

M

DESCOPERIREA  
COPILULUI

M

# Maria Montessori

## DESCOPERIREA COPILULUI

### Tabel cronologic

1870 - La 31 august, s-a născut Maria Montessori, în localitatea Chiaravalla, regiunea Ancona, unica fiică a lui Alessandro Montessori și Renilde Stoppani.

1884 1886 - La vârsta de 14 ani, intenționează să devină inginer. Trecând peste prejudecățile vremii și învingând opoziția cercurilor școlare, izbutește să intre, pe bază de examen, ca elevă la „Școala tehnică Michelangelo Buonarroti” din Roma, cu toate că în școlile tehnice se primeau numai băieți. Între timp, însă, își schimbă hotărârea, simțindu-se atrasă de medicină. După absolvirea studiilor liceale, se zbate să se înscrie ca studentă la Facultatea de medicină. Pe vremea aceea, nici o femeie nu era primită ca studentă la această facultate; ea a cerut audiență ministrului educației, Baccelli, un medic și chirurg de renume mondial. Acesta a primit-o cu bunăvoință, însă i-a răspuns fără ocol că nu va putea să intre la Universitate ca studentă la medicină. La despărțire, Maria Montessori i-a zis: „Voi studia medicina!”. Și la urma urmelor așa a reușit să facă. A frecventat cursurile, a trecut examenele teoretice și practice, iar în 1896 a obținut diploma în medicină și chirurgie, devenind prima femeie medic a Italiei. În același an, ia parte, ca delegată a organizațiilor feminine din mișcarea muncitorească italiană, la „Congresul pentru drepturile femeii”, care s-a ținut la Berlin. La acest congres, a adus „salutul proletariatului italian pentru Societatea socialistă”, a vorbit despre „situația femeii în capitalism” și a propus moțiunea: „Se va organiza în fiecare țară, prin sindicate reprezentative, o acțiune practică eficientă pentru egalizarea salariilor muncitoarelor cu cele ale muncitorilor”. Formulând această revendicare, ea spunea, printre altele: „Susțin din toate puterile ca principiul echității să fie aplicat în mod universal: la muncă egală, salariu egal”.

1896 1898 - În timpul stagiului de spital, este impresionată de soarta copiilor cu deficiențe psihice adunați în ospiciul din Roma și ia hotărârea de a se dedica studierii unor metode raționale pentru recuperarea lor și redarea lor societății ca membri folositori, în limitele capacităților lor dezvoltate prin educație. În acest scop, face studii suplimentare de psihologie, psihiatrie și antropologie, sub conducerea lui Giuseppe Sergi, întemeietorul primului *Institut de psihologie experimentală* din Italia, în 1876, la Roma, înainte ca Wilhelm Wundt să fi creat primul *laborator* de psihologie experimentală din lume, în 1879, la Leipzig.

1896 - Ia parte la Congresul național italian de medicină de la Torino, unde face comunicări cu privire la cercetările sale în domeniul educației copiilor deficienți mintal.

1897 - Ia parte la primul Congres al profesorilor de școală elementară de la Torino, unde susține teza că problema tratamentului copiilor deficienți nu este numai o problemă strict medicală, ci mai ales o problemă socială și pedagogică.

1898 1900 - Din împuternicirea guvernului italian, care a creat „Școala normală ortofrenică” din Roma, se ocupă cu organizarea și conducerea acestei școli, destinată pregătirii specialiștilor în educația copiilor anormali.

**1900** - Ține cursuri de antropologie și de igienă la „Școala normală pentru învățătoare” înființată la Roma.

1900 1907 - Practică medicina și ține cursuri de antropologie pedagogică la Universitatea din Roma.

1901 - În dorința de a studia mai aprofundat, și din punctul de vedere al pedagogiei generale și al

filozofiei, problema educației, se înscrie ca studentă la Facultatea de filozofie a Universității din Roma.

**1902** - Ia parte la cel de-al doilea congres pedagogic de la Napoli, unde face comunicări cu privire la cercetările sale pedagogice.

**1903** - Apare prima ediție a lucrării sale *Antropologie pedagogică*.

1904 - Funcționează ca docentă de antropologie la Universitatea din Roma și ca profesoară la „Școala normală superioară” din Roma.

1906 - Își începe experimentele pedagogice cu copii normali.

1907 - La 7 ianuarie, inaugurează prima școală montessoriană pentru copii mici normali, denumită „Casa dei bambini” („Casa copiilor”), în cartierul muncitoresc San Lorenzo de la periferia Romei, strada dei Marsi, 53.

Din acest an au luat ființă numeroase „Case dei bambini” în Italia și în mai toate țările din lume, cu copii de toate rasele, pe toate continentele.

1908 - În mai, ține un ciclu de conferințe la „Societatea Umanitaria” din Milano, cea mai mare instituție de asistență socială pentru muncitori din Italia, fondată de M. Loria, pentru ridicarea nivelului de viață material și cultural al muncitorilor. Cu acest prilej, a dezvoltat conceptul că „omul nu este numai un produs biologic, ci și un produs social, deci procesul de socializare începe din prima copilărie”.

La 18 octombrie, inaugurează „Casa copiilor” de la „Umanitaria”, sub conducerea elevei sale Anna Macheroni, care va deveni colaboratoarea sa și va contribui la dezvoltarea și răspândirea metodei Montessori.

1909 - Apare prima ediție a cărții sale fundamentale *Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini (Metoda pedagogiei științifice aplicată la educația copiilor mici în Casele copiilor)*, care a avut apoi numeroase ediții și a fost tradusă în numeroase limbi. În românește, a fost tradusă de institutorul Constantin V. Buțureanu, în 1914.

În același an, ține la Città di Castello primul curs de inițiere a educatoarelor în metoda Montessori. În aceeași localitate și în același an, a apărut o broșură cuprinzând un rezumat al lecțiilor sale ținute cu prilejul aceluia curs.

1911 - Începe experimentarea metodei Montessori în școlile elementare, în Italia.

1913 - Ține primul curs internațional Montessori la Roma, din inițiativa unor membri ai corpului didactic din S.U.A. Au luat parte cursanți din mai multe țări. Cel mai numeros grup a fost cel american (60 de cursanți). Acest curs a marcat începutul mișcării mondiale montessoriene. Din 1913 până în 1951, Maria Montessori a ținut 30 de asemenea cursuri internaționale.

În același an este numită membru de onoare al „Montessori Educational Association of America”, la propunerea președintelui asociației, omul de știință și inventatorul Alexander Graham Bell, în casa căruia funcționa o școală Montessori.

1914 - Apare, în limba engleză, prima ediție a *Manualului de pedagogie științifică*, sub titlul *Dr. Montessori's Own Handbook*, în America, în care se prezintă sistematic și concentrat concepția montessoriană despre copilărie și metoda ei de educație a copiilor mici. Lucrarea va apărea în prima ediție italiană abia în 1921.

1915 - Activează în S.U.A. (California), asistată de eleva sa Hellen Park-hurst, care va fi autoarea celebrului sistem educațional *Dalton Plan*.

1916 - Apare a doua carte fundamentală a Măriei Montessori, *L'auto-educazione nelle scuole elementari (Autoeducația în școlile elementare)*, continuare a primei sale lucrări din 1909. Ea cuprinde o expunere sistematică a metodei, bazată pe psihologia copilului de vârstă școlară (partea I) și indicații practice pentru aplicarea metodei în clasele elementare la diferite materii (gramatică, lectură, aritmetică, geometrie, desen, muzică și prozodie), sub titlul „*Teste*” sistematice pentru dezvoltarea intelectuală în

*clasele elementare* (partea a II-a), precum și două „adaosuri”: *Cartella per lo studio individuale del bambino* (Fișă pentru studiul individual al copilului), pentru însemnarea datelor biografice, antropometrice, psihologice, morale etc., după modelul fișelor de spital (deci una dintre primele fișe individuale școlare), și *Riassunto delle lezioni di didattica date în Roma nella Scuola Magistrale Ortofrenica Vanno 1900* (Rezumat al lecțiilor de didactică ținute la Școala normală ortofrenică din Roma în anul 1900).

Și această lucrare a fost tradusă în multe limbi. În românește a fost tradusă tot de C. V. Buțureanu, însă numai prima parte, și, separat, într-o broșură, cele două adaosuri sub un titlu schimbat, *Pedagogia medicală. Rezumatul lecțiilor de pedagogie predate la Roma, la Școala normală ortofrenică, în anul 1900, urmat de un carnet pentru studiul individual al copilului*.

În același an, ține un curs în Spania, la Barcelona, unde va locui de aici înainte timp de douăzeci de ani și va conduce Seminarul- laborator de pedagogie.

1916-1918 - își împarte timpul și activitatea între Catalonia (Spania) și S.U.A.

1917 - Sigmund Freud îi propune conducerea unui „Institut pentru studii asupra copiilor” și o anunță că fiica sa, Anna Freud, „pedagogă-analistă”, este adeptă a metodei Montessori.

1918 - Organizează, la Napoli, primul centru de studii montessoriene. În același an, se înființează asociația „Amici del metodo Montessori” - prima asociație de acest fel în Italia, care se va transforma în 1924 în „Asociația națională italiană Montessori” („Opera Nazionale Montessori”).

1919 - Ține primul curs internațional la Londra, unde va mai ține, la fiecare doi ani, câte un curs.

**1920** - Ține prelegeri la Universitatea din Amsterdam.

1921 - Ține un curs internațional la Napoli. În august, ia parte la celebrul „Congres Internațional pentru Educația Nouă” de la Callais (Franța), unde contribuie, împreună cu Adolphe Ferriere, Ovide Decroly, Roger Cousinet ș.a., la redactarea „Manifestului” pentru „educația nouă”. Cu același prilej, se întemeiază Liga Internațională pentru Educația Nouă, cu sediul la Londra, prin fuzionarea organizațiilor pentru educația nouă, inclusiv „Biroul internațional al școlilor noi” (1899) și „New Educational Fellowship” (1915). Tot atunci ia ființă revista „Pour Fère nouvelle”, organ de propagandă pentru răspândirea ideilor noi despre copii și despre educație.

1922 - Revine în Italia în vederea organizării Școlii normale Montessori (Scuola di metodo Montessori) pentru specializarea educatoarelor și a învățătorilor în aplicarea metodei.

1923 - Ține un ciclu de conferințe în Austria, la Viena, care vor constitui lucrarea *Il bambino în famiglia* (Copilul în familie), ce se va publica, în limba italiană, în 1936.

Este proclamată „doctor honoris causa” la Universitatea din Durham (Anglia).

1924 - Se înființează „Asociația națională montessoriană” („Opera Nazionale Montessori”) la Roma, care va edita, în cursul timpului, reviste montessoriene, va organiza congrese, simpozioane, cursuri etc.

1929 - Prezidează primul Congres Internațional Montessori la Helsingör (Danemarca). Cu acest prilej, s-a înființat „Asociația Internațională Montessori” („Association Montessori Internationale” - A.M.I.). Până în acest an au existat numai asociații naționale (cercuri etc.) în diferite țări. În articolele 3 și 4 ale „Statutelor” se arată că scopul asociației este apărarea și promovarea drepturilor copiilor în societate, răspândirea și promovarea metodei de educație Montessori și lupta pentru pace, prin educația în acest sens a copiilor și tineretului.

1930 - Ține cursuri internaționale la Roma, la care au luat parte și români.

1931 Mahatma Gandhi, conducătorul luptei pentru eliberarea Indiei de sub jugul colonial, aderă la lupta pentru pace prin educație organizată și condusă de Maria Montessori și își exprimă dorința ca metoda Montessori să fie dedicată educației copiilor săraci (*Scrisoare din 19 noiembrie 1931, reprodusă în*

**Maria Montessori, - a Centenary Anthology, A.M.I., Amsterdam, 1970, p. 39).**

1932 - Prezidează cel de-al doilea Congres Internațional Montessori la Nisa. Ia parte activă la cel de-al șaselea Congres Internațional al „Ligii Internaționale de Educație” (B.I.E.) de la Geneva.

1933 - Apare prima ediție a lucrării *Copilul*, în limba română, la editura „Cartea Românească”, nepublicată până atunci în altă limbă. Lucrarea va apărea după aceea mult amplificată în 1936, în limbile engleză și franceză, și abia apoi în limba italiană, în 1938, și din nou în limba română, în 1938, cu titlul *Taina copilăriei*. Sub aceste două titluri, cartea a apărut în numeroase alte limbi, devenind una dintre cele mai răspândite cărți ale Măriei Montessori cu privire la psihologia și educația copiilor.

1934 - Prezidează cel de-al patrulea Congres Internațional Montessori la Roma, ultimul în Italia până după cel de-al doilea război mondial, începe exilul voluntar al Măriei Montessori, totodată, persecuția regimului fascist împotriva ei și a operei sale, din cauza activității duse pe plan mondial pentru pace, împotriva pregătirilor de război. Se oprește mai întâi în Spania, apoi în Anglia și, în sfârșit, se stabilește în Olanda, unde familia ei a rămas până astăzi. Apar, în limba spaniolă, *Psihoaritmetica* și *Psihogeometria*, în care se expune o metodă de autoinstruire, în domeniul matematicii, bazată pe procesul psihologic al cunoașterii, plecând de la senzații și percepții, de la relațiile directe cu realitatea materială, progresând până la cele mai abstracte concepte matematice, urmând o tehnică de lucru specială, în care copilul este inițiat în prealabil de către educator.

1936 - Ia parte la Congresul European pentru Pace, care s-a ținut la Bruxelles (Belgia), unde ține conferința „Educația pentru pace”, la 3 septembrie. Se mută sediul Asociației Internaționale Montessori de la Berlin la Londra și se intensifică propaganda pentru pace, împotriva pregătirilor celui de-al doilea război mondial.

Activează în Olanda, la Laren, unde conduce un centru de cercetări, și începe elaborarea concepției sale despre „educația cosmică”. Prezidează cel de-al cincilea Congres Internațional Montessori la Oxford (Anglia), cu tema „Problema socială a copilului în cadrul marilor probleme ale timpului nostru”.

1937 - Ține conferința „Educați pentru pace!” la Copenhaga (Danemarca), apoi alte conferințe cu aceeași temă la Amersfoort (Olanda). Prezidează cel de-al șaselea Congres Internațional Montessori, care s-a ținut la Copenhaga, cu tema „Educația pentru pace”. Cu acest prilej, s-au inițiat mai multe acțiuni pe plan internațional: s-a intensificat campania pentru pace, împotriva amenințărilor războiului; s-a lansat „Cruciada pentru apărarea copilului”, sub lozinca „Salvați copiii! Ei sunt depozitarii tuturor valorilor umane!”; s-a propus: înființarea unui „institut internațional pentru știința păcii”; organizarea de cursuri despre „știința păcii” în Universități; crearea unui „Partid social internațional pentru promovarea drepturilor copilului”, în vederea recunoașterii lor ca cetățeni cu drepturi egale, apărute de legi și de reprezentanți ai drepturilor lor, în toate parlamentele și în toate organizațiile internaționale; de asemenea s-a propus crearea unor „ministere ale copiilor și tineretului”, cărora să se subordoneze ministerele școlilor; obligativitatea prin lege a certificatului prenupțial care să ateste pregătirea viitorilor părinți pentru educarea copiilor în spirit științific, cetățenesc și umanitar. Toate aceste propuneri au fost prezentate într-o ședință solemnă în parlamentul danez, în 1937.

Începând din acest an, persecuția fascistă antimontessoriană distruge întreaga operă montessoriană în Italia, mergând până la dărâmarea unor localuri de școli.

1939 - Ține un ciclu de conferințe la Londra, cu tema „Educația pentru pace”.

Părăsește Europa și pleacă în India, fiind chemată pentru a ține un curs la Adyar-Madras, unde s-a construit, în acest scop, un „sat al studenților”, cu colibe din crengi de palmier. Începând din acest an, Maria Montessori, însoțită de fiul său, dr. Mario M. Montessori, colaboratorul ei cel mai apropiat, vor rămâne în India neîntrerupt timp de opt ani. Ține mai multe cursuri naționale indiene și internaționale,

organizează școli montessoriene și continuă experimentele și cercetările sale pentru aplicarea metodei de la 0 ani până la Universitate.

1940-1946 - Fiind surprinși de război în India, ca cetățeni italieni, Mario Montessori este internat în lagărul pentru civili, iar Maria Montessori are domiciliu obligatoriu la Societatea teosofică din Adyar, centrul mondial teosofic. Maria Montessori se bucură totuși apoi de privilegiul de a-și continua liberă activitatea.

Din cauza climei tropicale, Maria Montessori activează în unele perioade în partea meridională a Indiei, la Kodaikanal, unde ține un curs în care dezvoltă concepția sa despre „planul cosmic” și „educația cosmică”. Ea rămâne în India până la sfârșitul celui de-al doilea război mondial.

1946 - Se reîntoarce în Europa; se oprește mai întâi în Olanda, la familia sa, apoi în Anglia, unde ține conferințe cu privire la progresul înregistrat de cercetările efectuate de ea în India. Vizitează apoi Scoția, unde a fost invitată pentru a ține conferințe. I se conferă titlul de membru de onoare al „Educational Institute of Scotland” din Edinburgh.

1947 - Se reîntoarce pentru prima oară în Italia, după un exil de 13 ani. Este primită cu onoruri în ședința din 3 mai a Adunării Constituante a Italiei eliberate.

I se oferă o catedră la Universitatea din Berlinul de Est, pe care nu o poate primi, urmând să se întoarcă în India pentru a organiza și conduce Universitatea Montessori, la Madras. A rămas apoi în India încă doi ani.

S-a reînființat Asociația Montessori din Italia (Opera Montessori); și-au reînceput activitatea vechile instituții și școli montessoriene, înființându-se noi școli de diferite grade și profiluri după sistemul montessorian, precum și centre naționale și internaționale de studii și cercetări pedagogice montessoriene.

1948 - Cu patru ani înainte de a se stinge din viață, ca și când și-ar fi făcut un bilanț al muncii sale, de peste o jumătate de secol, închinată progresului teoretic și practic în domeniul educației, Maria Montessori și-a definitivat o serie de lucrări, care au apărut în ultimii ani ai vieții sale.

După patruzeci de ani de la apariția primei ediții a cărții sale fundamentale *Metoda pedagogiei științifice aplicată la educația copiilor mici în Casele copiilor*, ea reface această lucrare, o restructurează și adaugă noi capitole, spre a oglindi, în linii mari, concepția și realizările sale, de-a lungul timpului, în domeniul educației, și o publică, în acest an, sub un titlu nou: *Descoperirea copilului*.

Tot în acest an au mai apărut și alte lucrări în care sunt prezentate aspectele specifice ale muncii sale, ca de exemplu: *De la copilărie la adolescență* (publicată în limba franceză), în care se prezintă evoluția psihologică unitară de la 0 ani până la 18 ani, respectiv cele patru perioade, cu aspectele lor psihologice specifice - de la naștere la 7 ani; de la 7 la 12 ani; de la 12 la 18 ani și perioada care corespunde studiilor universitare; *Educația potențialului uman* și *Educația pentru o lume nouă* - ultima a apărut mai întâi în limba olandeză în 1941. apoi în limba engleză în 1946; ambele prezintă metoda de „educație cosmică”, cu programa respectivă de instruire în cele mai variate domenii ale culturii, pentru a oglindi unitatea lumii în varietatea sa, legătura, interdependența și interacțiunea tuturor componentelor universului. Scopul „educației cosmice” - spune Maria Montessori - este: exercitarea liberă a autodisciplinii, a voinței și a judecății libere, nedeviate de prejudecăți și nedistorsionate de temeri”.

Aceste două lucrări au fost publicate în anul 1948, în limba engleză, în India (Madras), și au cunoscut ulterior mai multe ediții în diferite limbi. Tot în același an au mai fost publicate și multe alte lucrări (vezi bibliografia).

În același an, vizitează Centrul de studii montessoriene la Colombo, capitala Republicii Sri Lanka (fostă Ceylon).

1949 Datorită ultimelor evenimente politice din India, în urma cărora această țară a fost împărțită în două,

prin constituirea Republicii Pakistan, Universitatea Montessori, proiectată să-și înceapă activitatea la Madras, nu mai poate lua ființă. În aceste condiții, Maria Montessori se hotărăște să se întoarcă definitiv în Europa.

Ține un ultim curs în această parte a lumii, la Karachi, capitala Pakistanului, și părăsește India, lăsând în locul său, pentru a continua munca în aceste regiuni, pe unul din elevii săi apropiați, A. M. Joosten, care actualmente (1977) conduce cel de-al XL-lea curs indian Montessori și alte cursuri internaționale, în această țară și în S.U.A,

Maria Montessori se reîntoarce în Italia, unde prezidează cel de-al optulea Congres Internațional, la San Remo, cu tema „Formarea omului în reconstrucția mondială”.

Merge apoi în Franța, spre a primi distincția „Legiunea de onoare” acordată de guvernul francez, pentru meritele ei în lupta pentru pace și pentru contribuția ei la progresul științei și practicii în domeniul educației.

1950 Ține un ciclu de conferințe în țările scandinave.

Este proclamată „doctor honoris causa” la Universitatea din Amsterdam (Olanda).

În acest an este primită cu onoruri de Adunarea Generală UNESCO, care s-a ținut în Italia, la Florența. Tot în anul 1950 își începe activitatea „Centrul Internațional de Studii Montessoriene” de pe lângă Universitatea pentru străini din Perugia (Italia) și „Centrul Internațional de Studii Montessoriene” de la Bergamo (Italia).

1951 Prezidează Congresul Internațional Montessori de la Londra. A fost ultima ei apariție în public.

La 6 mai, Maria Montessori s-a stins din viață, la Noordwijk aan Zee, în Olanda, unde a fost înhumată în cimitirul pentru copii. Pe mormântul ei s-a scris ultimul mesaj pe care l-a adresat tuturor copiilor din lume: „*Io prego i cari bambini, che possono tuto, a unirsi con me per la costruzione della pace negli uomini e nel mondo*” (Eu îi rog pe copiii dragi, care pot totul, să se unească cu mine spre a construi pacea în oameni și în lume).

## 1. Locul și semnificația lucrării *Descoperirea copilului în gândirea și activitatea Măriei Montessori*

*Prima ediție a acestei lucrări a apărut în anul 1909, cu titlul: Metoda pedagogiei științifice aplicată la educația copiilor mici, în „Casele copiilor”. În această carte Maria Montessori expunea, după propria ei mărturisire, rezultatele cercetărilor experimentale întreprinse timp de doi ani (1907-1909) în domeniul educației copiilor normali de vârstă preșcolară.*

*De fapt, putem să afirmăm că prima ediție este rodul unei munci mult mai îndelungate, deoarece cercetările întreprinse între anii 1896 și 1907 în domeniul educației copiilor cu deficiențe mintale - la care, de altfel, face referiri în cuprinsul lucrării - și rezultatele deosebite dobândite i-au îmbogățit experiența pedagogică, pe care a valorificat-o și amplificat-o în cercetările sale ulterioare, efectuate asupra copiilor preșcolari dezvoltati normal.*

*În special în primele capitole ale cărții, autoarea relevă faptul esențial că, în condițiile de viață, de educație și de instrucție din școlile tradiționale, copiii nu se puteau dezvolta normal, nici fizic, nici psihic, nici social, fiind supuși unui tratament de imobilizare, de izolare, de pasivitate care le paraliza dezvoltarea firească. Maria Montessori a ajuns la această concluzie în perioada când se ocupa de educația copiilor cu deficiențe mintale. Elevii săi, declarați medical ca anormali, dar instruiți și exersați cu ajutorul unor metode bazate pe cercetări științifice experimentale, au trecut cu succes examenele publice în rând cu copiii normali din școlile obișnuite. Ei știau să se exprime corect, să scrie și să citească corect, să facă socoteli la fel ca și cei normali, fără ca examinatorii să poată observa vreo deosebire mai importantă.*

*Această întâmplare a constituit un moment de răscruce în viața Măriei Montessori, care s-a hotărât ca, de atunci înainte, să se dedice în întregime studiului metodelor de educație și de instrucție a copiilor normali, pentru îndepărtarea piedicilor care le frânează, le întârzie sau le deviază normala lor dezvoltare și împlinire a personalității.*

*Astfel, pe baza rezultatelor cercetărilor sale experimentale Maria Montessori a ajuns la concluzia că dacă niște copii cu deficiențe mintale native au putut, prin schimbarea metodelor necorespunzătoare și prin folosirea unor metode raționale de educație și de instrucție, să-i ajungă pe cei normali din școlile obișnuite, dând maximum din ce puteau da ca randament școlar, înseamnă că cei din categoria a doua, copiii normal dezvoltati, au fost pregătiți în condiții anormale, prin metode neraționale. O altă concluzie la care a ajuns a fost faptul că, dacă metodele care au putut să-i ridice pe cei anormali la nivelul celor normali s-ar aplica și la copiii socotiți normali din școlile obișnuite, aceștia din urmă ar obține, indiscutabil, rezultate net superioare celor obișnuite. O a treia concluzie a fost că atât experiența obișnuită cât și cea riguroasă științifică în cercetările de psihometrie nu duc la cunoașterea copilului adevărat, ci a celui împiedicat în dezvoltarea lui naturală, din cauza unor prejudecăți pedagogice, a neînțelegerii nevoilor firești ale copiilor, din cauza mediului de viață neadecvat din școli, a metodelor pedagogice ne științifice. Copilul adevărat, cu capacitățile lui naturale, - spune Maria Montessori - a rămas necunoscut. Acest copil „adevărat”, normal, natural, nemutilat de condiții externe, este un copil care urmează a fi descoperit.*

*Punând în acest fel problema normalității și a anormalității, Maria Montessori a urmat un drum al ei propriu, deosebit de acela al altor cercetători de pe vremea sa. Ea a combătut în mod stăruitor pe acei pedagogi și psihologi care decretau că diferențele de capacitate mintală constatate prin teste ar fi native și fatale, imposibil de schimbat prin educație și instrucție Maria Montessori a dovedit prin cercetări experimentale că măsurarea inteligenței, a aptitudinilor și a cunoștințelor copiilor prin teste nu relevă întotdeauna nivelurile de capacitate nativă, ci nivelurile de educație și de instrucție, de*



*exercitare a capacităților native ale copiilor. Ea a dovedit că omul în devenire pe care copilul îl construiește în sine nu este numai un simplu produs biologic, ci, mai ales, un produs social, al mediului uman, al relațiilor sociale, al condițiilor materiale și culturale în care se dezvoltă și care pot favoriza sau frâna, sau care pot devia dezvoltarea naturală, sănătoasă, normală și deplină a potențialităților imense care zac în fiecare copil normal. Din măsurătorile efectuate prin teste - spune Maria Montessori - rezultă cu necesitate „superioritatea” copiilor din clasele avute și „inferioritatea” celor din cele sărace. Ea combate această concluzie antidemocratică, dovedind că nu este vorba de diferențe native, congenitale, fatale, ci de diferențe generate de condițiile în care au crescut - pe de o parte copii care au avut condițiile materiale și culturale adecvate pentru a se putea dezvolta normal, iar pe de alta, copii care au fost vitregiți de aceste condiții. Maria Montessori a dovedit experimental rolul deosebit al condițiilor materiale în exercitarea capacităților copiilor, deci rolul educației și al instrucției în determinarea nivelului de dezvoltare a inteligenței, a aptitudinilor și a tuturor capacităților native ale fiecărui copil în parte, condiții care variază de la familie la familie, de la școală la școală, de la profesor la profesor, și nu numai de la elev la elev.*

*În timpul când lucra cu copii cu deficiențe mintale, Maria Montessori a fost preocupată de gândul de a-și experimenta metoda și la copii normali, spre a dovedi temeinicia convingerilor sale științifice. Prilejul i s-a oferit în 1906, cu ocazia deschiderii primei „Case dei bambini”, a cărei activitate propriu-zisă a început la 7 ianuarie 1907. În prezentul volum, ea istorisește mersul cercetărilor sale în educația unor copii preșcolari, între doi ani și jumătate până la șase ani, - copii dintre cei mai săraci din Roma, din cartierul San Lorenzo - și prezintă progresele de-a dreptul uimitoare realizate de acei copii, puși în condiții de mediu și de relații educaționale create de Maria Montessori pe cale experimentală.*

*Referindu-se la această carte,, care în ediția engleză avea ca titlu Metoda Montessori, exploratorul american R. E. Peary, primul care a descoperit Polul Nord, tocmai pe timpul când a apărut prima ediție a cărții de față (1909), a relevat faptul că în această carte este vorba nu atât de o metodă de educație, cât de „descoperirea sufletului omenesc”.*

*Cartea cuprindea, de la prima ei ediție, principiile fundamentale ale metodei sale de cercetare experimentală și de aplicare a acestei metode în practica educațională, nu numai la copiii mici, ci în general, în educația la orice vârstă. Ea a constituit deci matricea din care s-au dezvoltat ulterior toate cercetările sale.*

*Astfel, în 1916, a apărut „o continuare” a acestei cărți, sub titlul Autoeducația în școlile elementare, unde Maria Montessori expune rezultatele obținute cu copii din primele două clase elementare. Ulterior, ea și-a extins cercetările prin aplicarea metodei sale la toate clasele elementare, apoi la gimnazii și licee. De asemenea, a făcut cercetări experimentale, după aceleași principii, asupra copiilor de la naștere până la 3 ani, acoperind astfel toată „perioada creatoare” (sau evolutivă) a copilăriei și adolescenței. Pretutindeni, și în familie, și în școală, ea a constatat existența unor condiții de mediu și de relații adult-copil care constituie tot atâtea „piedici” în dezvoltarea normală a copiilor. Aceste constatări le prezintă în cartea sa Manualul de pedagogie științifică, care constituie și o descriere concentrată și sistematică a materialului de dezvoltare, a materialului didactic și a tehnicilor de educație preșcolară, de la naștere până la 7 ani. Din cauza condițiilor din familie și din școli, neadecvate nevoilor bio-psiho-sociale naturale ale copiilor - afirmă Maria Montessori -, „sufletul copilului a rămas cu totul ascuns și umbrit”. De aceea, spune ea, se impune în mod imperios „să se modifice două lucruri în jurul copilului: îngrijirile adultului și mediul.*

*O expunere sistematică a ideilor sale, bazate pe observații și experiment, asupra evoluției copilului de la naștere, a apărut în lucrarea Copilul, ființă divină, dar neînțeleasă (divină, în sensul*

unor potențe superioare omenești), apărută în 1933 în limba română, apoi, mult amplificată, conținând noi capitole, în 1956, în limba engleză, cu titlul *The secret of Childhood* (Taina copilăriei) și în limba franceză, Sn același an, cu titlul *Lenfant* (Copilul); după aceste două ediții, apare din nou în limba română, cu unele completări ale autoarei, sub titlul *Taina copilăriei*; în limba italiană a apărut abia în 1938 (în Elveția, nu în Italia, unde cărțile Măriei Montessori erau interzise la acea dată); această lucrare a mai fost tradusă în multe alte limbi, devenind una dintre cărțile cele mai larg răspândite din câte a scris Maria Montessori.

Din aceleași cercetări a rezultat lucrarea *Copilul în familie* (1936), precum și alte lucrări care dezvoltă și continuă cercetările și principiile din prima carte (volumul de față), ce reprezintă temelia întregii sale opere.

În edițiile succesive, această carte fundamentală a fost amplificată, cu cercetările până la zi, dar a păstrat titlul primei ediții. În 1948, cu patru ani înainte de a înceta din viață, Maria Montessori a refăcut-o, introducând capitole noi, pentru a oglindi întreaga ei activitate, și schimbându-i totodată și titlul, în *Descoperirea copilului*, considerând că în aceasta constă principala sa contribuție, că această descoperire stă la baza întregii sale activități.

## **2. Maria Montessori despre importanța socială a primei copilării**

În această ultimă ediție publicată sub noul titlu *Descoperirea copilului*, Maria Montessori afirmă că rezultatele „uimitoare” pe care le-a obținut în practica educațională nu se datoresc, în esența lor, metodei, ci unor calități și energii existente potențial în copiii înșiși și care s-au putut trezi și desfășura creator, datorită unor condiții externe favorabile, în aceste condiții noi din mediul ambiant, ei au dezvoltat alte caracteristici decât cele cunoscute la copiii obișnuiți și investigate de psihologia infantilă de până aci. Acești copii au dovedit calități omenești superioare, necunoscute „de milenii”. În esență, acestea sunt: capacitatea extraordinară de concentrare a atenției, timp îndelungat, într-o lucrare practică, în care este antrenată întreaga personalitate (bio-psiho-socială), senzorială, motrică și intelectuală; repetarea de mai multe ori în șir a aceleiași lucrări; o stare de echilibru psihic și de seninătate ce urmează regulat după aceste repetiții; instinctul ordinii (spiritul matematic); instinctul muncii; dorința și capacitatea instinctivă de a cunoaște, de a ști, de a putea face, de a explora mediul ambiant, de a învăța, de a asculta de adult, de a coopera cu colegii; disciplină spontană ca aspect exterior al unei ordini mintale interioare, persistența acestei discipline și în familie etc.

Cercetările Măriei Montessori au scos la iveală existența unei „forme mintale” specifice primei copilării, deosebită de aceea a adultului: copiii mici manifestă de multe ori un fel de „surditate psihică”, nu înregistrează comanda sau îndemnul adultului, nu reacționează la îndemnul acestuia, ci lucrează spontan, independent de voința adultului. Minte la această vârstă este o „minte absorbantă”.

La această vârstă, capacitatea de discriminare senzorială se poate dezvolta mai mult ca oricând. Simțurile sunt ca un fel de „canale” prin care mintea copilului „absoarbe” elementele din mediul ambiant, ca pe o „hrană” spirituală, pe care o asimilează și crește ca spirit, după cum prin hrana fizică el crește ca ființă biologică. Copilul este „fiul” omului numai ca ființă biologică, în schimb el, copilul, este „tatăl” omului ca personalitate umană (Expresia „copilul este tatăl omului” o găsim și la S. Freud). Copilul clădește în sine omul adult de mâine, cu materialul pe care îl găsește în mediul său ambiant. Măreția sau șubrezenia acestei clădiri depinde de materialul de construcție, de calitatea și cantitatea acestui material pe care îl oferă mediul său natural și social, precum și de tehnica acestei munci de construcție, pe care o poate învăța de la cei din jur.

