. Aceste acte izolate se vor topi mai curând sau mai târziu, într'un singur act nebănuit și cu explozie: scrierea. Într'adevăr, este reacțiunea minunată care s'a produs la copiii normali.

Într'o zi de Decembrie, cu soare, eram pe terasă cu copiii. Unii se jucau în voia lor, pe când alții făcuseră cerc împrejurul meu. Eră acolo un ogeag. Luând o bucată de cretă, o întinse la un băiat de cinci ani, zicându-i să-l deseneze. El se supuse și cinchindu-se, desemnă ogeagul pe pământ, foarte bine. Ca totdeauna, în asemenea caz, n'am cruțat nici atunci laudele.

Copilul mă privi, surăse, rămase un moment ca și cum s'ar pregăti pentru o explozie de bucurie, apoi strigă: „Eu scriu, eu scriu“ și, plecat pe pavaș, el scrisse cuvântul *mano*, apoi, entuziasmat, scrisse încă: *camino, te!to*. Fără să se oprească, el nu încetă de a zice cu voce tare: „Scriu, știu a scrie“, așa că toți camarazii săi alergară și-l înconjurară cu mirare. Doi sau trei nerăbdători, cerură și ei cretă și se puseră a scrie diferite vorbe: *mama, mano, giro, camino, ada*, etc.

Nici unul din ei nu mai luase în mână pentru a scrie nici condeiu, nici cretă, nici creion; ei scriau pentru prima oară și scriau cu toate acestea cuvinte complete, după

cum pronunțaseră un cuvânt întreg în ziua în care se puseră să vorbească.

Dar dacă primul cuvânt pronunțat de către copil pricinuște o emoție neexprimabilă mamei, care a ales acest prim cuvânt: *mama*, ca o compensație datorită maternității, — primul cuvânt scris de către copiii mei le este lor înșile o bucurie de nedescris. Ei văd desvoltându-se în ei o putere care le pare ca un dar dela natură, pentru că nu știu să stabilească un raport între ceea ce fac și exercităriile care i-au condus la aceasta.

Ei au astfel iluzia, că crescând, vine o zi când știu să scrie. Și așa este în realitate. Înainte și de a vorbi, copilul a preparat, inconștient, mecanismele psiho-musculare, cari l-au adus să articuleze. Dar în domeniul scrierei, ajutorul primit și posibilitatea de a pregăti aproape materialicește mișcările grafice, cu mult mai grosolane și simple decât cele ale vorbirii, fac ca limbajul grafic să se desvolte mai repede și mai perfect. Și cum pregătirea este completă și elevul posedă toate mișcările necesare, scrierea nu se desvoltă gradat, ci întrucâtva deodată: adică copilul știe să scrie toate cuvintele.

Așa fu prima noastră experiență a primei aparițiuni a scrierei la copiii noștri. În aceste prime zile furăm în prada emoțiunilor aproape violente: credeam că visăm ori că asistăm la minuni.

Copilul care scria pentru prima oară un cuvânt, era foarte fericit. Imposibil de a nu-l compara cu o găină care a făcut un ou. Nimeni nu era scutit de manifestațiile sgomotoase ale micului; el chema pe toată lumea să vadă opera sa și dacă cineva nu venia, el îl trăgea de haină și-l ducea eu forța. Trebuia ca toți să meargă și să se grupeze în jurul cuvântului scris, pentru a vedea minunea și de a uni exclamațiunile lor de mirare cu țipetele de bucurie ale fericitului autor. Cele mai de multe ori cuvântul era scris pe pământ și atunci copilul se puneă în genunchi, pentru a fi mai aproape de opera sa, pentru a o privi mai de aproape.

După acest prim cuvânt, copilul continuă să scrie pretutindeni, de obicei la tabla neagră, cu un fel de grabă. Am văzut copiii strângându-se pe lângă ea pentru a scrie și la spatele lor, în picioare, un alt șir de copii urcați pe scaune, scriind pe deasupra capetelor celor dintâi; și tot

pe atâția în dosul tablei negre. Am văzut copii stând în afară de grup mânioși și certându-se, răsturnând scaunele pe cari ședeau camarazii lor, pentru a găsi un locușor și când erau învinși în această luptă, întinzându-se la pământ și scriind pe dușumea, sau alergând la uși și la ferestre, pentru a le acoperi de scriere. Avuserăm în acele zile covoare de litere pe jos și pe ziduri. Acasă același lucru și câteva mame, pentru a-și păzi dușumelele sau coaja de pâne pe care găsiră cuvinte scrise, deteră copiilor lor hârtie și creion. Un băiat din aceștia veni în ziua următoare, cu în carnet acoperit cu scriere și mama ne povestește că copilul ei scrisese toată ziua și seara adormise cu creionul în mână.

O asemenea ardoare, imposibil de domolit la început, îmi arată înțelepciunea naturei, care dezvoltă limbajul vorbit puțin câte puțin, împreună cu ideile. Dacă ea ar lucra altfel, pregătind un scerș bogat de idei cules prin șanțuri, noi am asista atunci la o revărsare oratorică, care n'ar încetă decât cu sfârșeala plămânilor și cu ruperea coardelor vocale.

Între aceste două extreme este o cale mijlocie: a provoca limbajul grafic într'un chip mai puțin sugestiv, făcându-l să se nască pe încetul, dar cu toate acestea ca un fapt spontan, care poate să fie aproape perfect chiar dela prima încercare.

Chipul de a aplică metoda.

Desvoltarea ulterioară a experienței noastre ne-a făcut să constatăm o perioadă mai calmă; copiii cari văd pe camarazii lor scriind, îi imită și scriu îndată ce pot. Cum ei nu cunosc încă toate literele alfabetului, combinațiile de cuvinte sunt, natural, restrânse. Există încă și prima bucurie a cuvântului scris, dar nu mai este stupefacție; în toate zilele faptul se petrece sub ochii lor, mai curând sau mai târziu el știe că asemenea lucru i se va întâmpla și lui. Astfel se stabilește o atmosferă calmă în clasă, fără ca să înceteze surprizele de bucurie.

Făcând, în două zile consecutive, o vizită în *Casa-lei dei Bambini*, găsi a doua oară fapte noi. Doi copii, spre exemplu, cari nu scriau eri, scriu astăzi, ei sunt cu totul mândri de aceasta; directoarea povestește că unul a înce-

put în ajun, dela unsprezece ore, celălalt după amiază la trei ore.

Fenomenul este de acum privit cu indiferența pe care o dă obișnuința și este recunoscut ca o *formă naturală de desvoltare* a copilului. Tactul învățătoarei va hotărî dacă este bine de a silii pe un elev să scrie, dacă, după ce a trecut prin cele trei stadii de exerciții, el nu se pune dela sine. N'ar trebui să se întârzie prea mult, căci dacă îl reținem dela scris prea mult, după ce a învățat toate literele alfabetului, înainte de a fi scris primele sale cuvinte, atunci impulsivitatea ar fi prea mare.

Semnele după care învățătoarea ar putea să stabilească diagnosticul său, sunt: paralelismul hașurilor rectiline în figurile geometrice; cunoașterea cu ochii închiși a literelor în hârtie sticlă; siguranța și promptitudinea în compunerea cuvintelor. După constatarea acestor fapte, va fi bine de a aștepta încă o săptămână scrierea spontană, înainte de a o provoca la copil.

Numai după ce copilul a început a scrie, învățătoarea trebuie să conducă progresele sale. Primul său act va fi de a trage linii pe placă, pentru ca copilul să poată da scrierei sale dimensiunile cerute. Ea îl va învăța în urmă să pipăie contururile literelor în hârtie sticlă, înainte de a începe a le reproduce. Niciodată ea nu va îndreptă singură semnele pe cari el le va fi scris. Copilul se va perfecționa deci, nu repetând actul scrierei, ci repetând actele pregătitoare ale scrierei. Îmi aduc aminte de a fi observat pe un mic copil începător care pipăia de două ori sau de trei ori pe hârtie sticlă toate literele de cari avea trebuință, înainte de a începe a le scrie pe placă. Când o literă pe care o scrisese, nu-i părea destul de frumoasă, el o ștergea, pipăia încă odată modelul și reîncepea.

Copiii noștri, chiar cei ce scriu de un an, continuă cele trei exerciții pregătitoare, foarte folositoare pentru a perfecționa limbajul grafic. Ei își perfecționează astfel scrierea, fără a scrie. Scrierea însăși este o probă, este revărsarea unei impulsivități interioare; este plăcerea unei desfășurări de activitate, nu este un exercițiu. După cum sufletul misticilor se face prin rugăciuni, astfel la copiii noștri, — expresie mai înaltă a civilizației noastre, — limbajul grafic se câștigă și se perfecționează cu exerciții asemănătoare.

A se obișnui cineva să facă imperfect ceea ce nu este capabil, este a înlesni greșelile și a ne arăta indulgenți față de ele. De aceea metoda noastră de scriere conține un real principiu educativ, pentru că deprinde pe copil a evita greșelile și-l învață, cu prudență, umilința; el știe că succesele repurtate sunt numai începutul unei căiuitoare.

Mai mult, aceleași exerciții, repetate de către toți copiii unei clase: umplerea figurilor geometrice, compunerea cuvintelor cu litere mobile, etc., nimicește la copii orice idee de castă. Cei mari, cari se perfecționează, cei mici cari se pregătesc, toți sunt egali; și, ca și pentru cuceririle spirituale, toți recurg pentru a progresa, la aceleași exerciții.

Elevii știu foarte iute să scrie, căci nu se arată literele decât la cei cari exprimă dorința pentru aceasta, prin atențiunea ce dau exercițiilor celor mai înaintate. Unii învață fără a fi primit vre-o lecțiune, numai ascultând lecțiile ce se făceau altora.

În general, în patru ani, toți copiii vreau să scrie, unii cu toate acestea au început la trei ani și jumătate. Lor le place deasemenea să pipăie literele pe hârtie sticlata. Într-o zi, pe la începutul experiențelor mele, când copiii vedeau pentru prima oară alfabetul, zisei D-rei Bettini să aducă pe terasă, unde se jucau copiii, toate tipurile de litere pe cari le fabricase. Îndată copiii se grupară și zeci de degete întinse se puseră să pipăie cartoanele. La urmă, cei mai mari isbutiră să ia câteva modele, dar cum cei mai mici căutau să li le iă, ei alergau, ridicându-le cu amândouă mâinile deasupra capului, ca steagurile, în vreme ce ceilalți îi urmau bătând din mâini și scoțând strigăte de bucurie. Ei defilau pe dinaintea noastră; toți, mari și mici, râdeau cu mare sgomot, pe când mamele lor, atrase de vuetul lor, îi priveau dela ferestre.

Pentru copiii de patru ani, trebuie să treacă o lună și jumătate între primul exercițiu pregătitor și începerea scrierei; pentru cei de cinci ani, nu se socotește mai mult de o lună, și am văzut un elev deprinzând a scrie toate literele alfabetului în douăzeci de zile. Copiii de patru ani, după două luni și jumătate, scriu orice cuvânt după dictare și pot să se pună la scris cu cerneală în caet. De obicei, după trei luni, elevii noștri sunt deja destoinici și după șase luni ei se pot compara cu cei din al treilea an ai școlii primare.

În sfârșit, scrierea este o cucerire din cele mai ușoare și din cele mai plăcute.

Dacă învățarea scrierei ar fi tot așa de ușoară și pentru adulți, cum e pentru copiii mai mici de zece ani, s'ar putea combate analfabetismul în mai puțin de o lună; dar aici trebuie socotit torpoarea simțului muscular și defectele incorrigibile ale limbajului articular. N'am făcut experiențe în această privință, dar cred că un an ar fi de ajuns unui analfabet adult, nu numai de a învăța a scrie mecanic, dar și a putea să-și exprime gândurile în formă epistolară.

Aceasta în cece privește timpul necesar pentru a învăța. Cât privește execuțiunea, copiii noștri, din moment ce scriu, ei scriu bine. Curbele rotunde și liniile seamănă, în toate amănuntele, cu modelele. Un elev din școalele primare, dacă n'a făcut exerciții speciale de caligrafie, nu ajunge aproape niciodată să scrie așa de bine. Eu, care am studiat mult caligrafia, știu cât e de greu de a face pe băeții de doisprezece și treisprezece ani din școalele secundare, să scrie cuvinte întregi fără a ridică condeiul — afară de O — și că literele lungi cari se fac dintr'o singură trăsătură, constituie o greutate adesea de neînvins, care distruge paralelismul liniilor.

Copiii noștri din contra, scriu dela început cu o siguranță minunată, cuvinte întregi dintr'o singură trăsătură, menținând paralelismul dintre trăsături și o egală distanță între litere. „Dacă nu i-ași fi văzut, n'aș crede“, îmi zicea un vizitator competent.

Caligrafia, așa cum se face de obicei, este un învățământ suplimentar, însărcinat cu îndreptarea greșelilor deja câștigate și fixate. Văzând modelul, elevul trebuie să execute mișcarea proprie a-l reproduce, în timp ce între această mișcare și între senzație, nu este corespondență directă.

Mai mult, caligrafia se predă într'o vârstă în care perioada fiziologică favorabilă memoriei musculare este de mult trecută.

Metoda noastră pregătește școlari, nu numai pentru scriere, dar și pentru caligrafie, exercitându-i la frumusețea formelor (pipăitul literelor făcute frumos) și la regularitatea literelor (umplerea figurilor geometrice).

Cetirea.

Materialul didactic. Modelele în cursive de un centimetru de înălțime și jucării variate.

Experiența mi-a arătat că cetirea și scrierea sunt două acte cari nu sunt absolut simultane. Împotriva prejudecății noastre, scrierea precede cetirei. Nu numesc cetire verificarea cu voce tare, pe care o face copilul asupra cuvântului pe care l-a compus, căci copilul cunoaște deja acest cuvânt pe care l-a repetat de mai multe ori, căutând literele în cazier.

Cetirea este interpretarea semnelor grafice, având în vedere o idee.

Copilul care, neauzind deloc dictarea, recunoaște pe masă, cuvântul compus cu literele mobile și care știe să spună ce însemnează el, acela știe să citească.

Cuvântul cetit corespunde în limbajul grafic unui cuvânt auzit în limbajul articulat; el ne servește a primi gândirea altuia.

Copilul nu citește câtă vreme cuvintele scrise nu servesc a-i provoca idei.

Scrierea e un act în care, dacă vrem, domină mecanismele psiho-motoare, de vreme ce cetirea este o muncă pur intelectuală. Dar metoda noastră de scriere pregătește pentru cetire astfel ca să înlăture orice greutate. Căci scrierea obișnuiește pe copil a interpreta mecanic sunetele cari compun cuvintele pe cari le-a scris. El știe mai întâiu să citească sunetele. Când copilul compune cuvinte din litere mobile, el are timpul de a se gândi la semnele pe cari trebuie să le aleagă; scrierea unui cuvânt ia mai mult timp decât cetirea lui.

Când copilul știe să scrie și trebuie să citească un cuvânt, el stă în general, un moment tăcut, apoi pronunță sunetele cuvântului cu aceeași încetineală cu care le-ar scrie. În schimb, înțelesul vorbei nu iese decât dacă sunetele au fost pronunțate repede și cu accentul necesar. Pentru a accentua, elevul trebuie să recunoască cuvântul, adică ideea pe care o reprezintă; pentru aceasta este necesar să intervină o activitate superioară a inteligenței.

Eu, pentru exercițiile de cetire, procedez în modul următor și cece descriu înlocuiește vechiul abecedar. Pre-

gătesc niște foițe din hârtie de scris, fiecare purtând în cursive de 1 centimetru câte un cuvânt bine cunoscut, de multe ori pronunțat de către copii și care reprezintă obiecte de față, ori bine prezent în memorie (cum este mania).

Dacă cuvântul reprezintă un obiect de față, îl pun sub ochii copilului, pentru a-i ușura cetirea. Aceste obiecte sunt mai totdeauna jucărele, numeroase în *Casa-le noastre dei Bambini*, ustensile de bucătărie, păpuși, bile, mobile de cameră, de păpuși, arbori, turme, animale în hârtie presată, rațe și găște înnotătoare, bărci cu marinarii lor, soldați, drum de fier, grajduri de cai, magazine, etc.; într-o „Casa“, la Roma, un artist îmi dăruie niște frumoase fructe de ceramică.

Dacă scrierea servește a corijă, ori mai bine a îndrumă perfecționarea mecanismelor limbajului articulat, cetirea ajută la dezvoltarea ideilor, unind-o cu dezvoltarea vorbirii. În sfârșit scrierea ajută dezvoltarea vorbirii fiziologice, și cetirea dezvoltă limba, instrumentul social.

Învățarea începe prin urmare, după cum am arătat, prin *nomenclatură*, adică prin cetirea numelor de obiecte cunoscute și adesea prezente.

Nu caut cuvinte ușoare ori grele, pentru că elevul știe deja să citească sunetele; aștept ca să citească exact numele; atunci îi zic: „Mai repede!“ El reîncepe mai repede, dar fără a pricepe încă. Îl fac să repete și mai repede, până când iuteala pronunțării este așa de mare, încât pe fața lui este acea mulțumire care așa de multe ori iluminează pe copiii noștri. Acesta este tot exercițiul nostru de cetire; el este foarte lesne pentru elevii cari au fost pregătiți pentru aceasta, prin scriere.