Acest fenomen de „absorbție” a mediului ambiant - susține Maria Montessori - este spontan,

inconștient, de o necesitate logică obiectivă, ca orice fenomen din natură supus determinismului universal. Intensitatea lui este atât de puternică și irezistibilă, încât, la această vârstă, ființa omenească se automodelează după chipul și asemănarea mediului ambiant, cristalizându-se într-o anumită structură determinată de personalitate umană. Orice caracteristică antropologică rasială ar avea copilul înainte de a intra în relație cu mediul social în care va „crește” și în orice parte a globului va trăi după trecerea vârstei copilăriei, el nu va putea asimila o altă limbă după nici o metodă și cu nici un profesor la perfecțiunea (relativă) a limbii învățate până la trei ani, fără metodă și fără profesor. Orice altă limbă va vorbi mai târziu va fi colorată de „accentul” limbii copilăriei. Oriunde va trăi după aceea, oricât de departe de locul copilăriei, el se va simți, cu toată ființa lui, ca aparținând nu numai națiunii, ci și regiunii și chiar cartierului în care a crescut și s-a format ca om.

O altă descoperire importantă a Măriei Montessori în cercetarea vieții omenești - la originile sale, în copilărie - din punct de vedere biologic în sens larg și care privește „secretul, taina” formării personalității umane, este aceea a existenței, la această vârstă, a unor „perioade senzitive” (întocmai ca la alte specii de vietăți), care guvernează „metamorfozele” prin care trece ființa umană din punct de vedere fizic, psihic și social.

Observând comportamentul spontan al copiilor, ea a constatat că ei sunt dominați de impulsuri irezistibile, care îi determină la anumite acțiuni, ce diferă de la o perioadă la alta și care au legătură evidentă cu anumite necesități ale dezvoltării personalității omenești. Ea a mai constatat că, în cursul dezvoltării copilului, se manifestă cu intensitate când una, când alta dintre capacitățile naturale ale omului, încât, numai cunoscând diferitele perioade ale dezvoltării (numite de ea „perioade senzitive”) și adaptând în mod adecvat mediul la aceste necesități, se poate ajuta dezvoltarea optimă și maximă a capacității respective temporar active, pentru că, în conformitate cu o lege biologică, „perioadele senzitive” sunt ireversibile. De aci necesitatea necondiționată de a ajuta dezvoltarea fiecărei laturi a personalității umane la timpul maximei sale „sensibilități” și a maximei capacități de automodelare și de autostructurare.

Maria Montessori menționează faptul că umanitatea nu și-a dat niciodată seama de acest fenomen, deoarece mijloacele necesare pentru ajutarea acestei dezvoltări au lipsit până acum cu totul. Tocmai în întâmpinarea acestor cerințe, ea a creat, experimental, un mediu ambiant, în care copiii să se poată manifesta liber și să găsească mijloacele materiale care le sunt necesare pentru satisfacerea trebuințelor lor deosebite, în timpuri deosebite, după perioadele senzitive prin care trec. Observând copiii în activitatea lor spontană în acest mediu și căutând să creeze acele obiecte de care au nevoie în activitatea lor, care corespund cât mai adecvat impulsurilor lor naturale spre activitate, s-a creat, ca un răspuns la psihologia evolutivă specială a copiilor, așa-numita „metodă Montessori”. Iată de ce ea a susținut întotdeauna că opera ei constă, în esență, nu în crearea unei metode, ci în observarea vieții și în experimentarea mijloacelor care o pot favoriza. De aceea, Maria Montessori a definit educația de pe poziții biologice, ca „ajutor pentru viață”, și, întrucât este vorba de viața de om, iar viața de om nefiind o viață animală „naturală”, ci o viață umană socială, educația nu poate fi definită, după concepția sa, decât ca ajutor social acordat omului în formarea sa ca ființă socială, expresie a civilizației și a culturii timpului său.

Construindu-și metoda pe aceste baze, oarecum după „dictarea” psihologiei concrete a copiilor cu care lucra, în „Casa copiilor la un moment dat, pe lângă problema dezvoltării, s-a pus cu necesitate și problema asimilării culturii de către copii. Problema „dezvoltării” este dominantă la vârsta preșcolară; ea se menține până la maturitate. Problema „asimilării culturii timpului” devine o problemă specifică a școlii elementare și a următoarelor grade de învățământ. După M. Montessori, în prima perioadă se pune în mod necesar problema adaptării mediului la copil, și abia în perioada ce

urmează se pune, treptat, problema inversă, a adaptării copilului la mediul social al timpului.

În acest scop „școlar”, psihologii și pedagogii din trecut și cei contemporani Măriei Montessori s-au străduit să rezolve problema „transmiterii” culturii, fie prin concentrarea ei în elemente simple, transmise după un „program” și un „orar”, prin lecții scurte și variate (lecțiile din școala tradițională), care să nu obosească prea mult „mintea fragedă” a copilului, fie prin găsirea unor metode de învățământ oare să facă studiul plăcut și atrăgător (metodele „active” ale „școlilor noi”, grupând cunoștințele în jurul unor „centre de interes” (de exemplu, Decroly, Dezuey ș.a.).

Maria Montessori nu a mers pe acest drum și nici nu a acceptat principiile unanim recunoscute și respectate în pedagogie, după care studiul este sistematizat și condus de profesor, plecând de la simplu la complex, de la concret la abstract, de la cunoscut la necunoscut. Ea a respins programatic orice principiu înțeles ca punct de plecare. A observat pur și simplu manifestările spontane ale copiilor și a căutat să descopere astfel „calea naturală” a rezolvării problemelor asimilării culturii, pe măsură ce ele se iveau, căutând materialul cel mai adecvat pentru satisfacerea nevoii copiilor de a cunoaște și a învăța. Aceste mijloace materiale, pe care copiii le au la îndemână în mediul creat în „Casele copiilor” și pe care ei le aleg liber, după „perioadele senzitive” prin care trec succesiv și lucrează efectiv cu ele, îi ajută să înțeleagă elementele fundamentale ale culturii și să-și dezvolte capacități nebănuite de a descoperi adevăruri necunoscute.

Pe când în școlile tradiționale - susține Maria Montessori - copiii sunt constrânși să asculte, în loc să facă, iar în școlile „noi” sunt conduși să-și însușească cunoștințe despre viață prin studiu propriu, Maria Montessori a dat, pur și simplu, copiilor posibilitatea și mijloacele de a trăi viața. Astfel, spre exemplu, copiii nu „învață” cunoștințe legate de nevoile fundamentale ale vieții conform unor „centre de interes” ca: „hrana”, „locuința”, „îmbrăcămintea”, „purtarea civilizată”, ci, pur și simplu, ei au posibilitatea de a cultiva plante în grădină și a îngriji animale, a pregăti ei înșiși alimente în bucătărie, a le servi la masă, a le mânca, a face ordine și curățenie în casa lor (de unde numele de „Casă a copiilor”), de a mânca civilizată, de a se purta civilizată, atât în relațiile dintre ei cât și în relațiile cu adulții ce vizitează aceste „Case ale copiilor” etc., adică ducând o viață normală efectivă, în conformitate cu cultura și civilizația din jurul lor, lucrând și producând ei înșiși. Ei „învață” cum să „învețe”, învață a trăi, trăind cu adevărat viața normală. Pentru ei, școala nu este o anticameră, o pregătire, un joc, pentru viața „serioasă”, „de mai târziu”, ci însăși viața lor normală actuală. În ceea ce privește elementele culturii, acestea nu li se „predau”, ci ei înșiși le „culeg” din contactul direct cu lucrurile concrete sau chiar abstracte, pe care ei le găsesc „materializate” în obiecte ce se pot mânui (de exemplu, la gramatică, aritmetică și geometrie). În școlile obișnuite, a fi învățat un lucru și a-l fi înțeles este punctul terminus, scopul atins, după care se trece la învățarea altui lucru. În școlile Montessori însă, copiii au dezvoltat aspecte necunoscute până aci, de o importanță fundamentală în dezvoltarea minții:

- a) capacitatea de a înțelege și de a învăța (care constituie, așa cum s-a mai arătat, scopul final la care trebuie să se ajungă în școlile obișnuite) nu era decât punctul de plecare pentru o activitate repetată și prelungită, ca aceea a unui sportiv care, după ce a învățat cum să execute un exercițiu, abia atunci începe să se antreneze, zile în șir, în sportul lui preferat;
- b) în aceeași perioadă, ei trec la învățarea unui lucru nou, dar revin mereu la vechile exerciții;
- c) puterea inteligenței (capacitatea de înțelegere a copilului), în cursul perioadei senzitive corespunzătoare, este mult mai mare decât la adulți.

Aceste constatări au constituit adevărate surprize pentru Maria Montessori. Ea a construit „materialul de dezvoltare” cu intenția de a comunica unor copii anumite adevăruri fundamentale speciale, „însă copiii, prin utilizarea prelungită a acestui «material», ajungeau la descoperirea unor

legi (matematice) la care autoarea nici nu se gândea să le prezinte (*de aci insistența cu care M. Montessori repetă că rezultatele nu sunt meritul metodei, ci al copiilor înșiși*), ceea ce surprindea profesorii, care, adesea, nu știau ei înșiși de existența acestor legi. Acest lucru s-a dovedit în toate domeniile, dar cu deosebire în acela al matematicii”. Afară de cazuri destul de rare, majoritatea copiilor văd în matematică o disciplină grea, aridă, iar adulții își aduc aminte de temele de matematică întocmai ca de un coșmar. „în experiența doctorei Montessori, matematica a constituit pentru copii un izvor de plăcere spirituală. Lucrările matematice au trezit în aceștia entuziasm. Unii au făcut descoperiri care, dacă avem în vedere vârsta elevilor (6-9 ani), merită epitetul de fabuloase. Lucrările Psihoaritmetica și Psihogeometria prezintă teoreme, corolare și noi legi aritmetice descoperite de copii, la acești ani. Nu numai că aceste legi și aceste descoperiri nu se găsesc în vreo carte de matematică destinată școlilor elementare, dar ele au pus pe învățătorii din școlile elementare în situația de a se adresa profesorilor de liceu, întrebându-i, spre exemplu: «Un elev din clasa mea a descoperit că un pătrat construit pe diagonala altui pătrat are o suprafață dublă; un altul zice că triunghiul echilateral care are ca latură înălțimea unui alt triunghi echilateral este egal cu  $\frac{3}{4}$  din acesta din urmă; iar altul zice că teorema lui Pitagora se poate aplica nu numai la pătrat, ci la toate poligoanele regulate; sunt adevărate toate acestea?». Sau «Vreau să-mi explic un lucru straniu. În clasa mea, copiii, extrăgând rădăcina pătrată, în loc să coboare cifrele, grupă după grupă, le coboară una câte una, ca la împărțire. Cum au ajuns ei la aceasta?» întreabă profesorul Ei au procedat astfel: au aplicat în aritmetică noțiunile lor de algebră. Luând ca bază binomul lui Newton, au înlocuit valorile decimale cu litere și, aplicând același procedeu la pătratele polinoamelor, au construit o formulă geometrică, cu ajutorul căreia au putut să extragă rădăcina după procedeul unei împărțiri obișnuite. Manevrând la propriu obiecte concrete ce reprezintă abstracții materializate (la matematică, spre exemplu, perle de diferite culori, corpuri geometrice etc.), copiii, înainte de 9 ani, au bucuria de a extrage nu numai rădăcina pătrată, ci și rădăcina unor numere la puterea a 4-a, a 5-a, a 6-a etc.

După cel de-al doilea război mondial, materialul „didactic” montessorian și tehnicile corespunzătoare de utilizare a lui, atât de criticate înainte, au fost reactualizate în S.U.A., unde metoda Montessori cunoaște astăzi o adevărată renaștere”, găsind o confirmare în noile cercetări din domeniul instrucției programate, în structuralism, în cercetările lui Sharmm, Bruner etc., dar și în Europa, în cercetările lui J. Piaget, Vîgotski, H. Wallon, etc.

\*

\* \*

În mediul nou, creat de Maria Montessori pe bază de cercetări experimentale, mediu care constă din obiecte ce solicită atenția, interesul și activitatea îndelungată a copiilor, obiecte gradate matematic și conținând în ele însele „controlul erorii- și datorită existenței unor relații educator - elev care favorizează expansiunea energiilor creatoare ale copiilor, aceștia se dovedesc a fi „mici muncitori” În efortul lor voit și susținut, într-o activitate cu un scop extern precis, activitate liber aleasă, ei nu mai manifestă unele caracteristici ale psihicului infantil, ca: egoismul, egocentrismul, incapacitatea de concentrare asupra unei lucrări sau a unui lucru, trecerea de la una la alta, neascultarea, încăpățânarea, capriciul etc., ci însușiri opuse, ca cele amintite mai sus. Aceasta pentru că, în mediul montessorian și în cadrul relațiilor educaționale respective, copilul nu mai are nevoie de a se ascunde, de a se teme, de a se sustrage acțiunii adultului și de a se refugia în lumea fantasticului etc., caracteristici care, aproape toate, sunt reacții de apărare ale unui suflet de copil oprimat, și nu caracteristici psihice ale unui copil normal. „În toate păturile sociale - scrie Maria Montessori -, culte sau inculte, s-a răspândit o enormă cantitate de interpretări eronate ale psihicului copilului.

Aceasta pentru că manifestările caracteristice ale «vechiului copil», neînțeleș și oprimat, într-un mediu ambiant plin de obstacole, au fost considerate caracteristici normale ale copiilor, pe când, în realitate, în marea lor majoritate, ele reprezentau manifestări de apărare (s.n.) sau erau semne de decădere spirituală, determinată de faptul că mediul înconjurător nu a oferit mijloacele necesare pentru dezvoltare. Manifestările caracteristice ale acestei categorii sunt: instabilitatea atenției, rătăcirile în fantezia fără sens, incapacitatea de a coordona mișcările în scopuri utile și de a stăruie într-o lucrare, precum și reacțiile provocate de represiune, cum sunt capriciile, exploziile convulsive etc. În categoria manifestărilor de acest fel sunt înglobate tot atâtea caracteristici morale de apărare și de degenerare cum sunt: egoismul, legarea excesivă de proprietatea unor lucruri materiale, predominarea nevoilor de viață vegetativă, minciuna, timiditatea, frica etc. Tot ce are frumos sufletul omenesc rămâne, în schimb, în mare parte, ascuns și reprimat, ca o rezervă uitată. În felul acesta, personalitatea infantilă continuă să fie o necunoscută. Problema practică a educației constă în a oferi sufletului copilului un mediu ambiant lipsit de obstacole. Atunci manifestările caracteristice de apărare dispar, iar adâncurile sufletului încep să iasă la iveală.

Acest aspect nou al copilului, relevat în mediul ambiant montessorian și în cadrul relațiilor social-educative montessoriene, în prima „Casă a copiilor”, și verificat, după aceea, în nenumărate școli montessoriene, cu copii de diferite naționalități și rase, a constituit o surpriză pentru autoare, care a văzut în aceasta „măreția sufletului omenesc”, entuziasmându-se în fața acestui „nou copil”. Entuziasmul său poate fi comparat cu acela al unei alte femei celebre, Ellen Key, promotoare a educației libere, care a făcut din copil o „majestate” și care a numit secolul nostru „secolul copilului”. De asemenea, prețuirea copilului amintește de J. J. Rousseau, de la care s-au inspirat, în general, mai toți susținătorii „educației libere”.

Concepția montessoriană se deosebește de aceea a Ellenei Key, a lui J. J. Rousseau și a celorlalți susținători ai purității și ai libertății în educație. Ca om de știință pozitivă, experimentală, ea nu a plecat de la principii filozofice, ci de la observație și experiment și s-a bazat pe date obiective și verificate repetat. Ea nu susține că omul este „bun de la natură”, ca Rousseau, nici că este rău din naștere, purtând stigmatul păcatului strămoșesc așa cum susține Biblia. Ea afirmă că la nașterea sa, la apariția sa în lume ca nou-născut, omul este la punctul zero, adică nu este încă nimic.

Dar, în acest zero, în acest „nimic”, ca existență în act, se află via, în maximă concentrare, întreaga istorie a omenirii, al cărei produs ultim este. În el converg energii nebănuite, ca într-o rezultată a paralelogramelor tuturor forțelor istorice ale genezei speciei umane și ale propriei sale ontogeneze până la starea de nou-născut.

O răspundere uriașă - arată Maria Montessori - apasă conștiința umanității, care va ști sau nu va ști cum să dirijeze desfășurarea acestei energii a omului, care va stăpâni într-o zi celelalte energii ale Universului, spre binele lui și al omenirii, spre expansiunea sau autodistrugerea vieții.

Importanța decisivă a primei copilării pentru formarea viitorului om adult a fost sesizată de veacuri, de experiența zilnică a omenirii. Dacă „intuiția” populară a înțeleș importanța celor „șapte ani de acasă”, știința contemporană - la care contribuția Măriei Montessori nu este de neglijat în această problemă - a constatat că omul ajunge la o maximă dezvoltare psihică până la vârsta de 8-10 ani și că de aci încolo tot ce se adaugă contribuie doar la o perfecționare, prin cultură, a ceea ce s-a dezvoltat ca ființă biopsihică în copil. De aceea, omului de știință și omului politic le revine datoria de a ajuta - pe cât permit cuceririle științei și tehnicii timpului - normala și deplina desfășurare a procesului creșterii fizice și psihice în epoca copilăriei.

Omul care se naște - afirmă Maria Montessori - va deveni bun sau rău, în funcție de împrejurări; va fi produsul lor și al relațiilor cu natura și cu oamenii din jurul său, cu un cuvânt, al mediului în

care va intra. Că omul este produsul împrejurărilor care acționează asupra fondului său genetic este un adevăr recunoscut de știință, de știința adevărată, care nu se sprijină pe idei preconcepute, pe idealizarea omului, „coroană a creației” etc., ci pe cunoașterea experimentală a realității obiective. Psihologia experimentală, care a înregistrat o vertiginoasă dezvoltare de la sfârșitul secolului trecut până azi, a stabilit, uneori cu precizie matematică, anumite trăsături caracteristice reale ale vieții infantile, însă, remarcă Maria Montessori, ale copiilor care trăiesc în condițiile mediului social adult obișnuit. Dar în împrejurări schimbate, se transformă și omul ca produs al acestor împrejurări schimbate. Este tocmai ceea ce au dovedit cercetările montessoriene: schimbând, prin încercări repetate, experimentale, elementele mediului ambiant, oferind copiilor prilejuri și mijloace variate de activitate în desfășurarea vieții lor spontane, ei au căpătat alt comportament decât cel din mediul social adult, construit de adult, pentru satisfacerea nevoilor lui ca om adult. Maria Montessori s-a străduit toată viața să construiască, pe cale experimentală, o lume nouă, „o lume a copilului inaugurând relații adult-copil, educator-elev în care adultul să nu se substituie personalității și voinței copilului, făcându-l să lucreze forțat sau prin sugestie, împotriva voinței, interesului și nevoilor lui, simțite de el. Procesul de înstrăinare a omului de esența sa, prin înstrăinarea muncii sale, începe, după M. Montessori, încă din copilărie, adică înainte ca munca lui să devină munca unui adult, decăzută în calitate de marfă.

În acest sens, întreaga carte, cunoscută acum sub titlul Descoperirea copilului, este declarată de autoare ca fiind o expunere a metodei experimentale de cercetare în domeniul cunoașterii vieții copilului și a elementelor, mijloacelor și tehnicilor care provoacă schimbarea, transformarea copilului într-o personalitate umană, socială, cultă, civilizată, superioară. Științele care au studiat copilul până la ea (igiena, antropologia, psihologia etc.) au cunoscut realmente copilul, dar un copil înstrăinat de esența umană, deviat de împrejurările vieții concrete, în societatea, familia și școala dată. Ele au măsurat nivelul de dezvoltare și randamentul școlar al copilului care s-a dezvoltat în aceste împrejurări concrete, reale, vii (nu în școala „ideală”, ci în școlile reale). Dar, pentru ca pedagogia să poată deveni știință experimentală, adică obiectivă, nu este de ajuns ca ea să constate realitatea, în familia, școala și societatea dată, lucrând cu stimuli măsurători, ci să transforme această realitate, lucrând cu stimuli transformatori și măsurând matematic după aceea nivelul de dezvoltare și randamentul prin teste etc., utilizând, cu alte cuvinte, mai întâi teste de exersare a funcțiilor psihofizice, teste de dezvoltare și de perfecționare a copiilor, și după aceea utilizând teste de măsurare. De aceea, copiii montessorieni, care și-au exersat simțurile și inteligența lucrând și mânuind spontan, îndelung și repetat, obiecte concrete, care pot fi considerate „teste de dezvoltare”, ajung la o scurtare evidentă a „timpului de reacție”, la o diminuare simțitoare a „pragului diferențial” al senzațiilor, la o rafinare a puterii perceptive, a discriminării inteligente, la o precizie crescută a mișcărilor, la o rapiditate sporită în rezolvarea problemelor noi ivite în activitatea lor obișnuită sau a celor indicate de psihologul experimentator, prin testele sale.

Tocmai datorită acestor calități, „materialul” montessorian, foarte criticat la început din punct de vedere teoretic, s-a dovedit practic eficace în dezvoltarea capacităților discriminatorii ale omului modern, explorator și transformator activ al naturii. După cel de-al doilea război mondial - așa cum s-a mai arătat - s-a vorbit de o adevărată „renaștere” a metodei Montessori, mai ales în America, dar și în alte țări, și a apărut, începând cu deceniul al cincilea, o bibliografie incomparabil mai bogată și variată asupra „metodei” decât înainte de război. Referindu-se la materialul de dezvoltare montessorian, Jacques Quignard remarcă: „Materialul Montessori, pe care îl mânuiește copilul, îl pregătește să utilizeze mașina. Maria Montessori a intuit aceasta ... Eu cred că acei copii care sunt pregătiți după metoda Montessori vor putea să devină stăpâni pe mașină și să indice adultului calea

prin care poate să învingă teroarea mașinii” h

Pe de altă parte, referindu-se la caracterul dialectic al „interacțiunii mediu-copil”, Elkind observă că: „mediul înconjurător procură hrana pentru dezvoltarea structurilor mintale, întocmai cum o procură și pentru dezvoltarea organelor fizice (idee dezvoltată de Maria Montessori și în prezentul volum). Aceasta înseamnă, printre altele, - lucru care a fost scos în evidență îndeosebi de Maria Montessori - că anumite tipuri de experiențe educaționale cu privire la mediul ambiant al copilului sunt mai adecvate pentru a favoriza dezvoltarea mintală, așa precum anumite alimente sunt mai adecvate pentru dezvoltarea fizică. Mediul ambiant pregătit în școala Montessori este destinat a favoriza cea mai bună alimentare posibilă pentru dezvoltarea mintală”.

Toate aceste remarci recente asupra „metodei montessoriene” converg la întărirea afirmațiilor Măriei Montessori că nu metoda ei de educație, ci energiile latente în copil duc la rezultate surprinzătoare atunci când aceste energii sunt ajutate, modelând metoda după manifestările obiective ale copilului, și nu invers, modelând copilul după principii apriorice și arbitrare.

De aci importanța covârșitoare pe care o acordă Maria Montessori creării unei ambianțe materiale și sociale favorabile dezvoltării a ceea ce este superior în om, adică importanța primordială a unui „mediu” care să normalizeze și să promoveze dezvoltarea omului ca om, neînstrăinat de esența sa. Conceptul „neînstrăinării” este fundamental în „metoda Montessori”.

Așa cum s-a mai spus, Maria Montessori, mai ales în ultima parte a vieții sale, a respins sistematic denumirea de „metoda Montessori” înțeleasă ca metodă care poate crea un om nou, și nu ca o metodă care ajută la realizarea de sine a omului concret, istoric, prin crearea condițiilor de viață ce eliberează de piedici desfășurarea procesului normal, spontan al dezvoltării, oferind cele mai adecvate obiecte, materiale, instrumente și tehnici prin intermediul cărora acest proces spontan poate fi canalizat, prin educație, pe căile progresului uman, așa cum energiile naturale spontane pot fi canalizate, eliberându-le de obstacole și făcându-le să „curgă”, încă mai spontan, pe canalele civilizației.

Astfel, în ajunul Congresului Internațional Montessori, ținut la San Remo în 1949, deci cu trei ani înaintea dispariției Măriei Montessori, aceasta scria: „De s-ar înlătura nu numai numele Montessori, ci și conceptul obișnuit de metodă, pentru a le înlocui cu alte indicații, dacă am vorbi despre un ajutor pe care putem să-l dăm pentru ca omul să-și poată cuceri independența, despre un mijloc pentru a-l elibera de vechile prejudecăți cu privire la educație, atunci totul ar deveni clar. Trebuie să avem în vedere personalitatea umană și nu o metodă de educație: este vorba de apărarea copilului, de recunoașterea științifică a naturii sale, de proclamarea pe plan social a drepturilor sale - acestea trebuie să ia locul modului vulgar de a concepe educația .. . Dacă știința ar începe să studieze oamenii, ar putea să ne dea nu numai noi teorii despre educația copiilor și a tinerilor, ci ar aduce o contribuție la înțelegerea profundă a multor fapte omenești și sociale care încă mai sunt acoperite de o înspăimântătoare obscuritate.

În același scop, de a înțelege just afirmația Măriei Montessori cuprinsă în însuși titlul lucrării de față, socotim că este bine să cităm cuvintele rectorului Universității din Perugia, vicepreședintele Asociației Internaționale Montessori, care, vorbind despre „motivația socială a gândirii Măriei Montessori”, la inaugurarea cursului de specializare în metoda Montessori de la Napoli (1976), afirma că: „Gândirea Măriei Montessori a fost stimulată în dezvoltarea ei de această motivație pe care ea o deriva din considerarea realistă a caracteristicilor și exigențelor timpului nostru. Stimulată de aceste exigențe sociale (ale societății contemporane în rapidă transformare), ea a înțeles că, pentru a-l face pe om mai puternic din punct de vedere spiritual, capabil de a fi stăpân pe sine și stăpân pe lumea aceasta în care este obligat să trăiască, trebuie să se meargă la originile vieții umane, care, ca



origini, se află în copilărie, pentru a le prezerva de la izvoare, pentru a le prospecta și a le capta, cum spun specialiștii în hidraulică, spre a le canaliza, a le purifica și a le îmbogăți: a ne întoarce la origini, spre a nu pierde nici una din ele în formarea ființei umane.

Există o carte a Măriei Montessori cu titlul: Descoperirea copilului. S-a spus, într-adevăr, că Montessori a fost aceea care a descoperit copilăria. Dar această afirmație trebuie lămurită, pentru că altfel ar fi banal apologetică. De bună seamă că M. Montessori nu a descoperit copilăria ca vârstă biologică sau ca vârstă fizică, ci a descoperit-o într-un anumit sens, ca vârstă psihică, intelectuală, care are particularitatea sa. Ea a descoperit copilăria ca vârstă psihică și intelectuală, în sensul că a descoperit faptul că și copilul, chiar și copilul mic, este capabil să muncească (lavorare); ea a descoperit și faptul că un copil mic este nu numai capabil să muncească și să gândească, ci și că el este dornic, intens dornic să fie ajutat să gândească și să muncească și că, atunci când această așteptare a sa, pe care și-o exprimă în mod obscur și cu stângăcie, este dezamăgită, puterile sale născânde lăncezesc, slăbesc; și el, copilul mic, dezamăgit și slăbit, riscă să se cufunde în amorțeală, în nepăsare, în lene și uneori în mânie și furie. Vedem manifestări de lene, manifestări de apatie caracterizând pe adolescent și, înainte de adolescent, pe băiat sau pe fată; dar originile acestora trebuie căutate tocmai în ajutorul redus care se dă pentru dezvoltarea copilului, în faza în care el are nevoie să-l primească. În sensul acesta, spunem că Montessori a descoperit copilăria, a descoperit că copilul vrea să învețe, dorește să învețe, dorește să cunoască lumea, dorește să o descopere și că, dacă această râvnă a lui se stinge, cauza este că nu i s-au oferit ajutoarele necesare în momentul și în modul în care avea nevoie de ele”.

Întreaga muncă teoretică și practică a Măriei Montessori se centrează în acest scop: a oferi, la timpul oportun, ajutorul necesar și suficient pentru ca „foamea” de cunoaștere și de creație a omului, de la originile sale, să fie hrănită cu cele mai adecvate mijloace oferite de știința și tehnica societății contemporane. Mijloacele și tehnicile oferite de Maria Montessori în acest scop sunt, desigur, un început, iar sistemul său, astfel conceput, este un sistem deschis, în care poate intra cu folos orice progres al științei și al tehnicii.

Cu privire la actualitatea metodei montessoriene, în conformitate cu exigențele sociale și științifice ale timpului nostru, s-au scris nenumărate lucrări s-au publicat cărți și articole recente. Revista „Vita dell'infanzia”, organul asociației italiene Montessori, care a sărbătorit în 1976 al douăzecilea an de apariție, cuprinde numeroase studii în acest sens, iar numărul din septembrie 1976 a fost publicat ca „număr monografic” cu tema „Maria Montessori și problemele educației în vremea noastră. Alte studii cu privire la contribuția Măriei Montessori și a continuatorilor săi la progresul metodelor de educație sunt publicate în „Communications - A.M.I.” - organ al Asociației Internaționale Montessori, care apare la Amsterdam.

### 3. Pedagogia montessoriană ca pedagogie a muncii. Considerații critice

În domeniul educației și instrucției, un gen asemănător de experiment ca cel realizat de Maria Montessori nu s-a făcut până la ea. Copilul nu era cunoscut așa cum se dezvoltă el în condițiile autoeducației și autoinstruirii. Toți copiii erau cunoscuți în condițiile eteroeducației și eteroinstrucției. Nu se cunoștea procesul educației și instrucției în spontaneitatea lui naturală, ci numai în condițiile dirijării lui raționale de către adulți educatori, călăuziți ei înșiși de idei și principii mai mult sau mai puțin arbitrare, empirice sau deduse din speculațiile filozofice, de prejudecăți multisekulare și biblice în privința »firii» copilului, bună sau rea, după sursa de pregătire a educatorului concret.

Ca om de știință, Maria Montessori era convinsă că adevărul despre copil și despre caracteristicile naturale ale vieții lui nu poate fi cunoscut decât în condițiile și pe căile indicate de știința vieții, de biologie, studiindu-i pe copii așa cum a studiat Fabre, spre pildă, viața insectelor, adică observând modul de a fi natural, spontan, în condițiile de viață ale speciei respective, în cazul nostru, în condițiile de viață ale speciei omenești, dintr-un anumit stadiu al dezvoltării sale.

Spre a respecta condiția fundamentală în cercetarea științifică, aceea de a face observații și experimente spre a cunoaște viața așa cum este ea, obiectiv, în realitatea ei nealterată de prezența și intervenția subiectivă a cercetătorului, pentru a-i descoperi legile obiective care o determină să fie și să se desfășoare în felul caracteristic speciei respective, Maria Montessori avea de multă vreme intenția de a experimenta, respectând condiția de mai sus, felul în care utilizează copiii normali materialul care -favorizase dezvoltarea capacităților native deficitare ale unor anormali până la nivelul celor normali, spre a vedea rezultatele pe care le vor da aceștia din urmă.

Prilejul de a pune în practică proiectul ei i s-a oferit din „întâmplare”, în 1906, de către Institutul de bunuri imobiliare din Roma.

Era vorba de o operă „socială”, „democratică de filantropism burghez, întreprinsă de acest Institut, care oferea, într-un cartier sărac din Roma (San Lorenzo), locuințe ieftine, în blocuri mari cu multe apartamente, unor familii de oameni săraci.

Aceștia, fiind plecați toată ziua de acasă, și tata, și mama, Za lucru, copiii lor care nu mergeau la școală constituiau o problemă urgentă. Nu se găseau în cartier clădiri școlare. De aceea, s-a luat inițiativa de a stringe într-unul din apartamentele blocului toți copiii familiilor respective, spre a fi supravegheați și, desigur, educați de cineva. 7 s-a oferit Măriei Montessori misiunea de a organiza și conduce această experiență de esență pronunțat socială. Învățătoarea Olga Lodi a dat acestei „școli” originale și fără precedent numele de „Casă a copiilor”, pentru faptul că acei copii „nu mergeau la școală”, ci rămâneau acasă la ei, în apartamentul destinat anume lor, în chiar blocul în care se aflau „casele” părinților. Împrejurarea aceasta a făcut ca întreg blocul, părinți, copii și educatoare, să formeze o comunitate educativă unică în felul ei.

Neexistând mijloace financiare suficiente, a fost cu neputință să se mobileze „Casa copiilor” cu bănci, catedră etc. convenabile, pentru realizarea unui experiment pedagogic în spirit științific, și nici cu alte „materiale didactice”, decât acelea ale lui Froebel pentru grădinițele de copii, jucăriile obișnuite și materialele utilizate de Itard și Séguin, perfecționate și folosite de Maria Montessori în școlile de anormali pe care le-a condus. În aceste condiții, ea a rezolvat problema pe calea cea mai simplă: a comandat scaune și mese obișnuite și alte mobile obișnuite necesare copiilor, pe măsura lor. Ceea ce este foarte important, în timp ce toți pedagogii vorbeau „despre” libertate în educație, Montessori, așa cum spunea de multe ori, pur și simplu, le-a dat-o: copiii au fost lăsați să se „ocupe” liber cu jucăriile și materialele respective, sub supravegherea unui adult și cu ajutorul unui adult. Rolul acestuia era foarte simplu: de a le arăta copiilor cum să utilizeze materialele respective. Copiii au fost

*lăsați să le utilizeze când vor și cit vor, în deplină libertate, cu singura condiție de a respecta necondiționat următoarele obligații: a) să nu dea altă destinație obiectelor respective (spre exemplu, să joace fotbal cu păpușile sau cu piesele din materialul „didactic”, să facă trenuri din mese, scaune și alte mobile etc.); b) să ia obiectul respectiv din locul care i s-a destinat și să-l aducă la loc după ce l-a utilizat (deci a nu-l lua de la alt copil sau a-l da direct altuia); c) să nu-și facă rău lui sau unui coleg sau să tulbure liniștita activitate a altora. Respectarea strictă a acestor obligații trebuia asigurată de supravegherea „educatoarei”. Educatoarea nu avea voie să oprească vreo inițiativă a vreunui copil, dacă inițiativa respectivă nu încălca condițiile absolut necesare ale unei conviețuiri sociale, cum sunt cele precizate mai sus. Educatoarea nu avea voie să intervină, să întrerupă sau să dirijeze activitatea spontană a copiilor (în condițiile de mai sus), nici în ceea ce privește alegerea, nici în ceea ce privește timpul de lucru sau pauzele, activitatea sau neactivitatea. Ea trebuia să respecte cu strictețe principiul: „a stimula viața, dar a o lăsa să se desfășoare liber”, a ajuta viața, a nu o oprima și a nu o devia după idei preconceptuate de nici un fel, a o lăsa să se desfășoare spontan, dar a nu o abandona, ci a o ajuta, oferind mijloacele necesare vieții și desfășurării ei, în special alimentele spirituale de care are nevoie spre a exista și a se dezvolta, a crește ca ființă omenească, la nivelul culturii și civilizației timpului.*

*O astfel de „educatoare”, care să respecte aceste reguli de conduită educațională, care să renunțe la orgoliul educatorului care „crează” el, „modelează” el omul din „ceara moale” a copilului, care intervine instinctiv sau din obligație morală în dirijarea activității lui, era greu de găsit printre educatorii cu o pregătire pedagogică în spirit tradițional. Nimeni nu era dispus să accepte aceste condiții. Ele presupuneau o auto- educație greu de realizat, și anume de a stăpâni porniri instinctive de dominare, de autoafirmare, de a nu considera școala și catedra ca scenă de pe care profesorul își etalează în fața elevilor, neștiutori și uimiți, înțelepciunea, inteligența și erudiția sa, care toarnă și transvazează în conștiința și mintea goală a copiilor cultura sa, în timp ce copiii sunt ținuți imobili, țintuiți în bănci, să asculte, să nu vorbească, să repete ce li se spune și să facă ce li se spune. Nimeni nu era dispus la o astfel de „slujbă”, pe care, în critica sa, Roger Cousinet o numea slujba de „salahor intelectual”, nu de educator.*

*În aceste condiții, Maria Montessori a trebuit să se mulțumească cu o simplă muncitoare, care nu era educatoare de profesie, ci „făcea pe educatoarea”, neavând o pregătire serioasă pedagogică, nici o cultură științifică și, implicit, nici o responsabilitate față de eventuali „inspectori” școlari.*

*O întâmplare pe care Maria Montessori o socotea decisivă pentru soarta viitoare a experimentului său și pentru evoluția ulterioară a metodei „Montessori” a fost aceea că materialul viu cu care a lucrat în prima ei încercare din „școala”-casă a copiilor din Strada dei Marsi din Roma îl constituiau niște copii mici din păturile sociale cele mai sărace și obidite, copii de muncitori - în majoritate ocazionali, „cu ziua” -, copii lipsiți aproape complet de influența educativă a părinților, ambii - așa cum s-a mai spus - lipsind toată ziua de acasă, fiind plecați după lucru.*

*Aceste condiții concrete (și altele, în a căror analiză exhaustivă nu putem intra), în aparență contrarii unei educații și unui experiment științific, tocmai ele s-au dovedit, în mod paradoxal, a fi fost favorabile unei dezvoltări necunoscute până aci a personalității copiilor, ducând la rezultate superioare față de cele din școlile obișnuite, rezultate de-a dreptul „spectaculoase” și care se puteau verifica practic de către oricine, de către orice „vizitator” care venea la Roma, din toate colțurile pământului, să „vadă” acești copii din cartierul sărac al Romei, copii despre care se povesteau „minuni”.*

*Astfel, „metoda Montessori”, în ceea ce are ea esențial și viabil, se datorește acestor primi copii săraci, dar cărora ea a știut și a putut să le ofere condiții materiale care să le hrănească și să le*

întărească zestrea umană cu care s-au născut.

În felul acesta, Maria Montessori a transformat școala tradițională, înlocuind școala imobilității, a tăcerii și ascultării, într-o școală a mișcării, a vorbirii, a activității și a muncii efective.

În istoria pedagogiei contemporane, „metoda Montessori” figurează printre alte metode noi care poartă numele unei persoane sau care se leagă de un nume, ca de exemplu „școala activă” legată de numele lui Ferriere, „școala muncii” promovată de Georg Kerschensteiner, școala nouă americană promovată de John Dewey și urmașul acestuia Kilpatrick (metoda proiectelor), școala „expresiei libere” a lui Freinet, metoda Decroly („metoda centrelor de interes”), metoda „educației în grup” a lui R. Cousinet, Jena Plan al lui Peter Petersen, Dalton-Plan al Helenei Parkhurst, Planul Winnetka etc. etc.

Principiul „activității proprii” caracterizează și pedagogia preșcolară a premergătorului său, Froebel. Dar Maria Montessori respinge apropierea ce se face între metoda ei și aceea a lui Froebel. Între metoda froebeliană și cea montessoriană nu există nici o legătură, afară de aceea că și Maria Montessori s-a ocupat, la începutul activității sale experimentale cu copii normali, cu educația preșcolară, în rest, pedagogia froebeliană este expresia secolului al XIX-lea, o pedagogie bazată pe construcții filozofice apriorice, idealiste, simboliste și filantropice, în mare parte fantastice, pe când metoda montessoriană este expresia secolului al XX-lea, a afirmării cercetării științifice în toate domeniile. Pe de altă parte, metoda Montessori, în elementele ei fundamentale, este o metodă aplicabilă în educația la orice vârstă, pe când metoda froebeliană are în vedere numai educația copiilor mici.

După părerea noastră, cel care s-a apropiat cel mai mult de adevăr, făcând o apreciere justă a metodei Montessori, printre metodele contemporane de educație, a fost August Messer, care a încadrat-o în „școala muncii”. Vorbind despre teoriile și realizările în acest domeniu și după ce amintește despre orientarea spre „atelier școlare”, de exemplu, „bucătării-școlare” pentru fete, spune: „Despre ideea de școală a muncii a apărut o întreagă literatură. Că această idee se poate realiza încă din grădinița de copii a arătat în practică (in der Praxis) educatoarea italiană Maria Montessori, care, și la noi, se bucură pe drept de o înaltă prețuire și a scris despre aceasta în mod extrem de clar și de convingător în cartea sa Autoeducația în prima copilărie, (tradusă în limba germană în 1913, Verlag J. Hoffmann)” - și încheie citind o lucrare cu un titlu semnificativ: Sistemul Montessori și educația proletară.

Conceptul de „muncă” la copii este un concept original la Maria Montessori. Ea compară munca adultului, care constă dintr-un efort fizic conștient, pentru a produce bunuri externe, cu munca unui copil, care constă dintr-un efort fizic și intelectual inconștient pentru a produce producătorul de bunuri externe, pe omul adult și muncitorul de mâine. Munca are de fapt două aspecte esențiale în dialectica unitară a vieții omenești, unul intern și altul extern.

Maria Montessori are în vedere aspectul interior al muncii, ca efort omenesc, prin care copilul, în activitatea unitară a simțurilor sale, a mii- nii și a inteligenței sale în curs de formare, în contact cu mediul concret din jurul lui, realizează acea transformare ontogenetică a ființei sale individuale, pe care specia sa omenească a realizat-o în cursul devenirii sale filogenetice. În munca adultului predomină aspectul exterior al muncii, ca producătoare de obiecte, care au valoare pentru viață, pe când la copil predomină cel interior, de autoformare prin activitate practică, fără ca cele două aspecte să fie izolate unul de altul. Activitatea copilului este, după Montessori, o activitate cu un scop extern precis (a face ceva), dar nu realizarea externă (spre exemplu, îngrijirea plantelor, a animalelor, gătitul, curățenia, exersarea simțurilor și a inteligenței cu materialul de dezvoltare, învățarea scrisului, cititului etc.), ci transformările structurale interne ale personalității prin această muncă

externă constituie lucrul cel mai important.

Pentru Maria Montessori, munca nu înseamnă, ca pentru majoritatea pedagogilor burghezi, munca manuală, în opoziție cu activitatea intelectuală, ci munca sub aspectul ei de caracteristică esențială a vieții omenești normale. Copilul, după ea, nu se poate forma ca om decât cu condiția de a trăi ca om, de la nașterea sa, și fiind respectat ca atare, permițându-i-se și mai ales ajutându-l efectiv, prin educație, să trăiască și să se manifeste ca atare, nu în luptă, ci în colaborare cu lumea adultă. Nu pe baza unor „principii” filozofice abstracte, ci pe baza experimentului concret și repetat, Maria Montessori a ajuns la următoarea convingere: „Copilul se poate dezvolta numai prin experiența în mediul său. Noi numim aceasta experiență muncă “. „Personalitatea omenească se construiește prin experiențe continue”.

Școala tradițională desparte și rupe munca manuală de munca intelectuală, ocupându-se aproape exclusiv de „intelect”, de cultura intelectuală, redusă de obicei la memorizare. Aceasta înseamnă, după M. Montessori, o denaturare, un dezechilibru al personalității, deoarece, afirmă ea: „Există o strânsă legătură între munca manuală care se desfășoară în viața obișnuită și concentrarea profundă a spiritului. Deși se pare, la prima vedere, că aceste două lucruri sunt opuse, în realitate ele sunt profund unite, dat fiind că una este originea celeilalte”. Pentru M. Montessori, munca și activitatea mâinii sunt izvorul formării esenței umane și în același timp al înstrăinării omului de această esență, după condițiile sociale istorice în care se desfășoară viața și activitatea copilului. M. Montessori revine des asupra importanței activității mâinii în educație: „Educația mâinii este deosebit de importantă, pentru că mâna este instrumentul expresiv al inteligenței umane: ea este organul minții. Citind interpretarea unui cercetător contemporan în domeniul psihologiei muncii, ea reproduce următorul pasaj: „Metoda Montessori, dedicată dezvoltării funcțiilor mâinii face să fie foarte clară surprinzătoarea versatilitate a acestui organ. Studiile mele extinse pe o perioadă de doisprezece ani, m-au făcut să mă gândesc ce instrument minunat este mina, dacă ne gândim la sensibilitatea ei tactilă și la mișcarea ei. Mina este mijlocul care a făcut cu puțință ca inteligența umană să se poată exprima și ca civilizația să înainteze în opera sa. Fără mină, valoarea intrinsecă și caracterul funcțiilor umanității inteligente ar fi fost anihilate. Mina este organul expresiei și, virtualmente, ea a deținut primul loc și în imaginație. În prima copilărie, mina ajută dezvoltarea inteligenței, iar la omul matur ea este instrumentul care controlează destinul lui pe pământ.

Este interesant de remarcat că, printre caracteristicile „copilului nou”, „descoperit” de Maria Montessori, cea mai importantă pare a fi „instinctul muncii”, instinctul „de a ști”, de a explora mediul, de a-l cunoaște, și tiu cel de posesiune. Instinctul „proprietății” nu este un instinct înnăscut, ci o deviație de la normalitatea umană. Observând comportamentul spontan al copiilor, într-un mediu adecvat exprimării caracteristicilor lor naturale, neviciate încă de contactul cu defectele lumii adulte, ea a constatat existența „unui instinct fundamental, surprinzător: munca... „munca este instinctul fundamental al omului”.

„Munca”, deci, pentru Maria Montessori, nu este un „principiu” de la care să fi plecat în construirea metodei, ci un efect descoperit de ea al unor condiții de viață reală, care relevă o notă esențială a ființei omenești ca specie.

Prin aceasta, sistemul montessorian se diferențiază esențial de toate sistemele pedagogice din trecut, care au plecat de la principii apriorice, ca și de cele contemporane, care pleacă de la principii filozofice: naturalismul romantic al lui Rousseau, organicismul lui Spencer, spiritualismul neohegelian, voluntarismul lui Wundt, energetismul lui Oswald, „filozofia vieții” a lui Dilthey, pragmatismul lui James, instrumentalismul lui Dewey etc.

Prin felul în care a pus și a rezolvat practic problemele educației și instrucției, Maria Montessori

aparține marii mișcări contemporane care urmărește punerea științei și a tehnicii în serviciul progresului uman, în toate domeniile. Ea a ales în mod mărturisit acest drum: „Imaginația omului modern se bazează pe cercetarea pozitivă, în timp ce omul din trecut și-a lăsat mintea să cutreiere lumea irealului. Acest singur lucru a schimbat fața lumii”. Vorbind despre căile prin care se poate aplica știința în problemele școlii, ale educației și instrucției în general, ea afirmă că: „pedagogia nu trebuie să se conducă, așa cum s-a procedat în trecut, după ideile pe care și le-au făcut despre ea unii filozofi și filantropi...

Pedagogia trebuie să se nască fiind călăuzită de psihologie, de acea psihologie care se aplică în educație și care în mod adecvat trebuie să o numim cu un nume distinct: psihopedagogie”.

Asupra efectelor de „normalizare” a personalității infantile în mediul montessorian s-au scris lucrări recente edificatoare. S-au citat mărturiile a numeroși părinți care au constatat aceste efecte asupra copiilor lor - copii care și-au schimbat comportamentul și acasă. Cităm, spre exemplu, mărturisirea lui Bertrand Russel (filozof și scriitor englez contemporan): „Am auzit de mai multe ori spunându-se că doamna Montessori nu se preocupă de disciplină și m-am mirat cum poate să lucreze într-o sală plină de copii... Trimițând pe băiețelul meu care avea trei ani să-și petreacă diminețile într-o școală Montessori, am constatat că nu peste mult timp a devenit o ființă omenească mai disciplinată. Pentru descoperirile pedagogice se cere geniu, dar pentru educatorul care urmează să le aplice nu se cere geniu. Lui i se cere numai să procedeze corect când îi învață pe copii, precum și o doză de simpatie și de răbdare, lucruri care nu sunt nicidecum neobișnuite. Ideea fundamentală este simplă: disciplina adevărată nu constă în impunerea externă, ci în obișnuința minții, care se îndreaptă în mod spontan mai degrabă spre activitățile de dorit, decât spre cele de nedorit. Lucrul cel mai uimitor este marele succes în găsirea unor metode tehnice prin care se materializează această idee în educație. În această privință, doamna Montessori și-a câștigat cel mai înalt merit”.

Faptul că în viața din școlile obișnuite și din familie nu numai că nu apar astfel de manifestări la copii, ci altele, adesea opuse, se datorește, după părerea verificată a Măriei Montessori, lipsei unei lumi a copiilor. În civilizația de azi, afirmă ea, copiii sunt excluși din viața socială reală, sunt siliți să trăiască o viață imaginară, de povești și joc.

Spre a nu-l deranja pe adult, în viața și munca lui, spune Maria Montessori, copiii sunt închiși în școli, trăind toată epoca lor de formare ca oameni țintuiți în bănci și lucrând după dictatul adultului, după interesele lumii adulte, nu după necesitățile lui, care sunt de la natură omenești, adică de muncă și de creație. De aci caracteristicile de apărare ale copilului: plânsul, protestul, nesupunerea, revolta sunt pedepsite apoi de adult, mai mult sau mai puțin brutal.

Copiii cărora li se dă posibilitatea de a face o muncă utilă - afirmă M. Montessori - părăsesc jocul și jucăriile și preferă ocupația serioasă, normal omenească, a muncii: „Viața socială printre copii a dat naștere în ei la gusturi și tendințe care constituie o surpriză; ei înșiși preferă colegii, nu păpușile; obiectele, nu jucăriile”. „Noi credem că un copil este fericit când se joacă; dimpotrivă, el este fericit când muncește. Maria Montessori are o concepție despre joc și despre imaginație cu totul diferită față de concepțiile clasice despre aceste caracteristici ale copilăriei. Copilul „nou”, „normalizat” se dovedește un „muncitor vesel”, un „mare muncitor”.

Maria Montessori, în general, așa cum s-a mai arătat, vorbește întotdeauna despre constatările sale experimentale și nu despre principii de la care ar fi pornit și pe care le-ar fi aplicat, cum se făcea de obicei în pedagogia tradițională. Când este cazul să vorbească despre principii, acestea reprezintă, nu premise, ci concluzii ale cercetării experimentale, constatări de reguli sau legi obiective de a căror respectare întocmai depinde un rezultat: său altul al acțiunii practice. În legătură cu cele de mai sus, Maria Montessori spune, pe baza experienței sale: „Dacă am vrea să stabilim un principiu, am spune:

este necesar pentru copii ca ei să participe la viața noastră, pentru că în epoca în care ei trebuie să învețe a se mișca, nu pot învăța bine dacă nu văd cum se face, după cum nu ar putea să învețe să vorbească dacă ar fi surzi. A da copilului această ospitalitate, adică a-i îngădui să participe la viața noastră, este greu, dar nu costă nimic, depinde numai de pregătirea sufletului adultului”. A participa la viața adultului înseamnă a oferi copilului posibilitatea materială de a participa spre a experimenta viața reală, concretă din jurul lui, prin cunoașterea ei directă, prin contactul direct cu lucrurile, cu oamenii, cu cultura și tehnica mediului și timpului lor, spre a lua parte la viața reală, nu a asculta numai lecții despre viață. „Personalitatea umană se construiește prin experiențe continue; depinde de noi să pregătim pentru copii, pentru adolescenți și pentru tineret o ambianță, o lume adaptată lor, în care să li se dea puțința de a face experiențe formative. Este necesar ca personalitatea tânără să vină în contact cu lumea producției, după ce a făcut o ucenicie de experiență. Înainte de toate, trebuie ca omul să fie condus să devină conștient de responsabilitatea față de organizația socială a oamenilor. De aceea, încă din copilărie, oamenii trebuie să experimenteze practic ce înseamnă asocierea, pentru ca apoi să pătrundă secretele evoluției tehnice a acestei vieți... După 12 ani, copiii ar trebui să ia parte la viața socială, ar trebui să producă, să vândă, să muncească, nu pentru ca să învețe o meserie, ci pentru că a munci înseamnă a se pune în contact cu viața, a participa la construcția supernaturii”. „...copiii ar trebui să lucreze cu mașini în mod obișnuit, ca parte integrantă a educației lor”.

Omul nu se poate construi numai ascultând lecții și sfaturi, spune Maria Montessori, au și acestea importanța lor. Dar numai participând activ la viața reală, omul se poate forma ca personalitate socială liberă. Mediul vieții reale este singurul mediu în care se poate forma cu adevărat omul „nou”, membru activ și creator din punct de vedere social, moral, cultural și politic. El trebuie să experimenteze din fragedă copilărie - în relații sociale reale, participând la viața socială reală - ce înseamnă libertate în cadru social, ce înseamnă democrație, omenie, pace; „... Încă de la naștere, din acea epocă a vieții în care omul nu este încă nimic, din acel moment în care, din punct de vedere spiritual, este un zero, când limbile deosebite și ideile contrastante încă nu au prins consistență, când oamenii încă nu au pierdut capacitatea de a se înțelege, când încă nu sunt surzi unul față de altul. În acel moment al existenței umane, totul este comun. În acel moment, când nimic nu este încă, se găsesc infinite posibilități latente, atât pentru a despărți, cât și pentru a uni oamenii viitorului ... Dacă începem să educăm din acel punct în care totul este inform, va fi cu puțință să găsim calea pentru a crea armonie între oameni. Aceasta este cea mai înaltă finalitate pe care și-o poate propune un sistem de educație”.

În acest scop se impune o radicală schimbare în raporturile dintre adulți și copii: „Cum putem noi să vorbim de democrație și de libertate, când de la primele începuturi ale vieții îl formăm pe copil pentru a suporta tirania, pentru a se supune unui dictator? Cum să ne așteptăm la democrație, când noi am crescut sclavi? Libertatea începe la începutul vieții, nu în stadiul adult”.

Pretutindeni în lume se vorbește despre „omul nou”. Prin omul nou, Maria Montessori înțelege „omul fără defectele noastre, omul muncitor, omul vindecat”, deci omul care va construi nu o cultură și o civilizație de felul culturii și civilizației de până aici, ci o cultură și o civilizație nouă, calitativ alta, superioară, a omului păcii, nu al războaielor ca până aci, omul înfrățit, al întrajutorării, nu al rivalității și al goanei după supremație. Omul acestei lumi noi, spune Maria Montessori, nu va fi un om „ideal”, plăsmuit după un „model”, după o „idee”, ci omul real, istoric, viu în fiecare copil, care trăiește potențial în fiecare din ei, se zbate și cere ajutorul nostru extern spre a se actualiza, a crește. Până acum, spune ea, s-a cunoscut numai omul înstrăinat de el însuși, produs al unor relații de oprimare, în copilărie de lumea adultă și puternică, iar la vârsta adultă oprimat de clasele stăpânilor. Omul normal, acela care trăiește încă „ațipit” în copil, a rămas necunoscut, de secole. De aceea,

mințea filozofilor, a moraliștilor și a politicienilor a construit un model artificial de om care ar trebui să fie modelat din copil.

După Maria Montessori, problema cea mai importantă a omenirii adulte este nu aceea de a „făuri” oameni noi, ci de a elibera oamenii vechi, care de veacuri au fost mutilați în copilăria lor. Datoria și misiunea educatorilor și a oamenilor politici este, după ea, de a crea în jurul copiilor acel mediu și a inaugura acele relații sociale care să poată hrăni omul din copil (il peuro-homo!), ca el să poată crește sănătos, normal și deplin, ca om al timpului său. Oferind copiilor un astfel de mediu și tratându-i în cadrul unor astfel de relații, copiii vor dezvălui capacități umane nebănuite, care nu se pot sădi în ei din afară, pentru că ele există deja în ei, așa cum există lanul de grâu în semințele unui spic. Spre a crește și spre a se dezvolta, ele au nevoie de ajutorul lumii adulte, de știința și tehnica vremii.

Maria Montessori este primul „pedagog” care nu a mers, ca în trecut, pe drumul care pleacă de la omul „ideal” - la omul real, ci de la omul real, istoric, pe care societatea are datoria, mai presus de orice altă datorie, de a-l ajuta să crească normal în copilul real. Iată de ce, departe de a fi un lucru surprinzător, este un lucru cât se poate de logic faptul că ea, care a susținut întotdeauna principiul că nu trebuie plecat de la principii apriorice și de la idei, afirmă, puțin înainte de a se sfârși din viață, că sistemul ei de educație poate fi considerat, în fond, o aplicare a ideii marxiste în pedagogie:

„Ideea marxistă (spune ea într-o lucrare apărută cu trei ani înainte de a se sfârși din viață) a zugrăvit figura muncitorului așa cum și-a însușit-o conștiința noastră astăzi: muncitorul producător al bunăstării și al belșugului, cel care a adus contribuția esențială în marea operă a vieții civilizate, recunoscut ca atare de societate, ca urmare a valorilor lui morale și economice, având dreptul din punct de vedere moral și economic la mijloacele materiale necesare muncii lui. Să aplicăm această idee în domeniul nostru: să ne dăm seama că un copil este un muncitor și că scopul muncii lui este să producă omul...; munca pe care o fac copiii nu produce un obiect material, ci creează însăși umanitatea; nu o rasă, o castă, un grup social, ci întreaga umanitate...; noi propovăduim o revoluție, ...construcția normalității umane trebuie apărută”.

În sensul ideilor de mai sus și-a redactat Maria Montessori și apelul pe care l-a adresat tuturor guvernelor înmii în 1947 și din care cităm următoarele pasaje:

„Mi-am petrecut viața în căutarea adevărului. Prin studiile mele asupra copiilor, am scrutat natura umană la originea ei, atât în Est, cât și în Vest. Deși au trecut patruzeci de ani de când mi-am început munca, copilăria încă mi se pare o sursă nepuizabilă de revelații și, dați-mi voie să spun, de speranță.

Copilăria mi-a arătat că întreaga umanitate este una. Toți copiii, indiferent de rasă, de situația familiei, vorbesc mai mult sau mai puțin la aceeași vârstă; umblă în picioare, își schimbă dinții etc. În anumite perioade ale vieții lor. Sub alte aspecte, de asemenea, mai ales în domeniul psihic, ei sunt, pe cât de asemănători, pe atât de simțitori.

Copiii sunt constructorii omului, pe care ei îl zidesc fiind din mediul lor înconjurător limba, obiceiurile și particularitățile, nu numai ale rasei, nu numai ale națiunii, ci și ale cartierului în care se dezvoltă. Copilăria construiește cu ce găsește. Dacă materialul de construcție este slab, și construcția va fi slabă. În ceea ce privește copilul, civilizația se află la nivelul culegătorilor. Pentru a se construi pe sine, copilul este nevoit să ia, la întâmplare, ce găsește în jurul lui.

Copilul este cetățeanul uitat și, dacă oamenii de stat și educatorii și-ar da seama ce forțe teribile zac în copil, și în bine, și în rău, i-ar da prioritate în fața tuturor celorlalte probleme. Toate problemele omului depind de omul însuși. Dacă este neglijat omul în această construcție, problemele nu se vor rezolva niciodată... În zilele noastre, în ciuda lecțiilor îngrozitoare ale celor două războaie



mondiale, vremurile se arată mai tulburi ca niciodată. Eu cred cu tărie că trebuie să se exploreze un alt domeniu, pe lingă cel economic și ideologic: este problema OMULUI. Dar nu a omului adult, la care orice apel este de prisos. Lipsit cum este de siguranță din punct de vedere economic, el e dus de valurile ideilor contradictorii, când într-o parte, când în alta. Omul trebuie cultivat de la începutul vieții lui, atunci când puterile uriașe ale naturii sunt în lucru. Numai atunci putem să sperăm în perspectivele unei înțelegeri internaționale”. Lupta pentru pace, prin copii și tineret, Maria Montessori o înțelege astfel: „A evita conflictele este opera politicii, a construi pacea este opera educației”

\*

\* \*

Privită în esența sa, în conținutul său științific, rațional, opera Măriei Montessori cuprinde contribuții pozitive de o deosebită valoare științifică și umană, care se pot dezvolta și valorifica, fiind un sistem deschis, susceptibil de progres. Concepția sa generală despre lume și viață, degajată din opera sa, - care este predominant practică și prea puțin sistematizată teoretic - rămâne totuși contradictorie. Ca și în cazul altor mari oameni de știință naturaliști care au mers pe linie științifică în cercetările lor pozitive, dar au fost influențați de ideologia burgheză și de filozofia idealistă, tot astfel și Maria Montessori, cu toată baza științifică și spiritul științific al cercetărilor sale, introduce în opera ei concepții idealiste și prejudecăți religioase ale societății timpului și mediului în care și-a desfășurat activitatea. Ca și în alte cazuri, omul de știință, oricât ar vrea să elimine subiectul și prejudecățile lui, spre a descoperi obiectul așa cum este el, „fără nici un amestec străin introduce, fără să vrea, în obiect, prejudecățile lui, câtă vreme gândirea lui filozofică nu a pășit încă pe calea consecvenței absolute în știință, pe care numai filozofia marxistă o poate deschide oricărui cercetător al adevărului pur, adică al adevărului adevărat, fără impuritățile subiectivității și fără prejudecăți, dintre care cea mai rezistentă, fiind înrădăcinată de secole, este prejudecata religioasă.

În lucrările sale, Maria Montessori își exprimă deseori indignarea față de condițiile de viață inumane ale oamenilor care populează cartierele marginase - în marea majoritate muncitori -, dar, în dorința sa umanistă de a le ușura viața celor sărmani, are o viziune utopică, mizând prea mult pe rolul educației și instrucției în zămisirea unei societăți mai drepte, mai umane.

#### 4. Răspândirea operei Măriei Montessori în diferite țări

Îndată după apariția primei ediții a operei fundamentale „Il metode della pedagogia scientifica applicato a l'educazione infantile nelle Case dei Bambini” (1909), această lucrare a fost tradusă în foarte multe limbi. Până la apariția celei de-a doua lucrări fundamentale „L'autoeducazione nelle scuole elementari”, adică până în 1916, ea fusese tradusă și publicată în limbile: engleză, franceză, germană, rusă, spaniolă, catalană, poloneză, română, olandeză, japoneză și chineză. Au urmat apoi traduceri și în alte limbi. „L'autoeducazione nelle scuole elementari” a fost și ea tradusă în mai multe limbi, printre care și în limba română. Tot astfel și celelalte lucrări, pe măsură ce au apărut în limba italiană sau în alte limbi în ediții prime (engleză, franceză, română etc.).

Școlile montessoriene s-au înmulțit încă din 1907, mai întâi la Roma, apoi în restul Italiei și peste hotare, până în cele mai îndepărtate țări din Europa, America, Asia, Africa, Australia. În deceniul al patrulea, când mișcarea pedagogică montessoriană a ajuns la apogeul său, înainte de a regresa în timpul celui de-al doilea război mondial, cărțile ei au mai fost traduse și în alte limbi în afară de cele amintite mai sus, ca de pildă, în limba portugheză, maghiară, cehă și în unele dintre numeroasele (peste 60) de limbi din India, iar școlile s-au extins până în Islanda, Tibet, Congo, Nigeria, Uganda și Kenia.

Unele țări, ca Italia, Olanda, Ungaria, Panama și Australia, și-au modificat legile școlare, pentru a le adapta acestei metode.

Diferite țări au înființat școli guvernamentale și municipale care au funcționat după metoda Montessori.

În mai multe țări s-au constituit asociații montessoriene. Una dintre primele a fost întemeiată în America (vezi tabelul cronologic). În deceniul al patrulea existau asociații Montessori naționale în: Italia, Anglia, Austria, Germania, Ungaria, Cehoslovacia, Elveția, Franța, România, Bulgaria, Statele Unite ale Americii, India, Siam, Columbia, Java și în Noua Zeelandă.

Numeroase reviste montessoriene au fost publicate în Italia (Revista „Montessori” ș.a.), în Germania („Montessori-Blatter der A.M.I.”), în Spania („Montessori”), în Franța („La nouvelle éducation”), în Elveția (École Nouvelle”) etc.

Unele municipalități au clădit școli după planuri arhitecturale date de autoare, cum a fost „Școala municipală” din Amsterdam sau „Montessoriheim-Haus der Kinder” din Viena.

Marea majoritate a școlilor montessoriene erau însă pentru preșcolari. În unele țări, ca Italia, Germania, Anglia, Olanda, Peru, Bolivia, Ecuador, Venezuela și Chile, funcționau școli după metoda Montessori și în clasele elementare. În gimnazii și licee, metoda s-a aplicat mai întâi în Olanda.

Spre sfârșitul deceniului al cincilea și în timpul războiului, mișcarea montessoriană s-a restrâns, în majoritatea țărilor, în general, din cauza interzicerii activității montessoriene de către guvernele fasciste.

Din 1939 până în 1949, mișcarea montessoriană s-a desfășurat în toată amploarea ei numai în India, unde activa autoarea însăși, ajutată de fiul ei, Mario M. Montessori, și de elevul ei, A. M. Joosten, doi dintre cei mai apropiați și permanenți colaboratori ai săi.

După eliberarea tuturor țărilor de sub jugul armatelor hitleriste, mișcarea montessoriană a fost reluată în mai toate țările. Vechile asociații montessoriene și-au reluat activitatea, iar altele noi s-au înființat în diferite țări. În Germania, spre exemplu, după 1945 s-au înființat trei, la Frankfurt, Köln și Berlin. În Statele Unite ale Americii, de asemenea, există mai multe asociații, cercuri etc. montessoriene, unele afiliate la „Asociația Internațională Montessori” (A.M.I.), cu sediul la Amsterdam (Olanda), iar altele independente, ca „American Montessori Society” (A.M.S.), cu sediul la New York, care reeditează lucrările Măriei Montessori și publică un periodic anual cu mai multe numere. În 1970, cu prilejul centenarului nașterii Măriei Montessori, la Congresul Internațional Montessori de la Roma și Perugia, au fost reprezentate asociații montessoriene din următoarele țări: Austria, Canada, Danemarca, Franța, Filipine, Germania, India, Irlanda, Italia, Japonia, Olanda, Pakistan, Suedia. În India există „asociații ale montessorienilor” (Associations of Montessorians) la Hyderabad, Calcutta, Delhi și Poona. Centre de studii montessoriene naționale și internaționale și de pregătire a corpului didactic special pentru toate gradele de învățământ există în America (S.U.A., Canada și Mexic); în Europa (Franța, Germania, Irlanda, Italia - Centrele internaționale Montessori de la Perugia și Bergamo), Danemarca și Marea Britanie; în Africa (în Tanzania); în Asia (India, Pakistan, Sri Lanka, Japonia și Filipine).

Dintre revistele montessoriene mai importante care apar astăzi, menționăm „A.M.I. - Communications” - Amsterdam, „Vita delinfanzia” - Roma, „Around the Child” - Calcutta (India).

Școli montessoriene pentru preșcolari funcționează în toate țările amintite; în unele, mai ales în Italia, Olanda și America, funcționează și școli elementare. Licee montessoriene există în Franța, în Germania și în Olanda (cinci, dintre care mai importante la Amsterdam, Rotterdam și Utrecht). Liceul montessorian de la Rotterdam își desfășoară activitatea într-o clădire construită după arhitectura montessoriană.

Congrese, seminarii, simpozioane Montessori, naționale și internaționale, se țin aproape în fiecare an, în diferite țări, fiind organizate fie de asociațiile naționale respective, fie de către „Asociația Internațională Montessori”, începând cu cel de-al optulea Congres Internațional (primul după eliberarea Italiei), de la San Remo, în 1939 (vezi tabelul cronologic). Ultimul Simpozion Internațional Montessori s-a ținut în 1972 (25-29 martie), la Palo Alto, în California, cu tema: „Cosmic Education - The Montessori approach to the development of the child from 7 to 12” („Educația cosmică - concepția montessoriană cu privire la dezvoltarea copilului de la 7 la 12 ani”).