Astfel toate chinurile abecedarului au dispărut, împreună cu bastoanele lecțiilor descrise.

Când copilul a cetit, el pune foaia pe obiectul al cărui nume l-a cetit și exercițiul este sfârșit. Copiii pricepând astfel exercițiul ce li se cere, mai degrabă încă decât a executa litera, am imaginat jocul următor, pentru a face plăcute adevăratele exerciții de cetire, pe cari este indispensabil de a le reînoi deseori.

Joc pentru cetirea cuvintelor. Pe masa mare expun jucăriile cele mai variate și mai atrăgătoare; fiecareia corespunde un bilet, pe care e scris numele. Îndoi biletele, le rulez, le amestec într-o cutie și pun pe copiii cari știu să

citească, să le tragă la sorti. Ei vin cu biletul la locul lor, îl desvălesc pe încetul, îl citesc în minte, fără a-l vedea vecinii; după aceea, secretul nefiind cunoscut decât de ei singuri, ei rulează la loc biletul lor și se apropie de masă și pronunță cu voce tare numele unei jucărele, pe care l-au cetit; ei întind biletul învățătoarei pentru control. Acest bilet devine moneda cu care se câștigă jucăria numită. Dacă copilul a pronunțat bine cuvântul, arătând și cu degetul obiectul care îi revine, acesta îi rămâne pentru un timp nehotărît la dispoziția lui. El poate face cu el ce vrea.

După ce a trecut rândul fiecăruia, învățătoarea chiamă din nou pe cel dintâiu copil, apoi pe ceilalți, în aceeași ordine ca la prima dată, și-i face pe fiecare să tragă la sorti un bilet pe care copilul trebuie să-l citească imediat și care poartă numele propriu al unui camarad, ce neștiind încă să citească, n'a putut luă parte la joc. Micul cetitor trebuie atunci să ofere camaradului său, care nu știe să citească, jucăria ce a câștigat-o acum. Oferta se face cu bunăvoință, însoțită de o reverență. Astfel toată ideea de castă este exclusă, se dă din bunătate ceva, celui care nu are de drept; fericirea nu este un privilegiu numai al câtorva. Și cei cari nu știu, sunt îndemnați la învățătură, pentru a participa la dubla plăcere: de a câștiga, apoi de a dăruî.

Jocul cetirei mergea de minune; să-și inchipue cineva fericirea ce o procură acestor copii săraci, iluzia de a avea prin ei înșiși niște jucărele așa de frumoase și de a putea dispune de ele așa de multă vreme.

Dar care nu fu mirarea mea, constatând într'o zi faptul că copiii vroiau să citească biletele, dar nu vroiau să ia jucărele. Nesăturându-se de cetit, ei ar fi preferat să scoată unul după altul toate biletele, pentru a le ceti pe toate. Eu îi priveam, cercetându-le secretul sufletului lor, care-mi rămăsese necunoscut și rămăsei pe gânduri, contemplându-i, mișcată de descoperirea ce făcui că copiii iubesc știința din instinct și nu jocul lipsit de înțeles. Ce măreț e sufletul omului !

Deterăm la o parte, prin urmare, jucărelele și fabricarăm câte o sută de bilete purtând nume de flori, de arbori, de animale, de colori și de însușiri cunoscute de copii. Le dispuserăm în niște cutii în care copiii puteau să le pescuiască în libertate. Gândeam că cel puțin ei vor dori să treacă de la o cutie la alta. Dar nu, fiecare elev luă una din aceste

cutii și nu o lăsă, până când nu o deșertă complet. Într'o zi, copiii aduseră scaunele și mesele pe terasă. Unii se jucau la soare; alții erau așezați împrejurul meselor acoperite cu litere și cartonase înăsprite. La umbra unui zid ședeă directoarea; ea aveă în mână o cutie lungă și îngustă, plină cu bilete și copiii scoteau bilete și le desdoiau, cetindu-le și punându-le la loc. „Este mai bine de o oră de când sunt aici și încă ei nu s'au săturat“, îmi spuse directoarea. Încercărăm de a aduce păpuși și mingi, dar fără rezultat: copiii erau cuprinși de dorința de a ști.

Văzând această, mă gândii de a-i învăța caracterele de imprimerie și propusei învățătoarei de a scrie pe câteva bilete, sub scrierea engleză, acelaș cuvânt cu litere tipografice, dar copiii îmi luaseră înainte; în zelul lor de a ceti ei văzuseră în sală un calendar imprimat în caractere latine și cu câteva cuvinte gotice și avui surprinderea de a-i auzi cetindu-le pe toate.

Deci nu mai eră altceva decât de a le da o carte; ei într'adevăr cetiau cuvintele din ea. Dar n'aș da din principiu, în *Casa dei Bambini* altă carte, decât un album, care, sub figura fiecărui obiect văzut, să aibă tipărit numele.

Mamele traseră imediat folos din progresele copiilor lor; noi surprinserăm, într'adevăr, în buzunarul unuia din ei, bucățele de hârtie, acoperite cu note de cheltueli: pâne, sare, etc. Unii din copilașii noștri mergeau la târguit cu notele acestea. Părinții ne povestiau că copiii nu mergeau decât încet pe stradă, oprindu-se și cetind firmele magazinelor.

Educat cu această metodă în casă, un mic marchis de 4 ani și $\frac{1}{2}$, dete loc într'o zi, la o mare surprindere. Tatăl copilului primeă multă corespondență; el știă că de două luni, copilul său începuse exercițiile cari grăbiau deprinderea scrierei și a cetirei, într'o etate mică; dar nu dădeă acestui lucru mare importanță. Într'o zi marchizul cetia și copilul său se jucă lângă el, când iată intră pe ușă un servitor, care depune pe masă corespondența voluminoasă, sosită dela poștă. Copilul se apropie și începe a ceti cu voce tare toate adresele.

Care este timpul trebuitor pentruca un copil să învețe a ceti? Din momentul ce copilul scrie, trebuie socotit cincisprezece zile în mijlociu pentru a se pune la cetit. Dar siguranța cetirei este aproape totdeauna posterioară perfec-

ționarei scrierei. În majoritatea cazurilor, elevul scrie foarte bine, în timp ce el cetește mediocru.

Toți copiii de aceeași vârstă nu sunt la același nivel; nici unul din ei nefiind niciodată, nu zic silit, dar învitat sau chiar angajat să facă ceea ce n'ar vrea să facă; sunt copii cari nu s'au prezentat niciodată singuri pentru a învăța. Ei au fost lăsați în pace și nu știu nici să scrie, nici să citească. Dacă vechea metodă tiranică nu gândește să-l oblige să citească înainte de șase ani, cum am face-o noi?

Fără o experiență mai lungă, n'aș vrea, din parte-mi, să tranșez chestiunea vârstei la care trebuie provocat desvoltarea limbajului scris.

Oricum, aproape toți copiii normali tratați după metoda mea, încep a scrie la patru ani. La cinci ani, copiii noștri știu să citească și să scrie, cel puțin ca elevii cari au terminat prima clasă primară. Ei ar putea, prin urmare, intra direct în clasa a doua, cu un an înainte de vârsta în care el intră acum în școală.

Joc pentru cetirea de fraze. Îndată ce vizitatorii noștri observaseră că elevii citeau scrierea tipografică, ei se grăbiră de a ne trimite superbe cărți ilustrate, care formară primul și bogatul nucleu al unei biblioteci. Foiletând aceste culegeri de fabule, noi văzurăm bine că elevii noștri nu le-ar pricepe. Ei le citeau bine, dar să le reproducă, ei erau incapabili și în clasă se făcea dezordine, din pricina neatenției și oboselii. De altmintrelea această cetire, neînțeleasă, plăcea cu mult mai puțin decât cea de pe cartoane în care toate cuvintele erau cunoscute.

Institutoarele, foarte satisfăcute, voră să-mi probeze contrariul, punând pe mai mulți copii să citească și afirmându-mi că cetirea lor eră cu mult mai repede și mai corectă decât aceea a copiilor mari cu două clase primare.

Nu mă lăsați convinsă și făcui două probe. Rugai mai întâiu pe institutoare de a povesti această fabulă și de a arăta numărul copiilor cari se interesau dela sine. După primele cuvinte, copiii încetară de a fi atenți; învățătoarea fiind oprită de a aduce la ordine pe cei distrați, în curând se făcu în clasă un sgomot și o mișcare, datorite faptului că fiecare se întorcea la ocupațiunile sale favorite.

Negreșit că elevii cari arătau plăcere a cetii aceste cărți nu gustau înțelesul. Ei se bucurau de mecanismul, consistând în traducerea semnelor grafice în sunetele unui cu-

vânt cunoscut. De fapt copiii ceteau cu mai puțină stăruință cărțile, decât cartoanele; în primele, ei întâlneau prea multe cuvinte necunoscute.

A doua experiență a mea fu de a pune pe un copil să citească o carte, fără a-i da explicația cu care învățătoria se grăbiă de a-l întrerupe, întrebându-l așa: „Ei! ai înțeles? Ce-ai cetit? citește bine, privește, etc.“

Dădui, prin urmare, o carte unui copil, mă așezai lângă el și cu un aer de simplitate, ca și cum aş vorbi unui prieten, îl întrebai: „Ai înțeles ce-ai cetit?“ Copilul îmi răspunse: „Nu!“ Dar expresia feței sale părea a cere explicația întrebării mele. Ideia că prin cetire se poate intra în comunicație cu gândirea altora, trebuia să fie pentru elevii mei una din cele mai luminoase cuceriri pentru viitor, un nou izvor de surpriză și de bucurie. Este o mare deosebire între a ști să citești o carte și a o pricepe; pentru ca elevul să poată prinde înțelesul cuvintelor, trebuie să fie stabilit în el limbajul logic. Întrerupserăm atunci cetirea cărților și așteptarăm.

Într'o zi, pe când noi vorbiam, patru elevi se sculară în acelaș timp bucuroși și scriseră pe tabela neagră, fraze ca acestea: „Cât de veseli suntem noi, că grădina a înflorit!“ Deodată, după cum scriseră primul cuvânt, așa scriseră prima frază. Fenomenul eră acelaș și se desfășură logic: limbajul vorbit provocă, într'o zi, limbajul scris.

Înțelesei că a sosit momentul de a ceti fraze și recurseri ca și el, la tabela neagră: „Mă iubiți voi?“ Copiii cetiau rar, cu voce tare, tăceau un moment, ca și cum ei s'ar fi gândit și strigau: „Da, da!“ Continuai să scriu: „Atunci stați liniștiți și tăceți!“ Ei continuară să citească foarte tare, apoi se grăbiră de a stă nemșcați, fără a da din picioare, sau a mișcă scaunele.

Prin ajutorul limbajului scris, se stabilii între copii și mine relațiuni cari interesară foarte mult pe copii. Elevii mei descopereau puțin câte puțin caracterul special al scrierei, care transmite gândirea; îndată ce începeam să scriu, ei nu mai puteau de nerăbdare, la ideea de a cunoaște intențiile mele, fără să fi spus vre-un cuvânt. Măreția scrierei nu se arată decât atunci când e izolată complet de limbajul vorbit.

Atinserăm culmea plăcerii cetitului în jocul următor: Într'o zi, scrisei pe câteva bucăți de hârtie fraze lungi,

descriind acte pe cari copiii le pot face, spre pildă: „Închide ferestrele; deschide ușa de intrare, apoi, așteaptă un moment și pune lucrurile la loc, ca mai înainte“. — „Roagă frumos pe opt din camarazii tăi de a părăsi locurile lor, a se pune, în rând, doi câte doi, în mijlocul clasei, pune-i să meargă înainte și înapoi, pe vârful picioarelor“. — „Cere la trei din cei mai mari, cari știu să cânte mai bine, de a veni în mijlocul camerei, pune-i în rând și cântă cu ei o melodie pe care o crezi tu mai frumoasă“, etc.

Abia scrisei biletele și elevii le luau, le puneau pe mesele lor și le citeau în cea mai mare liniște.

„Înțelegeți?“ — „Da, da“. — „Atunci faceți“. Îndată fiecare din ei se puneă să îndeplinească una din acțiunile propuse: unul închideă ferestrele, altul le deschideă; un al treilea puneă pe camarazii săi să cânte, etc. Surprinderea, curiozitatea, provocă o tăcere generală. Se părea că o forță magică, emanând din persoana mea, provocase o activitate necunoscută. Această forță eră scrierea, cea mai mare cucerire a civilizației.

Cât de bine îi pricepură copiii importanța! La plecarea mea, ei veneau la mine cu semne de recunoștință și de iubire, zicându-mi: „Mulțumim pentru lecție“.

Ei făcură un mare pas: dela mecanism ei trecură în aceea zi la spiritul cetirei.

Astăzi acest joc, preferat tuturor celorlalte, luă forma următoare: Într'o tăcere absolută se aduce o cutie cu bilete îndoite, pe cari sunt scrise fraze cuprinzând o acțiune. Copiii cari știu să citească vin să tragă fiecare câte unul: ei îl citesc în tăcere, odată sau de mai multe ori, până ce sunt sigură că l-au înțeles, după care îl dau deschis directorului, iar ei se pun să facă ceea ce eră scris pe el. Cum multe fraze implică intervenția altor tovarăși, cari nu știu încă să citească, se naște imediat în clasă o mișcare generală; picioarele aleargă și mâinile se agită, fără ca disciplina să fie câtuși de puțin turburată.

Experiența ne-a arătat că *compoziția* trebuie să preceadă *cetirei logice* și că aceasta, pentru a avea într'adevăr un înțeles, trebuie să rămâie la început *mintală*.

Cetirea cu voce tare necesită întrebuintarea limbajului grafic și articulat, ceea ce este foarte mare muncă pentru copil. Cine nu știe că adultul, silit să citească o bucată în public, se pregătește la aceasta începând a o pricepe prin

cetirea mintală? Când limbajul scris se ridică până la gândire, el trebuie să fie izolat de limbajul vorbit. El reprezintă într'adevăr, transmisiune de gândire la distanță.

* * *

Educația, ajunsă la acest stadiu, în *Case-le dei Bambini*, logic ar fi de schimbat toată organizarea școalelor noastre primare.

Această chestiune, foarte importantă, merită a fi examinată. Pentru moment, este de ajuns să spunem că munca noastră specială va dicta să se suprimă complet prima clasă primară.

Viitoarele școli primare vor trebui să primească elevi ca ai noștri, cari să știe să se îmbrace, să se desbrace, să se spele, cari să cunoască regulile unei bune ținute și a disciplinei, fiind în acelaș timp, — îndrăsnesc s'o spun — exercitați pentru viața liberă. Ei vor posedă un limbajiu artificial fără defecte, ei vor ști să scrie, să citească, cum am văzut. Copii, cari să știe să vorbească bine, să scrie și să se miște frumos, sunt tipurile unei umanități superioare, crescuți în cultul frumuseței.

Ei sunt deasemenea tipurile unei umanități cuceritoare, căci ei observă cu răbdare și cu inteligență și își exercitează rațiunea, izvoare de libertate.

Pentru asemenea elevi, ar trebui create școli primare, capabile de a-i conduce ulterior în viață, școli clădite pe respectul libertății și a tuturor manifestațiunilor spontane.

LIMBAJUL LA COPIL

Limbajul grafic, înțelegându-se *dictarea și cetirea*, cuprinde limbajul articulat în mecanismul său complex (căile auditive, centrale, motrice) și, în modul de dezvoltare provocat cu metoda mea, el se bazează esențialmente pe limbajul articulat.

Limbajul grafic se poate deci considera sub un îndoit punct de vedere :

a) Acela al câștigării unui limbaj nou de mare importanță socială, care se adăogă la limbajul articulat al omului natural; și aceasta este însemnătatea culturală care de obicei se dă limbajului grafic și care se deprinde la școală fără nici o privire la raporturile sale cu limbajul vorbit, ci cu singura intenție de a procura omului social un mijloc necesar în raporturile cu mediul înconjurător.

b) Acel al raporturilor dintre limbajul grafic și limbajul articulat și al unei eventuale posibilități de a utiliza limbajul scris, pentru a perfecționa pe cel vorbit; considerațiune nouă, asupra căreia vreau să insist și care dă limbajului grafic o *importanță fiziologică*.

De altfel, după cum limbajul vorbit este în sine o *funcțiune naturală* a omului și un mijloc pe care el îl întrebuințează în scopuri sociale, tot așa și cel scris poate să fie luat în considerațiune în sine însuși, în *formațiunea* sa, ca un tot organic de mecanisme noi, cari se stabilesc în sistemul nervos și ca mijloc utilizabil în scopuri sociale.

În sfârșit este vorba de a da limbajului scris, în afară de o importanță fiziologică, încă și o *fază de dezvoltare* independentă de alte funcții, care fază e destinată a se îndeplini mai târziu.

Cred că limbajul grafic este lovit din capul locului de

dificultate, nu numai că până astăzi se învață după niște metode neraționale, ci pentru că am vroit să-l săvârșească, la început, funcțiunile rezervate pentru învățarea *limbei scrise*, fixată de secolii de perfecționare, la un popor civilizată.

Să ne gândim la neraționalitatea metodei: noi analizasem semnele grafice, precum și actele fiziologice mecanice necesare de a produce semnele alfabetice, fără a ne gândi că *cutare semn grafic* e greu de executat, pentru că reprezentările vizuale ale semnelor n'au o legătură evidentă cu cele motrice ale execuțiunii lor, cum spre pildă o au cele auditive ale vorbirei cu mecanismul motor al limbajului articulat, de unde totdeauna rezultă o dificultate de a provoca o acțiune excito-motrice, fără să se fi constituit, la sosirea sa, mișcarea. Ideea nu poate direct să lucreze asupra nervilor motori, câtă vreme ideea însăși este incompletă și incapabilă de a produce un sentiment care să excite voința.

Astfel, spre exemplu, analiza făcută asupra scrierei în bețișoare și curbe, a condus să se prezinte copilului un semn fără însemnare, care din această pricină nu-l interesează și a cărui reprezentare este incapabilă să determine un impuls motor spontan. Actul pretins constituie deci o sforțare a voinței, care se traduce la copil într'o oboseală repede, sub formă de plictiseală și de suferință. La asemenea sforțare se adăogă aceea de a constitui în acelaș timp asociațiunile musculare coordonate, mișcarea necesară a ținutei și a mânuirii instrumentului de scris.

Un total de sentimente deprimătoare însoțea asemenea sforțări, din pricina cărora se produc semne imperfecte și greșite, pe care învățătorii trebuiau să le corigă, mai deprimând încă sentimentul copilului cu relevarea statornică a erorii și a imperfecțiunii semnelor trase. Astfel că în timp ce copilul era silit la o sforțare, educatorul deprimă, înainte de a fi trezite, forțele sale psihice.

Cu toate că se urmase un drum așa de greșit, totuși limbajul grafic, așa de anevoios de învățat, trebuia imediat să fie utilizat în scopuri sociale; și cu toate că încă imperfect și prematur, serviă la *construirea sintactică a limbei* și la exprimarea ideală a centrelor psihice superioare.

Se crede că în natură, limbajul vorbit se formează gradat; și este deja stabilit în *vorbă* când centrul psihic su-

periori vor utilizà aceste vorbe în ceea ce Kussmaul numește *dictorium*, adică formarea gramaticală sintactică a limbajului, necesară exprimării ideei complexe, adică a limbajului *minții logice*.

În sfârșit, mecanismul limbajului trebuie să existe înaintea activităților psihice superioare, cari vor trebui să-l utilizeze.

Sunt, prin urmare, două perioade în dezvoltarea limbajului: una inferioară, care prepară căile nervoase și mecanismele centrale, cari vor trebui să pună în raport căile senzoriale cu cele motrice; și alta superioară, determinată de activitățile psihice superioare, cari se *exteriorizează* cu ajutorul mecanismelor dinainte formate ale limbajului.

Copiii mici sunt la început sensibili pentru sunetele simple ale limbajului, cu care, în special cu sunetul *s*, mamele îi desmiardă și atrag atenția lor; mai târziu copilul este sensibil pentru silaba, cu care mamele îi desmiardă, zicându-i: *ba, ba, puuf, tuf!*

În sfârșit, este vorba simplă, cel mult bisilabică, care atrage atenția copilului.

Dar și pentru centrii motori se poate repetă acelaș lucru; copilul scoate la început sunete simple sau duble, cum spre exemplu *bl, gl, ch*, expresiuni pe cari mama le primește cu nespusă plăcere; apoi începe a se manifesta la copil sunetele silabice: *ga, ba*; și, în sfârșit, vorba bisilabică, mai ales labiale: *mama, baba*.

Noi zicem că începe la copil limbajul vorbit când vorba pronunțată de către el înseamnă o *idee*; când, spre exemplu, văzând pe mamă și necunoscând-o, zice: *mama*; văzând câinele zice *tete*; voind să mănânce, zice: *papa*. Adică punem *începutul limbajului* în stabilirea raportului lui cu *percepțiunea*, când limbajul însuși e încă, în mecanismul psihomotor, cu totul rudimentar. Când adică deasupra arcului diastaltic, în care formațiunea mecanică a limbajului este încă inconștientă, intervine recunoașterea vorbei, adică ea este percepută și asociată cu obiectul ce reprezintă — atunci se pune începutul limbajului.

Din acest moment, limbajul însuș se perfecționează, pe măsură ce auzul percepe mai bine sunetele vorbelor și căile psiho-motoare se fac mai apte pentru articulațiune.

Acesta e primul stadiu al limbajului vorbit, care este începutul și care are propria sa dezvoltare, conducând cu ajutorul percepțiilor, la *perfectiunarea* mecanismului pri-

mordial al limbajului însuși. În acest stadiu vine să stabilim ceea ce numim *limbaj artificial*, care va fi apoi instrumentul de care va dispune omul, pentru a-și exprima gândirea sa și pe care el va putea cu greu să-l perfecționeze sau să-l îndrepte, după ce se va fi stabilit. Într'adevăr, câteodată o cultură aleasă este însoțită de un limbaj articulat imperfect, care împiedecă exprimarea estetică a propriei gândiri.

Desvoltarea limbajului articulat se întâmplă în perioada de timp ce decurge între doi și șapte ani, care este etatea *percepțiunii*, în care atențiunea copilului este spontan îndreptată către obiectele externe și memoria este cu deosebire tenace, etatea motilității, în care toate căile psihomotrice devin apte și se stabilesc mecanismele musculare. În această epocă a vieții, din pricina misterioasei legături dintre căile auditive și cele motrice ale limbajului vorbit, se pare că percepțiunile auditive au puterea directă de a *provoca* mișcările complicate ale limbajului articulat, cari se dezvoltă instinctiv, îndărătul unor asemenea stimulenți, cași cum s'ar trezi din somnul eredității. Este bine cunoscut că numai în această etate este posibilă câștigarea tuturor modulațiunilor caracteristice ale unui limbaj, care în zadar s'ar încerca de a se stabili mai târziu. Limba maternă singură este pronunțată bine, pentru că se stabilește în epoca copilăriei, și adultul care învață a vorbi o limbă nouă, trebuie să supoarte imperfecțiunile caracteristice ale limbajului străin.

Singuri copiii, cari în epoca copilăriei, adică mai jos de șapte ani, învață în acelaș timp mai multe limbi, pot să perceapă și să reproducă toate modalitățile caracteristice ale accentului și ale pronunției.

Astfel defectele contractate în copilărie, ca și cele dialectale sau cele stabilite de obiceiuri rele, devin indelebile la adult.

Ceea ce se dezvoltă mai târziu, *limbajul superior, dictionarium*, nu mai are originile sale în mecanismul limbajului, ci în dezvoltarea intelectuală, care se servește de limbajul mecanic.

După cum limbajul articulat se dezvoltă exercitând mecanismele și se îmbogățește cu percepțiunile, tot așa *dictionarium* se dezvoltă cu sintaxa și se îmbogățește cu *cultura intelectuală*.

Până acum, în virtutea unei prejudecăți, s'a crezut că

limbajul scris trebuie să intervină numai în dezvoltarea *dictorium*-ului, ca mijloc apt de a procura cultura și a permite analiza gramaticală și construirea limbei. Fiindcă „vorbele sboară“, se admite că se poate să înainteze cineva în cultură, numai cu ajutorul unui limbaj stabil, obiectiv și capabil de a fi analizat, cum e cel grafic.

Dar pentru ce noi, care recunoaștem limbajul grafic, ca fiind de mare preț, ba încă indispensabil mijloc de educație intelectuală, pentru motivul că *fixează ideile* oamenilor și permite de a le analiza și de a asimila cărțile lor în care rămân pentru totdeauna scrise, ca o memorie neștearsă, vorbele veșnic prezente și a cărei structură sintactică a limbei o putem analiza, — pentru ce nu l-am recunoaște *util* în cea mai umilă întrebuintare, *de a fixa vorbele* cari reprezintă percepțiuni și de a analiza sunetele componente ?

Împinși de o prejudecată pedagogică, noi nu putem despărți ideea limbajului grafic de aceea a funcțiunii pe care până astăzi am săvârșit-o și ni se pare că învățând pe copii un asemenea limbaj, încă în etatea percepțiunilor simple și a motilității, se comite o gravă eroare psihică și pedagogică.

Dar să ne scuturăm de această prejudecată și să considerăm limbajul grafic în sine, reconstruind cu el mecanismul psiho-fiziologic. El e mai simplu decât mecanismul psiho-fiziologic al limbajului articulat și mai mult direct accesibil pentru educație.

În special *scrierea* este foarte ușoară. În adevăr, să considerăm scrierea *dictată*: avem o paralelă perfectă cu limbajul vorbit, pentru că la vorba *auzită* trebuie să corespundă o acțiune *motrice*. Aici nu există, este adevărat, misteriosul raport ereditar între vorba auzită și vorba articulată; dar mișcărilor scrierei sunt mult mai simple decât cele necesare vorbei rostite și sunt executate de mușchi grosolani, toți externi, *asupra cărora putem lucra în mod direct*, făcând practicabile căile motrice și stabilind mecanisme psiho-musculare.

Astfel, în adevăr, se face cu metoda mea, care *prepară direct mișcărilor*, în care impulsul psiho-motor al vorbei auzite găsește *căile motrice deja stabilite* și se explică în actul scrierei ca o explozie.

Adevărata greutate este în *interpretarea semnului* grafic; dar trebuie să ne gândim că ne găsim în *etatea percep-*

țiunei, când senzațiunile și memoria, ca și oscilațiunile primitive, sunt în expansiunea caracteristică a dezvoltării naturale. De altfel, copiii noștri sunt deja pregătiți, prin diferite exerciții ale simțurilor și prin metodică combinațiune de idei și de asociațiuni psihice, la a percepe semnele grafice; ca un patrimoniu de idei perceptive, ea oferă materiale limbajului pe cale de dezvoltare.

Copilul care recunoaște triunghiul și-l numește triunghi, poate să cunoască un *se* și le poate numi cu sunetul S. Aceasta este ușor de găsit.

Nu vorbim de precocitatea învățământului; desbărându-ne de prejudecăți, să ne întoarcem la experiența care arată cum într'adevăr copiii procedează fără efort, ba încă cu manifestațiuni evidente de plăcere, la recunoașterea semnelor grafice, prezentate ca obiecte.

Acestea stabilite, să considerăm raporturile dintre mecanismele a două limbajuri.

Copilul de trei la patru ani este deja inițiat în limbajul articulat, după schema noastră. Dar el se găsește tocmai în perioada în care *mecanismul limbajului articulat se perfecționează*, period contemporan cu acel în care el capătă un conținut al limbajului, cu ajutorul patrimoniului percepțiunii.

Vorbele ce pronunță copilul poate că nu le-a auzit perfect în toate sunetele lor componente, sau, dacă le-a auzit perfect, ele au putut să fie pronunțate rău, deci poate să capete percepțiuni auditive greșite. Ar fi bine ca copilul, exercitând căile motrice ale limbajului articulat, să stabilească exact mișcările necesare unei articulațiuni perfecte, înainte de a se fixa mecanismele greșite — înainte să fi trecut etatea lesnei adaptări motrice — și defectele să rămână incorrigibile.

În acest scop este *necesară analiza vorbei*. După cum noi, vrând să perfecționăm limba, mai întâiu îndrumăm pe copii la compunere și apoi trecem la studiul gramaticii; și voind să perfecționăm stilul, înainte învățăm a scrie gramatical și apoi venim la analiza stilistică, tot așa voind a perfecționa vorba, este necesar mai întâiu ca vorba să existe — și apoi e nimerit a ne scobori la analiza sa. Când deci copilul vorbește — înainte ca să se fi complectat dezvoltarea vorbei care o fixează în mecanismele deja stabilite — e momentul de a analiza vorba, pentru a o perfecționa.

Cum gramatica și stilistica nu sunt posibile cu limbajul vorbit și e necesar de a recurge la cel scris, care ține înaintea ochilor vorbirea de analizat, tot așa este și cu vorba.

Nu se poate face analiza a ceea ce fuge.

Trebuie să *materializăm* și să stabilim limbajul. Iată necesitatea vorbei scrise sau reprezentată prin semne grafice.

În al treilea timp al metodei mele prin scriere, adică compozițiunea vorbei, este cuprinsă tocmai analiza vorbei nu numai în semne, dar și în sunetele componente; semnele reprezentau traducerea lor. Copilul adică descompune vorba auzită în sunete și în silabe.

În dezvoltarea limbajului vorbit, sunetul care compune vorba putea să fie imperfect priceput, acum, în învățarea semnului grafic corespunzător sunetului și care constă în prezentarea unei litere în hârtie sticlă, a o numi limpede și a o da să fie pipăită, nu numai că se fixază clar percepțiunea sunetului auzit, izolat, limpede, dar o asemenea perfecțiune este însoțită de alte două: cea centro-motrice și cea centro-vizuală a semnului scris.

Aceste căi de asociațiune stabilite, prezentând stimulenți vizuali în semnul grafic, se pot provoca mișcările corespunzătoare ale limbajului articulat și studiază una câte una defectele lor; în același timp, menținând stimulentele vizuale al semnului grafic, care provoacă articulațiunea și însoțindu-l cu cel auditiv al *sunetului* corespunzător emis de educatoare, se poate perfecționa articulațiunea care în mod natural e legată de vorba auzită: adică în cursul pronunției provocată de către stimulentele vizuale, și în timpul cât durează repetițiunea mișcărilor relative ale organelor limbajului, stimulentele auditive care se intercalează în exercițiu, concurează la perfecționarea pronunției sunetelor izolate ori silabice, cari compun vorba rostită.

Când apoi copilul scrie sub dictat, traducând în semne sunetele vorbei, el *analizează* vorba auzită în sunete separate, traducându-le în mișcări grafice, prin căile deja făcute apte prin senzațiuni musculare corespunzătoare.

Defectele limbajului datorite lipsei de educație.

Defectele și imperfecțiunile limbajului sunt în parte datorite unor cauze organice, consistând în reaua conforma-

ție sau în alterațiuni patologice ale sistemului nervos; dar în parte sunt datorite defectelor funcționale contractate în epoca formațiunii limbajului și constau într'o greșită pronunție a sunetelor cari compun vorba rostită. Asemenea greșeli sunt contractate de către copil, care aude pronunțându-se vorbe imperfect, sau care aude vorbindu-se rău. Accentele dialectale intră în această categorie: și mai ales încă obiceiurile rele cari fac să persiste la copii defectele naturale ale limbajului articulat copilăresc, sau care provoacă în el, prin imitațiune, defectele de limbaj ale persoanelor cari îl înconjoară în etatea copilărească.

Defectele normale ale limbajului copilăresc se întâlnesc la acei copii la cari aparatul muscular complicat al organelor limbajului articulat nu funcționează încă bine, prin urmare nu este capabil să reproducă sunetul, care a fost stimulentele senzorial al acestei mișcări naturale.

Asociațiunea mișcărilor necesare articulațiunii vorbei rostite se stabilește pe încetul. Din aceasta rezultă un limbaj de vorbe cu sunete imperfecte și adesea lipsite de sunete (prin urmare vorbe incomplete).

Asemenea defecte se grupează sub numele de *bâlbâială* și sunt datorite mai cu seamă faptului că copilul nu este încă capabil de a conduce mișcărilor limbei. Ele cuprind obișnuit: *sigmatismul* sau imperfecta pronunțare a lui *s*; *rotacismul* sau imperfecta pronunțare a lui *r*; *lambdacismul* sau defectuoasa pronunțare a lui *l*; *gamacismul* sau defectuoasa pronunțare a lui *g*; *iotacismul* a guturalelor; *mogilalia* a labialelor și după unii autori, precum este Preyer, trebuie considerat ca mogilalie și suprimarea primului sunet al vorbei.

- Unele defecte de pronunție, privind emisiunea sunetelor vocale sau consonantice, se datoresc faptului că copilul *reproduce perfect* sunete imperfect auzite.

În primul caz, prin urmare, este vorba de insuficiența funcțională a organului motor periferic și deci a căilor nervoase și cauza rezidă în individ; în al doilea caz, din contra, eroarea este provocată de stimulentele auditiv și cauza rezidă în mediul înconjurător.

Asemenea defecte persistă adeseori, întrucâtva atenuate, la adolescent și la adult, și produc în definitiv un limbaj greșit, la care se va adăoga la scriere, erorile ortografice, cum sunt spre pildă, erorile ortografice dialectale.

Dacă ne gândim la farmecul ce produce limba umană, numaidecât reiese inferioritatea celor ce nu posedă un limbaj vorbit corect și nu s'ar putea imagina un concept estetic în educație, fără a nu se avea deosebită grijă pentru perfecționarea limbajului articulat.

Cu toate că Grecii transmisesea Romei arta de educarea limbei, ea nu a fost reluată de omenire, care se îngrijea mai mult de estetica mediului înconjurător și de reinvierea operelor artistice, decât de perfecționarea omului.

Astăzi începe a se introduce uzul de a corege, cu metode pedagogice, defectele grave ale limbajului, cum e bâlbâiala, dar încă nu a pătruns în școala noastră ideea despre *gimnastica limbajului*, care să tindă la perfecțiunea sa, ca *metod universal* și ca detaliu al marelui operă de perfecționarea estetică a omului.