##### **5. Opera Măriei Montessori și mișcarea montessoriană în România**

Intenția Măriei Montessori, manifestată în mai multe rânduri, cum reiese din corespondența sa, de a organiza în deceniul al patrulea un curs despre metoda Montessori în România nu a putut să fie îndeplinită din mai multe motive, dar mai ales din cauza vremurilor tulburi care au dus la agresiunea imperialismului german. Nici „cursuri paralele” cu cele ținute de ea anual în diferite țări nu au putut fi organizate în țara noastră, așa cum dorea și cum reiese din aceeași corespondență. În schimb, principalele sale lucrări, apărute până în preajma celui de-al doilea război mondial, au fost traduse în limba română; au apărut diferite scrieri despre opera ei, au fost întemeiate școli montessoriene în diferite orașe ale țării noastre; cadre didactice - educatoare, învățători, profesori secundari și universitari - au luat parte la congresele internaționale Montessori; a existat și o „Asociație Montessori” în România, sub președinția profesorului, filozofului și psihologului român Constantin Rădulescu-Motru, precum și sub președinția de onoare a diplomatului român de renume mondial Nicolae Titulescu.

Primele traduceri ale lucrărilor sale au fost făcute de institutorul Constantin V. Buțureanu. Mai întâi Metoda pedagogiei științifice aplicată la educația copiilor mici - tradusă de el la numai câțiva ani de la apariția acestei cărți în italienește - a fost publicată în 1914, iar apoi o altă carte fundamentală a Măriei Montessori, Autoeducațiunea în școlile elementare, continuarea volumului Metoda pedagogiei științifice aplicată în educația copiilor în Casele dei Bambini, a apărut în 1922. În același an, a publicat lucrarea Pedagogia medicală. Rezumatul lecțiilor predate la Roma, la Școala normală ortofrenică, în 1900, urmat de un carnet pentru studiul individual al copilului.

Un alt propagandist zelos al operei Măriei Montessori a fost Izabela Sadoveanu, profesoară de pedagogie, directoare de școală normală și inspectoare școlară, luptătoare pentru drepturile femeii, pentru modernizarea școlii. Aceasta a publicat studiile Metoda Montessori și Materialul didactic Montessori, în 1915, în vol. III al „Buletinului muzeului pedagogic” și separat, cu 14 ilustrații, în 1916, cu aceleași titluri, la „Atelierul de arte grafice” C. Sfetea, București. Ea a aplicat metoda Montessori în grădinițe de copii, în clasele elementare, în „Școala adăpost” pentru copiii de ceferiști din cartierul „Steaua”, în „Casa copilului” din cartierul Grand din București; a înființat o „școală Montessori” pentru puericultura (București, 1925), a experimentat metoda în grădinița de copii de pe lângă „Oficiul Național de Educație Fizică” etc.; a ținut cursuri de specializare pentru educatoare etc. și a contribuit mult la difuzarea ideilor și a metodei Montessori la noi. În 1930, a publicat volumul Educația nouă, care cuprinde expunerea amănunțită a metodei Montessori.

Un adept entuziast al acestei metode a fost și Apostol Cui ea, pedagog, învățător și activist fecund în domeniul răspândirii culturii în mase. El a descris metoda Montessori în lucrarea sa Note din cultura Italiei (1914) precum și în articole publicate în diferite reviste și ziare.

În 1919 a apărut un studiu al educatoarei Julia C. Lascaraki, în care este prezentată metoda Montessori în comparație ca metoda Froebel.

Cu privire la aplicarea metodei Montessori, au mai scris Gh. Hopu, Ion Blăgăilă și Daniil

Popescu ș.a.m.d.

Între 1930 și 1940, în țara noastră, ca și în alte țări, a existat o adevărată „mișcare montessoriană”. Mulți reprezentanți ai învățământului preșcolar, elementar, liceal și universitar au luat parte, așa cum s-a mai arătat, la cursurile internaționale ale Măriei Montessori, la congresele internaționale organizate de Asociația Internațională Montessori, la diferitele inițiative montessoriene pe plan internațional în favoarea copilului, a apărării drepturilor lui și la campania montessoriană pentru pace. Elevii direcți ai Măriei Montessori, unii absolvenți ai unor școli normale Montessori din Italia, Elveția, Germania, Austria, Anglia etc. precum și adepți ai săi sau membri ai corpului didactic din învățământul preșcolar și elementar, profesori de filozofie și pedagogie din învățământul mediu sau universitar, care au aderat la curentele noi în pedagogia contemporană, au scris studii și articole, au ținut conferințe și cursuri despre metoda Montessori, iar unii chiar au aplicat metoda sa, înființând școli Montessori în diferite orașe ale țării.

În 1931, Maria Montessori a numit un delegat al său personal, spre a coordona activitatea montessoriană în țara noastră. Cu prilejul primului Congres al educatoarelor din România (București, 1933) și după acest congres s-au publicat diferite lucrări în care se prezenta metoda Montessori în comparație cu metodele mai vechi sau mai noi, studii și articole, mai ales în revista „Copilul” a Asociației educatoarelor din România (apărută între 1933-1944), în „Școala și familia de mâine” (apărută între 1928-1939), a lui Marin Biciulescu, unul dintre promotorii pasionați ai curentelor noi în pedagogie, în „Revista de filozofie”, în „Revista generală a învățământului” etc.

Nicolae Titulescu, care era membru în Comitetul de onoare al Asociației Internaționale Montessori (A.M.L) și în Comitetul de onoare al asociației montessorienilor din Anglia, a devenit în 1933 președintele de onoare al „Asociației Montessori” din România, întemeiată la 1 decembrie 1933, având ca președinte activ pe Constantin Rădulescu-Motru, ca vicepreședinte pe L. R. Pogoneanu - profesori la Facultatea de filozofie și litere din București - și ca secretar pe I. S. Firu, asistent la aceeași facultate.

Prima școală „Montessori” cu titlu experimental, sub îndrumarea Măriei Montessori și sub conducerea lui L. R. Pogoneanu și L. S. Firu, a luat ființă pe lângă Seminarul pedagogic universitar „Titu Maiorescu” din București, având ca educatoare pe Elena Rusceac, absolventă a cursurilor Măriei Montessori de la Roma în 1931 și cu o îndelungată practică în școlile montessoriene din Roma (1931-1934). Metoda a fost experimentată cu copii între doi ani și jumătate și șase ani. Școala a funcționat un singur an școlar (1934-1935), având mobilier și material didactic complet, după normele metodei Montessori. Unele greutăți financiare au împiedicat experimentarea și cu copii de vârstă școlară.

Odată cu persecuțiile exercitate de regimul fascist împotriva Măriei Montessori, activitatea montessoriană a fost interzisă în Italia, Germania și în alte țări fasciste. În România, mișcarea montessoriană a slăbit îndeosebi în timpul celui de-al doilea război mondial. După eliberare, unele școli montessoriene de la noi și-au reluat activitatea. Remarcăm activitatea deosebită a Școlii Montessori a „Apărării patriotice”, care pregătea educatoare și activiste în domeniul asistenței sociale.

Din inițiativa UNESCO, în 1970, centenarul nașterii Măriei Montessori s-a sărbătorit în toate țările. În țara noastră s-a organizat un „simpozion Montessori” la București (3 decembrie 1970), la care au ținut cuvin-tari și au făcut comunicări prof. George Văideanu, prof. Al. Fara, Bruno Atturia, prof. N. Dima, prof. Stanciu Stoian, prof. Ștefan Bârsănescu, prof. Ion Vlad, prof. Maria Taiban, prof. Florica Niculescu, prof. Elena Moldovan, prof. Victoria Petrescu, prof. Lenormanda Benari. Cu acest prilej, au apărut diferite articole despre Maria Montessori și despre opera sa, în diferite reviste,

dintre care le remarcăm pe cele din revista „Colocvii despre școală și familie”, din „Revista de pedagogie” și din revistele Centrului de informare și documentare în științele sociale și politice.

Toate cele de mai sus și-au adus o contribuție la cunoașterea în țara noastră a operei teoretice și practice a Măriei Montessori, care și-a dedicat întreaga viață problemelor legate de o cât mai corespunzătoare educare a copiilor și tineretului, în vederea formării lor ca personalități depline, active și creatoare.

Cit privește actualitatea operei ei științifice, dacă multe idei cu valoare principială, prezentate în primele părți ale studiului nostru, surprind și azi prin umanismul, generozitatea și valoarea lor practică, metoda în sine, cu toate detaliile ei didactice, ca și materialul de dezvoltare și cel didactic - cel puțin față de nivelul la care au ajuns acestea în învățământul nostim preșcolar - sunt astăzi, în multe privințe, de domeniul marilor încercări creatoare intrate în istoria pedagogiei universale. Acesta este și motivul pentru care lucrarea de față apare în colecția de „Lucrări fundamentale de pedagogie și nu ca un îndreptar cu valoare practică imediată pentru educatoare.

Dacă la publicarea celei de-a treia ediții în limba italiană m-am simțit obligată să justific retipărirea unei cărți pe care am scris-o la începutul activității mele, cu atât mai mult socotesc că sunt datoare să o fac la publicarea ediției de față, după patruzeci și doi de ani. Motivele sunt aceleași și acum, însă dezvoltarea pe care a luat-o munca mea și concluziile la care am ajuns în urma revelațiilor pe care le-am avut de la copiii din școlile noastre întrec cu mult cele mai legitime așteptări. Ar fi fost cu neputință să aduc la zi această carte, fără să o refac în întregime, nu numai în ceea ce privește conținutul, dar și în ceea ce privește forma, împrejurările nu mi-au îngăduit și ar trebui să pot dispune de o serie întreagă de lucrări specializate care se referă la diferite aspecte psihologice și pedagogice ale experienței noastre, care s-a extins în lumea întreagă. Unele dintre ele au și fost publicate (*Taina copilăriei, Minte absorbantă, Educația pentru o lume nouă, Cum să educăm potențialul uman, Psihoaritmetica, Psihogeometria* etc.), iar altele sunt în pregătire.

În prezenta ediție am încercat numai să lămuresc unele probleme și, mai ales, să scot în evidență faptul că opera noastră reprezintă mai mult un rezultat decât o creație a unei metode noi de educație. Concluziile la care am ajuns sunt exprimate sub noul titlu al cărții: *Descoperirea copilului*. După câteva capitole am adăugat o scurtă privire de ansamblu asupra celor mai recente rezultate. Cititorul este deci rugat să țină seama de faptul că cea mai mare parte a acestei cărți a fost scrisă la începutul experiențelor noastre și că ea se referă de multe ori la teorii științifice și la experimente care pe atunci se bucurau de mare trecere sau la situații particulare de pe vremea aceea. De atunci, lucrurile s-au schimbat, știința a făcut pași mari înainte și munca noastră de asemenea. Cu toate acestea, principiile noastre au fost mereu confirmate, ca și convingerea pe care o avem că omenirea poate spera că va găsi o soluționare a problemelor sale - dintre care cele mai urgente sunt problemele păcii și ale solidarității - numai dacă își va îndrepta atenția și energia spre descoperirea copilului și spre dezvoltarea marelui potențial al personalității umane în curs de formare.

**MARIA MONTESSORI**

Poona, noiembrie 1948

Nu am intenția de a expune un tratat de pedagogie științifică; aceste note preliminare au scopul modest de a înfățișa rezultatele destul de interesante ale unei experiențe pedagogice, care pare a deschide o cale pentru aplicarea practică a unor metode noi, ce năzuiesc să dea pedagogiei posibilitatea de a utiliza pe o scară mai largă experiențele științifice, fără să o abată de la bazele sale naturale, la principii speculative. Se afirmă cu exagerare și se vorbește de mulți ani că, așa cum făcuse în trecut medicina, și pedagogia ar tinde să depășească domeniile pur speculative, pentru a-și așeza temeliile pe cercetări pozitive experimentale. Psihologia fiziologică sau experimentală, care, de la Weber și Fechner la Wundt și Binet, s-a organizat treptat într-o știință nouă, pare destinată a-i oferi acel fond de pregătire pe care vechea psihologie îl oferea pedagogiei filozofice. La rândul ei, antropologia morfologică aplicată la studiul fizic al școlărilor apare ca un al doilea punct principal de sprijin al noii pedagogii.

În realitate însă, așa-zisa pedagogie științifică n-a fost construită până acum și nici definită. Ea este ceva vag, despre care se vorbește, dar care în realitate nu există.

Acum câțiva ani, în Italia, au apărut așa-zisele *școli de pedagogie științifică* prin străduința unor medici experți, cu scopul de a-i iniția pe învățători în noua orientare a pedagogiei. Aceste școli au avut mult succes și s-ar putea spune că ele au fost frecventate de toți învățătorii din Italia, înainte ca noile studii să fi ajuns la noi din Germania și din Franța, educatorii noștri au fost antrenați de școlile de antropologie italiene în observarea metodică a copiilor, în cursul diferitelor perioade ale creșterii, și în efectuarea unor măsurători cu instrumente exacte. Sergi, spre exemplu, a propagat, printr-o muncă asiduă de cincizeci de ani, în rândul educatorilor italieni, ideea de a căuta, în observarea științific orientată, un izvor de reînnoire a educației. „Astăzi, în viața socială - zicea Sergi - se impune o necesitate urgentă: reînnoirea metodelor de educație și de instrucție; cine luptă pentru aceasta, luptă pentru regenerarea omenirii”.

În scrierile sale pedagogice strânse într-un volum cu titlul *Educație și instrucție (Cugetări)*, în care rezumă conținutul unor lecții și conferințe de propagandă, el indică și calea reînnoirii dorite: *studierea metodică a elevului, studiere călăuzită de antropologia pedagogică și de psihologia experimentală*.

„De mai mulți ani - zicea Sergi - eu lupt pentru o idee pe care cu cit o analizez mai mult, cu atât o găsesc mai justă și mai utilă pentru instrucția și educația oamenilor, și anume că, pentru a găsi metode naturale și a ajunge la acest scop, este necesar să dispunem de numeroase observații exacte și raționale asupra oamenilor, în special asupra copilăriei, pe care trebuie puse bazele educației și ale culturii”.

„A măsura craniul, statura etc. nu înseamnă, de fapt, să faci pedagogie, dar înseamnă să mergi pe calea care duce la ea, pentru că nu poți să educi pe cineva dacă nu-i cunoști nemijlocit”.

Autoritatea lui Sergi a făcut să se ajungă la convingerea că, de îndată ce am cunoscut individul numai din experiențe care țin de natura fenomenelor, arta de a-l educa ar rezulta din această cunoaștere în mod aproape firesc. Acest fapt a produs (cum se întâmplă de multe ori) la adepții săi o confuzie de idei, și anume s-a confundat studiul experimental al școlărilor cu educația lui. Fiindcă studiul experimental al școlărilor se înfățișa drept o cale de a ajunge la educație, care ar izvorî de la sine din respectivul studiu, antropologia pedagogică a fost numită de-a dreptul pedagogie științifică. Adepții noii doctrine activau sub steagul „fișei biografice”, cu convingerea că îndată ce acest steag va fi înălțat pentru totdeauna pe terenul școlii, bătălia va fi ca și câștigată.

De aceea, așa-zisele școli de pedagogie științifică îi instruiău pe educatori cum să facă măsurători antropometrice, cum să mânuiască instrumente de esteziometrie, cum să strângă date anamnestice. În felul acesta, începea să se formeze un corp de educatori - oameni de știință.

De fapt, nici în străinătate nu se făcea mai mult și mai bine.

În Franța, în Anglia, dar mai ales în America s-au inițiat studii de antropologie și de psihologie pedagogică în școlile elementare, cu iluzia de a ajunge prin antropometrie și psihometrie la înnoirea școlii. Progresul acestei orientări a fost urmat de dezvoltarea studiului individualității - mergând de la psihologia lui Wundt la testele lui Binet, dar fără a ieși din acest echivoc. Mai mult, astfel de cercetări nu au fost întreprinse aproape niciodată de educatori, ci de medici, care păstrează interes mai mult față de știința lor specială, decât față de pedagogie și care caută să ofere contribuții experimentale mai curând psihologiei și antropometriei, decât să-și organizeze munca și străduințele în vederea constituirii mult așteptatei pedagogii științifice. În sfârșit, antropologul și psihologul nu au încercat niciodată să educe copiii în școli; și nici educatorii nu s-au ridicat la nivelul savanților și cercetătorilor de laborator.

Progresul practic al școlii necesită, dimpotrivă, o adevărată *coordonare* a direcțiilor de studiu și de gândire, în așa fel încât oamenii de știință să fie atrași nemijlocit în domeniile atât de nobile ale școlii, spre a ridica nivelul inferior de cultură la care sunt ținuți astăzi educatorii. În vederea realizării acestui scop eminentemente practic, s-a întemeiat, la Roma, o *Școală pedagogică universitară* - cu preocuparea de a ajuta pedagogia să depășească limitele unei simple materii secundare la Facultatea de filozofie, cum era până atunci în Italia, și a face din ea o facultate independentă, care, ca și Facultatea de medicină, să abordeze cele mai variate materii de învățământ. Printre acestea au intrat și igiena pedagogică, antropologia pedagogică și psihologia experimentală.

Dar aceste științe au continuat să se dezvolte pe drumul lor, iar pedagogia în sine a rămas înlănțuită de vechea perspectivă filozofică în care s-a născut, fără să se lase clintită și cu atât mai puțin transformată.

Astăzi însă, în educație ne preocupă nu atât știința, cât interesul umanității și al civilizației, în fața căruia există o singură patrie: lumea. Și pentru o cauză atât de importantă, toți aceia care au dat o contribuție, chiar dacă acea contribuție nu a însemnat decât o tentativă neîncoronată de succes, sunt vrednici de a fi respectați de omenirea civilizată.

Și în felul acesta, noi, care muncim pentru un singur scop, suntem ca niște membre sau vârste ale aceleiași ființe; iar cei care vor veni după noi vor atinge acest scop pentru că au existat aceia care au crezut și au muncit înaintea lor.

În mod analog, am crezut că, aducând pietrele greului și aridului experiment din laboratoare în școala veche aproape prăbușită, vom putea să o zidim din nou. Mulți au privit contribuțiile științei materialist-mecaniciste făcându-și prea mari iluzii.

Tocmai din pricina aceasta am apucat pe o cale greșită și înfundată, cale pe care a trebuit să o părăsim spre a găsi cu adevărat noua artă de a pregăti generațiile umane.

Să-i formăm pe educatori orientându-ne după științele experimentale nu este un lucru ușor. Chiar dacă i-am învățat în modul cel mai amănunțit antropometria și psihometria, n-am făcut decât să-i inițiem în *mecanismul* cercetării, a cărui utilitate ar rămâne foarte problematică. Prin inițierea în experiment, noi nu am pregătit, de bună seamă, *educatori noi*. Și mai ales i-am părăsit pe educatori pe pragul științelor experimentale, oprindu-i să intre în sfera mai nobile și mai adâncă în care se formează oamenii de știință.

De fapt, cine este om de știință?

Desigur, nu cel ce știe să mănuiască toate instrumentele de fizică dintr-un laborator sau cel care, în laboratorul de chimie, manipulează cu siguranță toate reactivele; sau cel ce știe, în biologie, să pregătească preparatele microscopice. Dimpotrivă, adesea persoane care nu sunt la nivelul unui „savant”, cum ar fi asistenții sau simplii *preparatori*, aceștia, nu savantul, au o mai mare siguranță în tehnica *experimentală*.

Noi numim om de știință pe acela care în experiment a *văzut* un mijloc ce duce la investigarea adevărilor adânci ale vieții, la înlăturarea unui vâl care acoperă fascinantele ei taine și care, într-o



asemenea investigație, a simțit născându-se înăuntrul lui o *dragoste* atât de pătimașă pentru misterele naturii, încât să se uite pe sine însuși. Omul de știință nu este cel ce mănuieste instrumentele, ci acela care cunoaște natura. Acest îndrăgostit sublim își trădează pasiunea prin semne exterioare: noi numim om de știință pe acela care își duce viața în laboratorul său, fără să mai știe de lumea dinafară, și se comportă uneori în mod extravagant, ca cineva care uită să se îmbrace, pentru că nu-și mai amintește de el însuși; acela care privește neobosit la microscop și își pierde vederea; care își inoculează tuberculoza, înghite secrețiile bolnavilor de holeră, în dorința nestăpânită de a cunoaște agenții care transmit bolile; acela care, deși știe că un preparat chimic poate fi exploziv, totuși încearcă să-l sintetizeze și este lovit.

Iată *spiritul* omului de știință, căruia natura îi trădează secretele, încoronându-l cu gloria descoperirii.

Pe lângă un „mecanism”, există deci un „spirit” al omului de știință. Și omul de știință atinge punctul cel mai înalt atunci când spiritul a învins mecanismul; știința va obține de la el nu numai descoperiri noi din domeniul naturii, ci și sinteze filozofice de gândire.

Așadar, cred că trebuie să-i pregătim pe educatori mai mult în ceea ce privește *spiritul* omului de știință, decât în ceea ce privește partea mecanică a activității lui. Cu alte cuvinte, *direcția pregătirii* trebuie să fie spre spirit, nu spre mecanism.

După cum, atunci când am avut în vedere numai partea mecanică în pregătirea științifică, nu am vrut, de bună seamă, să punem pe educator în condiția de a activa ca un expert, ca un perfect asistent al laboratoarelor de antropologie sau de psihologie științifică și totodată ca un igienist al copiilor sau al școlii, ci numai să-l *îndrumăm* pe calea științei experimentale, învățându-l să manevreze diferitele instrumente - tot astfel trebuie să îl *îndrumăm*, în limitele scopurilor pe care și le propune funcția lui, pe calea „*spiritului științific*”.

Cu alte cuvinte, trebuie să trezim în conștiința educatorului *interesul pentru manifestările fenomenelor naturale* în genere, în așa fel încât el să ajungă să iubească natura și să cunoască neliniștea aceluia care a pregătit un experiment de la care așteaptă o revelație.

Instrumentele sunt ca alfabetul și trebuie să știi să le mănuiști, pentru ca să poți citi în natură; dar după cum cartea care conține revelația celor mai înalte gânduri ale unui scriitor găsește în alfabet mijlocul de a compune cu litere cuvintele sale, tot astfel natura, grație mecanismului experienței, face cu putință șirul infinit de dezvoltări ale tainelor sale.

Cel ce este în stare să silabisească ar putea citi, la rigoare, cuvintele unui abecedar, ca și pe cele ale uneia din operele lui Shakespeare, cu condiția ca aceasta din urmă să fie tipărită cu litere destul de lizibile.

Cine s-a inițiat numai în experimentul brut este ca cel care silabisește sensul literal al cuvintelor din abecedar; acesta este nivelul la care îi lăsăm pe educatori, dacă limităm pregătirea lor la mecanism.

Ar trebui, dimpotrivă, să devenim interpreți ai spiritului naturii, asemenea celui care, după ce a învățat să silabisească, poate citi, cu ajutorul semnelor grafice, gândirea lui Shakespeare sau a lui Goethe, sau a lui Dante.

După cum se vede, deosebirea este mare, iar calea - lungă.

Eroarea noastră de la început era totuși firească. Un copil care a învățat abecedarul are iluzia că știe să citească. De fapt, el citește firmele prăvăliilor, titlurile ziarelor și orice cuvânt sau frază care îi cade din întâmplare sub ochi. Ar fi foarte simplă eroarea în care ar cădea când, intrând într-o bibliotecă, și-ar închipui că știe să citească *sensul* cărților ce se găsesc acolo. Dacă ar încerca, și-ar da seama că a ști să citești mecanic nu înseamnă nimic și ar ieși din bibliotecă spre a se duce la școală.

O asemenea iluzie este și aceea că pregătim educatori noi pentru o pedagogie nouă, învățându-i antropometrie și psihologie experimentală.

Dar să lăsăm la o parte greutatea de a pregăti educatori-oameni de știință în înțelesul de mai sus. Să nu încercăm nici măcar să facem un program în acest scop, căci ar trebui să ne abatem de la ceea ce ne-am propus. Să presupunem în schimb că i-am pregătit pe educatori, prin exerciții îndelungate, pentru *observarea naturii* și că i-am adus, de exemplu, la nivelul acelor zoologi care, fără să se gândească la oboseală și la greutate, pleacă înainte de ivirea zorilor să surprindă, în crâng, deșteptarea și primele manifestări de viață diurnă ale unei familii de insecte de care se interesează. Iată omul de știință care poate că n-a dormit deajuns, poate că este obosit de drum, dar care totuși este nerăbdător să vadă și atent; el nu-și dă seama că e plin de noroi sau de praf, că îl udă ploaia sau îl arde soarele; el are grijă numai să nu-și trădeze cât de puțin prezența, pentru ca insectele să-și împlinească în pace, ore în șir, funcțiile lor naturale pe care el vrea să le observe.

Să presupunem că educatorii ar fi la nivelul omului de știință care, deși miop, știind că își obosește ochii, totuși observă la microscop niște infuzori în mișcările lor spontane și are impresia că, în modul în care se feresc unul de altul și în modul în care își aleg hrana, ei sunt înzestrați cu o conștiință crepusculară sau cu instinct. El tulbură apoi acea viață pașnică cu un stimul electric și observă cum unii se strâng la polul pozitiv, și alții la cel negativ; pe urmă, experimentează un stimul luminos și vede cum unii infuzori merg spre lumină, iar alții se feresc de ea. El investighează unele fenomene de tropism, concentrându-se asupra problemei, dacă acea căutare sau evitare a stimulilor este de aceeași natură ca și evitarea contactelor sau alegerea hranei, adică dacă acest fapt presupune existența unei opțiuni și a unui fenomen crepuscular de conștiință sau, mai bine-zis, a unui instinct natural, mai curând decât o atracție și o repulsie fizică, asemănătoare cu aceea a magnetului și a fierului. Să presupunem acum că acest om de știință, văzând că e ora două după-amiază, simte bucuria de a fi studiat într-un laborator, și nu acasă, unde ar fi fost chemat să ia masa, punând capăt totodată și observației lui interesante, și senzației de foame.

Să presupunem deci că educatorul a ajuns (independent de cultura lui științifică) să simtă un asemenea interes, oricât de slab, pentru observarea unor fenomene naturale. Ei bine, nici această pregătire nu ar fi de ajuns.

Într-adevăr, prin misiunea sa, el are de observat nu insecte sau infuzori, ci omul. Și nu omul în manifestările sale obișnuite, ca acelea ale familiei de insecte care se trezesc dimineața, ci omul care se trezește la viață intelectuală.

Interesul pentru umanitate trebuie să aibă, pentru cel ce vrea să o educe, un caracter care să lege mai intim pe observator de obiectul supus observației, decât în cazul zoologului sau al botanistului, iar ceea ce este mai intim, este cu necesitate mai drag. Omul nu poate iubi o insectă sau o reacție chimică dacă se simte străin de ele; acest dezacord apare, în realitate, la cel care observă ceva fără pasiune, ca o suferință, ca o rupere de viața proprie, ca o tortură.

Iubirea omului de către om poate fi mai duioasă și atât de simplă, încât nu numai cel care are un spirit excepțional, ci și masele o pot simți fără efort.

Este necesar ca educatorii, îndeajuns de inițiați în „spiritul omului de știință, să se mângâie cu gândul că foarte curând vor ajunge să cunoască o astfel de dragoste, devenind observatori ai umanității.

Pentru ca să ne facem o idee despre această a doua formă de pregătire a spiritului, să ne închipuim că analizăm sufletul curat al primilor învățăcei ai lui Cristos. Aceștia l-au auzit vorbind despre o împărăție a lui Dumnezeu, mare și strălucitoare cum nu se poate închipui o împărăție de pe Pământ. Unul dintre ei se gândea: cine va fi mai mare în acea împărăție? Și l-a întrebat, cu o naivă curiozitate. Cristos a răspuns mângâind capul unui copilaș care se uita la el fermecat: „Cel ce va putea deveni asemenea acestui copil, acela va fi mai mare în împărăția cerurilor”.

Să ne închipuim acum un suflet stăpânit de misticism aprins, un suflet care observă un copil mic în toate manifestările sale, pentru a afla, cu respect și dragoste, cu sfântă curiozitate și aspirație spre supremele înălțimi ale cerului, calea propriei sale desăvârșiri și să aducem un astfel de suflet în mijlocul unei clase de copii mici.

Ei bine, acesta n-ar fi educatorul nou pe care vrem să îl formăm. Să încercăm însă a contopi într-un singur suflet spiritul de sacrificiu al omului de știință și extazul inefabil al unei astfel de ființe mistice și atunci vom avea o pregătire completă a *spiritului educatorului*.

El va afla, de fapt, de la copilul însuși mijloacele și calea pentru propria lui educație; adică va învăța de la copil să se perfecționeze ca educator.

\*  
\* \*

Să ne închipuim un botanist sau un zoolog din timpul nostru, stăpân pe tehnica observației și a experienței, care a făcut o călătorie, spre exemplu, pentru a studia la fața locului peronospora și care a făcut observații sub cerul liber, apoi la microscop și, în general, a făcut, în laborator, cercetările și experiențele ulterioare de cultură etc., sau care a studiat căpușele, intrând prin grajduri și scormonind bălegarul, care, în sfârșit, a înțeles ce înseamnă a studia natura și care cunoaște toate mijloacele oferite de știința experimentală modernă pentru a atinge acest scop; să ne imaginăm, deci, că unul dintre acești cercetători a fost numit, pentru meritele sale, să îndeplinească o funcție științifică, având sarcina de a întreprinde cercetări noi asupra himenopterelor; și că, odată ajuns la fața locului, i s-ar pune în față o cutie, acoperită cu un geam străveziu, pe fundul căreia niște fluturi frumoși, morți, cu aripile desfăcute, ar fi prinși cu ace și bine conservați. Tânărul cercetător ar spune că aceasta este o jucărie pentru copii și nu un material de studiu pentru oameni de știință; că acea colecție din cutie este rezultatul unui exercițiu pe care îl fac copiii, în grădinile publice, când prind fluturii cu o rețea agățată de un băț. Experimentatorul n-ar putea face nimic cu asemenea obiecte.

Același lucru s-ar întâmpla dacă am așeza un învățător - care ar fi un om de știință după concepția noastră - în una din școlile noastre de astăzi, unde exprimarea spontană a personalității copiilor este înăbușită, iar copiii stau ca niște ființe moarte, înțepenți pe locurile lor din bănci, ca niște fluturi prinși cu ace, în timp ce își desfac aripile științei lor câștigate în mod arid, știință care poate fi simbolizată de acele aripi, care înseamnă zădărnici.

Prin urmare nu este de ajuns să pregătim numai educatori care să fie și oameni de știință; ci trebuie să pregătim și o *școală* adecvată acestui scop.

Este necesar ca școala să *îngăduie desfășurarea liberă a activităților copilului*, pentru ca pedagogia științifică să se nască în ea; aceasta este reforma esențială.

Nimeni nu ar putea îndrăzni să afirme că un asemenea principiu a fost valorificat vreodată în pedagogie sau în școală. Incontestabil că unii pedagogi - începând cu Rousseau - au formulat principii pline de fantezie și aspirații vagi de libertate pentru copii, dar conceptul adevărat de *libertate* este cu totul necunoscut pedagogilor. De multe ori, ei au despre *libertate* viziunea pe care și-au construit-o popoarele în momentul când s-au răsculat împotriva sclaviei sau, într-un grad mai înalt, au o viziune a *libertății* care e tot limitată, pentru că înseamnă depășirea unei trepte a scării, adică o eliberare parțială: eliberarea unei patrii, a unei caste, a unei forme de gândire.

Conceptul de libertate care trebuie să inspire pedagogia este însă universal: este eliberarea vieții oprimate de nenumărate piedici care se opun dezvoltării armonioase a corpului și a spiritului. O realitate de o importanță supremă, care nu a fost luată până azi în seamă de un mare număr de observatori!

Nu este cazul să ne oprim și să discutăm: e destul să dovedim. Cel care ar afirma că principiul libertății caracterizează astăzi pedagogia și școala ar provoca râsul, ca un copil care ar insista că fluturii

fixați în ace ar fi vii și ar putea să zboare.

Un principiu represiv, care merge uneori aproape până la *sclavie*, caracterizând, în mare parte, pedagogia, a caracterizat și însuși principiul școlii.

O dovadă - banca. Iată o probă vădită a erorilor pedagogiei științifice materialiste de la început, care își făcea iluzia că, aducând pietrele ei răzlețe, poate reconstrui micul edificiu al școlii în ruină. Exista o bancă întunecată și urâtă, unde se înghesuiau școlarii. Știința a venit și a perfecționat-o. În acest scop, ea a ținut seama de toate contribuțiile antropologiei: de vârsta copilului și de lungimea picioarelor lui, pentru a potrivi bine înălțimea scaunului; cu precizie matematică s-a calculat distanța dintre scaun și pupitru, pentru ca spinarea copilului să nu se deformeze din cauza scoliozei. Până și scaunele s-au separat (ce profunzime de intuiție și de adaptare!). S-a calculat lățimea lor pentru ca școlarul să nu dispună decât de un sprijin minim și să nu se poată dezmoști prin nici o mișcare laterală - și aceasta pentru a fi separat de vecinul său. Banca este construită în așa fel încât copilul să poată fi văzut cit se poate de bine în imobilitatea lui: prin această separație se urmărește, în mod nemărturisit, să se prevină actele de perversiune sexuală săvârșite în plină clasă, până și în căminele de copii. Iar atare precauții se iau într-o societate în care ar fi ceva scandalos să enunți principii de morală sexuală în educație, pentru a nu contamina pe neștiutori! Dar iată că *știința* se pretează la această ipocrizie, construind mașini. Nu numai atât. Se merge mai departe. Știința perfecționează băncile în așa fel încât să se asigure imobilitatea completă a copilului sau, dacă vreți, evitarea oricărei mișcări. Astfel, pentru ca școlarul să stea bine înțepenit în banca sa, încât să fie constrâns să ia o poziție convenabilă din punct de vedere igienic, scaunul, taburetul, pupitrul sunt astfel dispuse încât copilul nu poate niciodată să se ridice în picioare. Dar tocmai pentru că scaunul, la o mișcare anumită, cade, pentru că pupitrul se ridică, taburetul se răstoarnă, tocmai pentru aceea copilul are locul strict necesar ca să stea în picioare.

Pe calea aceasta, băncile se perfecționează în continuare: toți promotorii așa-zisei pedagogii științifice au imaginat o bancă model; nu puține națiuni s-au mândrit cu banca lor *națională*. În lupta cu concurența, s-au cumpărat brevete și s-au înființat monopoluri.

Fără îndoială că această bancă se construia după criteriile multor științe: antropologia, cu măsurătorile corpului și diagnoza vârstei; fiziologia, cu studiul mișcărilor musculare; psihologia, în ceea ce privește precocitatea și pervertirea instinctelor, dar mai ales igiena, cu intenția de a preveni scolioza.

Era vorba deci de o bancă cu adevărat științifică, a cărei construcție se întemeia pe studiul antropologic al copilului.

Acesta este un exemplu de aplicare literală a științei în problemele școlii.

Nu peste mult timp, în toate țările în care a apărut o mișcare pentru protecția copilului, va deveni de neînțeles cum s-a putut ca atâți cercetători în domeniul igienei infantile, al antropologiei, al sociologiei - având în vedere nivelul la care a ajuns progresul gândirii spre sfârșitul primului deceniu al secolului al XX-lea - să nu scoată în evidență eroarea fundamentală a băncii.

Eu cred că, nu peste multă vreme, lumea se va mira și va voi să pipăie cu mina băncile noastre model și să recitească cu ochii proprii în cărți scopul lor, ilustrat prin cuvinte și prin figuri, aproape neputând să creadă ochilor.

Banca avea scopul de a preveni scolioza școlarilor. Dar școlarii erau supuși unui astfel de regim incit, cu toate că s-au născut sănătoși, puteau să-și strâmbe coloana vertebrală și să devină cocoșați. Coloana vertebrală, prima parte biologic fundamentală, este mai veche decât scheletul și, de aceea, cea mai rezistentă, pe când scheletul este partea cea mai tare a organismului. Coloana vertebrală - care a putut să reziste fără a se îndoii în luptele cele mai aspre ale omului, primitiv și civilizat, când a avut de înfruntat leii din pustiu, când a supus mamutul, când a săpat piatra, a îndoit fierul, a luat Pământul sub stapânirea sa - nu a mai rezistat și s-a îndoit sub jugul școlii.

Este de neînțeles cum a putut așa-zisa *știință* să lucreze pentru perfecționarea unui instrument de sclavie în școală, fără să fie cât de puțin atinsă măcar de o rază de lumină a gândirii care se desfășura în afara școlii, în opera de eliberare socială.

Orientarea spre reforme este binecunoscută și acceptată de toată lumea. Muncitorul flămând nu cere întăritoare, ci o îmbunătățire a vieții din punct de vedere economic, pentru prevenirea denutriției; minerul, care pentru că muncește prea multe ore pe zi stând aplecat este expus la hernii inguinale, nu cere centuri care să-i țină intestinele ce-i cad, ci reducerea orelor de muncă și îmbunătățirea condițiilor de lucru, pentru ca să poată trăi sănătos, ca ceilalți oameni.

Și dacă în aceeași epocă socială noi constatăm că, în școală, copiii sunt muncitori care activează în condiții igienice rele, atât de potrivnice dezvoltării normale a vieții, încât din cauza aceasta li se poate deforma scheletul - la o atare înspăimântătoare dezvoltare răspundem cu o bancă ortopedică. Ar fi ca și cum am oferi minerului brâul pentru hernie și celui nehrănit arsenic.

Acum câțva timp, o doamnă, închipuindu-și că sunt adeptă a inovațiilor științifice care privesc școala, mi-a cerut, foarte satisfăcută, părerea asupra unei invenții a ei, și anume un *corset pentru școlari*, pentru a completa opera profilactică a băncii. Într-adevăr, noi, medicii, utilizăm pentru tratamentul devierilor coloanei vertebrale mai multe mijloace de terapie fizică: instrumentele ortopedice, corsetele și procedeul suspendării, aplicat prin extensiuni periodice, la care este supus copilul rahitic, ținut de cap și de umeri, în așa fel încât greutatea corpului să întindă și deci să îndrepte coloana vertebrală. În școală, instrumentul ortopedic folosit cu precădere este banca; acum cineva vrea să propună corsetul; nu mai avem de făcut decât un pas până când ni se va recomanda să folosim spânzurarea sistematică a școlărilor.

Toate acestea sunt consecința logică a aplicațiilor materiale ale științei la școala decadentă. Același lucru se poate spune despre aplicațiile antropologiei și psihologiei experimentale în educație, în școlile noastre de astăzi.

Este evident că mijlocul rațional de a combate scolioza la școlari este schimbarea modului în care își îndeplinesc munca, în așa fel încât ei să nu mai fie obligați să stea multe ore din zi într-o poziție vicioasă.

Nu de structura unei bănci școlare avem noi nevoie, ci de cucerirea libertății.

Chiar dacă banca ar fi utilă pentru scheletul copilului, ea ar fi dăunătoare igienei mediului înconjurător, din cauza greutatea cu care este urnită pentru întreținerea curățeniei, câtă vreme scândura pe care își sprijină copilul picioarele, neputându-se ridica, acumulează praful adus de pe stradă în fiecare zi de atâtea piciorușe de copii.

Astăzi, mobilierul din casă se transformă, devenind mai ușor, mai simplu, ca să fie eventual mișcat din loc fără greutate și să poată fi curățit și chiar spălat în fiecare zi. Școala însă e surdă la transformarea mediului înconjurător.

Trebuie să ne gândim la ceea ce se va întâmpla cu *spiritul* copilului, al cărui *corp* e condamnat să crească în mod atât de artificial și vicios, incit i se deformează oasele. Când vorbim despre eliberarea muncitorilor, înțelegem întotdeauna că sub plaga care se vede, cum ar fi sărăcia sângelui, herniile etc., există o altă plagă mai profundă, care atacă sufletul omenesc în starea de sclavie; la aceasta ne referim nemijlocit când spunem că muncitorul trebuie să fie eliberat. Știm bine că atunci când omul și-a istovit efectiv sângele și atunci când pereții stomacului nu mai țin intestinele, sufletul a fost împins în întuneric, i s-a distrus sensibilitatea și poate că a fost ucis. Degradarea morală, mai ales ea, se opune progresului nostru și, ca un balast, îi împiedică avântul. Strigătele sufletului care își revendică libertatea sunt mult mai puternice decât ale corpului.

Ce să mai spunem când e vorba de educarea copiilor?

Cunoaștem bine acest trist spectacol. În clase, învățătorul activ toarnă cunoștințele în capul copiilor.

Pentru a reuși în munca lui, el are nevoie de disciplină imobilității, de atenția forțată a școlărilor, și învățătorul găsește că este avantajos să poată manevra fără zgârcenie recompensele și pedepsele, pentru a-i constrânge la o astfel de atitudine pe cei condamnați să fie ascultătorii lui.

Aceste recompense și pedepse exterioare, să-mi fie îngăduit să spun, sunt *banca* sufletului, instrumentul de înrobire a spiritului, aplicat nu pentru a atenua deformările, ci pentru a le provoca.

Într-adevăr, recompensele și pedepsele sunt utilizate pentru a constrânge copiii să urmeze legile oamenilor, nu pe ale lui Dumnezeu. „Legile lumii sunt dictate copiilor aproape întotdeauna de arbitrarul omului adult care își arogă o autoritate exagerată, nelimitată.

Prea adesea el poruncește pentru că este puternic și vrea ca cei mici să i se supună, pentru că sunt slabi; omul adult ar trebui, dimpotrivă, să reprezinte pentru copil călăuză iubitoare și luminată care ajută sufletului omului nou să ajungă pe căile împărăției cerurilor. Cu totul de altă natură sunt recompensele și pedepsele făgăduite de Iisus: înălțarea celor buni și prăpastia pierzării în care cad cei răi. A se înălța poate orice om care face balanța lui să dea rod; iar recompensa este accesibilă tuturor, fie că au mai mulți talanți, fie că au doar un biet talant.

În școli însă există un singur premiu, pentru „binevoitorii care participă la această întrecere, premiu care generează emulații, invidii, îngâmfare, nu acea înălțare sufletească la care se ajunge prin efort, modestie și iubirea aproapelui și care e la îndemâna oricui. În felul acesta, noi creăm un antagonism nu numai între școală și progresul social, ci și între școală și religie. Copilul va trebui să se întrebe, într-o zi, dacă premiile pe care le-a primit la școală nu par obstacole pentru viața veșnică; sau dacă pedepsele care l-au umilit pe când nu putea să se apere, nu au făcut din el „omul flămând și însetat de dreptate” pe care Iisus îl apăra de pe munte.

În viața socială, este drept, există recompense și pedepse care se deosebesc de cele care se contemplează în lumina spirituală, și adultul se străduiește să adapteze din timp sufletul copilului, ca să se integreze și să-și facă un loc modest în angrenajele acestei lumi: el *recompensează și pedepsește* pentru a-l obișnui pe copil să se supună cu promptitudine.

Dacă însă am arunca o privire de ansamblu asupra moralei sociale, am vedea că jugul devine puțin câte puțin mai blând; am vedea că, treptat, triumfă rațiunea, viața conștientă. Jugul sclavului se transformă în jugul șerbului, iar jugul șerbului în jugul muncitorului.

Toate formele de sclavie tind să dispară încetul cu încetul. Istoria progresului civilizației este totodată o istorie de cuceriri și de eliberări și noi numim *regres* ceea ce nu corespunde acestei evoluții. Trebuie să ne întrebăm acum dacă școala trebuie să rămână ținută într-o stare permanentă pe care societatea ar considera-o regresivă.

Ceva foarte asemănător cu ceea ce se întâmplă în școală se întâmplă și în societate, în marile administrații de stat și în viața funcționarilor săi. Ca și școlarii, ei scriu toată ziua pentru un progres măreț și îndepărtat, al cărui folos imediat nu îl simt. Statul merge înainte cu marele sale mecanisme datorită muncii lor și bunăstarea tuturor oamenilor din care este alcătuită populația unei națiuni depinde de munca lor. Dar ei nu-și dau seama de aceasta. Pentru ei, binele imediat este înaintarea în funcție, după cum pentru școlari este trecerea clasei. Omul acesta, care pierde din vedere marele lui rol, este ca un copil degradat, ca un sclav înșelat: demnitatea lui de om este redusă la limitele demnității unei mașini care are nevoie de ulei pentru a funcționa, pentru că nu posedă în ea impulsul vieții. Toate nimicurile, ca dorința de a fi decorat, sunt stimulente artificiale pentru drumul lor arid și întunecos; așa dăm noi medaliile școlărilor. Teama de a nu fi înaintați îi oprește de la absențe și îi leagă de munca monotonă și asiduă, după cum teama de a nu trece clasa îi silește pe școlari să învețe din carte. Observația făcută de superior este întru totul asemănătoare cu dojana educatorului, iar corectarea literelor scrise greșit este ca o notă rea pe care o capătă școlarul pentru o lucrare proastă.

Dacă instituțiile nu procedează în modul strălucit care corespunde măreției patriei, dacă în administrație se strecoară ușor corupția, cauza este că, prin acest grad de organizare, în conștiința funcționarilor s-a stins măreția omului și orizontul s-a redus la lucruri mici și apropiate de ei, lucruri pe care să le poată considera ca recompense și pedepse. Cu favoritismul, cel care deține puterea poate dăuna mult, pentru că lucrează asupra acestor școlari ai statului.

Patria se menține pentru că corectitudinea majorității funcționarilor săi rezistă la corupția prin premii și pedepse și se impune ca un curent irezistibil de onestitate, după cum în mediul social viața iese învingătoare împotriva oricărei cauze de sărăcie și de moarte, mergând înainte spre noi victorii, și, ca instinct al libertății, doboară obstacolele, înaintând din victorie în victorie.

Lumea e împinsă înainte de această forță lăuntrică și grandioasă a vieții, forță latentă, care lucrează adesea inconștient.

Dar cel ce săvârșește o operă cu adevărat mare și glorioasă nu acționează niciodată numai pentru că este atras de factorul căruia îi dăm numele generic de „răsplată”, nici de teama de un rău pe care îl numim „pedepsă”. Dacă, într-un război, o armată numeroasă de giganți ar lupta numai din goana după avansări, epoleți și medalii sau numai din frica de a fi împușcați și dacă împotriva lor ar lupta o mână de pigmei înflăcărați de dragostea de patrie, victoria ar fi a celor din urmă. Când într-o armată a secat eroismul, premiile și pedepsele nu vor putea decât să ducă până ia capăt dezagregarea și să infiltreze corupția.

Toate victoriile și tot progresul uman se bazează pe forța interioară.

Astfel, un tânăr student va putea să devină un medic mare dacă însăși vocația sa îl îndeamnă să studieze medicina; însă dacă el este împins numai de speranța unei moșteniri sau a unei căsătorii, sau a unui avantaj exterior oarecare, nu va deveni niciodată un adevărat maestru și un mare doctor, iar lumea nu va face un progres extraordinar datorită muncii lui. Dacă e nevoie neapărat de recompense și pedepsele școlii sau ale vieții familiale pentru a-l face pe un tânăr să studieze până la obținerea diplomei, e mai bine ca tânărul în cauză să nu ajungă efectiv medic. Fiecare om are o tendință specială și o vocație latentă, poate modestă, dar cu siguranță utilă; premiul poate să abată această vocație pe drumul greșit al vanității și, în felul acesta, poate să anihileze o activitate umană.

Noi repetăm mereu că lumea *progresează* și că oamenii trebuie îndemnați să facă progrese. Dar progresul se realizează *prin lucrurile noi, care se nasc*, și, mult mai des, prin lucruri preexistente, care se îmbunătățesc, se perfecționează; acestea, nefiind prevăzute, nu sunt premiate, ba chiar îi duc adesea pe precursori la suferințe.

Vai de scriitorul ale cărui poeme s-ar naște numai din dorința de a cuceri laurii Capitoliului; ar fi de ajuns ca acest gând să încolțească în sufletul poetului, ca muza să dispară. Poemul trebuie să țâșnească din sufletul poetului atunci când el nu se gândește nici la recompensă, nici la el însuși; și chiar dacă ar ajunge să câștige laurii, ar simți zădărnicia lor.

Există și o recompensă exterioară pentru un om; atunci când, de exemplu, un orator vede cum fizionomia ascultătorilor se schimbă de emoție, el simte ceva atât de înălțător, încât nu se poate compara decât cu bucuria intensă a omului care descoperă că este iubit. A înduioșa oamenii și a cuceri sufletele rămâne întotdeauna bucuria noastră și unicul premiu, acela care constituie adevărata răsplată.

Câteodată se întâmplă să trecem prin momente de fericire, îngăduite oamenilor pentru a-și continua în pace existența. Pentru o dragoste la care ni se răspunde, pentru un copil pe care îl așteptăm să se nască, pentru o carte publicată sau o descoperire care ne aduce renume, ne facem iluzia că nimeni nu e atât de mulțumit ca noi. Ei bine, dacă într-un asemenea moment, o autoritate stabilită prin lege sau cineva care s-ar purta ca un stăpân ar veni și ne-ar oferi o medalie sau un premiu, el ar apărea ca un distrugător inoportun al adevăratului nostru premiu. „Cine ești tu?” ar protesta iluzia noastră pierdută, „tu, care îmi aduci aminte că eu nu sunt cel dintâi, de vreme ce există altcineva, deasupra mea, care îmi poate acorda o

recompensă?” Recompensa unui om nu poate veni decât de la divinitate

În ceea ce privește pedeapsa, nu înțelegem să negăm funcția ei socială și eficacitatea individuală, ci atitudinea de superioritate morală și necesitatea universală de aplicare. Ea poate fi de folos când e vorba de oameni superficiali. Dar aceștia sunt puțini și progresul social nu depinde de ei. Codul ne amenință cu pedepse atunci când suntem necinștiți, în limitele indicate de lege. Noi însă suntem cinștiți, nu fiindcă ne temem de codul penal; nu furăm, nu ucidem, pentru că recunoaștem în astfel de acte culpabilitatea intrinsecă pe care pedeapsa ne face să o simțim cu intensitate și pentru că orientarea vieții noastre ne duce înainte, ferin- du-ne constant și sigur de primejdia căderii în anumite culpe.

Fără să intrăm în probleme psihologice, se poate totuși afirma că delincventul, înainte de a săvârși delictul, și-a dat seama de existența unei pedepse, a simțit acel cod care îl amenință. El l-a sfidat sau a căzut în cursă, crezând că o evită. În conștiința lui, s-a dat însă o luptă între delict și pedeapsă. Fie că poate sau nu să împiedice delictele, codul penal este făcut, fără nici o îndoială, pentru o singură și limitată categorie de indivizi: delincvenții. Enormă majoritate a cetățenilor este cinstită și nici nu se gândește la amenințarea pedepsei.

Adevărata pedeapsă pentru omul normal este pierderea conștiinței puterii proprii și a măreției care reprezintă umanitatea dinlăuntrul său; și pedeapsa aceasta lovește adesea oamenii, chiar și când ei înoată în belșugul a ceea ce limbajul comun numește premiu. Din nefericire, omul nu-și dă seama de adevărata pedeapsă care îl amenință și îl lovește pe om.

\*

\* \*

Iată în ce sens își poate arăta educația eficacitatea. Noi însă îi ținem pe școlari în școală sub apăsarea acelor instrumente degradante pentru corp și pentru spirit, ca: băncile, premiul (sau pedeapsa), ambele exterioare, cu scopul de a-i constrânge să respecte disciplina imobilității și a tăcerii, spre a-i conduce... unde? Din nefericire, pentru a-i conduce fără scop.

Se toarnă mecanic conținutul unor programe în mintea lor, programe alcătuite adesea în ministere și impuse de lege.

În fața unei astfel de uitări a vieții - viața copiilor și a urmașilor noștri -, nu putem decât să roșim, covârșiți de jenă și de rușine.

Pe bună dreptate s-a spus; „astăzi se impune ca o necesitate urgentă înnoirea metodelor de educație și de instrucție; cine luptă pentru aceasta, luptă pentru regenerarea umană”.



Pentru a construi o pedagogie științifică trebuie deci să mergem pe alt drum decât acela care s-a crezut până acum că este cel potrivit.

*Pregătirea educatorilor* trebuie să meargă mină în mină cu *transformarea școlii*. Dacă am pregătit educatori observatori și i-am inițiat în practica experimentărilor, urmează că trebuie să le dăm și posibilitatea de a observa și experimenta în școală.

De aceea, o condiție fundamentală pentru pedagogia științifică este o școală în care manifestările spontane și vitalitatea proprie a copilului să-și găsească teren de desfășurare. Dacă va trebui să se nască o pedagogie din *studiul individual al școlarului*, ea se va naște numai dintr-un studiu bazat pe observarea unor copii liberi, adică studiați, supravegheați cu atenție; însă nu oprimați.

În zadar așteptăm reînnoirea pedagogiei din examinarea metodică a școlarii după îndrumările date de antropologia pedagogică experimentală.

Toate ramurile științelor experimentale s-au constituit pe baza aplicării unei *metode* proprii. Bacteriologia își datorează conținutul său științific metodei de a izola bacteriile și de a forma culturi de microbi; antropologia criminală, cea medicală și cea pedagogică au un conținut științific datorită aplicării metodelor antropometrice la indivizi de diferite categorii, cum sunt criminalii, nebunii, bolnavii din clinici, școlarii. Psihologia experimentală are nevoie, ca punct de plecare, de o definiție exactă a tehnicii experimentului.

În general, este important să se definească *metoda*, *tehnica*, și de la aplicarea ei să se aștepte conținutul, care trebuie să izvorască din experiență. Mai mult, una din caracteristicile științelor experimentale constă în a purcede la experiment *fără nici un fel de prejudecată* cu privire la rezultatul experimentului însuși. De exemplu, dacă urmărim să facem cercetări asupra dezvoltării craniului la școlarii mai inteligenți și la cei mai puțin inteligenți, una din condițiile experimentului trebuie să fie și aceea ca, în timpul măsurării craniului, să nu știm care dintre școlari sunt mai inteligenți și care mai puțin inteligenți, pentru ca prejudecata că cei mai inteligenți ar trebui să aibă capul mai dezvoltat să nu altereze, fără să vrem, rezultatele cercetării.

Cu alte cuvinte, în timpul cercetării, experimentatorul trebuie să renunțe la orice idee preconcepută - inclusiv *cultura* formală.

Dacă vrem, așadar, să încercăm a practica o pedagogie experimentală, e bine să nu recurgem la științe înrudite, ci să le uităm aproape, pentru ca mintea noastră să nu fie „contaminată” și să putem pași, fără piedici care să ne inducă în eroare, la căutarea adevărului în domeniul propriu și exclusiv al pedagogiei.

Nu trebuie deci să plecăm, spre exemplu, de la idei prestabilite asupra psihologiei infantile, ci de la un ansamblu de metode prin care să obținem libertatea copilului, pentru ca din observarea manifestărilor lui spontane să aflăm adevărata psihologie infantilă. Poate că această metodă ne rezervă surprize mari.

\*

Iată deci problema: să stabilim care este *metoda proprie* a pedagogiei experimentale.

Ea nu va putea să fie metoda altor științe experimentale, iar dacă pedagogia științifică este întregită de igienă, de antropologie și de psihologie, adoptând, în parte, tehnica lor metodologică, ea face acest lucru limitându-se la particularitățile studiului individului ce urmează a fi educat, acțiunea trebuind să se desfășoare paralel cu opera cu totul diferită a educației și neputând constitui decât o contribuție din afară pentru pedagogie.

Prezentul studiu tratează tocmai despre *metoda în pedagogia experimentală*. El este o urmare a unor experiențe făcute în școli de copii mici și în primele clase elementare.

Într-adevăr, eu înfățișez aici doar un început al metodei - pe care am aplicat-o la copiii de la 3 la 6 ani -, dar cred că această încercare, prin rezultatele surprinzătoare la care am ajuns, va fi un imbold ca efortul depus să fie continuat.

Cu toate că sistemul de educație pe care experiența mi l-a confirmat ca excelent nu este încă definitiv completat, el constituie totuși un ansamblu destul de bine structurat pentru a putea fi adoptat cu eficacitate în școlile de copii mici sau în primele clase ale școlilor elementare.

De fapt, nu este tocmai exact când spun că prezenta lucrare se bazează pe experiența realizată timp de doi ani. Nu cred că din aceste ultime încercări ale mele s-ar fi putut ajunge la *crearea* tuturor lucrurilor pe care le voi expune mai departe.

De fapt, sistemul de educație în „Casele copiilor” are o origine mai îndepărtată; și dacă drumul experienței expuse aici este atât de scurt *cu privire la copii normali*, el continuă totuși experiențe pedagogice precedente făcute cu copii *anormali*, și, ca atare, reprezintă un efort de gândire destul de lung.

Acum câteva decenii, fiind medic asistent la clinica de psihiatrie a Universității din Roma, am avut ocazia să frecventez ospiciul în care se studiau bolnavii ce urmau să fie aleși pentru învățământul clinic - și, în felul acesta, m-am interesat de copiii idioți adăpostiți în acest ospiciu. Pe atunci, organoterapia tiroidiană era în plină desfășurare și de aceea, în ciuda confuziilor și exagerărilor succesului terapeutic, interesul medicilor era atras, mai mult decât în epocile precedente, de copiii frenastenici. Întrucât eu îndeplineam un serviciu medical regulat în spitale de medicină internă și în ambulatorii pediatrice, mi-am îndreptat atenția în special asupra studiului maladiilor infantile.

Așa s-a întâmplat că, interesându-mă de idioți, am ajuns să cunosc metoda specială de educație pentru acești copii nenorociți, metodă concepută de Edouard Séguin și, în general, să adâncesc ideea care pe atunci începea să se răspândească și printre medicii practicieni cu privire la eficacitatea „tratamentelor pedagogice” în diferitele forme morbide, ca surditatea, paralizia, idioția, rahitismul etc. Faptul că pedagogia trebuia să se îmbine cu medicina în terapie era o cucerire practică a gândirii timpului și tocmai în această direcție se răspândea kineziterapia.

Totuși, spre deosebire de colegii mei, am avut intuiția că problema deficiențelor este precumpănitor *pedagogică*, și nu precumpănitor medicală, iar în timp ce mulți vorbeau la congresele medicale despre metoda medico-pedagogică în tratamentul și educația copiilor frenastenici, eu am dezvoltat tema *educației morale* la congresul pedagogic de la Torino, în 1898. Cred că am atins o coardă foarte sensibilă, dat fiind că ideea, care a trecut de la medici la învățătorii din școlile elementare, s-a răspândit ca fulgerul, ca o chestiune arzătoare în legătură cu școala.

De fapt, cunoscutul ministru al instrucției și profesorul meu Guido Baccelli mi-a încredințat misiunea de a ține un ciclu de conferințe pentru educatoarele din Roma cu privire la educația copiilor frenastenici; acest ciclu s-a transformat apoi în școala normală ortofrenică, pe care am condus-o timp de doi ani de la înființarea ei.

Am anexat acestei școli o clasă externă cu orar prelungit, în care am adunat copii considerați needucabili în școlile elementare din cauza insuficienței mintale. Pe urmă, datorită inițiativei unei asociații, s-a întemeiat un Institut pedagogic în care, în afară de copiii externi, au fost primiți toți copiii idioți de la ospiciul din Roma.

Am rămas astfel timp de doi ani să pregătesc, cu ajutorul unor colegi, pe educatoarele din Roma în domeniul metodelor speciale de observare și de educare a copiilor frenastenici. Dar nu numai atât: ceea ce interesează mai mult este că, după ce m-am dus la Londra și la Paris pentru a studia practic educația deficiențelor, am început să-i învăț eu însumi pe copii și să conduc activitatea educatoarelor frenastenicilor în institutul nostru.

Mai mult decât o educatoare, fără să-mi împart cu cineva rolul, eram prezentă și îi învățam pe copii direct, de la ora opt dimineața, până la ora șapte seara, fără întrerupere. Acești doi ani de practică constituie primul și adevăratul meu titlu în materie de pedagogie.

Încă de pe vremea când, în 1898-1900, m-am dedicat instruirii copiilor deficienți, am început să-mi dau seama că acele metode nu erau numai o încercare de a-i ajuta pe idioți, ci că ele conțineau principii ale unei educații *mai raționale* decât cele în uz, încât până și cei cu un nivel mintal inferior puteau să se dezvolte. Această intuiție a devenit *ideea mea*, după ce am părăsit școala pentru deficienți. Încetul cu încetul, am ajuns la convingerea că, dacă s-ar aplica astfel de metode copiilor normali, aceștia și-ar dezvolta personalitatea în mod surprinzător.

Am început atunci un adevărat și adâncit studiu al așa-zisei pedagogii reparatoare. Pe urmă, m-am gândit să studiez pedagogia normală și principiile pe care se bazează ea. Așa se face că m-am înscris ca studentă în filozofie la Universitate. Mă însuflețea o credință mare. Cu toate că nu știam dacă voi avea vreodată posibilitatea de a experimenta adevărul ideii mele, totuși am părăsit orice altă ocupație, spre a aprofunda această pedagogie, ca și când m-aș fi pregătit pentru o misiune necunoscută.

Metodele de educație pentru deficienți își au originea în epoca Revoluției franceze, datorită operei unui medic ale cărui lucrări de medicină au rămas în istorie, el fiind întemeietorul unei ramuri a medicinei care astăzi s-a specializat sub numele de otologie (maladii ale urechii).

El a fost cel dintâi care a încercat educarea metodică a simțului auzului, în institutul de surdomuți întemeiat de Pereire la Paris, reușind să redea auzul unor pacienți cu auz deficitar; apoi, după ce îngrijise timp de opt ani un copil idiot, numit sălbaticul din Aveyron, a extins la toate simțurile acele metode de educație care dăduseră rezultate excelente pentru auz. Elev al lui Pinel, Itard a fost primul educator care a practicat *observarea* elevului așa cum se făcea în spitale pentru observarea bolnavilor, în special pentru cei care sufereau de boli ale sistemului nervos.

Lucrările pedagogice ale lui Itard sunt descrieri foarte interesante și minuțioase ale unor încercări și experiențe pedagogice; cel ce le citește astăzi trebuie să fie de acord că ele au fost primele încercări de pedagogie experimentală.

Într-adevăr, el a dedus din studiul științific o serie de *exerciții capabile să modifice personalitatea*, vindecând defecte care mențineau individul într-o stare de inferioritate. Realmente, Itard a reușit să-i facă să audă și totodată să vorbească pe copiii suferind de surditate parțială, care altfel ar fi rămas surzi și muți, și, în consecință, pentru totdeauna anormali. Acest lucru este efectiv cu totul diferit de *un simplu studiu al individului*, făcut cu ajutorul unor *teste* de psihologie experimentală. Acestea ne duc numai la o constatare cu privire la personalitatea mintală; ele nu modifică metodele de educație. Aici, dimpotrivă, mijloacele științifice aplicate devin mijloace prin care se dă o educație, încât pedagogia însăși este schimbată.

Itard poate fi, deci, considerat întemeietorul pedagogiei științifice, și nu Wundt și Binet, care sunt, în schimb, întemeietorii unei psihologii fiziologice, care poate fi aplicată cu ușurință și în școli.

Acesta este un punct fundamental, care merită să fie bine lămurit. În timp ce elvețianul Pestalozzi devine „părintele unei educații afective”, în Germania, după jumătate de secol, Fechner și Wundt întemeiau psihologia experimentală. Cele două curente s-au dezvoltat și s-au desfășurat separat în școli. Pedagogia academică a continuat să evolueze pe vechile făgașe, în timp ce studenților li se ofereau totodată *teste* mintale, care, însă, nu influențau cu nimic educația. Experimentele lui Itard, dimpotrivă, cu puțin înainte, au constituit un adevărat principiu de educație științifică, capabil să modifice metodele de educație și, în același timp, și școlarii. Cu toate acestea, fiindcă această metodă de educație a fost destinată copiilor deficienți, ea nu a fost tratată cu seriozitate în lumea educației.

Meritul de a fi alcătuit un adevărat sistem de educație pentru copii deficienți îi aparține însă lui

Edouard Séguin, care a fost mai întâi învățător și apoi medic. Acesta a plecat de la experiențele lui Itard, pe care le-a aplicat, modificându-le și completând metoda, în cursul a zece ani de experiențe cu copii luați de la un ospiciu și adunați într-o mică școală, pe strada Pigalle, la Paris. Această metodă a fost expusă prima oară într-un volum de peste șase sute de pagini, publicat în 1846, la Paris, ca titlu: „*Traitement moral, hygiène et éducation des idiots*”.

Mai târziu, Séguin a emigrat în Statele Unite ale Americii, unde s-au întemeiat multe instituții pentru deficienți și unde, după alți douăzeci de ani de experiențe, el a publicat o a doua ediție a operei sale, cu alt titlu: „*Idiocy and its treatment by the physiological method*”. Acest volum a fost publicat la New York în 1866. În această carte, Séguin a definit pur și simplu o metodă de educație, numind-o *metodă fiziologică*. El nu mai pomenește în titlu de o „educație a idiotilor” ca acțiune specială pentru ei, ci vorbește despre idiotie tratată cu „metoda fiziologică”. Dacă ne gândim că pedagogia a avut totdeauna ca bază psihologia și că Wundt a definit o „psihologie fiziologică”, o atare coincidență a noțiunilor trebuie să ne facă atenți și să trezească presupunerea că există o legătură între metoda fiziologică și „psihologia fiziologică”.

Pe când eram asistentă la clinica de psihiatrie, am citit cu mult interes cartea franceză a lui Edouard Séguin. Cea engleză însă, publicată la New York după douăzeci de ani, deși era citată în operele despre educația specială ale lui Bourneville, nu exista în nici o bibliotecă. Spre marea mea mirare, n-am dat de urma ei nici la Paris, unde Bourneville îmi spunea că știa de existența ei, dar că a doua carte a lui Séguin n-a ajuns niciodată în Europa. Cu toate acestea, am sperat că voi găsi vreun exemplar la Londra; dar a trebuit să mă conving că nici acolo cartea nu se găsea, nici în bibliotecile publice, nici în cele particulare. Am căutat-o în zadar, umblând din casă în casă, pe la mulți medici englezi, cunoscuți ca fiind dintre cei care s-au ocupat de copii deficienți sau care conduceau școli speciale. Faptul că această carte era necunoscută și în Anglia, deși era publicată în limba engleză, m-a făcut să mă gândesc că sistemul Séguin nu a fost înțeles. De fapt, în publicațiile relative la instituțiile pentru deficienți, Séguin era citat totdeauna, dar *aplicațiile* în educație descrise erau cu totul altele decât aplicații ale sistemului său. Aproape peste tot se aplicau mai mult sau mai puțin la deficienți metodele pentru copii normali, mai ales în Germania. O prietenă a mea, de origine germană, care s-a dus acolo spre a mă ajuta în cercetările mele, a constatat că din materialul didactic special există câte ceva în muzeele pedagogice ale școlilor pentru deficienți, dar nu era utilizat niciodată în practica, pe când în principiu se susține că este bine să se adopte pentru întârziați aceeași metodă ca și pentru normali. Această metodă este totuși mai obiectivă în Germania decât în Italia.

Și la Bicêtre, unde am studiat mult timp, am văzut că se adoptau mai mult tehnicile didactice decât sistemul lui Séguin, deși textul francez era la îndemâna educatorilor. Toate indicațiile erau înțelese mecanic și fiecare educator respecta litera normelor. Cu toate acestea, am observat la toți, atât la Londra, cât și la Paris, dorința de îndrumări noi, de a cunoaște experiențe noi, pentru că afirmația lui Séguin, „că prin aplicarea unor metode se pot realmente educa idiotii, rămânea practic o deziluzie.