Unii învățători de surdo-muți și inteligenți educatori, ai ortofoniei, încearcă astăzi, cu un netăgăduit succes practic, de a introduce în școlile elementare corecțiunea diferitelor forme de gângăveală, în urma unor studii statistice, care demonstrase marea difuziune a unor asemenea defecte între școlari. Exercițiile constau esențialmente în îngrijirea pentru *tăcere*, care aduce liniște și procură repaosul organelor limbajului; și în repetițiuni cu răbdare de *sunete singuratic*, vocale și consonante. La asemenea exerciții se adaugă și gimnastica respiratoare. Nu este locul aici de a descrie în amănunte modalitatea unor asemenea exerciții, cari sunt lungi și foarte plicticoase și cu totul în opunere cu învățătura școlii. Dar în metodele mele intră toate exercițiile pentru îndreptarea limbajului :

a) *Exercițiile de tăcere*, cari pregătesc căile nervoase ale limbajului, spre a primi perfect stimulente noi ;

b) *Stadiile lecțiilor*, cari constau mai întâiu în pronunția răspicată și clară din partea educatoarei, de *vorbe puține* și în special *nume*, pe cari vrea să le asocieze cu idei concrete și cu aceasta se trimit *stimulenți auditivi* clari, perfecți, stimulenți, cari sunt repetați de către educatoare, în timp ce copilul a perceput ideea obiectului a cărui vorbă reprezintă recunoașterea obiectului la enunțarea numelui; în sfârșit, în provocarea limbajului articulat din partea copilului, care trebuie să repete *acea vorbă singură* cu voce tare și pronunțându-i sunetele singuratic ;

c) *Exercițiile limbajului grafic*, care analizează sune-

tele vorbei și le repetă, câte una în mai multe chipuri; adică când copilul învață literele alfabetului una câte una; și când compune sau scrie vorba, repetându-i sunetele pe cari le traduce în chip deosebit în vorba compusă sau scrisă ;

d) *Exercițiile gimnastice*, cari cuprind, după cum vedem, exercițiile respiratoare și cele de articulațiuni.

Gred că în viitor, în școale, va dispărea ideea care stă să nască astăzi, de a *îndreptă în școlile elementare* defectele limbajului și va fi înlocuită de către altele mai raționale: de a *le evita*, îngrijindu-ne de dezvoltarea limbajului în *Casa-le dei Bambini*, adică în etatea când limbajul se stabilește la copii.

F

2

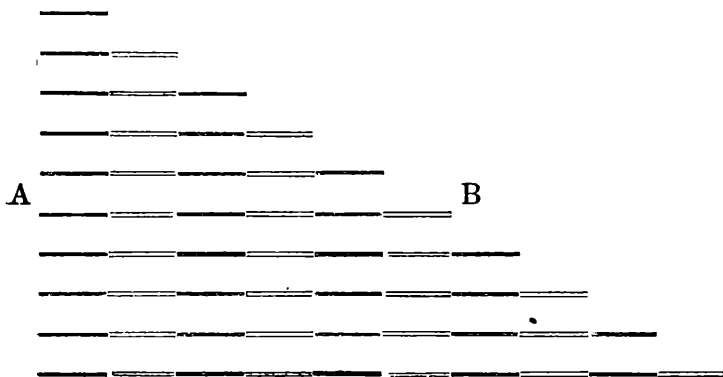
INIȚIAREA IN ARITMETICA

Când vin la școală, copiii de trei ani știu număra până la doi sau trei. Ei învață foarte lesne numerele, numărând obiectele. Viața de toate zilele oferă mii de mijloace de a le învăța într'un chip practic: „Îți lipsește doi nasturi la șorțul tău; ne trebuie încă trei farfurii“. Pentru numerațiune mă servesc mult de moneda nouă. Dacă aș putea, mi-aș face din carton niște monete cari să reproducă exact dimensiunile, culoarea și inscripțiunile monetelor în uz.

Am văzut aceasta făcându-se la Londra, în clasele pentru arierăți.

Schimbatul monetei atrage foarte mult atenția copilului. Prezintăndu-i-se piese de un ban, de doi sau de cinci, se deprinde foarte repede a număra până la zece. Nimic nu-i mai folositor decât de a-l învăța cari monete au curs. Mai mult, acest exercițiu are așa de mare legătură cu viața practică, încât interesează, în cel mai înalt grad, pe toți copiii.

După ce i-am deprins pe copii să numere în mod empiric, trec la exerciții metodice, servindu-mă de zece bețișoare, descrise mai sus, din care cel mai scurt este de un decimetru, iar cel mai lung de un metru. Fiecare bețișor este vopsit cu roș și albastru, alternativ pentru fiecare decimetru.



1
 1 2
 1 2 3
 1 2 3 4
 1 2 3 4 5
 1 2 3 4 5 6
 1 2 3 4 5 6 7
 1 2 3 4 5 6 7 8
 1 2 3 4 5 6 7 8 9
 1 3 3 4 5 6 7 8 9 10

În ziua în care copiii au așezat bețișoarele în ordinea lungimei, putem să numărăm porțiunile roșii și albastre, începând cu bețișorul cel mai scurt: una; una și două; una, două și trei, etc., reîncepând totdeauna cu *una* dela A. Apoi putem numi bețișoarele, plecând dela cel mai scurt până la cel mai lung, după numărul de decimetri pe cari fiecare din ele le conține, atingând cu degetul extremitățile în B. De aici rezultă aceeași numerațiune ca și cum am număra porțiunile bățului mare: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10. Se numără după aceasta bețișoarele, luându-le din capătul A și ajungem iarăși la 10. Această corespundere din trei părți a numărului 10 lovește pe elev, care verifică exercițiul de mai multe ori și chiar spontan, fiindcă îl interesează.

De acum înainte, la exercițiile simțurilor de a recunoaște aceste bețișoare, mai lungi, mai scurte, se vor uni exercițiile *numerațiunii*. Bețele fiind aruncate pe jos sau amestecate pe o masă, învățătoarea va alege unul, pentru a arăta copilului, pentru a-i număra porțiunile, spre pildă, cinci. Ea îi cere atunci ca să-i dea imediat pe cel mai mare, ceea ce copilul face din ochi. Învățătoarea îl obligă să se încredințeze, confruntând lungimile și mai cu seamă numărând porțiunile. Aceste exerciții, cari se pot repeta la

nesfârșit, ajung să dea un nume special bețișoarelor. După lungimea lor, ele vor fi: unul, doi, trei, patru, etc.

Cifrele. Dacă copilul știe să scrie, îi punem dinainte cifre tăiate din hârtie sticlata, spre a le pipăi marginile, cum a făcut la litere. După aceasta se începe lecția în trei timpi: „Acesta e unul“. — „Dă-mi pe unul“. — „Ce număr e acesta?“

Exerciții asupra numerelor: asociațiunea cifrei cu numărul. Am dat să-mi construiască două cutii pentru cifre. Ele constau dintr'o tablă orizontală, împărțită în cinci diviziuni, prin niște mici cornișe și dintr'una verticală legată în unghiul drept cu cealaltă, divizată și aceasta în cinci părți, prin niște linii verticale desemnate. În fiecare spațiu este o cifră. În prima cutie sunt cifrele: 0, 1, 2, 3, 4; în a doua: 5, 6, 7, 8, 9.

Exercițiul constă în a pune în spațiile orizontale, atâtea obiecte, câte indică cifra din planul vertical. Se dau copilului cuburi Froebel, discuri dela jocul de dame, sau alte lucruri asemănătoare, ca să umple cutia. El va pune, spre pildă, un cub în spațiul corespunzător lui 1, două cuburi în cel corespunzător lui 2, etc. Când crede că a isprăvit capătul, chiamă pe învățătoare spre a verifica.

Lecțiunile cu Zero. Când copilul întreabă, arătând locul lui zero: „Ce trebuie să punem aici?“ i se răspunde: „Nimic; zero e nimic“.

Dar aceasta nu ajunge; trebuie să-l facem să priceapă ce-i aceea zero. Pentru aceasta ne servim de exerciții cari plac foarte mult copiilor. Mă plasez în mijlocul lor, cari stau pe scăunășele lor și, adresându-mă unuia din ei, care a făcut deja exercițiul cu numerele, îi spun: „Vino la mine, scumpe amice, vino de zero ori“. Mai totdeauna copilul vine spre mine, apoi se întoarce la locul său. „Copilul meu“, îi spun eu, „tu ai venit la mine odată și eu ți-am spus să vii *de zero ori*“. — „Atunci ce trebuie să fac?“ răspunde copilul mirat. — „Nimic; zero este nimic“. — „Dar ce trebuie să fac, ca să se zică că nu fac nimic?“ — „Să nu faci nimic“. — „Trebuie să stai la loc, trebuie să nu te miști, nu trebuie să vii niciodată; zero ori, înseamnă nici o singură dată“.

Exercițiul este repetat sub o altă formă: „Tu, iubitul meu copilaș, trimite-mi cu degetul, zero sărutări“. Copilul se frământă, râde și stă nemișcat. „Ai înțeles?“ spun încă

odată, „trimite-mi zero sărutări“. El continuă a stă nemiscat, în mijlocul ilarității generale. Atunci, ridicând glasul, ca și cum m'aș fi supărat, chem un elev: „Tu, vino aici de zero ori“. El nu se mișcă și răsetele se măresc. „Pentru ce nu veniți și nu mă îmbrățișați?“ spun eu tânguindu-mă. Și toți răspund cu ochii în lacrimi: „Zero e nimic, zero e nimic“. — „Așa !...“ zic eu surzând, „atunci veniți la mine toți câte odată“. Ei se reped la mine și mă înconjoară.

Când va fi vorba de scris numerele, vom spune: „Zero seamănă cu 0; este un 0?“ — „Nu, nu; zero este nimic“.

Exerciții asupra memoriei numerelor. Când copiii cunosc cifrele scrise și însemnarea lor, le propun exercițiul următor :

Niște foi de calendar, ale căror margini de sus și de jos au fost scoase, ca să nu rămâie decât cifrele, dacă se poate, imprimate cu roș, sunt îndoite și depuse într'o cutie. Ele poartă numerele dela 0 la 9. Acum începe pescuirea. Fiecare elev trage o foaie, o duce la locul său, o citește, dar păstrează secretul. Apoi, unul câte unul, sau în mici grupe, ei vin la masa învățătoarei, pe care se găsesc îngrămădite mai multe obiecte, spre pildă, cuburile lui Froebel. Fiecare ia cantitatea corespunzătoare numărului său. Cifra a rămas misterios îndoită la locul copilului. Elevul trebuie, prin urmare, să-și aibă în minte numărul său, în timp ce vine către învățătoare și-și numără obiectele. Se poate, în chipul acesta, face interesante observațiuni asupra memoriei numerelor fiecărui elev.

Când copilul și-a adunat obiectele, el le așează pe bancă, la locul său, două câte două. Dacă numărul este nepereche, el pune pe cel din urmă sub cele două precedente. Dispoziția celor nouă numere este prin urmare aceasta :

0	0	0	0	0	0	0	0	0
×	×	×	×	×	×	×	×	×
		×	×	×	×	×	×	×
				×	×	×	×	×
						×	×	×
								×

Semnul 0 reprezintă locul unde trebuie să stea foaia îndoită.

Apoi învățătoarea vine și verifică așezarea. Ea desdoie biletele și laudă pe copilul care n'a făcut greșală.

În general, copiii iau mai multe obiecte decât le trebuie, ca să corespundă cifrei care o au, nu pentru că nu-și mai amintesc numărul, ci din simpla dorință de-a avea mai multe lucruri cu ei. Aceasta este rămășița de rapacitate instinctivă, proprie oamenilor primitivi și incuți. Trebuie să le explicăm că frumusețea jocului, nu constă în cantitatea, ci în faptul de a vedea bine numărul exact al obiectelor la cari avem dreptul.

Puțin câte puțin ei, acceptă această idee, dar nu așa ușor cum s'ar putea crede. Îi trebuie copilului o adevărată putere de voință inhibitrice de a nu luă decât două cuburi, în timp ce camaradul său are cinci sau șase. De aceea eu consider acest joc mai mult ca un exercițiu de voință, decât un exercițiu al memoriei numerelor.

Copilul apoi, care trage zero, trebuie să rămâie la locul său, în timp ce ceilalți vin și se duc. Adeseori el știe să numere lesne, i-ar face mare plăcere faptul de a se duce să ia din grămadă obiectele, să le așeze pe masa sa și să aștepte cu mândrie verificarea.

E interesant de a studia expresia feței la posesorii lui zero: diferențele individuale cari rezultă de aici sunt, așa zicând, o revelație a caracterului fiecăruia. Unii rămân cu mândrie impasibili, ca și cum ar vrea să-și ascundă necazul interior; alții își manifestă în gesturi mari desiluzia; alții abiă pot reprimă surâsul ce le pricinuește situația lor deosebită, care ar deșteptă curiozitatea altora. Alții sunt cari urmăresc până la sfârșit toate mișcările camarazilor lor, manifestând prin mimica lor expresivă, dorința ce ar avea, de a participa la toate aceste duceri și întoarceri; alții, în sfârșit, se resemnează imediat.

Tot așa de interesant este răspunsul ce-l dau ei învățătoarei, când verifică: „Tu n'ai luat nimic?“ întrebă ea. — „Am zero, este zero“, dar cu intonație și cu o mimică care exprimă niște sentimente foarte deosebite.

Cei cari răspund hotărît, cu tonul explicației unui fapt extraordinar, sunt foarte rari; cea mai mare parte sunt rău dispuși sau resemnați.

Prin urmare, este nevoie să învățăm pe copii cum tre-

bue să se țină: „Luați seama, secretul lui zero este greu de păzit; țineți-vă bine și nu lăsați să se ghicească că n'aveți nimic“. După câțva timp, într'adevăr, amorul propriu învinge și copiii se obișnuiesc a scoate pe zero sau numerele mici, fără a manifesta sentimentele cărora erau sclavi altădată.

Cele patru operațiuni dela 1 la 20. Materialul de învățământ este acelaș ca și pentru numerațiune: bețișoare gradate, cari dau în acelaș timp ideea de sistemul metric.

După cum am mai spus, fiecare bețișor poartă numele decimetrelor pe cari le reprezintă: unul, doi, trei, etc. Ele se azează după lungime.

Primul exercițiu constă în a grupă bețișoarele mai scurte de zece, astfel ca să formeze zece. Chipul cel mai simplu de a ajunge aci, constă în a luă bețișoarele cele mai scurte, începând cu unul, pentru a le juxtapune celor mai lungi, începând dela nouă. Se poate conduce această lucrare prin comenzi: „Ia pe unul și pune-l la nouă; ia pe doi și pune-l la opt“ și tot așa mai departe. Iată formate patru bețișoare, toate egale cu zece. Rămâne cinci, care e singur, dar cu un alt cinci, copilul ajunge la zece și constată că de două ori cinci fac zece.

Acest exercițiu se repetă de mai multe ori și încetul cu încetul copilul deprinde un limbajiu mai tehnic: Nouă plus unul fac zece; două plus opt fac zece; și în sfârșit: de două ori cinci fac zece. Se pune la scris, explicându-se semnele: egal, plus, ori.

$$9 + 1 = 10$$

$$8 + 2 = 10$$

$$7 + 3 = 10$$

$$6 + 4 = 10 \quad 5 \times 2 = 10$$

Când toate acestea sunt bine știute și bine fixate pe hârtie, se atrage atenția copiilor asupra a ceea ce petrece când se pun bețișoarele la locul lor primitiv: din zece, dacă scoți pe patru, rămân șase; din zece, dacă scoți pe trei, rămân șapte, etc. Apoi vorbind mai corect, zicem: zece mai puțin trei face șapte; zece mai puțin doi face opt, etc.

În ceea ce privește cinci, el este jumătatea lui zece; se poate obține tăind pe zece în două: zece împărțit în două face cinci. De unde putem scrie :

$$10 - 4 = 6$$

$$10 - 3 = 7$$

$$10 - 2 = 8$$

$$10 - 1 = 9 \quad 10 : 2 = 5$$

Odată copiii stăpâni pe acest exercițiu, ei singuri vor face altele. Putem noi face un alt trei? Să punem pe unul la capătul lui doi și să scriim: $2 + 1 = 3$. Un alt patru? $3 + 1 = 4$ și apoi: $4 - 3 = 1$; $4 - 1 = 3$.

Doi se comportă față de patru ca cinci cu zece : $4 : 2 = 2$; $2 \times 2 = 4$. O problemă: cu câte bețișoare se poate face acelaș lucru? 3 cu 6, 4 cu 8, adică :

$$2 \times 2 = 4; \quad 3 \times 2 = 6; \quad 4 \times 2 = 8; \quad 5 \times 2 = 10$$

$$\text{și } 10 : 2 = 5; \quad 8 : 2 = 4; \quad 6 : 2 = 3; \quad 4 : 2 = 2$$

Aici vine să ne ajute cuburile memorizarea numerelor.

	2	4	6	8	10
×	×	×	×	×	×
	×	×	×	×	×
		×	×	×	×
			×	×	×
				×	×
					×

Din dispoziția lor, se vede cari numere nu se pot divide cu doi: acestea sunt cele nepereche, cari se sfârșesc cu un cub. Numărând cuburile din fiecare grupare, avem cântul împărțirii. Pentru a compară numărul primitiv, n'avem decât să apropiem două grupări; spre exemplu : $2 \times 3 = 6$.

Aceasta nu e greu pentru niște copii de cinci ani. Din contra, exercițiile devin monotone și trebuie să le variem. Vom pune deci pe unul alătura cu zece și pe doi alături cu nouă, apoi pe trei alături cu opt, astfel ca să obținem numărul unsprezece și mai pe urmă doisprezece, etc.

Cu cuburile lucrăm și mai ușor până la douăzeci.