Se înțelege ușor cauza acestui insucces. Fiecare rămânea la convingerea că și copiii deficienți, fiindte inferioare, trebuie până la urmă să fie educați ca cei normali. Ideea că o „nouă educație” a apărut în lumea pedagogică nu pătrunsese încă și nici ideea că o educație nouă îi poate ridica pe copiii deficienți la un nivel superior. Cu atât mai puțin nu se bănuia că o metodă de educație cu ajutorul căreia se poate ridica nivelul deficienților ar putea ridica și nivelul copiilor normali.

După aceea, am continuat experiențele mele cu deficienți la Roma și i-am educat pe aceștia timp de doi ani. Lucram după cartea lui Séguin, acordând o mare atenție și admirabilelor experiențe ale lui Itard. Printre altele, am luat măsuri să mi se confecționeze un material didactic foarte bogat, călăuzindu-mă după aceste texte.

Acest material, pe care nu l-am văzut complet în nici o instituție, era un mijloc miraculos, foarte eficient în mâna celui care știa să se folosească de el, dar materialul în sine nu atrăgea atenția deficienților. Am înțeles atunci cauzele descurajării educatorilor și motivul pentru care ei părăsiseră această metodă. Prejudicata că educatorul trebuie să se coboare la nivelul elevului ținut este pe educatorul deficienților într-un fel de apatie: el știe că educă personalități inferioare și, de aceea, nu reușește să le educe. Tot astfel, educatorii își închipuie că îi educă pe preșcolari dacă încearcă să se coboare la nivelul lor, prin jocuri și, adesea, prin discuții de bufoni.

Ar trebui tocmai, dimpotrivă, ca noi să știm cum să trezim pe omul care stă ațipit în sufletul copilului.

Eu am avut această intuiție și cred că nu materialul didactic, ci vocea mea care îi chema, vocea i-a trezit pe copii, determinându-i să manipuleze materialul didactic și să se educe. Mi-au servit drept călăuză marele respect pe care mi-l inspira nenorocirea lor și dragostea pe care știu să o trezească acești copii nefericiți în cei ce se apropie de ei. Dar și Séguin se exprima la fel în această privință: citind despre încercările lui pline de răbdare, am înțeles că primul material didactic de care s-a folosit a fost de natură spirituală. De aceea, la sfârșitul volumului francez, autorul, aruncând o privire asupra muncii sale, încheie, cu melancolie, că ea va fi pierdută dacă nu se vor pregăti educatorii. El avea despre pregătirea educatorilor pentru deficienți o viziune cu totul originală: s-ar părea că e vorba de niște sfaturi date cuiva care se pregătește să joace rolul de seducător. El ar vrea ca educatorii și vocea lor să aibă farmec, ca ei să se îngrijească meticolos de înfățișarea lor, să se facă cât se poate de atrăgători. Gesturile lor și modulațiile vocii ar trebui rafinate cu aceeași grijă cu care marii actori se pregătesc pentru scenă, pentru că ei vor trebui să trezească marile sentimente ale vieții în niște suflete fără vlagă și fragede.

Această *cheie secretă*, care constă în acțiunea asupra spiritului, deschidea lunga serie de experimente didactice, admirabil analizate de Edouard Séguin și realmente foarte eficiente în educația idiotilor. Eu am obținut cu această metodă rezultate surprinzătoare. Trebuie să mărturisesc însă că, în timp ce eforturile mele erau răsplătite cu progrese intelectuale, mă doborâ un fel de istovire: simțeam că dăruiam ceva din propriile mele puteri. Ceea ce se numește încurajare, sprijin, dragoste, respect sunt pârgii ale sufletului omenesc; și cu cât cineva dăruiește mai mult în sensul acesta, cu atât înnoiește mai mult viața din jurul său și îi dă mai multă vigoare.

Fără aceasta, *stimulul extern* cel mai desăvârșit trece neobservat, ca soarele prin fața lui Saul, care exclamă „Aceasta? ...e ceață groasă!”

Astfel am putut să încep pe cont propriu experiențe noi, pe care nu e cazul să le descriu aici. Voi aminti doar că, în epoca aceasta, am încercat o metodă de citit și scris cu totul originală, deoarece această latură specială a educației apare cu totul defectuoasă și incompletă, atât în opera lui Itard, cât și în aceea a lui Séguin.

Am izbutit să fac pe unii deficienți din ospiciu să citească și să scrie corect și caligrafic, încât ei au putut să se prezinte la examen în școlile publice alături de copiii normali, reușind la probele respective.

Aceste rezultate uimitoare aveau în ele ceva miraculos pentru cei care le vedeau. Însă, după mine, copiii din ospiciu i-au ajuns pe cei normali la examenele publice numai pentru că au fost conduși pe o cale deosebită. Ei au fost ajutați în dezvoltarea psihică, pe când copiii normali au fost, dimpotrivă, frânați și reprimați. Mă gândeam că dacă într-o bună zi educația specială care i-a dezvoltat atât de uimitor pe idiotii s-ar putea aplica în dezvoltarea copiilor normali, miracolul s-ar risipi, deoarece prăpastia dintre nivelul mental inferior al idiotilor și cel normal nu va mai fi anulată vreodată. În timp ce toată lumea admira progresele idiotilor mei, eu meditam la cauzele care puteau reține pe elevii fericiți și sănătoși din școlile comune la un nivel atât de scăzut, încât să poată fi ajunși, în probele de inteligență, de nefericiții mei elevi.

Într-o zi, una dintre educatoarele mele de la Institutul pentru deficienți mi-a dat să citesc o profeție a lui Iezechiel, care i-a făcut o impresie adâncă, pentru că i se părea o profeție privitoare la educația deficienților:

„În zilele acelea a fost asupra mea mâna Domnului și Domnul m-a dus afară și m-a oprit în mijlocul unui câmp plin cu oase de om. Și m-a dus pe lângă ele de jur împrejur și a zis către mine: «Fiul omului! Vor mai învia aceste oase?» Dar eu i-am răspuns: «Doamne Dumnezeule, tu știi!» Și mi-a zis: «Proorocește pentru oasele acestea și spune: Oase uscate, ascultați cuvântul Domnului! Iată, voi aduce în voi duh de viață și veți învia. Și voi face să crească pe voi vine și carne și cu piele vă voi îmbrăca și vă voi da suflare de viață și veți fi vii!» Atunci eu proorocii, precum îmi fu porunca, și, pe când eu proroceam, iată că se făcu vuiet și zarvă: oasele se încheiau unele cu altele. Și iată, am văzut că se înfiripează pe ele vine și carne și că se îmbracă pe deasupra cu piele, dar fără duh într-însele. Și-mi zise: -«Proorocește pentru duhul de viață, proorocește, fiul omului, și spune duhului: Așa zice Domnul Dumnezeu! Din cele patru vânturi, vino, duhule, și suflă peste acești morți, ca să învieze! Și am proorocit precum mi se poruncise, și a intrat în ele duhul de viață și înviară, și se sculară în picioare ...Iată, ei zic: «Nădejdea noastră a pierit! Noi suntem ca ramurile retezate!»“.

De fapt, cuvintele „voi aduce în voi duh de viață și veți învia” pai să se refere la opera directă, individuală a educatorului, care încurajează, cheamă, ajută elevul și îl pregătește pentru a fi educat.

Iar restul: „Și voi face să crească pe voi vine și carne și cu piele vă voi îmbrăca” amintesc fraza fundamentală ce rezumă metoda lui Séguin „să-l conducem pe copil, ca și când l-am lua de mână, de la educația sistemului muscular la educația sistemului nervos și a simțurilor”. Séguin îi învăța pe idioți să umble, să-și mențină echilibrul în mișcările mai grele ale corpului, cum ar fi urcarea scărilor, săriturile etc.; în sfârșit, educația simțurilor, începând cu senzațiile musculare, tactile, termice, până la educația simțurilor specifice. Dar acești copii sunt redați numai vieții vegetative. „Proorocește pentru duhul de viață” spune profeția, „și a intrat în ele duhul de viață și înviară”. Séguin, de fapt, îl conduce pe idiot de la viața vegetativă la cea de relație, „de la educația simțurilor la noțiuni, de la noțiuni la idei, de la idei la moralitate”. Însă când munca aceasta admirabilă a ajuns la capăt, cu ajutorul unei analize fiziologice minuțioase și printr-o dezvoltare treptată a metodei, iar idiotul a devenit un om, el va fi totuși pentru totdeauna inferior celorlalți oameni, un individ care nu va putea niciodată să se adapteze mediului social: „Noi suntem ca ramurile retezate: nădejdea noastră a pierit”.

Principiul că educatorul trebuie să aibă o pregătire specială care privește viața lui afectivă, că pregătirea lui nu constă numai în studiul intelectual, că educația este în mod fundamental un „contact între suflete” și că educatorul trebuie să simtă „respect și simpatie” față de copiii pe care îi educă este contribuția caracteristică a lui Pestalozzi în școlile sale. În orice caz, acesta este numai un prim pas, esențial, cu scopul de a trezi sufletul copilului. După aceea, copilul trebuie să aibă la dispoziția lui mijloacele (științifice în cazul acesta) care duc la dezvoltare. Această a doua parte este contribuția pedagogiei științifice. Iată motivul pentru care susținem, pe baza experienței noastre, că educatorul este „trăsătura de unire” dintre copilul - tulburat, adormit și reprimat - și mediul ambiant educativ, pregătit pentru activitatea sa. De foarte multe ori, acest contact între copil și mediul înconjurător nu se poate statornici, dacă mai întâi nu l-am eliberat de povara unei reprimări anterioare și de consecințele ei inevitabile. În asemenea cazuri este necesar să începem cu un proces de vindecare, sau - cum spunem noi - de normalizare, înainte de a se putea oferi copilului mijloacele de dezvoltare. Mulți dintre educatorii montessorieni au avut mari deziluzii din cauza insuccesului, pentru că și-au început activitatea ca și când acest proces de normalizare s-ar fi realizat, și au neglijat necesitatea acestei puneri la punct.

Pentru același motiv, metoda obositoare a lui Séguin a fost abandonată: rezultatele reduse nu puteau justifica enorma risipă de mijloace.

Toți repetau: mai sunt încă multe de făcut pentru copiii normali.

\*

După ce, prin experiență, am câștigat încredere în metoda lui Séguin și după ce m-am retras din activitatea cu copiii deficienți, am început din nou să studiez operele lui Itard și Séguin, Simțeam nevoia de a medita asupra lor. Astfel am făcut ceea ce nu am făcut niciodată și poate că puțini ar putea să o repete: am copiat, în italiană, de la primul la ultimul rând, cărțile acestor autori, caligrafic, ca benedictinii înainte de răspândirea tiparului. Am copiat caligrafic, pentru ca să am timp să cântăresc sensul tuturor cuvintelor și să pătrund spiritul autorului. Eram spre sfârșitul copierii celor șase sute de pagini ale lucrării franceze a lui Séguin, când am primit de la New York un exemplar din ediția a doua - cartea engleză publicată în 1866. Acest exemplar vechi fusese găsit printre cărțile scoase din uz din biblioteca particulară a unui medic din New York și a fost cedat cu ușurință persoanei care mi l-a trimis. L-am tradus, cu ajutorul unei englezoaice. Volumul nu aducea o contribuție mare prin experiențe pedagogice ulterioare, ci mai curând prin interpretarea *filozofică* a experiențelor expuse în ediția veche. Omul care studiasse treizeci de ani copiii anormali expunea ideea că *metoda fiziologică* - adică o metodă care să aibă la bază studierea individualității elevului, iar în procesele de educație, analiza fenomenelor fiziologice și psihice - trebuie constituită și cu privire la copiii normali, marcând regenerarea întregii umanități. Ceea ce spunea Séguin mi se părea vocea premergătorului care strigă în deșert; și am îmbrățișat cu gândirea imensa importanță a unei opere care ar avea puterea de a reforma școala și educația.

În acel timp eram înscrisă la universitate ca studentă în filozofie și urmam cursurile de psihologie experimentală, care abia atunci erau introduse în universitățile italiene, și anume, la Torino, Roma și Napoli. Paralel, făceam în școlile elementare unele cercetări de antropologie pedagogică, studiind cu ocazia aceasta metodele și normele după care se făcea educația copiilor normali. Pe baza acestor studii am fost numită la Universitatea din Roma, unde am ținut un curs liber de antropologie pedagogică.

Aceasta a fost, prin urmare, pregătirea mea. Din punct de vedere intelectual, în contact cu problemele științifice ale timpului meu, am început să-mi găsesc drumul către noi obiective, care se arătau în domeniul psihiatriei. Am înțeles, așa cum nu au înțeles alții, că educația științifică nu se poate întemeia pe studiul și măsurătorile indivizilor de educat, ci pe un tratament continuu, capabil a-i modifica. La Itard, educația era deci științifică, pentru faptul că măsurarea auzului era numai un mijloc care ducea la transformarea surzilor parțiali în indivizi care aud. În cazul „sălbaticului din Aveyron”, cu ajutorul unor metode științifice foarte asemănătoare cu cele utilizate de întemeietorii psihologiei experimentale, s-a reușit să se redea vieții sociale un individ atât de îndepărtat de societate, încât părea idiot, nu numai surdo-mut, și să fie transformat într-o persoană care auzea și înțelegea limba, așa cum o vorbim și o scriem noi.

În același mod, Séguin, cu ajutorul unor metode analitice foarte asemănătoare celor ale lui Fechner, însă mai ample, nu numai că a studiat sute de copii deficienți din ospiciul din Paris, dar i-a și transformat în ființe umane capabile de a munci în colectiv și de a asimila o educație mintală și artistică.

Eu însămi, utilizând numai ceea ce se numește studiul individului, cu ajutorul unor instrumente științifice și *teste* mintale, am transformat deficienți eliminați din școli ca inapți de a fi educați, în indivizi care puteau să se ia la întrecere cu școlarii normali; cu alte cuvinte, deveniseră indivizi socialmente utili și educați ca ființe inteligente. Educația științifică, deci, era aceea care, bazându-se desigur pe știință, modifica și ameliora individul.

Educația științifică, dependentă de cercetarea obiectivă pe bazele pedagogiei, ar deveni capabilă să transforme copiii normali. Cum? De bună seamă, ridicându-i peste nivelul normal și *făcându-i oameni mai buni*. O știință a educației are nu numai menirea de a „observa”, ci și pe aceea de a „transforma”

copiii.

Acestea au fost concluziile la care am ajuns: nu numai observare, ci și transformare. Observarea a întemeiat o nouă știință psihologică, dar ea nu a transformat nici școlile, nici școlarii. A adus ceva în școlile obișnuite, dar le-a lăsat în starea lor de mai înainte, neschimbându-se nici metodele de instrucție, nici cele de educație.

Metodele noi, dacă sunt orientate în direcția științifică, ar trebui să *schimbe complet școala și metodele ei*, dând naștere unei noi forme de educație.

Faptul central în educația științifică a deficienților era acesta: idioții și indivizii sub nivelul normal nu răspundeau la eforturile învățământului obișnuit și nu știau să execute ordine; de aceea, era necesar să se recurgă la alte mijloace care puteau să fie adaptate la capacitatea fiecărui individ.

Educația de tipul acesta era obiectul unor cercetări, era un experiment științific, o încercare de a investiga posibilitățile proprii ale școlarului și de a-i oferi mijloacele și stimulii care puteau să deștepte în el orice energie care i-ar mai fi rămas, pentru a o folosi în mod permanent, a o spori și a o coordona prin exerciții individuale.

Educatorul pus în fața unui surd sau a unui idiot este neputincios ca în fața unui nou-născut. Numai știința experimentală poate să indice calea spre o nouă educație practică.

Dorința mea era să experimentez cu copiii din primele clase elementare metodele elaborate cu atâta succes de Séguin - în momentul când acești copii se prezintă la școală, nedisciplinați și analfabeți, la vârsta de șase ani.

Nu m-am gândit niciodată să aplic aceste metode în grădinițe de copii. O întâmplare a făcut să apară în mintea mea o rază de lumină. În mod obișnuit, deprinderile și prejudecățile amortesc capacitatea noastră intelectuală.

Poate că era logic să aplic la cei mici metodele folosite pentru deficienți, dacă îi consideram și pe copiii mici ca ființe cu neputință de educat, inaccesibile învățământului, mintea lor neatingând încă un nivel satisfăcător de maturizare.

Nu se pot face comparații între deficienți și copiii normali, dacă avem în vedere copii de vârste deosebite, dacă îi comparăm deci pe cei ce nu au capacitatea de a se dezvolta (anormali) cu cei ce n-au avut timpul de a se dezvolta (copii foarte mici). Copiii întârziați sunt considerați din punct de vedere mintal ca niște copii cu un nivel mintal foarte asemănător cu acela al unor copii normali mai mici decât ei cu câțiva ani. În ciuda faptului că într-o asemenea comparație nu se ține seama de forța inițială înăscută la gradele diferite ale celor două naturi, comparația nu este illogică.

Cei mici n-au ajuns încă la o coordonare definitivă a mișcărilor musculare; de aci mersul lor nesigur, incapacitatea lor de a face anumite acțiuni obișnuite în viața zilnică, cum ar fi îmbrăcatul sau trasul ciorapilor, legarea șireturilor, încheierea nasturilor, trasul mânușilor etc. Organele simțurilor, de exemplu, capacitatea de adaptare a ochiului, nu sunt încă dezvoltate complet. Vorbirea este rudimentară și se observă bine-cunoscutele defecte ale vorbirii la copii. Greutatea de a se concentra, instabilitatea etc. sunt alte caracteristici de același gen.

Preyer, în studiile sale asupra psihologiei infantile, a arătat pe larg deosebirea dintre defectele patologice ale limbajului și cele normale la copilul în curs de dezvoltare.

Metodele prin care se poate ajuta dezvoltarea mintală a copiilor întârziați ar putea ajuta dezvoltarea tuturor copiilor, constituind astfel un învățământ sănătos pentru orice ființă normală.

Multe defecte care devin permanente, ca cele ale vorbirii, se datoresc faptului că îi neglijăm pe copii în perioada cea mai importantă a vieții lor, când se formează și se statornicesc funcțiile principale, adică între trei și șase ani.



Ideea ambițioasă că putem ajuta, cu metode științifice de educație, adevărata dezvoltare a omului în acea perioadă a vieții în care se formează inteligența și caracterul, această idee nu mi-a venit în minte, în ciuda faptului că problema mă interesa în cel mai înalt grad.

Iată de ce istoria acestei „descoperiri psihologice și a acestei metode științifice de educație a devenit o istorie interesantă.

Întâmplarea a avut partea ei, ca în multe descoperiri, inclusiv aceea a electricității. De fapt, întâmplarea, adică ambianța, trebuie aproape totdeauna să ofere intuiției scânteia; omul este dezvăluit de ambianță; după aceea, intuiția și interesul care a fost trezit sunt în stare să deschidă o cale nouă de progres.

În cazul meu, istoria este interesantă, pentru că, independent de studii și de prejudecăți, ea cuprinde un complex de situații, în care nu numai educația copilului, ci și viața socială și sentimentele umane se integrează într-o unitate desăvârșită.

### **Istoria descoperirii unei educații științifice pentru copii normali**

Era la sfârșitul anului 1906. Mă întorceam de la Milano, unde am fost aleasă să iau parte la acordarea premiilor, cu prilejul expoziției internaționale, în secția de pedagogie științifică și de psihologie experimentală. Am fost invitată de directorul general al „Institutului bunurilor imobiliare” din Roma să organizez școli pentru copii mici, care urmau să fie create în casele populare.

Era o idee minunată, aceea de a reforma un cartier plin de refugiați și de lume săracă, așa cum era San Lorenzo, la Roma, unde o populație de circa 30 000 de locuitori era îngrămadită în condiții care erau ignorate de orice control municipal. Erau acolo muncitori fără lucru, cerșetori, prostituate, condamnați abia ieșiți din temnițe, care cu toții căutau un adăpost între pereții caselor rămase neterminate din cauza crizei economice, ce întrerupsese orice construcție în întreg cartierul. În proiectul conceput de inginerul Talamo se propunea să se cumpere toate acele ziduri, acele schelete de case, pentru a le termina, încetul cu încetul, și a face din ele locuințe statornice pentru populație. Acest plan cuprindea și ideea în adevăr admirabilă de a strânge toți copiii sub vârsta școlară (de la trei la șase ani) într-un fel de „școală în casă”.

Fiecare casă populară trebuia să aibă școala ei și, întrucât Institutul dispunea de peste patru sute de parcele la Roma, opera avea minunate posibilități de dezvoltare. Între timp, prima școală trebuia să se deschidă în ianuarie 1907, într-un mare bloc popular din cartierul San Lorenzo. În același cartier, Institutul poseda, încă de pe atunci, 58 de clădiri, iar planul directorului prevedea deschiderea a șaisprezece școli în acele clădiri.

Acest tip special de școli a fost botezat cu un nume fermecător, „Case dei bambini” („Case ale copiilor”). Prima dintre ele a fost deschisă, cu numele acesta, la 6 ianuarie 1907, în strada *dei Marsi*, nr. 53, iar răspunderea conducerii ei mi s-a încredințat mie. Importanța socială și pedagogică a unei asemenea instituții mi s-a înfățișat în toată importanța ei, și am insistat asupra a ceea ce se părea o viziune, pe atunci exagerată, a viitorului său triumfal; astăzi însă mulți încep să înțeleagă că ceea ce prevedeam era o realitate. Ziua de 6 ianuarie, în Italia, este sărbătoarea copiilor, care corespunde cu Bobotează din calendarul catolic. Este întocmai ca ziua de Crăciun în țările protestante, când se ridică pomul de iarnă, iar copiii primesc daruri și jucării. În ziua de 6 ianuarie, deci, s-a strâns primul grup de copii mici, peste cincizeci. Era interesant să vezi acele fapte atât de deosebite de celelalte care frecventau obișnuitele școli gratuite. Erau timizi, stângaci, păreau lipsiți de capacitatea de înțelegere și iresponsabili. Nu erau în stare să meargă în rând, și educatoarea i-a pus să se țină fiecare de poala celui din față, mergând astfel unul în spatele celuilalt.

Plângeau și se părea că se tem de toate - de frumoasele doamne prezente, de pom și de obiectele

agățate pe el. Nu primeau darurile, nu gustau dulciurile și nici nu răspundeau când erau întrebați. Erau întocmai ca un grup de copii sălbatici. Nu trăiseră, de bună seamă, ca micul sălbatic din Aveyron, într-o pădure la un loc cu animalele, ci într-o pădure de oameni decăzuți, dincolo de hotarele societății civilizate. La vederea acestui spectacol emoționant, multe doamne spuneau că numai printr-un miracol acei copii ar putea să fie educați și că ar vrea să-i revadă după un an sau doi.

Am fost invitată să vorbesc. Neputând să intru în amănuntele unor probleme de structură și de economie, după o referire generală la opera ce începea atunci, am citit o parte dintr-o profeție care, la catolici, se referă la solemnitatea Bobotezei, care cade în ziua de 6 ianuarie, ziua aleasă pentru inaugurarea „Casei copiilor” (*Isaia*, capitolul 60): „Ridică-te și luminează-te /Ierusalime/, căci a venit lumina ta și slava Domnului peste tine a răsărit! Căci iată că întunericul a acoperit pământul, și bezna popoarele, dar Domnul va străluci deasupra ta. Iar popoarele vor umbla în lumina ta, iar împărații, în razele răsăritului tău. Ridică împrejur ochii tăi și vezi: căci toți se adună și vin spre tine. Fiii tăi vor veni de departe, iar fiicele tale se vor ivi din toate părțile. Atunci vei vedea și te vei bucura; te vei minuna de atâția oameni ce vor veni la tine, inima ta se va lărgi când mulțimea se va îndrepta spre tine, iar ceata popoarelor va veni la tine”. „Poate că, - am adăugat eu, drept concluzie -, această «Casă a copiilor» va deveni un nou Ierusalim și, înmulțindu-se în poporul dezmoștenit, va aduce lumină în educație”.

Ziarele de atunci au criticat aceste cuvinte ca fiind exagerate, având în vedere o inițiativă atât de modestă.

În anul următor, când s-a deschis un alt cartier popular cu o „Casă a copiilor”, „Institutul bunurilor imobiliare” a crezut că s-ar cuveni să țin un discurs de inaugurare care să dea publicului italian o idee clară despre caracterul acestui experiment, despre importanța unei reforme adevărate și despre semnificațiile sale economice și sociale.

Acest discurs este o însemnată mărturie a spiritului de patriotism în care era concepută problema „Casei” și a grijii de copii, într-un trecut îndepărtat, pentru a veni în ajutorul nefericiților locuitori ai cartierului San Lorenzo, cartier apărut în urma dislocării populației, provocată de războaiele pentru independența Italiei și de năvala mulțimii din alte ținuturi la Roma, capitala noului Regat.

Iată, deci, semnificația experimentului meu didactic, efectuat doi ani în „Casele copiilor”. El reprezintă rezultatele unei serii de încercări făcute de mine pentru educarea copiilor mici după metodele noi. Nu este, desigur, o aplicare, pur și simplu, a metodelor lui Séguin la preșcolari, așa cum se poate vedea din citirea operelor acestui autor. Totuși este adevărat că încercările din acei doi ani au o bază experimentală care merge până la

Revoluția franceză și însumează strădaniile de o viață ale lui Itard și ale lui Séguin. Cât despre mine, la treizeci de ani după publicarea cărții lui Séguin, i-am reluat ideile și - îndrăznesc să spun - opera, cu același neistovit entuziasm cu care el a preluat ideile și opera maestrului său Itard, care s-a stins sub îngrijirea lui filială. Timp de zece ani am experimentat în practică și am meditat la operele acestor oameni de seamă, care s-au sacrificat lăsând umanității dovezile eroismului lor necunoscut. Cei zece ani ai mei de studii se pot aduna la cei patruzeci de ani de muncă ai lui Itard și Séguin. Se scurseseră astfel cinci decenii de pregătire activă, de-a lungul unui secol și mai bine, înainte de a începe această încercare, scurtă în aparență, de numai doi ani. Nu cred că greșesc spunând că ea reprezintă munca a trei medici care, de la Itard la mine, au făcut primii pași pe calea psihiatriei.

#### **Analiza condițiilor primului experiment. Istoricul primei sale răspândiri**

Ambianța în care au apărut primele „Case ale copiilor” trebuie să fi fost extrem de favorabilă educației, de vreme ce rezultatele obținute în acei primi ani, cu acei copii, în ceea ce privește

transformarea lor surprinzătoare, n-au mai fost atinse de atunci.

De aceea, merită să analizăm datele privitoare la acest experiment.

Înainte de toate, între locuitori și familiile copiilor trebuie să fi apărut o atmosferă de pace și de mulțumire, de sinceritate și de intimitate până atunci necunoscută. Printre altele, lumea din acel loc reprezenta rezultatul unei *selecții morale*. Erau oameni săraci și cinstiți, fără profesie, care trăiau, zi de zi, dintr-o muncă întâmplătoare: hamali, spălătorese, culegători de flori sezoniere de pe câmp (ca violetele). Trăiseră mai înainte în același mediu, amestecați, cu lume grosolană și imorală. Și toți acești nenorociți, adunați în casele reconstruite, erau, fără excepție, analfabeți.

Copiii trăiau într-un fel de paradis, același pentru toți. Ignoranța părinților lor excludea orice influență educativă în familie. Nu exista nici un contrast între această influență și ceea ce dobândeau copiii prin educația primită la școală. Persoana care exercita rolul de educatoare nu era o educatoare veritabilă, ci o femeie cu un grad de instrucție destul de redus, care se ocupa cu treburi domestice și îi ajuta pe ai săi la munca câmpului, din care familia își câștiga mijloacele de existență. Această educatoare nu avea idei educaționale, nici principii școlare; nu era răspunzătoare în fața nici unei autorități și nici nu era supusă criticii vreunui inspector școlar.

În timpul zilei, copiii erau abandonați de tată și de mamă, plecați să caute de lucru.

Aceste condiții ar putea să pară cu totul contrare bunului mers al unei școli; de fapt, ele nu reprezentau, ca să zic așa, nimic, erau un zero în ceea ce privește influența arbitrară a educației.

Procedeul științific din școală a atins eficiența sa deplină pentru că nu existau piedici care să i se opună. Această împrejurare a constituit o contribuție însemnată la rezultatul fericit al unui experiment străin de alte concepții și condus într-un laborator de psihologie, așa cum devenise „Casa copiilor”.

Au apărut fapte surprinzătoare, ca „manifestarea neașteptată a scrierii și a citirii spontane”, „disciplina spontană”, „viața socială liberă”, - fapte care au stârnit curiozitatea și au trezit admirația lumii.

Tocmai acest grup de copii, grosolani și pe jumătate sălbatici, a devenit vestitul centru de interes care a atras din toate părțile lumii, îndeosebi din America, vizitatori la Mecca educației.

Din cauza acestei puteri de atracție, cartierul San Lorenzo a fost străbătut de suverani, de miniștri, de oameni de știință, de aristocrați, dornici cu toții să vadă de aproape copiii miraculoși. Din acest centru, „Casele copiilor” s-au răspândit în lumea întreagă.

După ce s-a inaugurat prima „Casă a copiilor”, la 6 ianuarie 1907, au mai fost deschise altele, în case reclădite de „Institutul bunurilor imobiliare”, la câteva luni după aceea, la 7 aprilie 1907, iar la 18 octombrie 1908, sub conducerea Annei-Maria Maccheroni, s-a deschis „Casa copiilor” la cea mai mare instituție socială existentă în Italia, *Umanitaria*, din Milano, întemeiată de evrei socialiști, în sprijinul oamenilor de rând. Era un centru compus din case model pentru muncitori, dar în același timp, un centru de propagandă, unde activa - lucru care trebuie amintit - un obscur și sever ziarist, al cărui nume trebuia să devină faimos și fatal în lume: Benito Mussolini.

La *Umanitaria* s-a organizat o mișcare de mari dimensiuni, care a luat asupra sa fabricarea materialului, adică a aparatului științific indicat de mine pentru prima „Casă a copiilor”.

După aceea, „Institutul bunurilor imobiliare” a deschis școli în case de închiriat din diferite părți ale Romei, de data aceasta și pentru clasele mijlocii, care voiau și ele să aibă privilegiul de a beneficia de o „Casă a copiilor”. S-a întemeiat apoi prima „Casă a copiilor” pentru aristocrație, inaugurată de ambasadorul englez din Roma, casă care primea copii din cele mai înalte medii sociale.

După un cutremur nimicitor, care a distrus orașul Messina în Sicilia, au fost aduși la Roma șaiszeci de copii, descoperiți printre ruine; și pentru acest grup de ființe necunoscute, orfane, năucite, înspăimântate de teribilul cataclism, s-a întemeiat „Casa copiilor” din strada Giusti, condusă de călugărițe franciscane,

misionare. Această „Casă” a devenit faimoasă prin transformarea realizată în acești copii mici, cărora li s-a redat bucuria de a trăi; ea a inspirat romane și poezii, ca *Mother Montessori* a americanei Dorothy Canfield-Fisher. „Case ale copiilor” s-au deschis în diferite localități, după ce baronul și baroana Franchetti s-au îngrijit de organizarea unui prim curs de pregătire pentru educatori. Acest curs a fost destinat pregătirii unor educatori italieni pentru școlile sătești, dar în acea primă sesiune au fost primiți și membri ai corpului didactic de altă naționalitate, din țări europene. Apoi, în 1913, în ajunul primului război mondial, s-a organizat, din inițiativa unor americani, un prim curs internațional la Roma, la care au luat parte studenți din țările europene, din America, din Africa și din India.

Pedagogia științifică pentru copii mici se născuse și ea își propunea cu îndrăzneală să modifice educația.

„Casele copiilor” s-au înmulțit cu repeziciune în lumea întreagă, în ciuda unor piedici ivite din pricina războiului și a prejudecăților, iar în timpul celui de-al doilea război mondial, aceste „case” s-au înmulțit în India.

Istoria mișcării montessoriene dovedește că una și aceeași educație este posibilă, fie și cu unele adaptări mai mult sau mai puțin importante, pentru toate clasele sociale, pentru copii fericiți, ca și pentru cei înspăimântați de un dezastru seismic, pentru toate rasele din lume. Copilul s-a dovedit în timpul nostru o forță capabilă să dea o nouă speranță unor oameni învăluiți în întuneric.

„Casa copiilor” are o îndoită importanță: una socială, ea fiind o „școală în casă”, și alta pur educațională, care depinde de aplicarea metodei experimentate de mine.

Ca factor de civilizație care interesează direct poporul, „Casa copiilor” merită să fie cunoscută.

Ea rezolvă, într-adevăr, multe probleme sociale și educaționale, care păreau utopii, și face parte din transformarea modernă a casei; cu alte cuvinte, ea atinge direct partea cea mai importantă a chestiunii sociale, aceea care privește viața intimă a oamenilor.

De îndată ce am aflat că am la dispoziție o școală de copii mici, m-am decis să studiez, din punct de vedere științific, educația lor, și să merg pe o altă cale decât aceea pe care au mers, mai mult sau mai puțin, toți ceilalți, confundând studiul copiilor cu educația lor și numind „pedagogie științifică” studiul unor copii educați în școala tradițională, rămasă neschimbată. Pedagogia înnoitoare, fundamentată pe studii obiective și precise, trebuie, dimpotrivă, să transforme școala și să acționeze direct asupra școlărilor, oferindu-le o viață nouă.

Cât timp „știința” se limita la „a cunoaște mai bine” copiii, fără a-i salva practic de multe rele pe care ea a început să le descopere în școlile obișnuite și în vechile metode de educație, nimeni nu avea dreptul să proclame existența unei „pedagogii științifice”. Cât timp cercetătorii se limitau să pună „probleme noi”, nu exista nici un temei să se afirme că se dezvoltă o „pedagogie științifică”, pentru că ea trebuia să dea soluția problemelor, și nu doar să pună în lumină dificultățile și pericolele existente în școlile obișnuite, ignorate de cei care conduc și îndrumă instruirea copiilor în școli. Faptul de a fi descoperit și demonstrat răul care n-a fost cunoscut până aci a fost opera igienei și psihologiei experimentale; dar acest lucru n-a însemnat edificarea unei noi pedagogii.

În ceea ce privește psihologia infantilă în sine, ea nu putea să descopere caracteristicile naturale și deci legile psihologice care conduc creșterea copiilor, pentru că în școli sunt condiții atât de anormale, încât ele scot în evidență manifestări caracteristice de apărare și de oboseală, în loc să întărească energii creatoare care aspiră la viață.

Wundt însuși, creatorul psihologiei fiziologice, era de acord că „psihologia copilului nu este cunoscută”.

M-am gândit să țin seama de munca de cercetare a altora, dar să rămân, personal, străină de ea. Consider ca esențială numai afirmația - sau mai bine zis definiția dată de Wundt: „Toate metodele psihologiei experimentale pot fi reduse la o singură metodă: la observarea organizată cu precizie”.

Când e vorba de copii, trebuie să se ia în considerație neapărat un alt factor: studiul dezvoltării. Din acest punct de vedere, m-am ținut de regula generală, dar fără să mă limitez la dogme cu privire la activitatea copiilor în raport cu vârsta.

### Creșterea morfologică

În școlile mele, am avut grijă să urmăresc, încă de la început, creșterea corpului copiilor, studiindu-i și măsurându-i după procedeele practice stabilite de cercetarea antropologică. Am adus însă o simplificare importantă în măsurători și o ordine care să ușureze înregistrarea datelor. De asemenea, am căutat să-i cointeresez direct și pe copii. Familiilor ii s-au trimis periodic măsurătorile care priveau pe copiii lor, însoțite de indicii medii normali după vârste, ceea ce a avut ca urmare faptul că părinții urmăreau în mod conștient dezvoltarea fizică a copiilor lor.

Am dat să mi se facă un antropometru pentru copii, cu scara variind între 0,50 și 1,50 m. Am instalat pe platforma antropometrului un mic taburet mobil, înalt de 30 cm, pentru măsurarea înălțimii în poziție șezândă. Astăzi însă aș sfătui să se construiască un antropometru cu două niveluri, unul pentru măsurarea înălțimii totale a copilului și altul pentru înălțimea în poziție șezândă. La cel de-al doilea, indicele zero trebuie să fie la 30 cm înălțime, adică să corespundă cu nivelul taburetelui, care este fix. Indicatoarele care se mișcă în culisa prevăzută pe axa verticală sunt independente unul de altul, încât se pot lua două măsurători deodată, adică se pot măsura doi copii în același timp. În orice caz, se înlătură inconvenientul și pierderea de timp cu luarea și punerea la loc a taburetelui și calcularea diferenței pe scara metrică.

Tehnica cercetării fiind, în felul acesta, ușurată, am hotărât să se măsoare lunar înălțimea copiilor în

picioare și în poziție șezândă, iar pentru a obține date cât mai exacte cu privire la dezvoltarea lor și, în același timp, o mai bună sistematizare a cercetărilor, am fixat regula ca înălțimea să fie măsurată în ziua în care copilul respectiv împlinește fiecare lună de la nașterea sa.

Spre a asigura aplicarea acestui procedeu, am conceput un registru de felul acesta:

Ziua lunii	Septembrie		Octombrie etc.	
	Înălțimea		Înălțimea	
	În picioare	Șezând	În picioare	Șezând
1				
2				
3				
4				
etc.				

În spațiile de lângă fiecare număr se scrie numele copilului care s-a născut în ziua respectivă a lunii. Astfel, educatoarea știe care dintre elevi trebuie măsurat în ziua respectivă și notează măsurătorile corespunzătoare lunii. În felul acesta, înregistrarea este mai precisă și, s-ar putea spune, educatoarea nu se va obosi prea mult.

În ceea ce privește greutatea, am hotărât ca ea să fie controlată în fiecare săptămână cu un cântar așezat în vestiarul de lângă baie. Copilul este cântărit dezbrăcat, înainte de a intra la baie, alegând pentru aceasta ziua de săptămână în care s-a născut. Astfel, baia pentru circa 50 de copii este repartizată în zile diferite din cursul unei săptămâni, încât pot face baie 5-7 copii pe zi. În practică, baia săptămânală prezintă destule dificultăți și adesea ea nu poate fi făcută efectiv. Totuși, principiul rămâne valabil, iar prin stabilirea verificării săptămânale a greutății în ordinea amintită, am căutat să asigur și îmbăierile săptămânale.

Înregistrarea greutății e foarte simplă.

Zilele săptămânii sunt înscrise în coloana verticală a unui registru și în dreptul fiecăreia sunt trasate mai multe rânduri pentru numele școlarilor născuți în ziua respectivă.

M-am gândit că acestea sunt singurele date antropologice de care trebuie să se preocupe educatoarea, singurele care interesează direct școala.

Am hotărât ca alte măsurători să fie luate de către un medic specializat în antropologia infantilă sau care are intenția de a se specializa în această ramură a antropologiei pedagogice. Între timp, mi-am luat eu însămi aceste obligații.

Munca medicului trebuie să fie complexă, și, pentru a o ușura, am hotărât să se tipărească fișe biografice, din care reproduc un exemplar la paginile 83 și 89.

După cum se vede, schema este foarte simplă. Aceasta pentru că doresc ca medicul și educatoarea să se conducă după condițiile mediului în care își fac observațiile.

Investigațiile antropologice se fac cu multă grijă, în așa fel încât să se respecte ordinea, iar cercetarea antropometrică fundamentală să fie sigură. De aceea, recomand ca în fiecare an să se facă următoarele măsurători în cazul fiecărui copil: circumferința craniului, cele două diametre maxime ale lui, circumferința toracelui, indicii cefalici, de greutate, de înălțime și altele asemănătoare, după împrejurări și după sugestiile tratatelor moderne de antropologie pedagogică. Insist ca medicul să facă

aceste investigații în săptămâna sau cel puțin în luna în care copilul împlinește anul de vârstă și, dacă se poate, chiar în ziua aniversării zilei de naștere.

Septembrie				
	Săptămâna I kg	Săptămâna II kg	Săptămâna III kg	Săptămâna IV kg

Fiecare pagină a registrului corespunde unei luni

Nr. ... Data înscrierii.. .

Nume și prenume ... Etatea ...

Numele părinților ... Etatea mamei ...

Etatea tatălui ...

Profesiunea...

Antecedente ereditare ...

Antecedente personale ...

Astfel, respectând această regulă, medicul își va ușura sarcina, deoarece în cele 365 de zile ale anului, numai cel mult 50 de copii își aniversează nașterea. Procedând astfel, medicul nu este obligat să-și facă zilnic observațiile și deci să-și îngreuiască munca. Educatoarea are obligația să-l țină pe medic la curent cu data aniversărilor copiilor.

În felul acesta, antropometria are și aplicații educative.

Părăsind „Casele copiilor”, copiii vor ști, fără îndoială, să răspundă la următoarele întrebări:

- În ce zi a săptămânii te-ai născut?
- În ce zi a lunii?
- Când îți sărbătorești ziua de naștere?

### Date antropologice

Înălțimea în picioare	Greutatea	Măsura toracei	Înălțimea șezând	Indicele de înălțime	Indicele de greutate	Capul			
						Circumferința	Diametrul antero-posterior	Diametrul transversal	Indicele cefalic

Constituția fizică ...

Starea de nutriție a mușchilor ...

Culoarea pielii ...

Culoarea părului ...

Pe deasupra, vor dobândi deprinderi de ordine și mai ales se vor obișnui să se observe pe ei înșiși. (De fapt, adaug, în paranteză, copiilor le face mare plăcere să fie mășurați. De îndată ce educatoarea adresează unui copil cuvântul „*înălțimea!*” - el își scoate repede încălțăminte, cu un surâs de bucurie, și dă fuga să se așeze pe antropometru, luând singur o poziție atât de perfectă, încât educatoarei nu-i mai rămâne decât să potrivească indicatorul și să noteze cifra respectivă.)

În afară de măsurătorile pe care le face medicul cu instrumentele obișnuite (compas de grosime, panglici metalice etc.), el face observații asupra pigmentației, asupra condițiilor trofice ale mușchilor, asupra stării glandelor limfatice și a stării sângelui etc. El ia notă de malformații și de eventualele stări patologice, care trebuie să fie descrise cu grijă (rahitism, paralizii infantile, strabism etc.). Un astfel de studiu obiectiv va da medicului posibilitatea de a formula întrebările ce urmează să le pună părinților, pe baza istoricului cazului respectiv.

Afară de aceasta, medicul va face vizitele obișnuite, diagnosticând cazuri de eczemă, de boii de urechi, de conjunctivite, de febră, de tulburări intestinale etc. Importanța tuturor acestora este verificată acasă, de ambulatoriu, care asigură o îngrijire imediată și o supraveghere continuă. În urma muncii mele la „Casele copiilor” înființate de „Institutul bunurilor imobiliare”, am ajuns la concluzia că investigațiile anamnestice obișnuite făcute direct de către clinici nu sunt potrivite pentru școală, pentru că istoria familiilor este aproape totdeauna perfect normală. Am sfătuit deci educatoarele să obțină, stând de vorbă cu mamele, informații de ordin social - cu privire la educația părinților, la obiceiurile lor, la veniturile și cheltuielile lor, pentru întocmirea unei monografii a familiei în stilul lui Le-Play. Cred că acest sfat este practic numai acolo unde educatoarea locuiește în vecinătatea familiilor școlarelor săi.

În orice caz, ar fi pretutindeni foarte util ca sfatul medicului să poată ajunge la mame prin educatoare, atât în cazul igienei individuale a fiecărui copil, cât și în cazul igienei infantile în general. La sfatul medicului, educatoarea ar putea adăuga sfaturile sale personale cu privire la educația individuală a copilului; dar asupra acestui punct, adică asupra aspectului igienico-social al „Caselor copiilor”, nu pot să mă opresc aici.

### **Ambianța**

Metoda de observație este stabilită pe o singură bază: copiii să se poată exprima liber, pentru ca astfel să ne dezvăluie nevoile și aptitudinile lor - care rămân ascunse sau sunt reprimite atunci când ambianța împiedică activitatea lor spontană. În sfârșit, e nevoie ca, pe lângă un observator, să existe și un lucru observat, iar dacă e necesar ca observatorul să aibă o pregătire pentru a ști să „vadă” și să „culegă” adevărurile, trebuie să se pregătească, pe de altă parte, și condițiile care fac posibilă manifestarea caracteristicilor naturale la copii.

Această ultimă parte a problemei, pe care nimeni nu o luase încă în considerare în „pedagogie”, mi se părea cu adevărat importantă și cea mai direct pedagogică, pentru că se referă la viața activă a copilului.

De aceea, am început prin a comanda un mobilier școlar pe măsura copilului și care să răspundă nevoii sale de a lucra rațional. Am pus să se construiască mășute de diferite forme, care să nu se clatine, dar *foarte ușoare*, încât să poată fi transportate ușor de către doi copii mici de patru ani; am pus să se construiască scaune mici, unele cu fundul de pai, altele în întregime din lemn, ușoare, și cât mai elegante, însă nu simple reproduceri în mic ale scaunelor pentru adulți, ci adaptate la proporțiile corpului de copil.



În afară de aceasta, mi-am procurat mici fotolii de lemn cu brațe largi și mici fotolii de nuiiele. Apoi, niște măsuțe pătrate pentru o singură persoană și altele de diferite forme și mărimi, care se acoperă cu șervețele de pânză și se împodobesc cu vase pentru plante verzi și flori. Din mobilier face parte și un lavoar foarte scund, incit să fie accesibil unui copil de trei sau patru ani, cu margini laterale, albe, pe care să se țină săpun, periuțe și prosoape și care să se poată spăla. Dulapurile sunt joase, ușoare și foarte simple - unele acoperite cu o simplă perdea, altele însă închise cu uși, fiecare cu altă cheie; broasca este la înălțimea copiilor, incit ei pot să o descuie, să o încuie și să așeze obiecte pe rafturi. Pe scândura de sus, lunguiață și îngustă, se pune un vas cu pești vii și diferite bibelouri. Jur împrejur, pe pereți, la un nivel jos, încât să fie accesibil copiilor mici, sunt table negre de scris și tablouri mici oare reprezintă scene de familie plăcute sau animale, flori, scene istorice sau religioase și altele, care se pot schimba de la o zi la alta.

Un tablou mare, în culori, care reprezintă „Madona cu scaunul” a lui Rafael, domină pe pereți. Am ales acest tablou ca emblemă și simbol al „Caselor copiilor”. De fapt, „Casele copiilor” reprezintă nu numai un progres social, ci un progres al umanității; ele se leagă strâns de ridicarea demnității maternității, de progresul femeii și de protecția urmașilor. Madona concepută de divinul Rafael nu este numai frumoasă și gingașă, ca o fecioară sublimă, și mamă, cu minunatul ei copil, ci, alături de un atât de desăvârșit simbol al maternității vii și reale, stă figura lui Ioan- premergătorul, care ne înfățișează, în frumusețea proaspătă a unui copil, sacrificiile aspre ale celui care deschide drumul. E vorba de o operă a celui mai mare artist italian, și dacă într-o zi „Casele copiilor” se vor răspândi în lume, tabloul lui Rafael va fi o mărturie elocventă despre patria lor de origine.

Copiii nu vor putea înțelege semnificația simbolică a „Madonei cu scaunul”, dar vor vedea în ea ceva mai mult decât în alte tablouri care reprezintă tați, mame, bunici și copii și îl vor păstra în inimile lor cu venerație.

Acestea ar fi de spus despre ambianță.

### Observații practice

Să începem cu prima observație care le vine în minte adepților vechilor metode de păstrare a disciplinei. Copiii, mișcându-se, răstoarnă scaunele și mesele, producând zgomot și dezordine. Dar aceasta este o prejudecată. Tot așa, lumea a crezut că sunt necesare fașele pentru nou-născuți și coșurile închise pentru copiii care făceau primii pași. În școală facem la fel, credem că e nevoie de o bancă grea, ba chiar fixată pe dușumea cu șuruburi. Toate acestea se sprijină pe ideea că copilul trebuie să crească în imobilitate și pe prejudecata stranie că, pentru a fi supus unei acțiuni educative, el trebuie să aibă o poziție specială a corpului.

Mesele, scaunele, micile fotolii ușoare și transportabile dau copilului puțința de a *alege* poziția comodă: el se va putea *adapta*, în loc să *stea* nemișcat, și aceasta va fi un semn extern de libertate și totodată de educație. Dacă va face o mișcare greșită și va răsturna cu zgomot un scaun, el va avea dovada evidentă a incapacității sale; aceeași mișcare printre bănci ar rămâne neobservată. În felul acesta, copilul va avea prilejul să se corecteze, iar după ce s-a corectat, va avea dovezi evidente despre aceasta: scaunele și mesele vor rămâne nemișcate, stând, fără zgomot, la locul lor; ceea ce înseamnă că copilul *a învățat să se miște*. În schimb, cu metoda veche, dovada că s-a disciplinat consta într-un fapt contrariu, adică în faptul imobilității și al tăcerii. Imobilitatea și tăcerea *îl împiedicau* pe copil să învețe a se mișca frumos și cu discernământ, încât atunci când se afla în medii unde nu existau bănci, el ajungea să răstoarne numaidecât obiecte ușoare. Aici, dimpotrivă, el învață să aibă o ținută și să capete o îndemănare în mișcări, care îi va fi de folos și în afară de școală; deși copil, va deveni o persoană cu o purtare liberă, dar, în același timp, corectă.

Educatorea de la „Casa copiilor” din Milano a pus să i se construiască o etajeră lungă, în dreptul unei ferestre, pe care așeza suporturile pentru alegerea incastrelor de fier necesare primelor desene (vezi mai departe materialul didactic pentru pregătirea scrierii). Etajera fiind prea îngustă, avea inconvenientul că, atunci când copiii alegeau piesele, adesea le scăpa din mină suportul, răsturnând cu zgomot mare incastrele de fier de pe el. Educatorea s-a gândit atunci să aducă îmbunătățiri etajerei, dar în așteptarea tâmplarului care întârzia, copiii au învățat să manipuleze obiectele cu atâta îndemânare, încât suporturile nu se mai răsturnau, cu toate că aveau un echilibru nesigur.

Abilitatea mișcărilor copiilor a recuperat defectele mobilierului.

Simplitatea sau imperfecțiunea obiectelor externe servesc deci la dezvoltarea *activității* și *dexterității* elevilor.

Toate acestea sunt lucruri logice și simple; iar acum, după ce s-au explicat și experimentat, ele par evidente tuturor, ca soluția problemei cu oul lui Cristofor Columb.

### Disciplină și libertate

Iată o altă obiecție ușor de făcut de către cei care lucrează în școlile obișnuite. Cum să obținem *disciplina* într-o clasă cu copii pe care îi lăsăm să se miște în libertate?

De bună seamă că, în sistemul nostru, noi avem o concepție deosebită despre *disciplină*. Disciplina trebuie să fie și ea *activă*. Nu se poate spune că un individ care este forțat să stea tăcut ca un mut, nemișcat ca un paralytic, e disciplinat. El este un individ redus la neființă, nu un individ disciplinat.

Noi spunem despre un individ că este disciplinat atunci când este stăpân pe el însuși și deci poate să dispună de sine, când trebuie să urmeze o regulă de viață.

O atare concepție a *disciplinei active* nu este ușor de înțeles, nici de realizat, dar cu siguranță că ea conține un înalt principiu de *educație*, cu totul deosebit de constrângerea absolută și evidentă la imobilitate.

Educatorea are nevoie de o tehnică specială pentru a-l conduce pe copil la disciplină pe calea aceasta, pe care el va trebui apoi s-o urmeze toată viața, pășind neîncetat spre desăvârșire. După cum atunci când învață să se miște, nu să stea imobil, copilul se pregătește nu pentru școală, ci pentru viață, încât devine un individ *corect - din obișnuință și din practică* - și în manifestările sale sociale obișnuite, tot astfel el se obișnuiește și cu o disciplină care nu se limitează la mediul școlar, ci se extinde la societatea însăși.

Libertatea copilului trebuie să aibă ca *limită* interesul colectiv, iar ca *formă*, ceea ce numim educația bunelor comportări și a atitudinilor. De aceea suntem datori să-l împiedicăm pe copil de la tot ce poate jigni sau vătăma pe alții sau poate însemna un act necuviincios sau josnic. Orice altă manifestare care are un scop util, oricare ar fi ea și sub orice formă s-ar desfășura, trebuie nu numai să-i fie permisă, dar trebuie să fie *observată* de educator: iată punctul esențial. Prin pregătirea sa științifică, educatorul ar trebui să dobândească nu numai capacitatea, ci și interesul de a observa fenomenele naturale. În sistemul nostru, el va trebui să fie mai mult un om „cu răbdare” decât un om „activ”; iar răbdarea lui va consta din curiozitatea științifică stăruitoare și din *respect* pentru fenomenul pe care vrea să îl observe. Trebuie ca educatorul să înțeleagă și să *simtă* poziția sa de *observator*.

Acest criteriu este bine să-l introducem în școala celor mici, la vârsta primelor manifestări ale vieții lor. Noi nu putem să cunoaștem consecințele unui *act spontan* reprimat în epoca în care copilul abia începe să acționeze: poate că noi reprimăm *viața însăși*. *Umanitatea* care se manifestă în splendorile ei intelectuale, la vârsta fragedă și plăpândă a copilăriei, așa cum se arată soarele în zori și floarea la prima dezvelire a petalelor, ar trebui *respectată* cu o venerație pioasă; iar dacă un act educativ va fi eficace, va fi numai în măsura în care va tinde să *ajute* desfășurarea completă a vieții.

Pentru a face așa, este necesar să se evite cu rigurozitate *oprirea unor mișcări spontane și impunerea unor acțiuni din voința altora*, afară de cazul unor acțiuni inutile sau dăunătoare, pentru că *acestea trebuie să fie înăbușite, nimicite*.

### Dificultățile disciplinei în școală

Pentru a realiza intențiile de mai sus, a trebuit să recurg la ajutorul unor educatoare care lucraseră după vechile metode, în școlile obișnuite. Cu acest prilej, m-am convins cât de mare este distanța dintre cele două sisteme. Chiar și o educatoare inteligentă, care a înțeles principiul, întâmpină multe greutăți în punerea lui în practică. Ea nu poate înțelege rolul său în aparență *pasiv*, ca acela al astronomului, care stă nemișcat în fața telescopului, în timp ce lumile se rotesc vertiginos în Univers. Ideea că viața și toate lucrurile *merg de la sine* și că pentru a studia viața, pentru a-i căuta secretele sau pentru a o dirija trebuie să o observi și să o cunoști, fără a interveni, nu poate fi *asimilată și transpusă în practică ușor*. Educatoarea s-a învățat prea mult să fie în școală unica persoană cu activitate liberă, investită cu datoria de a înăbuși activitatea elevilor. Când ea nu impune ordine și tăcere, se uită în jur pierdută, ca și când și-ar cere scuze lumii și ar chema-o ca martoră a nevinovăției sale. În zadar i se repetă că dezordinea din primul moment este necesară. Iar când este obligată să nu facă altceva decât să *privească*, se întreabă dacă nu e cazul să-și dea demisia, întrucât nu mai este educatoare.

Dar când începe să discearnă care sunt actele ce urmează să fie împiedicate și cele care să fie observate, educatoarea simte un gol și începe să se întrebe numaidecât dacă va putea face față noii sale îndatoriri.

Într-adevăr, educatoarea care este nepregătită se va găsi pentru multă vreme neputincioasă și pierdută, în timp ce, cu cât va fi mai întinsă cultura sa științifică și practica sa experimentală, cu atât va *simți* mai mult mirare și interes.

Într-un roman intitulat *Unchiul meu milionar*, se găsește un exemplu elocvent în legătură cu vechile metode disciplinare. Unchiul a fost, desigur, un copil foarte dificil și, după ce făcuse destule pagube, încât zăpăcise tot orașul, ca o ultimă încercare, a fost internat într-o școală. Acolo, unchiul, cu numele Fufu, săvârși prima sa faptă nobilă și încercă prima emoție, când, aflându-se lângă drăgălașa Fufetta, a observat că acesteia îi era foame și nu avea de mâncare. Citez:

«El se uită împrejur, o privi, luă coșulețul cu mâncare și i-l puse în poală, fără să spună un cuvânt.

Apoi se îndepărtă câțiva pași și, fără să știe de ce, își plecă capul în piept și dintr-o dată izbucni în plâns.

Unchiul meu nu putea să-și explice cauza acestui plâns instantaneu.

Văzuse pentru prima oară doi ochi drăguți, înlăcrimați și triști. Sentimentele sale fură trezite pe neașteptate și, în același timp, a simțit rușinea că el mănâncă, iar alături se află cineva căruia îi este foame și nu are ce mânca.

Neștiind cum să exprime ceea ce simțea, nici ce să spună, când și-a oferit coșulețul, ca și cum s-ar fi scuzat de ceea ce a făcut, s-a simțit cuprins de această primă tulburare a sufletului său de copil.

Fufetta, foarte impresionată, se duse repede la el. Cu o blândă drăgălășenie, îi dădu la o parte brațul cu care își ascundea fața.

- Nu plânge, Fufu, zise ea cu un ton umil și rugător. Obrazul lui Fufu se arătă trist și rușinat, însă chipul pe care ea și-l aplecă spre băiat exprima o mare durere maternă, ca și când ar fi vorbit cu una dintre păpușile sale de cârpă.

Apoi ea îl sărută, iar unchiul meu, cuprins de un nou imbold care îi tulbura inima, o luă de gât, întinse buzele și, fără să se gândească, fără să privească, tăcut și sughițând, o sărută pe obraz.

După aceea, scoase un oftat prelung, își trecu mâneca pe obraz pentru a usca urmele umede ale

emoției sale, ce se prelingeau până la nas, și se însenină.

O voce aspră strigă din celălalt colț al curții: „Ei, voi, ăia doi, de colo, grăbiți-vă și intrați!”.

Era supraveghetoarea. Ea ucise acest prim impuls bun în sufletul unui rebel, cu aceeași brutalitate oarbă cu care ar fi oprit doi copii care se bat. Era timpul să intre din nou în clasă, și toți trebuiau să se supună».

Acest episod ilustrează nechibzuința cu care se comportau la început tinerele mele educatoare; aproape involuntar, ele impuneau copiilor să stea imobili, fără să observe și să facă deosebire între mișcările lor. De exemplu, o fetiță își strângea colegile în grup, apoi se mișca printre ele, făcând gesturi mari. Educatoarea îi imobiliza îndată mâinile și o îndemna să stea liniștită; eu însă, observând fetița, vedeam că făcea pe educatoarea și pe mama cu celelalte fete; le învăța rugăciuni și, cu gesturi mari, invoca sfinții și făcea semnul crucii; ea se manifesta de pe atunci ca o *conducătoare*. Un alt copil, care în mod obișnuit făcea gesturi dezordonate și era socotit ca instabil, aproape un anormal, a început într-o zi, foarte preocupat, să mute din loc măsuțele. Imediat, educatoarea a sărit la el, să-l imobilizeze, pentru că făcea prea mult zgomot. Dar ceea ce făcea acel copil era o primă încercare de a executa *mișcări coordonate în vederea unui scop* și prin care își manifesta tendințele; era deci o acțiune care trebuia respectată.

Într-adevăr, după această întâmplare, el a început să lucreze liniștit, ca ceilalți copii, ori de câte ori avea de mutat vreun mic obiect pe masa sa.

Uneori se întâmpla ca, în timp ce conducătoarea pune la loc, în cutii, obiectele întrebunțate, o fetiță să se apropie, luând obiectele respective, cu dorința evidentă de a o imita; primul gest al educatoarei era să o trimită la loc, cu obișnuitul ordin abuziv: „Lasă-le acolo, du-te la loc!” Fetița însă, prin actul său, exprima tendința de a face ceva util; ea ar fi avut succes, fără îndoială, la exercițiile de ordine etc. O altă dată, copiii s-au strâns gălăgioși în sală, în jurul unui bazin mic cu apă, unde pluteau niște obiecte. Aveam în școală un copil care abia avea doi ani și jumătate; rămăsese singur în spatele celorlalți și se vedea clar că era stăpânit de o curiozitate puternică. Eu îl observam de la distanță cu mare interes: mai întâi s-a apropiat de grup, încercă să dea la o parte copiii cu mânuțele; înțelese însă că n-ar fi avut puterea să-și facă loc printre ei și atunci se opri, privind în jur. Era foarte interesantă mimica gândirii pe fața acea de copil; dacă aș fi avut un aparat fotografic, aș fi prins acea expresie. Zări un scăunel și, firește, se gândi să-l ducă în spatele copiilor, ca să se urce pe el. Se îndreptă cu fața luminată de speranță spre scăunel, dar, în clipa aceea, educatoarea îl prinse brutal în brațe (sau poate cu bunăvoință, după părerea sa) și îl ajută să vadă micul bazin ne deasupra grupului de copii, spunându-i: „Vino, scumpule, vino, săracuțel de tine, uită-te și tu!” Cu siguranță că acel copil, văzând obiectele plutind, nu a simțit bucuria pe care se pregătea să o simtă învingând obstacolul cu forțele proprii; vederea acelor obiecte nu i-a adus nici un folos, pe când efortul său inteligent i-ar fi dezvoltat forțele interioare. Educatoarea *Z-a împiedicat pe copil* de a se educa pe sine însuși, fără să-i fi dat în schimb nimic bun. Era gata să se simtă învingător, și s-a trezit prins de două brațe care îi veneau în ajutor, ca unui neputincios. Pe fața lui s-a stins acea expresie de bucurie, de nerăbdare, de speranță, care mă interesase atât de mult, și a rămas expresia stupidă a copilului care știe că altul va acționa în locul lui.

Când educatoarele s-au plictisit de observațiile mele, au început să-i lase pe copii să facă tot ce vor: i-am văzut cu picioarele pe masă, cu degetul în nas, fără ca educatoarea să-i corijeze; pe alții i-am văzut îmbrâncindu-și colegii și luând o expresie de violență, fără ca educatoarea să facă cea mai mică observație. Atunci a trebuit să intervin cu răbdare, ca să arăt cu ce rigoare absolută trebuie să împiedicăm și, încetul cu încetul, să înăbușim toate actele care nu trebuie făcute, încât copilul să poată face o deosebire clară între ceea ce e bine și ceea ce e rău.

Acesta este *punctul de plecare* necesar pentru disciplină, constituind perioada cea mai obositoare

pentru educatoare. Prima noțiune pe care copiii trebuie să o capete pentru a fi disciplinați în mod activ este aceea de *bine* și de *rău*, iar sarcina educatoarei constă în a împiedica pe copil să confunde binele cu imobilitatea și răul cu activitatea, cum se considera până acum, potrivit cu spiritul vechii discipline. Pentru că scopul nostru este să creăm o disciplină *a activității, a muncii, a binelui* și nu *a imobilității, a pasivității*.

O sală în care toți copiii se mișcă în mod util, inteligent și voluntar, fără necuviințe, ar fi, după părerea mea, foarte disciplinată.

Alinierea copiilor ca într-o școală obișnuită, fixarea unui loc pentru fiecare copil și stabilirea obligației ca toți copiii să stea nemișcați, respectând ordinea prevăzută, acestea sunt lucruri pe care le putem face mai târziu, *ca acțiune de educație colectivă*.

Și în viață se întâmplă să stăm pe scaun nemișcați, ca să asistăm la un concert sau la o conferință. Și știm că pentru noi, adulții, acest lucru înseamnă un sacrificiu destul de mare.

Copiii se pot așeza deci în *ordine*, la *locul lor*. Important este însă să-i facem să înțeleagă această *idee* în așa fel încât să *învețe, să asimileze* un principiu de ordine colectivă.

Dacă, după ce au înțeles această idee, ei se ridică, vorbesc, își schimbă locul, nu o mai fac ca înainte, fără să știe și fără să se gândească, ci o fac pentru că *vor* să se scoale, să vorbească etc.; adică, ei pleacă de la o *stare de repaus și de ordine* binecunoscută, spre a întreprinde o *acțiune voluntară* oarecare; și, știind că există acțiuni interzise, vor fi determinați să își amintească deosebirea dintre bine și rău.

*Mișcarea copiilor*, plecând de la starea de ordine, devine tot mai coordonată și mai perfectă, pe zi ce trece; de fapt, ei învață să reflecteze asupra actelor lor proprii. Observarea modului cum acționează copiii, trecând de la primele mișcări dezordonate la cele *ordonate spontan*, iată manualul educatoarei, tratatul din care se inspiră acțiunile ei, singurul în care poate citi și studia ceea ce o va ajuta să devină bună educatoare; fiindcă prin exerciții de felul acesta copilul face un fel de selecție în propriile lui *tendințe*, la început confuze în dezordinea inconștientă a *mișcărilor* sale.

Este uimitoare *diferența individuală* care se manifestă în mod deslușit când recurgem la acest procedeu; fiecare copil *se dezvoltă pe sine însuși*.

\*

Unii continuă să stea nemișcați la locul lor, apatici, dormitând, alții se ridică să strige, să se bată, să răstoarne lucrurile; în sfârșit, alții se ridică spre a face o anumită acțiune, cum ar fi aceea de a întoarce un scaun și de a încerca să se așeze pe el, de a muta din loc o măsuță, de a privi un tablou etc. Unii se comportă când ca niște întârziți în dezvoltarea mintală sau poate ca niște copii bolnavi, când ca întârziți caracteriali, când, în sfârșit, ca niște inteligenți, adaptabili la mediu, în stare să-și exprime gusturile, tendințele, puterea lor de atenție spontană, limitele posibilităților lor.

### **Independența**

Conceptul de libertate a copilului nu poate fi simplu, ca acela de care am amintit când am vorbit despre observarea plantelor, a insectelor etc., pentru că toți copiii, datorită caracteristicilor incapacității cu care se nasc și datorită calității lor de indivizi sociali, sunt prinși într-o rețea de *legături* care le *limitează* activitatea.

O metodă de educație bazată pe libertate trebuie să intervină spre a-l ajuta pe copil să o cucerească și trebuie să aibă ca scop eliberarea copilului de legăturile care îi limitează manifestările spontane. Pe măsură ce va înainta pe calea aceasta, manifestările lui spontane vor arăta mai *clar adevărul*, dezvăluind specificul copilului.

Iată de ce prima formă a intervenției educaționale ar trebui să aibă ca obiect călăuzirea copilului pe

calea independenței.

Nu putem fi liberi dacă nu suntem independenți. Prin urmare, ca să ajungem la independență, trebuie ca manifestările *active* ale libertății personale să fie călăuzite din cea mai fragedă copilărie. Din clipa în care sunt înțărcați, copiii încep drumul lor plin de riscuri spre independență.

Ce înseamnă un copil înțarcat? Un nou-născut care a devenit independent față de sinul matern. Părăsind această unică sursă de hrană, el va putea să aleagă unele dintre nenumăratele mâncăruri - ceea ce înseamnă că mijloacele lui de trai s-au înmulțit. Copilul va dispune de capacitatea de a alege, în timp ce înainte trebuia să se limiteze la o singură formă de hrană.

Cu toate acestea, el mai este încă o ființă dependentă, pentru că nu poate să umble, să se spele, să se îmbrace și nu poate cere ce vrea, vorbind inteligibil. El este sclavul tuturor. În orice caz, la trei ani, copilul ar trebui să-și fi cucerit în mare parte independența și libertatea.

Noi nu am înțeles încă semnificația autentică înaltă a conceptului de independență, deoarece condițiile sociale în care trăim sunt încă lipsite de demnitate. Într-o epocă a civilizației sociale în care există servitori, condițiile sociale nu pot alimenta ideea de independență, după cum pe vremea sclaviei ideea de libertate era obscură.

Servitorii noștri nu depind ei de noi, ci mai curând noi depindem de ei. Nu este cu puțință să se tolereze într-o structură socială o eroare umană atât de radicală, fără ca ea să nu ne ducă la efecte generale de inferioritate morală.