Operațiunile cu zece se continuă până la douăzeci, fără greutate. Singura greutate este de a învăța numerele zecimale, pentru care este nevoie de mai multe lecții.

Numerele zecimale. Calcule cu numere mai mari de zece. Materialul didactic constă în bucăți de carton, pă-

trate, pe care cifra este tipărită mare de cinci sau șase centimetri și în alte bucăți dreptunghiulare, mari cât jumătatea celorlalte și purtând cifrele dela 1 la 0. Se pun în rând cifrele simple: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9. Apoi nu mai este nici un număr, trebuie reînceput și reluat dela 1. Acest 1 seamănă cu bucata care în sistemul de lungime se adăogă la 9 pentru a face bețișorul zece. După ce am socotit toată scara bețișoarelor până la nouă, cu toate că nu mai avem cifre, noi încă găsim acest din urmă baston; îl însemnăm cu 1, dar pentru a-l deosebi de celelalte, îi adăogăm un semn care nu valorează nimic, zero: 10. Acoperind pe zero cu dreptunghiurile, în ordinea cifrelor pe cari le poartă, formăm: 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19. Compunem aceste numere juxtapunând pe rând, adăogând la bastonul de zece pe unul, apoi înlocuindu-le cu doi, trei, etc., până la nouă, ceea ce ne dă un baston lung: numărăm porțiunile albastre și roșii, avem nouăsprezece.

Învățătoarea poate de acum conduce aceste deplasări de bastoane, arătând cartonul cu zece și cifra cu care am acoperit pe zero, 16 spre pildă. Copilul adăogă bastonul de zece la cel de șase. Învățătoarea scoate pe șase și la zero de pe cartonul patrat suprapune, spre pildă, dreptunghiul care poartă pe 8, 18; copilul scoate bastonul de șase și-l înlocuște cu cel de opt.

Fiecare din aceste exerciții se pot scrie: $10+6=16$; $10+8=18$, etc. Tot așa se procedează și pentru scădere.

Când cifra în sine începe a avea pentru copil o însemnare clară, combinațiile se fac numai cu bucățile de carton, dispunând în diferite chipuri dreptunghiurile cari poartă cifrele dela 1 la 9, pe cele două rânduri de numere, cari sunt scrise pe niște cartoane lungi, ca în figurile A și B.

A	10	B	10
	10		20
	10		30
	10		40
	10		50
	10		60
	10		70
	10		80
	10		90

În cartonul A se pune pe zero din al doilea 10 dreptunghiul care poartă pe 1, dedesubt pe cel cu 2, etc. Astfel că în timp ce la stânga 1 al zecimilor rămâne invariabil la dreapta, cifrele se succed dela 0 la 9.

Cu cartonul B se pot face exerciții mai variate: cifrele dela 1 la 9 sunt pe rând puse pe zero al fiecărei zeci. După 9 se trece la zecea următoare, până la 100.

10
11
12
13
14
15
16
17
18
19

Aproape toți copiii noștri numără până la 100, număr care le este dat lor ca o recompensă pentru curiozitatea ce au avut de a-l cunoaște.

Nu mai este nevoie de alte explicațiuni. Fiecare învățătoare ar putea multiplica exercițiile practice asupra operațiunilor aritmetice, servindu-se de obiectele pe cari copiii le pot strânge sau împărți între dânșii.

ORDINEA EXERCIȚIILOR ¹⁾

În explicarea practică a metodelui, trebuie să se știe cari sunt seriile de exerciții cari trebuiesc pe rând predate copilului.

În expunerea cărții e bine indicată progresiunea pentru fiecare exercițiu; dar în Casa dei Bambini se începe în acelaș timp cu cele mai variate exerciții.

Ordinea și gradele în pregătirea simțurilor și a exercițiilor.

Întâiul grad. Cum copiii vin la școală, ei pot să facă exercițiile următoare: să miște scaunele în liniște, să se încheie, să se lege, etc, (viața practică); să așeze piesele solide în cutii (exercițiile simțurilor).

Dintre acestea, exercițiul cel mai folositor este cel cu piesele solide: copilul începe a-și fixa *atențiunea*; face primele comparațiuni, cari cer judecată; apoi exercită *inteligenta*....

La exercițiile cu piesele solide, este următoarea progresiune dela ușor la greu: piese de aceeași înălțime și de diametre descrescânde; piese descrescânde în toate dimensiunile; piese descrescânde numai în înălțime.

Gradul al doilea. *Viața practică*: A se ridică și a șede în liniște; a merge după o linie.

Exercițiile simțurilor: Materiale de dimensiuni: prisme, cuburi.

Aici copilul face exerciții de recunoașterea dimensiunilor, ca și la piesele solide, decât sub un aspect deosebit. Obiectele sunt mult mai mari, deosebirile mult mai evi-

1) Acest capitol împreună cu cel următor sunt acele despre care amintesc în prefață (N. tr.).

dente decât în exercițiile precedente: dar aici *singur ochiul copilului* recunoaște deosebirea și controlează greșala. În exercițiile precedente greșala se arată mecanic din obiect (imposibilitatea de a înșira obiectele decât în spațiul dat).

În sfârșit, odată cu exercițiile precedente, copilul va face mișcări mai simple și mai ușoare: (șezând pe scaun va așeza mici obiecte), apoi face mișcări mai complexe și mai grele și mici eforturi musculare (se mișcă de jos, sus; se ridică și se pleacă, cară obiecte grele).

Se va notă că copilul continuă a confundă între ele cele două piese extreme ale scării crescânde, rămânând neobservate asemenea erori, cu toate că știe deja să dispue în ordine celelalte piese ale seriei.

În adevăr, diferența între piesele de dimensiuni variate fiind egală pentru toate, diferența relativă se micșorează cu creșterea însăși a pieselor: așa, de pildă, cubușorul care are doi cm. dimensiune, are o dimensiune dublă decât a cubușorului de un cm.; în timp ce cel mai mare cub, care are zece cm. dimensiune, diferă abia cu o zecime din dimensiunea cubului precedent de nouă cm.

Acest fel de exercițiu, ar trebui în teorie să înceapă de la piesa cea mai mică, afară numai când este vorba de construit un turn, care trebuie construit pe cubul cel mai mare, luat ca bază.

Altfel, copiii ar fi atrași de turn și s'ar întâmplă să vedem pe copii bucurându-se că au construit turnul, care se sprijină pe penultima piesă. (Greșala neobservată).

Dar, când copilul, repetând exercițiul, se va îndrepta singur, vom fi siguri, că *ochiul său este educat* să perceapă cea mai mică diferență între piese.

Dintre cele trei dimensiuni, cea a lungimei dintre piesele cari diferă cu 10 cm. de dimensiune variabilă se deosebește de celelalte două cari diferă cu un cm.

S'ar părea în teorie că lungimea ar fi prima care să atragă atenția, spre a se feri de eroare. Cu toate acestea nu este așa; cu toate că copiii sunt atrași de dimensiuni, dar ca cel mai mare număr de greșeli și numai după ce s'a înălțurat fiecare eroare din exercițiul cu celelalte dimensiuni, se reușește a ordonă seria lungimei.

Aceasta, prin urmare, este de considerat ca cea mai mare dificultate între seriile dimensionale.

Ajuns în acest moment al educației, copilul este capabil de a-și fixa atențiunea (de a se interesa) la stimulenții termici și tactili. Progresiunea în practica dezvoltării senzoriale nu e, prin urmare, identică cu progresia teoretică pe care psihometria o indică la studiul subiectelor, nici nu urmează progresiunea pe care fiziologia și anatomia le indică la descrierea complicațiunii organelor senzoriale.

În adevăr, simțul tactic este primitiv; organul tactului este cel mai simplu și mai răspândit.

Dar e ușor a explica cum senzațiunile cele mai simple, organele cele mai puțin complexe, nu sunt primele a atrage atenția asupra ei, într'o prezentațiune didactică a stimulenților senzoriali.

Astfel, când deja educațiunea atențiunii a fost începută se pot prezenta copilului suprafețe netede și tari, după oarecari exerciții termice.

Ăceste exerciții, prezentate la timp, atrag foarte mult pe copil; ne aducem aminte că ele au în metoda mea cea mai mare importanță, pentru că pe ele, împreună cu exercițiile de mișcarea mânei, cari se vor învăța mai târziu, se fondează învățarea scrierei.

Împreună cu cele două serii de exerciții ale simțurilor de mai sus, se poate începe ceea ce noi numim „împerecherea colorilor“, adică recunoașterea identității a două colori (primul exercițiu al simțului cromatic).

Și aici numai ochiul copilului intervine în judecată, ca pentru dimensiuni; exercițiul e ușor, dar este nevoie de un oarecare grad de educație a atențiunii, pentru ca să fie repetat cu interes.

Îndată ce copiii au auzit o muzică, au mers după fir pe când muzica cântă un marș ritmic, ori de câte ori se va cânta aceeași melodie, ei vor face acelaș exercițiu.

(Pentru a câștiga simțul ritmului, trebuie repetarea aceluiaș exercițiu, ca în toate formele educației activității spontane).

S'au repetat exercițiile asupra tăcerii.

Al treilea grad. *Viata practică:* Copiii se spală, se desbracă și se îmbracă, șterg masa, așează tacâmurile, etc. ***Exercițiile simțurilor:*** Copiii se deprind la recunoașterea gradelor stimulenților (gradele tactile, cromatice), lăsând ca copilul să se exerciteze liber.

Începem a prezenta stimulenții auditivi (sgomotele).

Odată cu gradația se pot prezenta piesele late; aici începe educația mișcării mâinei, în urmărirea conturului piesei; exercițiu care, împreună cu cel al recunoașterii stimulenților tactili în gradație, *prepară scrierea*.

Seriile de cartonase se dau după ce copilul recunoaște formele pieselor plane; ele servesc la pregătirea *abstracției* semnului, recunoașterea formei delimitată, și după toate exercițiile precedente cari au format deja în copil o personalitate adevărată și inteligentă, ele pot fi considerate ca puntea de trecere între exercițiile simțurilor și scriere; între pregătire și intrarea în instrucțiune.

Al patrulea grad. Exerciții de viață practică : Copiii pun și strâng masa, așează în odae, cunosc îngrijirile cele mai minuțioase ale toaletei: a-și spăla dinții, unghile, etc.

Au împlinit seria exercițiilor ritmice pe fir, știu să-și stăpânească și să-și dirigă propriile mișcări (a face tăcere, a duce obiecte fără a le sparge, fără a face sgomot).

Exercițiile simțurilor. Se repetă toate exercițiile simțurilor, mai cu seamă recunoașterea notelor muzicale cu clopotele în dublă serie.

Exercițiile scrierei. Desemnul. Copilul trece la piesele late de fier. Deja mișcările necesare pentru a urma conturul s'au coordonat; copilul acum nu-l mai urmărește cu degetul, ci cu un creion, lăsând dublu semn pe o foaie de hârtie. Apoi umple figura cu creion colorat ținut, ca condeiul de scris).

În acelaș timp, copilul este inițiat a recunoaște și a arăta literele alfabetului de hârtie aspră, după ordinea descrisă în metod.

Aritmetica. Aici, repetându-se exercițiile simțurilor, se prezintă lungimile cu un scop deosebit decât cel de până acum; se numără dela deosebitele bucăți, semnele albastre și roșii, începând dela unul la zece.

Asemenea exerciții se continuă și se completează :

a) La *desemn*: trecând dela conturul pieselor late, la figurile cu linii pe care o practică de patru ani, ne-a făcut să stabilim și cari vor fi publicate ca modele de desen.

Ele au un conținut educativ însemnat și reprezintă unul din amănuntele metodului foarte bine studiat în conținut și în gradație. Ele continuă educația simțurilor, inițiază în observarea mediului, cuprind o cultură și, întrucât privește scrierea, pregătesc mișcările în sus și în jos, așa că

va fi apoi indiferent pentru copil dacă scrie în sus ori în jos; urmează de aici că sunt inutile gradațiunile liniaturei caetelor în deosebitele clase elementare, cum se întrebuintează în Italia.

b) La învățarea vorbirii grafice, până la cunoașterea alfabetului și compunerea cu litere mobile.

c) La aritmetică, până la cunoașterea cifrelor; copiii pun cifrele corespunzătoare numărului, semnele albastre și roșii, după lungime; fac exerciții cu bețișoare; fac exerciții punând pe masă, sub cifre, numărul corespunzător de mărci de joc, colorate deosebit și dispun în coloană câte două (perechi și neperechi, după Séguin).

Al cincilea grad. Se continuă exercițiile precedente.

Încep exercițiile ritmice.

Încep la desen: *a) Acuarelele* (desemnele seriei noastre); *b) Contururi libere* din natură (flori, etc.), compunerea vorbelor și a frazelor, cu alfabetul mobil.

Scrierea. Cetirea.

Operațiuni aritmetice cari se încep cu seria lungimilor.

În acest grad, copiii prezintă interesante varietăți de dezvoltare, ei caută a se instrui, își ordonează conștiința.

Acesta este spectacolul pe care umanitatea crescândă în spirit, după legile sale, face să ne bucurăm și, cel care experimentează, poate să spue cât de mare sunt roadele unei asemenea aride semințe.

Disciplina în „Casa dei Bambini“

Sa analizăm disciplina obținută cu metodele noastre fondate pe libertate.

Experiența ce am făcut dela publicarea cărții italiene până astăzi, mi-a confirmat de mai multe ori că în clasele noastre de copii mici, de câte 40 sau chiar 50, se obține o disciplină mai perfectă decât în școlile comune. Cine vizitează școlile bine conduse, cum este spre pildă cea dirijată la Roma de către eleva mea, Anna Maccheroni, în calea Guisti, e lovit de disciplina copiilor. Iată 40 de copii mici, dela 3 la 7 ani, ocupați fiecare cu lucrul său; unii făcând exerciții pentru simțuri, alții aritmetica, unii pipăind literele, alții desemnând; cari țesând, cari scuturând; unii stând la masă, alții rostogoliți la pământ, pe covor. Se aude un șgomot discret de obiecte, cari sunt mânguite încet, sau de copii cari merg în vârful picioarelor. Numai exclamații de bucurie sau strigări: domnișoară, domnișoară, privește ce-am făcut! Dar cele mai de multe ori o liniște absolută.

Învățătoarea se mișcă încet, se duce la cine o cheamă, face așa că cine are nevoie de dânsa, o simte lângă el; cine nu are, nici n'o observă că ea există.

Așa trec orele în cea mai mare liniște. S'ar părea că avem de-a face cu niște „mici oameni“, cum a zis cineva, vizitând *Casa dei Bambini*, sau după expresia altora, „cu niște senatori în adunare“. În mijlocul unui interes așa de mare pentru lucru, nu se întâmplă niciodată ca elevii să se certe dela obiecte. Dacă cineva face un lucru mai deosebit, celorlalți le pare bine; nimeni nu suferă de binele altuia; din contra, triumful unuia este motiv de admirație și de bucurie pentru alții. De multe ori se ivesc imitatori cu bunăvoință.

Fiecare se simte fericit și mulțumit de a face ceea ce poate, fără ca opera altuia să ațâțe invidia ori emulația penibilă, fără să stârnească mândrie deșartă. Copilul de trei ani lucrează în liniște alături de cel de șapte ani, după cum este liniștit în starea lui inferioară și nu râvnește statura celui de o etate mai mare. Totul merge în cea mai mare armonie.

Dacă învățătoarea vrea ceva dela toată clasa, spre exemplu, ca toți să părăsească lucrarea care-i interesă așa de mult, atunci ajunge ca să șoptească o vorbă, să facă un semn și toți o privesc cu interes, nerăbdători să facă ceva nou.

Mulți vizitatori au văzut pe învățătoare scriind ordine pe tabelă și copiii supunându-se cu bucurie.

Nu numai învățătoarea, dar oricine ar cere ceva dela copii, îi vede cu mirare supunându-se cu scrupulozitate și cu seninătate. De multe ori vizitatorii ar vrea să audă cum cântă un copil care pictează și copilul lasă pictura și cântă. Îndată ce și-au îndeplinit sarcina, ei se întorc repede la lucrarea întreruptă. Cei mai mici nici nu se supun înainte de a sfârși lucrul început.

Unul din faptele cele mai însemnate ale disciplinei, se petrece în timpul examenului făcut de învățătoarele cari au urmat conferințele mele asupra metodei. Examenele erau și practice; pentru aceasta grupe de copii erau la dispoziția examinatoarelor care, după chestiunea trasă la sorti, îi făceau să execute diferite exerciții. Cei mici își urmau dinaintea noastră ocupațiile favorite. Ei lucrau neîntrerupt și după întreruperea provocată de examinare, ei se înturnau la lucrul lor. Fiecare venia să ne arate ce-a desemnat, în timp ce-și așteptă rândul.

Miss George din Chicago a asistat de multe ori la asemenea lucruri și d-na Pujol, care a fundat prima *Casa dei Bambini*, la Paris, rămâne uimită de răbdarea, de statornicia, de plăcerea nesfârșită a copiilor mici.

Ar fi putut să creadă cineva că acești copii sunt foarte bine *dresați*, dacă nu le-ar fi lipsit cu desăvârșire timiditatea, scânteierea ochilor, aspectul vesel, graba cu care ei invitau pe vizitatori să le observe lucrarea. Ei ne conduceau peste tot locul ca să ne dea explicații, ne făceau să ne credem că ne găsim înaintea unor „gazde”. Expresiunea cu care ei îmbrățișau genunchii învățătoarei și cu care o

trăgeau de umeri și de cap în jos, pentru a-i sărută fața, dovedește o inimă care se desvoltă liber.

Cine i-a văzut punând masa, a trecut desigur din impresie în impresie, din admirație în admirație. Micuțe cameriere de patru ani, iau cuțitele și le distribuie, duc coșul cu câte cinci pahare de sticlă și în fine, înconjoară masa cu castronul plin cu supă caldă. Nimeni nu se tae (nu se sîrîcă nici un pahar, nu se pierde o coajă de pâine). În timpul prânzului, cameriere nevăzute supravegheză atent, pentruca nimeni să nu sfârșească supa, fără să nu i se ofere alta, sau dacă nu mai vrea, să ia farfuria deșartă. Nu un copil trebuie să *ceară* altă supă, sau să spună că *nu mai mănîncă*.

Cine vede aceasta și se gîndește la starea obișnuită a copiilor de patru ani, cari strigă, distrug totul, au trebuință de a fi serviți, — rămîne mișcat de asemenea spectacol. În fața acestui lucru neașteptat, — care negreșii vine din izvorul ascuns de energie latentă, din adîncimea inimii umane, — de multe ori am văzut lacrimi curgînd pe fața celor ce asistau la asemenea banchet.

O asemenea disciplină nu se obține niciodată cu *comanda*, cu *predica*, cu mijloace disciplinare universal cunoscute.

Nu fu dată numai o ordine pentru acțiuni, dar fu multiplicată viața.

În adevăr, o asemenea disciplină este în raport cu lucrările extraordinare pentru etatea copiilor și desigur nu depinde de o învățătoare, ci de un fel de minune întîmplată în viața internă a fiecărui copil.

Dacă ne gîndim la adulți, ne vine în minte fenomenul convertirii, al sfințeniei, al multiplicării de forțe ale martirilor și ale apostolilor, al stăruinței misionarilor, al supunerii monahilor. Nici un alt lucru existent în lume nu poate ca această serie de lucruri, să se compare cu disciplina în Casa dei Bambini.

Pentru a obține disciplina, este inutil de a ne bază pe pedepse, pe dojeni, pe discursuri convingătoare. Acestea ar putea să ne dea poate, la început, iluzia unei eficacități oarecare, dar în curînd, *îndată ce apare adevărata disciplină*, toate acestea cad ca niște iluzii dinaintea realității: „noaptea face loc zilei“.

Primele impulsuri ale disciplinei sunt date de către ocupație; într'un moment dat se întâmplă ca un copil să se intereseze foarte mult de un lucru: aceasta o arată expresiunea feței sale, atențiunea sa foarte încordată, stăruința în unul și acelaș exercițiu. Acel copil e pe calea disciplinei. Oricare ar fi aplicațiunea: ori un exercițiu de simțuri, o împletitură, sau spălarea, rezultatul este acelaș.

Putem și noi să înlesnim producerea acestui fenomen, prin repetate lecțiuni de tăcere, prin imobilitatea perfectă, prin îndreptarea atențiunii, spre a auzi sunetul propriului său nume pronunțat de departe, cu voce slabă; pentru aceasta, mișcările ce se fac încet, în scop de a nu lovi obiectele, atingerea de abiă cu picioarele a podelelor, sunt o pregătire foarte eficace pentru *ordonarea întregii personalități*: motrice și psihice.

Fiind stabilit fenomenul „ocupațiune“, noi trebuie să-l supraveghem cu mare exactitate, gradând exercițiile după experiența făcută. „Sforțarea noastră de învățătoare pentru a stabili disciplina, este de a aplică riguros metoda“.

De aici iese *marea dificultate* de a disciplina cu adevărat pe om. Ea nu se obține cu vorbe, nici omul nu se disciplinează „auzind pe altul vorbind“; dar fenomenul cere *ca pregătire* o serie de acte complexe, cum este spre exemplu *întreaga aplicațiune a unui metod educativ*.

Disciplina se capătă, prin urmare, *pe o cale indirectă*. Nu atacând erorile și reprimându-le, ci *desvoltând activitatea pentru lucru spontan*; aceasta este care duce la scop.

Ocupațiunea nu poate să fie aleasă în mod arbitrar; într'aceasta stă tocmai metoda. Acea ocupație trebuie aleasă, către care omul aspiră, care este cerută de tendințele latente ale vieții, sau către care individul încetul pe încetul este dus de împrejurări. Aceasta este ocupațiunea care ordonează personalitatea și-i deschide nesfârșita cale a expansiunii. Să luăm, spre pildă, nedisciplina micului copil: ea este fundamental o indisciplină musculară. Copilul se mișcă neconținut și cu dezordine; se trânteste la pământ, face comedii, strigă, etc.

În fond există o tendință latentă de a coordona mișcările, care se va stabili mai târziu; copilul este omul care încă nu este abil în mișcări și în vorbire și care va trebui să devină, dar e lăsat la experiența proprie plină de greșeli și de sforțări obositoare către ținta latentă în instinct, și

nu clară în conștiință. A spune unui copil: „Stai liniștit cu mâna“, nu l-ai lămurit; nu ca o comandă se poate ordona complexul sistem psiho-muscular într'un individ pe cale de dezvoltare.

Să nu confundăm acest caz cu diferite exemple ale omului care, *dintr'un impuls rău, iubește dezordinea* și poate să se supună la o energică poruncă, care îi orientează voința către ordinea bine cunoscută și stabilită în posibilitatea acțiunilor sale.

Aici, la copilul mic, este vorba de a *ajută evoluția naturală* a motilității voluntare. De aceea trebuie *toate mișcările coordonate, predate*, analizându-le cât mai mult și dezvoltându-le parte cu parte. Trebuie să predăm copilului deosebitele grade de imobilitate cari conduc la tăcere: mișcările de înălțare și de ședere, ale mersului natural, în vârful picioarelor, ale mersului pe o linie trasă pe pământ, fără să-și piardă echilibrul; ale mișcării obiectelor, de a le așeza și în sfârșit mișcările complexe de a se îmbrăca și a se desbrăca, deosebind diferite mișcări ale degetelor; mișcările pentru curățirea personală și a mediului înconjurător, etc.

Imobilitatea perfectă și perfecționarea succesivă a mișcărilor, trebuie să se substituie obișnuitei comande: „Stai liniștit, stai frumos“.

Nu este de mirare, din contra foarte natural, ca copilul, după aceste exerciții, să se disciplineze, cât privește *indisciplina musculară proprie vârstei*. Într'adevăr, ei răspund unei necesități naturale de a se mișca; dar mișcările cari tind la un scop, nu mai au aparența dezordinei, ci a unei ocupațiuni. Iată disciplina care reprezintă o țintă în raport cu o mulțime de cerinți. Copilul astfel disciplinat nu mai e copilul dinainte, care știe să *stea frumos*, ci e un individ care s'a perfecționat, care a întrecut limitele obișnuite ale etății sale, care a făcut un salt înainte, a câștigat în prezent viitorul său. Pentru aceasta el a devenit mai mare. El nu va mai avea nevoie de cineva care, stând lângă el, să-i tot repete în deșert: stai frumos. Calitatea care a câștigat-o nu mai poate să-l facă să stea liniștit în nelucrări, calitatea sa bună este toată făcută din mișcare.

Într'adevăr „buni“ sunt acei cari se mișcă spre *bine*, construit din propria perfecțiune și cu operele externe de utilitate și de ordine.

Operele noastre sunt, pentru cazul nostru, mijlocul de a câștiga dezvoltarea internă și apar ca o explicație a acesteia: amândouă faptele se înlănțuiesc. Ocupația perfecționează pe dinăuntru pe copil; dar copilul care s'a perfecționat, lucrează mai bine, lucrarea mai bună îl încântă, deci continuă a se perfecționa interior.

Disciplina, prin urmare, nu este un *fapt*, ci o *cale*, un mijloc prin care copilul câștigă cu preciziunea, care s'ar putea zice științifică, concepția bunătății.

Dar, mai mult decât toate, copilul gustă plăcerile supreme ale ordinii interne, cari se întâlnesc în drumul spre ținta finală. În lunga pregătire, copilul se bucură, manifestă o plăcere care este comoara intimă a inimei sale, tezaur care va crește blândețea deosebită, o putere care va fi izvorul de bunătate. Într'adevăr, copilul n'a învățat numai să se miște și a săvârși acte utile, ci și o calitate deosebită a mișcării, care face mai corecte și mai frumoase gusturile persoanei și pune în evidență frumusețea mâinii și a corpului întreg, mai sigur, de nu și mai elegant.

Expresiunea feței și a ochilor senini și strălucitori, arată că se naște viața internă într'un om.

Că mișcările coordonate, cari se dezvoltă puțin câte puțin spontan, — adică cele alese și făcute în exercițiu și în pauze de către copil, — sunt o sumă de eforturi inferioare mișcărilor dezordonate pe cari copilul le îndeplinește, dacă este lăsat la voia lui, e ușor de priceput. Repauzul mușchilor cari sunt destinați dela natură a se mișca, este în mișcarea ordonată ceea ce repauzul plămânilor este în ritmul normal al respirațiunii în aer. A sustrage mușchii dela orice mișcare, este a-i forța să se opună la impulsul motor, prin urmare e mai mult decât a-i obosi, este a-i degenera, după cum plămânii siliți la repausul imobilității, ar cauza odată cu ei moartea întregului organism.

Este bine de a ne face, prin urmare, o idee clară că *repausul organelor cari se mișcă* este, într'o formă determinată de mișcare, corespunzătoare scopului naturii.

A se mișca *în ordine*, ca supunere la sentimentele oculte ale vieții, iată repausul. Și în cazul acesta special, fiindcă omul este *inteligent*, mișcările sunt cu atât mai *repauzatoare*, cu cât sunt mai *inteligente*. Sforțarea unui copil care asudă sărind în dezordine, duce la o consumare

de forțe nervoase și de inimă. Mișcarea inteligentă care dă copilului o satisfacție intimă, cum este mândria de a se fi întrecut pe sine însuși, de a se găsi într'o lume superioară, cu margini insurmontabile pentru el — toate acestea multiplică forțele sale.

Această „multiplicațiune de forțe“ este un chip de a vorbi, care se poate analiza fiziologicește; dezvoltarea organelor pentru *uzul* rațional, o sanghinificare bogată și un schimb bogat de materiale de ale țesutului — toți factori favorabili ai dezvoltării corpului — este garanție de sănătate fizică.

Spiritul dă ajutor corpului în creșterea sa; inima, nervii, mușchii, vor evoluă mai ușor în calea lor. Pentrucă una singură este calea.

Acelaș lucru s'ar putea spune despre dezvoltarea intelectuală a copilului: mentalitatea copilărească, caracteristică prin dezordine, este și ea una, care își caută ținta făcând experiențe obositoare, când copilul e lăsat singur, iar de multe ori chiar în mijlocul contrarietății generale.

Odată, în grădina noastră publică din Roma, Pincio, văzui un copil cam de un an și jumătate, frumos, vesel, care avea o cutie deșartă și o mică minge și se necăjiă să culeagă pietricele de pe jos, pentru a și-o umple. Lângă dânsul se găsiă o bonă foarte distinsă, care negreșit avea multă bunăvoință pentru copil. Eră ora de a merge acasă și bona se rugă de copil să și lase lucrul și să se sue în căruță. Copilul nevrând să se supună, bona umplu ea singură cutia, apoi puse cutia și copilul în căruță, cu convingerea că a mulțumit pe copil. Tipetele copilului, expresia de protestare contra violenței și a nedreptăței ce se vedeau pe fața micului, mă loviră. Câtă jignire se aducea acelei inimi născânde !

Copilul *nu vroiă cutia plină de pietre, el vroiă să facă exercițiul necesar spre a o umplea* și cu aceasta de a răspunde necesității organismului său înfierbântat. Scopul copilului *eră formarea sa internă* și nu faptul extern de a avea un vas plin de pietricele.

Manifestația sa așa de vie în lumea exterioară, eră o aparență, trebuința vieții sale eră o realitate. Într'adevăr, dacă copilul și-ar fi umplut cutia, el poate și-ar fi deșertat-o, pentru a o umplea din nou, *până la satisfacerea*

complectă a eului său. Pentru acea trebuință spre satisfacere, îi văzusem puțin mai înainte fața veselă, surâzătoare; bucuria internă, exercițiul și soarele erau cele trei raze cari ajutau acea splendidă viață.

Episodul acesta așa de simplu este un amuzament care se întâmplă oricărui copil din lume; celor mai buni și celor mai iubiți. *Ei nu sunt înțeleși*, pentru că adulții îi judecă după dâșii; ei cred că copilul se conduce de scopuri externe și-l ajută cu iubire ca să și le ajungă; pe când copilul se conduce de scopul inconștient al dezvoltării lui însuși. Pentru aceasta, el disprețuește tot ce este făcut, și iubește tot ce este de făcut. Spre exemplu, îi place acțiunea de a se îmbrăcă; decât de a se vedea îmbrăcat; îi place acțiunea de a se spăla mai mult decât faptul de a se simți curat; vrea mai bine să construiască o casă, decât de a o posedă, pentru că el nu trebuie să se bucure de viață, ci de a și-o forma. În *formarea* sa stă adevărata și aproape unica sa plăcere. Formarea copilului în primul an, constă în *nutrirea* lui, dar în urmă constă în cooperarea la stabilirea funcțiunilor psiho-fiziologice ale organismului.

Acel copil frumușel din Pincio, este simbolul acestei formări; el vrea să coordoneze mișcările voluntare; să-și exerciteze forțele musculare în ridicarea obiectelor; să-și exerciteze inteligența în raționarea relativ la operația de umplere a cutiei, să-și silească voința la hotărîrea faptelor. Și cel care iubiă, crezând că scopul lui eră de a avea pietricele, îi făcuse nemulțumire.

O greșală asemănătoare este aceea pe care noi, așa de des, o repetăm, închipuindu-ne că pentru școlar scopul către care trebuie să țintim este *posesiunea cunoștințelor intelectuale*. Noi îl ajutăm să-și câștige oarecare cunoștinți intelectuale, dar îi împiedecăm dezvoltarea și-l facem nefericit. În general, la școală se crede că *satisfacerea* este ajunsă când copilul a învățat ceva. Dar lăsând pe copiii noștri în libertate, am putut foarte bine să-i urmărim pe *calea lor de formațiune intelectuală spontană*. A fi *învățat* pentru copil *este un punct de plecare*; după ce a învățat, atunci începe a se bucura de repetiția exercițiului și repetă de un număr nesfârșit de ori ceea ce a învățat, cu o evidentă satisfacție; el se bucură de a se exercita, pentru că în chipul acesta el își dezvoltă activitățile psihice.

Faptul fiind experimentat, reiese evidenta critică celor ce se face astăzi în multe școli. Când, spre exemplu, se întreabă școlarii, se întâmplă că învățătorul zice celui care vrea să răspundă: „Nu, tu nu vei răspunde, pentru că nu știi“; și întreabă pe școlarul pe care-l crede că nu știe. Trebuie să răspundă care *nu știe* și să tacă *cel ce știe*. Aceasta pentru motivul că e inutilă orice sfortare de a trece peste neștiință. Și, cu toate acestea, de câte ori ni se întâmplă în viața de toate zilele, să repetăm ceea ce știm mai bine, ceea ce mai mult ne pasionează, ceea ce corespunde unui sentiment din noi. Ne place tocmai să fredonăm pasajele muzicale bine cunoscute, prin urmare gustate, trăite. Ne place să repetăm istoria lucrurilor cari ne pasionează, pe cari le știm bine, chiar și când avem perfectă cunoștință că nu spunem nimic nou, că am mai repetat aceste lucruri și altădată. Se repetă totdeauna imediat rugăciunile, după ce s'au învățat. Nimeni nu e mai convins că se iubesc, decât cei cari se iubesc în plină ardore și cu toate acestea ei sunt acei cari repetă fără sfârșit de a se iubi.

Dar pentru a repetă astfel, trebuie să existe mai întâiu lucrul care trebuie repetat; *cunoștința* corespunde acestei existențe și care este indispensabilă pentru a începe repetiția actului; prin urmare, în repetiție, nu în învățare, consistă exercițiile cari dezvoltă viața. Când copilul a ajuns în această stare, de a repetă un exercițiu, el este pe calea de a-și dezvoltă viața și se manifestă extern ca disciplinat.

Nu totdeauna se întâmplă să întâlnim acest fenomen, nu la orice vârstă se repetă aceleași exerciții. Într'adevăr, repetiția trebuie să corespundă unei trebuinți. Aici stă metoda experimentală a educației; trebuie să se ofere *exercițiile corespunzătoare* necesității dezvoltării organismului și dacă etatea a întrecut o anumită necesitate, nu se mai poate obține, la termenul etății, dezvoltarea care lipsește la timpul ei. Prin urmare, copiii cresc adeseori imperfect în mod fatal.

O altă observațiune interesantă, e aceea care se referă la durata timpului execuțiunii actului. Copiii cari fac dela dânsii primele mișcări, sunt foarte înceti în executarea acțiunii. Viața lor are legi de dezvoltare particulare, cu totul deosebite de ale noastre. Copiii mici compun încet și statornic, acte complexe, foarte plăcute lor, cum spre

exemplu, a se îmbrăcă, a se desbrăcă, a curăți mediul ambiant, a se spăla, a pune masa, a mânca, etc. Ei sunt în aceste foarte cu răbdare și duc până la sfârșit treburile lor, învingând toate dificultățile ce prezintă un organism încă pe cale de formațiune. Iar când îl vedem că „se obosește“ și „pierde timp“ în îndeplinirea unei acțiuni pe care noi am putea-o îndeplini într'un moment și fără osteneală, ne substituim copilului și o facem noi.

Din aceeaș prejudecată că scopul este totdeauna săvârșirea actului extern, noi îmbrăcăm și spălăm pe copii ; le smulgem din mâni obiectele pe cari așa de mult vrea să le aibă, noi le punem supă, îi hrănim, le strângem masa.

Și după atâtea servicii aduse, îl judecăm cu multă nedreptate, ca incapabil, ca inapt, cum se întâmplă celui care înșeală pe un altul, fie și cu aparență de a-i prii ; el de multe ori e judecat de noi ca *neavând răbdare*, numai pentru că noi nu știm să avem răbdare de a aștepta actele lui cari se supun unor legi de timp deosebite de ale noastre. Și acest blam, se imprimă ca o dogmă în răbdătoarea și gingașa personalitate a copilului.

Ca orice ființă care își apără *drepturile la viață*, copilul se revoltă contra aceluia care se atinge de acest lucru intern și care este ca o voce a naturii, la care el trebuie să se supună și atunci el face acte de violență, țipă sau plânge că a fost contrariat acest lucru intern în misiunea sa. Contra celui care nu-l înțelege și care crezând că-l ajută, îl respinge îndărăt pe calea vieții, el se arată un nesupus, un revoluționar, un distrugător, astfel că adultul care îl iubeste, mai adăogă pe capul lui încă o calomnie, confundând *apărarea vieții stingherite* cu o formă de defect înăscut, propriu și caracteristic copiilor în etatea mică.

Ce ar fi de noi, dacă am cădea în mijlocul unei populațiuni de Fregoli, adică de persoane iuți în mișcările lor, ca acele de cari ne mirăm și ne provoacă râsul la teatru, cu repeziciunea cu care se transformă ?

Și dacă continuăm a ne mișca după obiceiul nostru, ne-am vedeă întrecuți de acești Fregoli, cari s'ar pune să ne îmbrace ei rău, să ne hrănească așa de repede, încât să n'aveim timp să înghițim, să ne smuncească din mâni orice lucru, pentru a-l face ei mai repede și ne-ar pune într'o neputință și într'o inertie nespuse de umiltoare ?

Neștiind cum să ne exprimăm mai bine, noi ne-am a-

pără atunci cu pumni și cu țipete de acești Fregoli, sau ei, având toată bunăvoința de a ne servi, ar zice că suntem răi, rebeli și incapabili de a face ceva. Noi, care ne cunoaștem adevărata noastră patrie, le-am spune: „Veniți la noi și veți vedea o splendidă civilizație, făcută de noi, veți vedea operele noastre minunate“. Acești Fregoli, ar rămâne în extaz, necrezând ochilor, văzând lumea noastră așa de frumoasă, activă, regulată, îndatoritoare, dar mult mai înceată decât a lor.

Ceva asemănător se întâmplă între noi și copii.

Educația simțurilor constă tocmai în repetirea exercițiilor: scopul lor nu este altul decât ca copilul să cunoască colorile, formele, calitățile cele mai deosebite ale obiectelor, dar să ascute simțurile într'un exercițiu de atențiune, de comparațiune, de judecată, care este o adevărată gimnastică intelectuală. Astfel de gimnastică condusă în chip rațional, cu diferiți stimulenți, înlesnește formarea inteligenței, după cum o gimnastică fizică mărește sănătatea și ajută la creșterea corpului.

Copilul care se exercită a percepe stimulenții cu deosebite simțuri în parte, își concentrează atențiunea, dezvoltă parte cu parte activitatea spiritului, după cum cu ajutorul mișcărilor izolate, își ordonă activitatea musculară. El nu se mărginește la o gimnastică psiho-senzorială, dar pregătește o activitate deosebită de asociațiune spontană între idei, un șir de raționamente, dezvoltându-se pe cunoștințe pozitive, un echilibru armonic al intelectului.

Din astfel de gimnastică ocultă nasc și se dezvoltă rădăcinile acelor explozii psihice, care fac atâta bucurie copilului, când el face descoperiri în mediul extern, când se gândește și admiră împreună lucrurile nouă cari i se arată afară și plăcutele emoții interioare, născânde din conștiința sa, când, în sfârșit, nasc în el, ca o maturitate spontană, asemenea fenomene de dezvoltare internă, produsele cunoștinței: scrierea și citirea.

Mi se întâmplă odată să văd un copil de doi ani, fiul unui medic, coleg cu mine, care, desprinzându-se de brațele mamei-sa, se repezi la obiectele de pe biuroul tatălui său. Eu vedeam cu emoție pe inteligentul copilăș, căruia îi ședeă foarte bine, încercând să facă exercițiile pe cari copiii noștri, cu atâta pasiune, le repetă la infinit, la plan-

șeta cu săpăturile. Tatăl și mama îl trăgeau la o parte, ocărându-l și explicându-mi că în zadar ei se încearcă să oprească pe copil de a pune mâna pe obiectele tatălui : „Copilul este neastâmpărat și rău“. De câte ori nu sunt copiii ocărăși pentru că pun mâna pe toate lucrurile. Și tocmai diriguind și dezvoltând acest instinct natural de a pune mâna pe toate lucrurile, ca să-și dea seama de armonia figurilor geometrice, copiii noștri de patru ani și jumătate dădoresc bucuria și atâtea emoții în fenomenul scrierei spontane.

Copilul care se întinde la hârtii, călămară sau la alte lucruri, luptând adeseori în zadar ca să-și ajungă scopul, adeseori oprit și învins de persoane mai tari decât el, adeseori necăjit și disperat de eforturile ce face, — *cheltuește energie nervoasă* și este o iluzie numai a părinților săi că un asemenea copil *se repauzează*, după cum e o răutate calomnioasă de a ține *de rău* pe copilul care își pune bazele edificiului său intelectual. Copiii noștri *se repauzează* fericiți, când sunt lăsați liberi să scoată și să pună figurile geometrice ale planșetei cu găuri, ofrande pentru instinctele lor de formațiune superioară. Bucurându-se de acestea în cea mai mare pace sufletească, ei nu-și dau seamă că ochiul și mâna se inițiază în misterele unui nou limbaj.

Cea mai mare parte din copiii noștri *devin liniștiți* cu aceste exerciții. Sistemul nervos *se repauzează*. Atunci noi zicem că acești micuți sunt *buni*, liniștiți; disciplina externă, atât de mult dorită în școlile obișnuite, este cu prisosință câștigată.

Dar cum un om *liniștit* și un om *disciplinat* nu e același lucru — astfel aici faptul care se arată la exterior, în liniștea copiilor, este un fenomen prea fizic, parțial și exterior, în comparație cu adevărata disciplină, care se desvoltă în ei.

Adeseori — și aceasta este încă o prejudecată — credem că pentru a obține un act voluntar dela copil, e de ajuns să-i poruncim ca să-l facă. Pretindem ca să se întâmple aceasta și numim această pretențiune „supunerea copilului“. Și din contra, calificăm de nesupunere actele copilului de trei sau patru ani, când nu se pot supune pretențiilor noastre. Ne silim să exaltăm la copii „virtutea supunerii“, care, după noi, ar trebui să fie calitatea *proprie a*

copilăriei, „virtutea copilărească, tocmai pentru că o găsim la copii cu mare greutate.

A obține prin rugămintele, prin porunci, ori prin violență ceea ce este imposibil sau greu de avut, este o *iluzie*, ca și aceea a copiilor, când cer luna.

Ar ajunge să ne gândim că această supunere cu care glumim așa de mult, se găsește mai târziu ca primă încercare naturală, în copiii mai mari, și ca *instinct* în om, pentru a avea o conștiință a existenței sale ca fapt spontan și ca unul din instinctele cele mai tari ale umanității. Am găsi societatea umană întreagă organizată pe cea mai minunată supunere și civilizația progresând pe calea supunerii.

Grupările omenești se fondează pe abuzul supunerii, asociațiunile delicvenților au la bază supunerea.

De câte ori nu s'au făcut chestiuni sociale din necesitatea *de a sustrage pe om dintr'o stare de supunere*, care îl istovise și îl abrutizase.

Supunerea, natural este *sacrificiu*. Suntem obișnuiți de a trăi într'un ocean de supunere în lume, într'o stare de sacrificiu, într'o grabă de renunțare, încât numim *sărbători* legăturile matrimoniale făcute pentru a mări gradul de supunere și de sacrificiu și între popoare se privește cu invidie soldatul, care are ca normă de a fi supus până la moarte, în timp ce considerăm ca răufăcător sau ca nebun pe cel care nu vrea să se supună. Câți apoi n'au făcut experiența cu ei înșiși de a avea o dorință strașnică de a se supune la ceva sau cuiva, care să-l conducă în viață, și dorința încă mai mare, de a găsi *sacrificiul* în a se dedica unei supuneri alese.

Este deci natural că iubind pe copil, să-i indicăm ca „directivă“ în viață *supunerea*; și se înțelege necazul ce cu toți simțim, când ne luptăm cu caracteristica nesupunere a copilului.

Dar supunerea se poate căpăta odată cu formarea complexă a personalității psihice; pentru a te supune, este nevoie nu numai de a voi a te supune, dar încă a ști a te supune. Pentru că atunci când se poruncește un lucru, se presupune prin urmare o formațiune a voinței și o formațiune intelectuală. A pregăti în amănunte această formațiune, cu ajutorul exercițiilor proprii, este deci indirect, *a împinge pe copil către supunere*.

Metodul de care este vorba, cuprinde la fiecare pas un exercițiu volitiv; când copilul îndeplinește o mișcare coordonată într'un scop oarecare, tinde către un scop fix, repetă cu răbdare un exercițiu, atunci își exercită *voința*. În acelaș timp, într'o foarte complexă serie de exerciții, el pune în lucrare puterile inhibitorii; spre pildă, cum sunt în lecțiunile de tăcere, cari cer un lung control inhibitoriu al tuturor mișcărilor, când copilul stă în mișcarea de a fi chemat la controlarea riguroasă a actelor succesive, când copilul ar vrea să strige de bucurie și să alerge la chemare, iar el *tace* și se mișcă încet, cercând să înlătore obstacolele, pentru a nu face sgomot. Alte exerciții inhibitorii sunt cele de aritmetică, în care copilul, după ce a tras un număr, trebuie să iă din mulțimea, care stă în aparență la dispoziția sa, numai o cantitate de obiecte corespunzătoare numărului său; apoi el ar vrea să iă o cantitate de obiecte cât mai mare, dar el trage zero și rămâne cu răbdare cu mâinile goale.

Un alt exercițiu inhibitoriu al actelor, este în lecțiunea cu *zero*, când copilul chemat să vină de zero ori, să deă zero sărutări, el stă pe loc, învingând evident instinctul care l-ar duce să se supună la chemare. Copilul care duce oale mari cu supă caldă, trebuie să se ferească de orice lucru care l-ar distra, trebuie să reziste la tentațiunea de a sări, să nu dea atențiune unei mâncărimi, unei muști care s'a pus pe fața lui, și să rămână singur pătruns de *marea lui răspundere* de a nu lăsa nici să cadă, nici să plece oala.

O copilă de patru ani și jumătate, de câte ori puneă oale pe măsuță, pentru ca copiii poftiți să se servească, făcând două sau trei sărituri, apoi luă oala spre a o duce la altă masă, repetând totdeauna săriturile sale. Dar în lunga sa lucrare de a trece astfel castronul cu supă pe la douăzeci de mese, nu uită să deă atenția necesară lucrării sale.

Voința, ca și altă activitate, se întărește și se dezvoltă prin exerciții metodice. Și aici exercițiile voinței sunt în toate exercițiile intelectuale și ale vieții practice ale copilului: se pare că copilul învață exactitatea și grația mișcărilor, că își ascute simțurile, că învață a socoti și a scrie, dar mai cu seamă el devine stăpân pe sine însuși, preparatorul unei tari și rezezi voinți.

Se spune deseori că copilul trebuie să *renunțe la voința sa*, înaintea voinței adultului, și că aceasta este educația

voinței copilului, care trebuie să se supună. În afară de nedreptatea care se găsește în orice act de dominație, această pretenție este nerațională, fiindcă copilul nu poate renunța la ceea ce nu posedă.

Noi împiedicăm în acest mod de a-și *forma voința* și comitem cel mai vinovat abuz față de copil. El nu are nici timpul, nici modul *cel puțin de a se vedea ce poate*, de a-și valoră forțele, pentru că este totdeauna întrerupt și subjugat de dominația noastră; el lânzește în nedreptate, în timp ce i se reproșează cu asprime, pentru că nu posedă ceea ce i se distruge neconținut. Astfel se naște ca o consecvență, *timiditatea* copilului, care este o specie de boală *câștigată a voinței*, care nu poate să se desvolte și care, cu obișnuita calomnie cu care tiranul, conștient ori nu, își acopere propriile erori, este considerată de noi ca o *caracteristică a copilăriei*. Copiii noștri nu sunt niciodată timizi; una din calitățile cele mai fascinante a lor, este îndrăsneala cu care lucrează în prezența altora și-și arată cu sinceritate și plăcere lucrările.

Acea monstruozitate morală, care este copilul afectat și timid, care face nebunii când e singur cu tovarășii săi, pentru că își poate desvoltă voința numai în ascuns, nu se întâlnește în *Case-le dei Bambini*, la noi. Spectacol de barbarie imprudentă, care seamănă cu constrângerea artificială în care se ține corpul copilului destinat să crească și în care cresc spiritualmente aproape toți copiii timpului nostru.

Într'adevăr, în toate congresele de pedagogie, se arată ca o primejdie a timpului nostru, faptul lipsei de caractere la școlari și se ridică ca un strigăt de alarmă, fără a se arăta cu toate acestea că îndrumarea educației, sclavia școlară, este care tocmai anihilează voința și caracterele. Remediul este numai libera desvoltare umană.

În afară de exercițiile voinței, este și un alt factor al supunerii, consistând în cunoașterea actului de îndeplinit. Una din observațiile cele mai importante, făcute de eleva mea, Anna Maccheroni, mai întâiu în *Casa dei Bambini* din Milan și apoi în cea din strada Giusti din Roma, privește tocmai mecanismul după care se desvoltă nesupunerea în copii, în raport cu știința.

Supunerea naște în copil ca un instinct latent, îndată

ce personalitatea lui a început, cum zicem noi, a se desemna. Spre pildă, un copil începe a încerca anume exerciții și odată pe nepregătite el reușește perfect; vrea să mai reînceară, dar exercițiul nu mai izbutește pentru multă vreme. Pe urmă copilul izbutește mai totdeauna să execute exercițiul; dar dacă cineva i-l cere, nu reușește totdeauna, din contra, mai totdeauna se înșeală. Comanda externă nu provoacă încă actul voluntar. Când exercițiul însă reușește totdeauna, cu siguranța absolută, îndemnul extern provoacă acte ordonate și suficiente scopului; copilul poate executa comanda primită. Că aceste fapte, afară de variațiunile individuale, sunt legi de formațiune psihică, rezultă și din experiența vulgară pe cari toți am văzut-o repetându-se în școală și în viață. Se întâmplă adeseori să auzim pe un copil zicând: „Eu am făcut cutare lucru, dar nu știu să-l mai fac“. Și un învățător este înșelat asupra capacității copilului, când zice: „Cu toate acestea, copilul făcea bine, acum nu mai știe să facă“. În sfârșit, este perioada de dezvoltare, care constă în aceea că din moment ce un lucru se știe face, rămâne permanentă capacitatea de a-l reproduce. Deci există trei perioade. Prima este subconștientă, când ordinea în inteligența copilului se face printr'un impuls misterios interior, în mijlocul dezordinei, producând la exterior un act perfect, care totuș fiind în afară de câmpul conștiinței, individul nu-l poate reproduce după voință. A doua perioadă conștientă, când există acțiunea voinței, care poate asista la procesul de dezvoltare și a fixării actelor. A treia perioadă, când voința poate conduce și provoca actele însăși, răspunzând și la o comandă externă.

Supunerea urmează paralel acelaș proces. În prima perioadă, a dezordinei interioare, copilul nu se supune, ca și cum ar fi surd psihicește, străin de comandă; în a doua perioadă ar vrea să se supună, are atitudinea unui om care pricepe comanda și vrea să se supună, dar nu poate, sau cel puțin nu reușește totdeauna a se supune, prin urmare nu e gata, nu arată bucuria de a se supune; în a treia perioadă el răspunde imediat, cu entuziasm și, perfecționându-se în exerciții, naște în copil mândria de a ști să se supună. Aceasta e perioada în care el alărgă cu bucurie și lasă la cea mai mică comandă orice l-ar interesa, pentru

a se sustrage dela singurătatea sa și a se contopi cu supunere în câmpul spiritual al unui alt om.

Din această ordine astfel stabilită în conștiință, în care eră la început un haos, provine întreg cadrul de fenomene de disciplină și de dezvoltare intelectuală, care dinăuntru se răspândește în afară, ca o *creațiune*. Din asemenea spirite ordonate, în care lumina a fost deosebită de întunec, nasc sentimente și cunoștinți intelectuale neprevăzute, cari aduc aminte creațiunea biblică a lumii.

Nu numai ceea ce a fost pregătit cu muncă de către copil însuși, se găsește în el, nu numai *cucerirea*, dar și *darul* care emană din viața internă. Se simte deja primele flori ale grației, ale iubirei, ale dorinței spontane de bine, cari răspândesc parfumul lor din sufletul acestor copii și cari promit fructele „vieței spirituale“ ale lui sf. Paul: „Fructele spiritului sunt: caritatea, bucuria, pacea, răbdarea, indulgența, bunătatea, mila și modestia“.

Ei sunt niște *virtuoși*, pentru că vor practica răbdarea, repetând exercițiile, — mila cedând necesității, dorinței altuia — bunătatea, bucurându-se de binele altuia, nesimțind invidia nici emulația, făcând binele cu bucurie, în pace, și fiind muncitori eminenti, minunați.

Dar, după asemenea *virtuți*, ei nu au mândrie, pentru că n'au căpătat-o ca o superioritate morală, printr'un învățământ extern urmat cu sila. Dar se vor găsi pe calea virtuții, pentru că eră unica cale pentru a ajunge la perfecțiune, la înțelegere; și vor culege fructele păcei ce vor întâlni pe acea cale.

Aceste prime linii ale unei experiențe, care ilustrează o formă a disciplinei indirecte, la învățătorul critic și practicant, se substituie o *organizare* rațională a *muncii* și a *libertății* copilului. Ea implică un concept al vieței în general cunoscut mai mult în câmpul religiunii, decât într'acel al pedagogiei școlare, pentru că privește energia interioară a omului, dar pune bazele sale pe muncă și pe libertate, cari sunt căile progresului civil.

CONCLUZII ȘI IMPRESII

Descrierea de până aici a metodei mele poate, cred eu, să conducă pe învățători a o pune în practică. Cine va fi înțeles bine ideea generală, va găsi foarte simplă și ușoară aplicațiunea materială a metodei.

Vechea institutoare, care numai cu mare greutate ține o disciplină de imobilitate și care-și consumă plămânii într'o nesfârșită și tipătoare vorbă, a dispărut. Ea a fost înlocuită prin *materialul de învățământ*, mulțumită căruia elevul își poate găsi singur greșelile și se poate singur educa. Așa că învățătoarea numai *diriguesțe* cu răbdare și în tăcere lucrarea spontană a copiilor.

Fiecare din ei fiind ocupat cu un lucru oarecare, este supravegheat de învățătoare, care se poate deda la observații psihologice. Acestea coordonate de studiul științific, vor constitui psihologia copilului și vor pregăti pedagogia experimentală. Eu cred de a fi stabilit, cu metoda mea, condițiunile studiului necesar pentru dezvoltarea pedagogiei experimentale și orice institutor care va adopta metoda mea, va putea inaugura numai cu dânsa, în orice școală și orice clasă, un cabinet de pedagogie experimentală. Dela aceeași metodă eu aștept adevărata soluție a tuturor problemelor pedagogice despre cari se vorbește. Ea a și dat soluțiunea câtorva probleme, cum este cea a libertății școlarului, a educațiunei prin sine, a cooperațiunei școlaei cu familia.

Problema educației religioase, a cărei importanță noi încă nu o simțim așa de mult, va trebui să fie rezolvită și ea de către pedagogia pozitivă. Dacă religiile sunt născute în acelaș timp cu civilizația, ele au avut probabil rădăcina lor în însăși natura omului. Am văzut cu surprindere amorul instinctiv pentru știință la copiii mici, pe care, dintr'o veche prejudecată, noi îi credeam cu totul dedați la petreceri lipsite de judecată. Copilul care disprețuește jocul pentru a câștiga cunoștinți, este adevăratul fiu al acestei umanități care, prin școală, a fost creatoarea științei și a progresului civil. Noi scoborâsem pe fiii omului, impunându-i jucării degradatoare, și acestea cu neactivitatea și în constrângerea unei discipline sufocante rău înțeleasă.

Astăzi copilul va trebui, în libertatea sa, să ne dove-

dească dacă omul este într'adevăr din natură creatură religioasă.

Negând *a priori* sentimentul religios în om, și lipsind umanitatea de educație religioasă, noi putem cădeă într'o eroare pedagogică, analoagă cu acea care ne făceă să negăm *a priori* în copil dragostea pentru știință și care ne împingeă să-l pregătim pentru sclavie, sub cuvânt de a-l disciplină. Și iarăș afirmând că vârsta adultă este singură aptă pentru educația religioasă, putem cădeă în aceeaș eroare care ne făceă să uităm educația simțurilor la etatea la care ele sunt educabile. Cu toate acestea, dacă viața adultului este în practică o aplicare a simțurilor la câștigarea de cunoștinți din mediul înconjurător, atunci a nu ne pregăti pentru aceasta, este a merge la un *faliment* al vieței practice și la un desechilibru care pierde atâtea forțe individuale. Nu pretind a face o comparație între rolul educațiunei simțurilor în viața practică și acel al educației religioase în viața morală; ci numai ca simplă analogie, constat falimentul frecvent al vieței morale acolo unde sentimentul religios lipsește și pierderea atâtor forțe prețioase. Câți oameni n'au făcut această experiență! Și când uneori, târziu, descoper sub presiunea zdrobitoare a durerii poate, revelațiunea propriei lor conștiinți religioase, ei sunt neîndemânateci în a-și regăsi echilibrul, fiindcă s'au format într'o atmosferă lipsită de spiritualitate. Atunci vedem aceste spectacole deopotrivă de lamentabile: convertiri la un fanatism religios formalist și inferior sau lupte intense între sentimentul care caută un liman de refugiu și inteligența care conduce negreșit conștiința în valurile amenințătoare ale unei logici nemiloase. Acestea sunt fenomene psihologice de cea mai mare importanță; probleme omenesti de o gravitate supremă.

În Europa și în special în Italia, noi suntem plini de prejudecăți în această privință; noi credem că libertatea de conștiință și de gândire constă în a tăgădui oarecare principii de sentiment, în special cele religioase; în timp ce libertatea nu există niciodată acolo unde se caută a se combate ceva, ci numai acolo unde se lasă vieței o expansiune fără margini. Cel care într'adevăr nu crede, nu se teme de ceea ce nu crede și nu caută să combată aceea ce socoate a fi o iluzie. Și dacă crede și combată, atunci el devine un adversar al libertății.

În America există acelaș savant empirist William Ja-

*

mes, care expune teoria fiziologică a emoțiilor și care ilustrează importanța psihologică a „conștiinței religioase“.

Noi nu putem prevedea viitorul care-i este *rezervat* gândirii. *Case-le dei Bambini* ne-au arătat triumful *disciplinei* în mijlocul cuceririlor libertății și ale independenței. Un progres fundamental al metodelor pedagogice este cea mai bună speranță a noastră pentru salvarea umană. Poate că și prin cuceririle libertății de gândire și de conștiință, noi ne îndrumăm către un mare triumf religios. Aceasta ne-o va spune experiența: observațiunile psihologice făcute în această privință în *Case-le dei Bambini* vor fi interesante.

Lucrarea de față tratând despre metode, va trebui să fie urmată și de către alții cari, plecând dela *studiul individual al copiilor* educați după metoda noastră, vor expune rezultatele experiențelor. Acestea vor fi cărțile pedagogice în viitor.

Case-le noastre dei Bambini oferă avantajul practic de a întruni copii de vârste deosebite: alături cu copiii de doi ani și jumătate, neapți încă pentru exercițiile cele mai simple, sunt copiii mai mari, de cinci ani, cari ar putea fi în al treilea an de școală primară.

Fiecare copil se perfecționează singur. Aceasta este de mare folos pentru școlile rurale, unde nu s'ar putea avea multe clase și un corp didactic numeros.

Cât privește pe învățătoare, ea poate stă în mijlocul copiilor de diferite vârste, toată ziua, fără pericol de a se surmena, ca și o mamă care nu se obosește în mijlocul copiilor săi, măcar că stă cu ei de dimineață până în seară.

Copiii, lucrând singuri, ei își însușesc disciplina activă independentă în viața activă și dezvoltarea progresivă a inteligenței.

Până acum, noi am crezut că educația copiilor mici trebuie să fie exclusiv fizică; cu toate acestea, există o natură spirituală și morală, care domină existența noastră în toate vârstele vieții.

Metodele noastre țin socoteală de dezvoltarea mentală spontană a copilului și o înlesnește prin mijloace deduse din observație și experiență.

Dacă îngrijirile fizice ajută pe copil să se bucure de sănătate, îngrijirile intelectuale și morale îi procură plăcerile spiritului și-i pregătesc neconținut nouăți, descoperiri în lumea care-l înconjoară și în interiorul sufletului lui.

Aceste plăceri, singurele demne de om, sunt capabile de a educă cu adevărat copilăria umană.

Copiii noștri nu seamănă cu acei cari frecventează școala primară; ei au fața veselă a oamenilor fericiți și atitudinea indivizilor cari se știu stăpâni pe acțiunile lor. Când ei aleargă înaintea vizitatorilor, ei vorbesc deschis și întind serios micuța lor mână; când ei mulțumesc, ochii lor strălucesc și vocea lor răsună vesel. Când ei vă arată rezultatul străduințelor lor, ei au aerul de a vă luă ca martori, cum face un copil cu mama sa. Când în fața a doi vizitatori cari vorbesc între dâșii, ei se pleacă pentru a scrie pe pământ numele lor, adăogând un cuvânt de mulțumire, ca și cum i-ar face să simtă afecțiunea și recunoștința lor, când ei vă arată respectul lor printr'o tăcere absolută, — copiii aceștia sunt adorabili.

Casa dei Bambini pare a exercită o influență spirituală asupra tuturor acelora care se apropie de ea; am văzut oameni de afaceri, puternici de-ai zilei, preocupați de grijile lor ori de superioritatea socială a lor, desbrăcându-se de orice atitudine impusă și intrând într'o dulce uitare de sine. Este efectul priveliștei sufletului omenesc, desvoltându-se liber, care a făcut să fie tratați elevii noștri ca copiii minunați, fericiți, precursori ai unei umanități mai înaintată decât a noastră.

Wordsworth, poetă engleză, înamorată de natură, de frumusețea și de liniștea ei, o întrebă secretul vieței. Ca o vizionară, ea avu într'o zi revelațiune: acest secret este în sufletul copilului. El ne descopere sinteza adevărată a vieței care se găsește în spiritul umanității. Dar această frumusețe care leagă copilăria noastră, este mai pe urmă întunecată de umbra închisorii care începe a se închide puțin câte puțin cu vârsta și omul o vede murind departe, când intră în lumina ocupațiilor sale zilnice. Viața noastră socială nu este de multe ori într'adevăr decât întunecarea progresivă și moartea vieței naturale care este în noi.

Noi ne silim să veghem la focul spiritual al umanității, a salvă adevărata natură omenească de jugul deprimant al societăței. Și pentru aceasta este o pedagogie care se inspiră de la înalta gândire a lui Kant: „Arta perfectă se întoarce la natură“.

Explicarea câtorva termeni tehnici.

Acuitatea (simțurilor), gradul, preciziunea, ființa în funcțiunile lor.

Adult, starea individului ajuns la complectă dezvoltare, perioada de viață cuprinsă între adolescență și bătrânețe. Adolescența cuprinde cam doi ani înainte și doi ani după apariția pubertății. (Vezi acest cuvânt).

Ambidextru, cel care se servește deopotrivă de bine cu ambele mâini.

Antropologie, istoria naturală a omului.

Antropometrie, arta de a măsura diferitele părți ale corpului omului.

Assise (François d'), întemeietorul unui ordin religios în 1209.

Baric (simțul muscular), acel cu ajutorul căruia ne dăm seama de greutatea lucrurilor.

Benedictin, călugăr din ordinul sf. Benedict. Om muncitor, de o știință adâncă.

Biologia, știința vieții corpurilor organizate.

Biografia, istoria vieții unei persoane.

Conjugațiune, forma cea mai simplă a reproducerei sexuale.

Copilăria, starea omului dela naștere până la tinerețe, adică doi ani după apariția pubertății. (V. *La croissance pendant l'age scolaire*, de Dr. Paul Godin).

Diastaltic (arc), care separă. Se zice de totalitatea organelor, a fenomenelor nervoase, care concură la contractarea mușchilor.

Don juan, personaj legendar, trecut în limbă pentru a arăta pe un seducător fără scrupule.

Educația, acțiunea exercitată asupra copiilor de către părinți sau învățători.

Empirică (metoda), care se bazează pe experiență, pentru a dovedi un singur fapt.

Energie, forță transformată de către centrul nervos și utilizați în toate manifestările activității fizice și intelectuale.

Entomologie, partea zoologiei care tratează în special despre insecte.

Estesiometru, instrument care servește la măsurarea sensibilității pielii.

Experimentală (metoda), care se servește de experiență, dar numai spre a verifica o ipoteză, care este partea esențială în această metodă.

Filogenia, evoluția prin care s'a format o specie biologică.

Filozofia, știința funcțiilor ființelor vii.

Fișă, probă, document.

Inhibitor, pröibitor. În termen medical, inhibițiunea este un fenomen nervos, care diminuează ori suprimă activitatea unei părți din organism.

Kinesiterapie, tratament prin mișcări. Ea are de scop de a modifica adânc respirația, circulația, digestiunea, etc., printr'o gimnastică metodică a organelor interesate, cu sau fără aparate.

Marasm, alterațiune profundă a corpului, caracterizată prin o slăbire sau, din contră, prin o umflare a corpului, paloare sau gălbeneală a feței, o mare slăbiciune.

Metafizică, știința absolutului. Se opune *științei pozitive* sau chiar *științei*.

Ontogenia, evoluția unui individ dela fecundarea oului până la ființa completă.

Organoterapia, sau opoterapia, metoda terapeutică în care se întrebuințează sucurile extrase dela diferite organe animale, pentru a combate fenomenele datorite absenței, alterațiunei sau insuficienței organelor corespunzătoare omului.

Ortofonia, arta de a îndreptă defectele vorbirii.

Ortopedia, arta de a îndreptă sau de a preveni diformitățile corpului.

Osmoscop, aparat pentru măsurarea intensității fenomenelor de impulsione.

Otita, inflamația urechei.

Pauperism, stare de sărăcie permanentă.

Pedagogia, teoria artei educațiunei.

Pedologia, știința despre sufletul copilului.

Pozitivă (știința) aceea care este totdeauna verificabilă. Ea se opune sistemelor metafizice, cari conțin ipoteze mai mult sau mai puțin arbitrare.

Profilaxie, partea medicinei care are de scop de a preveni boalele.

Psihiatria, știința boalelor mintale.

Psihometria, arta de a măsura sau de a aprecia facultățile morale și intelectuale ale omului.

Pubertatea, perioada maturirii organelor de reproducere. Ivirea ei precede cam cinci ani stării adulte în ambele sexe.

Sciziune sau sciziparitate, formă de reproducere a ființelor vii, prin diviziune.

Scolastica, filozofia evului mediu, când eră sclava Religiei.

Scolioză, deviația șirei spinărei, datorită modului greșit al copilului de a ședeă în bancă.

Sociologie, știința fenomenelor sociale.

Speculativ (domeniu) care privește exclusiv operațiunile logice ale gândirei.

Spontan, dela sine, fără nici o intervenție externă.

Sporulațiune, mod de reproducere prin spori, la unii protozoari.

Stereognostic (simțul) al direcțiunei în spațiu.

Strabism, infirmitatea celui care se uită încrucișat.

Test-elor (metoda) care încearcă să-și dea seama despre micșorarea progresivă a atenției școlarilor, etc., prin ajutorul *statisticei erorilor*.

Tiroidă (glanda) cu secrețiune internă, situată la baza gâtului, înainte, deasupra furculitei sternului și căreia i se atribue o influență importantă asupra dezvoltării corpului.

Trappist, călugăr din mănăstirea la Trappe, în care se păzeă o regulă foarte severă: privăre de carne, pește, vin, în schimb, liniște, lucrări manuale, cântări și izolare completă de lume.

Nota traducătorului.
INSTIT. PEDAG. C-TA

TABLA DE MATERII

	Pagină
Dedicatie	3
Prefață	5
<i>Considerațiuni critice</i>	7
<i>Istoricul metodelor</i>	23
<i>Regulamentul Case-î dei Bambini</i>	43

Partea generală.

<i>Metoda în Case-le dei Bambini</i>	46
<i>Cum trebuie învățatoarea să facă lecția</i>	67

Partea specială.

<i>Orar propus pentru Case-le dei Bambini</i>	73
<i>Exerciții pentru viața practică</i>	75
<i>Educația musculară</i>	81
<i>Natura în educație</i>	91
<i>Lucrări manuale</i>	100
<i>Educația simțurilor</i>	103
<i>Educația simțurilor și ilustrarea materialului didactic</i>	115
<i>Educația intelectuală</i>	138
<i>Metoda învățării cetirei și a scrierei</i>	154
<i>Limbaajul la copil</i>	191
<i>Înațierea în aritmetică</i>	201
<i>Ordinea exercițiilor</i>	210
<i>Disciplina în Casa dei Bambini</i>	215
<i>Concluziuni</i>	232
<i>Explicarea câtorva termeni tehnici</i>	236