Noi credem de foarte multe ori că suntem independenți, pentru că nu ne poruncește nimeni, ci, dimpotrivă, noi poruncim altora; dar stăpânul care e nevoit să recurgă la servitori este dependent de propria lui inferioritate. Paraliticul care nu se poate descălța din cauza unei stări patologice și prințul care nu-și poate scoate singur încălțăminte dintr-o prejudecată socială sunt, până la urmă, în aceeași condiție.

Poporul care acceptă servitutea, care crede că este un avantaj ca omul să fie veșnic servit de om, și nu, dimpotrivă, *ajutat*, consideră *servilismul* ca pe un instinct. De fapt, noi ne grăbim cu ușurință să *servim*, adoptând orbește comportamente foarte *îndatoritoare*, foarte *prevenitoare* și foarte *binevoitoare*.

Cine este *servit*, în loc să fie *ajutat*, este *lezat*, într-un anumit mod, în independența lui. Acest concept este fundamentul demnității oamenilor. „Nu vreau să fiu servit, *pentru că* nu sunt un neputincios, dar trebuie să ne *ajutăm* unii pe alții, pentru că suntem ființe sociabile” - iată convingerea la care trebuie să ajungem înainte de a ne simți cu adevărat liberi.

O acțiune pedagogică eficace asupra unor copii fragezi trebuie să constea în a-i *ajuta* să înainteze pe căile independenței, în sensul de a-i iniția în acele prime forme de activitate care să-i facă în stare să se ajute singuri și să nu fie o povară pentru alții din cauza incapacității lor. A-i ajuta să învețe să umble fără ajutor, să fugă, să sară, să coboare scările, să ridice obiecte căzute, să se îmbrace și să se dezbrace, să se spele, să vorbească pentru a-și exprima clar nevoile, să se silească să-și împlinească singuri dorințele - iată educația independenței.

Noi îi *servim* pe copii; acesta este un act de servilism față de ei, nu mai puțin fatal decât un act care tinde să *sufoc*e o pornire spontană, utilă, a lor.

Ii tratăm pe copii ca pe niște manechine neînsuflețite: îi spălăm, le introducem mâncarea în gură, așa cum fac ei cu păpușile. Nu ne gândim că un copil care *nu face* ceva este un copil care *nu știe să facă*, dar care va trebui apoi să facă și care are de la natură toate mijloacele de a învăța să facă; datoria noastră față de el este, fără excepție, de a-l *ajuta* să învețe să facă acte utile. Mama care îl îndoapă pe copil, fără să facă cel mai mic efort de a-l învăța să țină lingura și să-și caute gura sau care, mâncând ea însăși, nu îl invită cel puțin să se uite cum face ea, nu este o mamă bună. Ea jignește demnitatea umană a copilului său, îl tratează ca pe o marionetă, uitând că el este un om, care i-a fost încredințat de natură spre a-l îngriji.

Cine nu știe că a-l *învăța* pe copil să mănânce, să se spele, să se îmbrace este o strădanie mult mai îndelungată, mai grea și care cere mai multă răbdare decât a-i băga mâncarea în gură, a-l spăla și a-l îmbrăca!

Primul mod de a-l trata pe copil înseamnă o muncă de educație, iar al doilea, o muncă inferioară și comodă, de slugă. Muncă nu numai inferioară și ușoară, dar și primejdioasă, care închide căile, pune piedici în calea vieții ce se dezvoltă și care, în afară de urmările imediate, are consecințe îndepărtate mai grave. Stăpânul care are prea multe slugi nu numai că devine tot mai dependent de ele, devine sclavul lor, dar și mușchii săi slăbesc din pricina inactivității și până la urmă își pierde capacitatea naturală de acțiune; mintea celui care, pentru a avea ceea ce îi trebuie, nu muncește, ci poruncește, se atrofiază și lăncezește. Noi inoculăm în felul acesta păcatul mortal al indolenței în sufletele copiilor.

Dacă, într-o bună zi, o rază ar lumina conștiința omului care în viața lui a fost servit și ar vrea să-și cucerească propria independență, el și-ar da seama, poate, că nu mai are puterea necesară. Aceste criterii ar trebui să nu fie pierdute din vedere de părinții care aparțin claselor sociale privilegiate.

**În măsura în care este inutil, ajutorul constituie o piedică în calea dezvoltării forțelor naturale**

Primejdia servilismului nu constă numai în „consumul inutil de viață” care duce la neputință. El duce la dezvoltarea unor reacții care au și semnificația unei perversiuni și a unor incapacități ce pot fi comparate cu plânsul femeilor isterice sau cu convulsiile epilepticilor.

Aceasta este perspectiva din care putem considera acțiunile *samavolnice*. Abuzul de putere se dezvoltă paralel cu neputința: este mânia care apare însoțind indolența.

Să ne închipuim un muncitor îndemânat și priceput, capabil nu numai să muncească desăvârșit, dar să dea și sfaturi în atelierul lui, datorită lucidității cu care poate cunoaște ansamblul uzinei. El va fi adesea omul care zâmbește când altul se mânie. Cu toate acestea, nu ar fi de mirare să auzi că, acasă, acest muncitor țipă la soția sa dacă ciorba nu este destul de gustoasă sau nu e gata la timp și se aprinde ușor de mânie; la el acasă nu mai este muncitorul îndemânat. Muncitorul îndemânat este soția, care îl servește și îl iartă. El este, deci, un om senin acolo unde este puternic, și e samavolnic acolo unde este slugărit. Poate că, dacă ai învăța să faci ciorbă, ar deveni perfect. Omul care face singur, care își pune la contribuție forța proprie în acțiunile lui, se cucerește pe sine însuși, își înmulțește puterile și se desăvârșește. Oamenii generațiilor viitoare vor fi oameni puternici, în sensul că ei vor fi independenți și liberi.

**Recompense și pedepse pentru copiii noștri**

Este suficient să se aplice astfel de principii și se va vedea cum se naște în copil un calm care caracterizează și aproape îi luminează toate acțiunile. Se naște cu adevărat „un copil nou”, moralmente superior celui care este tratat ca un neputincios și incapabil. Un simț al demnității însoțește împlinirea eliberării sale interioare: pe copil îl interesează de acum înainte cuceririle sale proprii, rămânând nepăsător la nenumăratele mici tentații externe care poate i-au stimulat mai înainte irezistibil sentimentele inferioare.

Trebuie să mărturisesc că această experiență m-a umplut de uimire. Eu însămi am fost stăpânită de credința falsă într-unul din cele mai absurde procedee ale educației comune: am crezut și eu că, pentru a-l îmboldi pe copil spre un efort mai mare în muncă sau în adoptarea unor comportări liniștite, trebuie să fie încurajat cu o *răsplată exterioară* în cele mai josnice sentimente ale sale, - lăcomia, vanitatea și amorul

propriu. Am rămas eu însămi surprinsă când am văzut apoi că un copil căruia i s-a îngăduit să se ridice își pierde spontan instinctele josnice. Atunci am sfătuit educatoarele să renunțe la obișnuitele recompense și pedepse - care nu mai erau potrivite pentru copiii din instituțiile noastre - și să se limiteze să conducă cu blândețe munca lor.

Dar nimic nu era mai greu pentru educatoare decât să renunțe la vechile obișnuințe și prejudecăți.

Mai ales una dintre ele se străduia, când nu eram de față, să-mi *amendeze* ideile, introducând câte ceva din metodele cu care se deprinsese. Astfel, într-o zi, cu prilejul unei vizite neanunțate, am surprins un copil, dintre cei mai inteligenți, cu o cruce mare greacă de argint care atârna, de o panglică albă arătoasă, pe piept, iar un alt copil ședea pe un mic fotoliu în mijlocul camerei.

Primul fusese premiat, al doilea pedepsit. Educatoarea, cel puțin în prezența mea, nu intervenea cu nici o acțiune, încât lucrurile au rămas așa cum le-am găsit. Am tăcut și am început să observ. Copilul cu crucea umbla de colo până colo, ducând niște lucruri de pe măsuta lui pe masa educatoarei, preocupat și concentrat; trecea de mai multe ori pe lângă micul fotoliu al celui pedepsit. La un moment dat, i-a căzut jos crucea; copilul din fotoliu a ridicat-o și s-a uitat la ea bine, din toate unghiurile, apoi s-a adresat colegului: „Vezi că ți-a căzut!”. Copilul s-a întors și a privit obiectul cu indiferență: expresia lui parcă voia să spună: „Nu mă întrerupe,” iar vocea răspunse: „Nu mă interesează”. „Nu te interesează? întrebă foarte liniștit cel pedepsit. Atunci mi-o pun eu”. Celălalt răspunse: „Da, da, puneți-o tu”, cu un ton care parcă spunea: „Dar lasă-mă în pace!” Băiatul din fotoliu își puse încet crucea pe piept, o privi bine și se așeză comod în fotoliu, întinzându-și brațele pe rezemătoarele fotoliului. Lucrurile au rămas așa, și pe bună dreptate. Pandantivul acela putea mulțumi pe cel pedepsit, dar nu pe copilul activ, mulțumit de munca sa.

Într-o zi, însoțeam, într-o vizită la o altă „Casă a copiilor”, o doamnă, care lăuda foarte mult copiii și, la urmă, în prezența lor, a deschis o cutie din care a scos mai multe medalii mici de alamă, foarte strălucitoare, legate cu o pânglicuță roșie. „Doamna educatoare le va prinde pe pieptul copiilor celor mai buni și mai cuminiți”, zise ea. Cum nu eram obligată să o instruiesc pe doamna respectivă cu privire la metoda mea, am tăcut. Educatoarea a luat cutia. Atunci, un mititel de patru ani, foarte inteligent, care ședea liniștit la prima mäsută, încręțindu-și fruntea și protestând, a început să strige de mai multe ori: „Dar nu la băieți! La băieți, nu!”.

A fost o revelație. Mititelul avea la data aceea conștiința că este printre cei mai buni și mai cuminiți, deși nimeni nu i-a spus aceasta, și el nu voia să fie jignit cu acel premiu. Neștiind cum să se apere, a invocat calitatea sa de băiat!

În ceea ce privește pedepsele, am avut de multe ori copii care îi tulburau pe alții, fără să asculte de îndemmurile noastre. Ei au fost puși îndată sub observarea atentă a medicului, dar de foarte multe ori era vorba de copii normali. Am pus atunci o mäsută într-un colț al sălii și îl izolam acolo pe recalitrant, așezându-l într-un fotoliu cu fața spre colegii lui și dându-i toate obiectele pe care le dorea. Această izolare a reușit aproape totdeauna să-i calmeze pe astfel de copii. Din această poziție, copilul vedea ansamblul colegilor și felul lor de a acționa; era o *lecție obiectivă* foarte eficace cu privire la conduită, așa cum nu puteau fi cuvintele educatoarei; încetul cu încetul, copilul recalitrant descoperea avantajele de a fi în mijlocul unei comunități și dorea să facă așa cum fac ceilalți. Am disciplinat în felul acesta pe toți copiii care ni se păreau 3 a început rebeli. Copilul izolat era de obicei obiectul unor îngrijiri speciale, ca și când ar fi fost vorba de un nevoiaș sau de un bolnav. Eu însămi, atunci când intram, mă duceam mai întâi drept la el, mângâindu-l ca pe un nevârstnic, apoi mă îndreptam spre ceilalți, interesându-mă de munca lor, ca și când ar fi fost oameni maturi. Nu știu ce se petrecea în sufletul acestor copii, însă e sigur că totdeauna „conversiunea” celor izolați a fost definitivă și profundă. Ei deveneau după aceea mândri că știu să muncească și să aibă o purtare demnă și, de obicei, păstrau o afecțiune plină



de tandrețe față de educatoare și față de mine.

### Libertatea de dezvoltare

Din punct de vedere biologic, conceptul de *libertate* în educația primei copilării trebuie să fie înțeles ca o condiție adecvată pentru *dezvoltarea* cea mai favorabilă, atât fiziologică, cât și psihică. Este ca și când educatorul ar fi îndemnat de un adânc *cult pentru viață*, pe care ar trebui să o *respecte*, observând cu un interes uman *desfășurarea* vieții infantile. Dar viața infantilă nu este o abstracție: ea *este viața fiecărui copil în parte*. Există o singură manifestare reală biologică: *individul viu*; iar educația, adică *ajutorul* activ pentru expansiunea normală a vieții, trebuie să se îndrepte asupra fiecărui individ observat, luat în parte. Copilul este un corp care crește și un suflet care se dezvoltă; dubla formă, fiziologică și psihică, are un izvor veșnic: *viața*; noi nu trebuie nici să distrugem potențialul ei misterios, nici să-l sufocăm, ci să *așteptăm* manifestările lui succesive.

Factorul *ambianță* este, fără îndoială, *secundar* în fenomenele vieții: el poate modifica, după cum poate ajuta sau distruge; dar nu *crează* niciodată. Originile *dezvoltării* sunt *interioare*. Copilul crește nu *pentru că* se hrănește, *pentru că* respiră, *pentru că* se află în condiții adecvate de climă; crește pentru că *viața* potențială din el se dezvoltă, devenind reală; pentru că germenul fecund din care provine *viața* sa se dezvoltă, după destinul său biologic fixat în el prin ereditate. De fapt, omul adult se hrănește, respiră, se află în aceleași condiții barometrice și termice, dar nu crește. Pubertatea nu apare pentru că un copil a răs, a dansat, a făcut gimnastică ori s-a hrănit mai bine decât de obicei, ci pentru că *a sosit momentul aceluia fenomen* fiziologic. *Viața* se manifestă - *viața* se dezvoltă, *viața* dăruiește; și ea se menține înăuntrul unor limite și legi peste care nu se poate trece.

De aceea, când vorbim despre „libertatea” copilului mic, nu înțelegem să considerăm acțiunile externe dezordonate - pe care copiii lăsați de capul lor le-ar face - ca exprimare a unei activități fără scop, ci dăm acestui cuvânt sensul adânc de „eliberare” a vieții sale de piedici, care îi stăvilesc dezvoltarea normală.

Copilul are o misiune mare care îl pune în acțiune: aceea de a crește și de a deveni un om. Fiind inconștient de misiunea lui și de nevoile sale interne, iar adulților lipsindu-le în bună măsură puțința de a le interpreta, au fost create în jurul copilului, în *viața* noastră socială, familială și școlară, multe circumstanțe eronate care împiedică expansiunea vieții infantile. Înlăturând pe cit este posibil aceste circumstanțe, prin studiul mai profund al nevoilor legitime și necunoscute ale primei copilării, pentru a le veni în întâmpinare cu ajutorul nostru, înseamnă *a elibera* copilul.

Această concepție implică din partea adultului îngrijiri mai substanțiale și o analiză mai pătrunzătoare a adevăratelor trebuințe ale copilului. Iar prima acțiune practică o constituie *crearea ambianței* adecvate, în care copilul să poată lucra în vederea unei serii de scopuri a căror realizare prezintă interes” canalizând astfel spre ordine și spre perfecționare activitatea lui de nestăpânit.

În *ambianța* descrisă mai sus, veselă, mobilată după proporțiile copilului, există obiecte care, prin utilizarea lor, permit atingerea unui scop determinat, cum ar fi, spre exemplu, anumite rame simple cu care copilul poate învăța să încheie nasturii, să lege o fundă, să prindă o copcă, să facă un nod etc. Sau lavoarele unde copilul poate să se spele pe mâini, măturile cu care să curețe pe jos, cârpele și obiectele cu care se poate șterge praful de pe mobile, diferitele perii cu care să-și curețe încălțăminte sau îmbrăcămintea, obiecte care îl „invită” toate pe copil să acționeze, să înfăptuiască o muncă adevărată, cu un scop practic, real, pe care să-l atingă. Întinderea covoarelor, strângerea lor după utilizare, întinderea feței de masă pentru a pune în mod real masa, la ora prânzului, apoi împăturirea ei și punerea la loc, cu grijă, după ce s-a terminat prânzul, sau chiar pregătirea mesei în mod complet, apoi a mânca în mod corect și, la urmă, ridicarea și spălarea vaselor, punând la loc fiecare obiect în dulapuri, toate aceste

lucrări nu numai că prezintă dificultăți crescânde în executarea lor, dar ele sunt condiționate de dezvoltarea treptată a caracterului, datorită răbdării pe care o cer și responsabilității necesare pentru ducerea lor la îndeplinire.

Lucrările la care m-am referit mai sus se numesc „exerciții de viață practică”, pentru că în „Casa copiilor” se desfășoară de fapt o viață adevărată și practică, toate serviciile domestice fiind încredințate celor mici, care își duc la îndeplinire cu pasiune și acuratețe „îndatoririle gospodărești”, devenind deosebit de calmi și de demni.

Pe lângă aceste obiecte care introduc în învățământ toate lucrările „vieții practice”, există alte multe obiecte care ajută la dezvoltarea treptată a inteligenței ce duce la cultură - cum sunt sistemele de materiale pentru educarea simțurilor și altele pentru învățarea alfabetului, a numerelor, a scrierii, a citirii și a aritmeticii, obiect care se numesc „materiale de dezvoltare”, spre a le deosebi de cele care se folosesc în „viața practică”.

Prin cuvântul „ambianță” înțelegem întregul ansamblu de lucruri din care copilul poate să aleagă în mod liber pe cele dorite, folosindu-le atât cât dorește, adică în raport cu tendințele sale și cu nevoile sale de activitate. Educatoarea nu face altceva decât să îl ajute, la început, să se orienteze printre aceste lucruri foarte numeroase și variate și să-l învețe utilizarea lor precisă, adică să-l inițieze în viața ordonată și activă a ambianței; după aceea însă, îl lasă liber să-și aleagă și să-și efectueze lucrarea, în general, copiii au dorințe deosebite în același moment: unul se ocupă de ceva, altul de altceva, fără să se ajungă la neînțelegeri. Mai mult, se desfășoară o minunată viață socială, plină de activitate energetică și vioaie. Cu bucurie pașnică, băieții și fetițele rezolvă, numai prin puterile lor, diferite probleme de viață socială pe care le ridică pas cu pas activitatea individuală liberă și multiformă. În ambianță există o putere educativă prezentă pretutindeni, iar educatoarea și copiii fac parte din ea.

Itard, în cartea lui clasică *Des premiers développements du jeune sauvage de l'Aveyron (Primii pași în dezvoltarea tânărului sălbatic din Aveyron)*, descrie amănunțit drama unei educații extraordinare, menită să împrăștie întunericul din mintea unui idiot și să salveze un om care se găsea în stare de sălbăticie.

Sălbaticul din Aveyron era un copil care a crescut părăsit, în mediul naturii. După ce a fost lăsat într-o pădure de către asasinii care credeau că l-au omorât, copilul a trăit mai mulți ani cu mijloace naturale, prin păduri, într-o stare de libertate și de goliciune. Până la urmă, a fost descoperit de niște vânători și adus în lumea civilizată, la Paris. Cicatricele cu care îi era brăzdat corpul lui mic erau dovada luptelor cu fiarele sălbatice și a căzăturilor de la înălțime.

Copilul a fost găsit mut și așa a rămas. Mintea sa, diagnosticată de Pinel, era aceea a unui idiot; s-a dovedit incapabilă să asimileze o educație intelectuală.

Cu toate acestea, pedagogia științifică datorează aceluși copil primele sale progrese. Itard, medic specializat în tratamentul surdomuților, având studii de filozofie, a întreprins educația lui cu metode care fuseseră parțial încercate pentru redarea auzului unor indivizi aproape surzi. El a fost de părere că inferioritatea micului sălbatic s-ar datora lipsei de educație, mai degrabă decât unor carențe organice. Cum era adept al principiilor lui Helvetius: „Omul nu înseamnă nimic fără opera omului”, credea că educația poate totul. El respingea principiul pedagogic enunțat de către Rousseau înainte de Revoluția franceză: „*Tout est bien sortant des mains de l'Auteur des choses, tout dégénère dans les mains de l'homme*” („Tot ce iese din mâinile Creatorului lumii este bun, totul degenerază în mâinile omului”); pe scurt, opera educației este dăunătoare și aduce prejudicii omului.

Micul sălbatic, după prima impresie a lui Itard, a dovedit experimental, prin însușirile sale, adevărul primei afirmații. Când însă, ajutat de către Pinel, Itard și-a dat seama că are de-a face cu un idiot, teoriile sale filozofice l-au condus spre cel mai admirabil tratament de încercare în pedagogia experimentală.

Itard a împărțit educația acestui copil în două părți. În prima parte a încercat să-l introducă în relațiile vieții sociale comune; în cea de-a doua, a încercat o educație intelectuală a idiotului. Copilul, ducându-și viața într-o singurătate înspăimântătoare, își găsisse fericirea în ea; fusese asimilat ca parte a naturii în care se desfăta; ploaia, zăpada, furtuna, întinderea nemărginită fuseseră priveliștile sale, tovarășii săi, dragostea sa. Viața civilizată înseamnă renunțare la toate acestea, dar ea aduce cu sine o cucerire care ușurează progresul uman. În paginile lui Itard este descrisă în culori vii opera morală prin care sălbaticul a fost călăuzit spre civilizație, care implica înmulțirea nevoilor copilului, înconjurat de îngrijiri iubitoare. Iată un exemplu de răbdare admirabilă de care a dat dovadă Itard, ca observator al manifestărilor spontane ale elevului său. Acest exemplu poate să dea, cu siguranță, educatorilor care trebuie să se pregătească să utilizeze metodele experimentale o idee despre răbdarea și abnegația care se cer pentru observarea fenomenelor.

„Când, spre exemplu, era observat în camera sa, îl vedeai cum se leagănă cu o tristă monotonie, cu privirea ațintită mereu dincolo de fereastră și fixată în gol. Dacă izbucnea pe neașteptate o furtună, dacă soarele se iveauă dintr-o dată printre nori și inunda cerul cu lumina lui, copilul izbucnea într-un râs, aproape convulsiv, de bucurie. Uneori, momentele de bucurie cedau locul unei uri frenetice; el își răsuca brațele, își ducea la ochi pumnii strânși, scrișnea din dinți și devenea primejdios pentru tot ce era în jurul său.

Într-o dimineață, când zăpada cădea din belșug, în timp ce se afla încă în pat, trezindu-se, scoase un strigăt de bucurie, sări din pat și fugi la fereastră, apoi la ușă; se ducea, nerăbdător, când la fereastră, când la ușă; în sfârșit, năvăli, gol, în grădină. Acolo, dând frâu liber bucuriei sale, cu țipete ascuțite,

Începu să fugă, se tăvăli prin zăpadă, strânse câțiva bulgări de zăpadă și îi înghiți cu o lăcomie de necrezut.

Dar senzațiile lui nu se manifestau întotdeauna cu aceeași vioiciune zgomotoasă atunci când era mișcat de spectacole mărețe ale naturii. Trebuie să menționăm că, în anumite cazuri, aceste manifestări luau o formă calmă, de nostalgie și de tristețe. Astfel, când vremea rea ne alunga pe toți din grădină, sălbaticul din Aveyron alegea tocmai acest moment ca să se ducă acolo. Avea obiceiul să dea de mai multe ori ocol grădinii, apoi se așeza pe marginea fântânii.

Am petrecut *ore întregi*, cu o plăcere intensă, privindu-l în poziția sa, observând cum fața lui, lipsită de expresie și încruntată de grimase, căpăta, pe nesimțite, o expresie de tristețe și de melancolie, ca și când își amintea ceva, în timp ce ochii lui priveau fix suprafața apei, în care arunca din când în când frunze moarte.

În serile frumoase, cu lună plină, când o rază de argint pătrundea în odaia lui, aproape întotdeauna se trezea și se ducea la fereastră. O *mare parte* din noapte rămânea acolo, nemișcat, cu capul întins înainte, cu ochii ațintiți spre peisajul luminat de lună, cufundat într-un fel de contemplație extatică, întreruptă, după lungi intervale de imobilitate și tăcere, de o respirație lungă, ca un suspin, care se topea într-un vaiet”.

În alte capitole ale cărții sale, Itard povestește cum băiatul nu era în stare să *umble* ordonat, putea numai să *fugă*, și cum el, Itard, obișnuia la început să fugă în urma lui, când îl însoțea la plimbare pe străzile Parisului, mai degrabă decât să-l oprească în mod violent din fuga lui.

Introducerea treptată și foarte delicată a micului sălbatic în obiceiurile vieții sociale, modul cum educatorul său s-a adaptat la început elevului său, mai curând decât invers, atracția care se năștea pentru o viață nouă, care trebuia să-l cucerească pe băiat prin farmecul său, și nu să i se impună cu duritate, prin oprinare și suferință, toate acestea constituie un ansamblu de principii educaționale prețioase, care pot fi generalizate și aplicate în întreaga educație a copiilor mici.

Cred că nu există o carte în care să ni se arate un contrast atât de elocvent între viața naturală și cea socială și care să dovedească atât de limpede că viața socială constă în renunțări și restricții. Este de ajuns să ne gândim că fuga trebuia încetinită până la ritmul mersului obișnuit, iar strigătul gălăgios, temperat la modulațiile vocii cu care se vorbește în mod obișnuit.

În timpul nostru și în mediul civilizată al societății noastre, copiii trăiesc însă foarte departe de natură și au puține prilejuri de a intra în contact intim cu ea sau de a avea o experiență directă a ei.

Pentru multă vreme, influența naturii asupra educației copilului a fost considerată numai ca un factor moral. Ceea ce se căuta era dezvoltarea unor sentimente speciale, trezite de lucrurile minunate din natură: florile, plantele, animalele, priveliștile, vânturile, lumina.

Mai târziu, s-a încercat să se îndrepte activitatea copilului spre natură, inițiindu-l în cultivarea așa-ziselor „loturi educative”. Dar conceptul de *a trăi* în natură este cea mai recentă cucerire a educației. De fapt, copilul are nevoie de a trăi în chip natural, nu numai de a cunoaște natura. Faptul cel mai important constă tocmai în a-l elibera pe copil, pe cât se poate, de legăturile care îl izolează în viața artificială creată de conviețuirea citadină. Astăzi însă, sub forma de *igienă infantilă*, începe să se dea atenție acelei părți a educației fizice care constă în a-i pune pe copii în contact ceva mai direct cu aerul liber, în grădinile publice și în a-i expune pentru câțiva timp influenței apei și soarelui, pe malul mării, îmbrăcăminte mai simplă și mai puțin împovărată, încălțarea cu sandale sau umbletul desculț sunt și ele încercări timide ale unei eliberări de constrângeri excesive, care înlănțuie, fără să fie nevoie, pe copii de așa-zisa viață civilizată. Dacă ne gândim totuși în ce mare măsură copiii debili, tuberculoși sau rahitici sunt supuși condițiilor de viață naturală în sanatoriile moderne, pentru că experiența a dovedit că unicul mijloc la care se poate recurge spre a-i vindeca este acela de a-i face să doarmă în aer liber și să trăiască

la soare, este limpede că, cu atât mai mult, copiii normali și viguroși pot nu numai să reziste, ci să devină încă mai viguroși dacă sunt expuși mai mult decât se obișnuiește elementelor naturale. Mai există însă prea multe prejudecăți în această privință, pentru că am devenit cu toții prizonieri de bunăvoie și am sfârșit prin a îndrăgi închisoarea noastră și a © transmite fiilor noștri. *Natura* s-a restrâns încetul cu încetul, în concepția noastră, la floricelele care lâncezesc și la animalele domestice folositoare pentru hrana noastră, pentru muncile noastre sau pentru apărarea noastră. Cu aceasta și sufletul nostru s-a *chircit*: s-a adaptat ca să accepte contraste și contradicții, să confunde până și plăcerea de a vedea animale, cu faptul de a ține pe lingă noi niște biete dobitoace destinate să fie ucise spre a ne hrăni sau cu faptul de a contempla cântecul și frumusețea păsărilor închise în colivii strimte, cu un fel de nebuloasă „dragoste de natură”. Oare nu există și prejudecata că, aducând puțin nisip de la mare într-o lădiță, se „dă un imens ajutor” copilului? Mai mult, foarte adesea se consideră că malul mării este educativ pentru că acolo se găsește nisip, ca în lădiță. În felul acesta, prin confuzia creată de un prizonierat secular, se ajunge la cele mai absurde concepții.

Într-adevăr, cei mai mulți se tem de natură. Le este frică de aer, de soare, ca de niște dușmani de moarte. Unii se tem de bezna nopții ca de un șarpe ascuns printre ierburi. Ne temem de ploaie aproape ca de foc. Dacă astăzi sfaturile igienei îl îndeamnă pe omul civilizat, pe acest întemnițat mulțumit de situația lui, să se ducă în natura liberă, el o face cu timiditate, cu cea mai circumspectă precauție. Să dormi sub cerul liber, să te expui vânturilor, ploilor, să sfidezi soarele, să te arunci în apă sunt lucruri despre care se poate vorbi întâmplător, dar nu să le pui totdeauna în practică.

Cine nu se grăbește să închidă o ușă de teama curentului? Cine nu închide fereastra înainte de a se culca, mai ales iarna sau când plouă? Aproape nimeni nu se îndoiește că plimbările foarte lungi pe câmp, chiar și pe soare sau pe ploaie, recurgând la adăposturi ocazionale, este un efort eroic, un risc. Trebuie să te obișnuiești, se zice, dar nimeni nu trece la fapte. Cum să te obișnuiești atunci? Poate că ar trebui obișnuiți copiii mici. Dar nici aceasta nu se întâmplă. Ei sunt chiar cei mai feriți de așa ceva. Până și englezii, promotorii sporturilor, îi exclud pe cei mici de la contactul cu natura și de la încercarea oboselii: buna guvernantă îi cară, chiar după ce au crescut, în cărucioare, la umbră, când e vreme frumoasă, și nu-i lasă nici să umble mult, nici să se miște spontan. Sportul, acolo unde a apărut, s-a născut ca luptă, în toată regula, a tinerilor mai robuști și mai curajoși; aceiași care sunt chemați sub arme pentru a lupta cu inamicul.

Ar fi prematur să spunem: scoateți din lanț copiii, sprijiniți-ie tendințele; ei aleargă pe afară când plouă, se descaltă când găsesc băltoace cu apă, și când iarba de pe pajiște e umedă de rouă, ei o calcă cu picioarele goale; se odihnesc liniștiți când un pom îi invită să se culce la umbra lui; strigă și râd când soarele îi deșteaptă dimineța, așa cum deșteaptă orice făptură vie care își împarte ziua între veghe și somn. Noi însă, dimpotrivă, ne întrebăm cu îngrijorare cum să prelungim somnul copilului și după ce s-au ivit zorile, cum să-l învățăm să nu se descalte și să nu alerge pe pajiști. Când, în urma restricțiilor impuse de noi, copilul decăzut și iritat din cauza claustrării ucide insecte sau mici și nevinovate animale, faptul ni se pare „natural”; și nu ne dăm seama că sufletul acela s-a înstrăinat deja de natură. Ceea ce le cerem copiilor noștri este ca ei să se obișnuiască cu închisoarea și să nu ne incomodeze.

Energia musculară a copiilor, chiar atunci când ei au o vârstă foarte fragedă, este mai mare decât credem; însă pentru a o dezvălui, este nevoie de natura liberă.

La oraș, copilul, după o mică plimbare, ne spune că a obosit, și, de aceea, noi credem că e lipsit de putere. Slăbiciunea lui este însă cauzată de artificialitatea ambianței: de plictiseală, de îmbrăcăminte nepotrivită, de chinul pe care îl îndură picioarele lui mici strânse în ghete de piele, care lovesc pietrele goale ale străzilor din oraș; de înfățișarea deprimantă a persoanelor care umblă în jurul lui, tăcute, indiferente, fără un surâs. Atracția pentru o îmbrăcăminte la modă, care poate fi admirată, sau pentru un

club la care să se ducă aparține unei lumi care pentru el nu există. El este legat cu lanțul. Este cuprins de apatie și așteaptă să fie tras.

Când însă copiii sunt în mijlocul naturii, atunci arată ce pot. Chiar sub doi ani, copiii normali, dacă au o constituție robustă și sunt bine hrăniți, pot parcurge pe jos kilometri. Piciorușele lor neobosite înving urcușuri abrupte și lungi, în soare. Îmi aduc aminte de un copil de vreo șase ani care dispăruse ore întregi; el s-a urcat pe un deal, gândindu-se că, dacă ar putea să ajungă în vârful lui, ar vedea locurile aflate de cealaltă parte a culmii. Nu era obosit; era dezamăgit că n-a găsit ce căuta. Am cunoscut odată o tânără pereche cu un copil care abia împlinise doi ani. Părinții, vrând să meargă la o plajă foarte depărtată, s-au gândit să-l ducă în brațe cu schimbul; dar oboseala era prea mare. S-a întâmplat că micuțul a făcut cu entuziasm tot drumul singur și a repetat plimbarea în fiecare zi. În loc să-l poarte în brațe, părinții făceau sacrificiul de a merge mai încet și de a se opri când se oprea copilul ca să culeagă o floare sau când, descoperind frumusețea unui măgăruș care păștea iarbă pe o pajiște, se așeza jos, serios și gânditor, spre a ține tovarășie pentru câteva clipe acelei ființe umile și privilegiate. În loc să-și ducă copilul în brațe, părinții au rezolvat problema, mergând în urma copilului.

Numai poeții simt farmecul unui firicel de apă ivit printre pietre, așa cum îl simte copilul mic, care se entuziasmează și râde și ar vrea să se oprească, să-l atingă cu mâna, ca pentru a-l mângâia. Nimeni, pe cât știu eu, în afară de Sf. Francisc, n-a admirat o insectă modestă sau parfumul unui fir de iarbă, fără nimic atrăgător, în sine, ca unii dintre acești micuți.

Luați, vă rog, în brațe un copil care încă nu știe să vorbească și care încă nu a început să umble, și duceți-l pe un drum de țară, de unde se deschide o panoramă impresionantă, grandioasă; țineți-l însă în așa fel încât să stea cu spatele la priveliște. Veți vedea cum face eforturi pentru a se întoarce să privească spectacolul. Opriți-vă cu el! El se va bucura de frumusețea aceea, chiar atunci când încă nu poate să se ridice în picioare și când limba lui nu poate rosti rugămintea de a ne opri. Da, am putea să spunem parafrazând: el nu trăiește numai cu lapte.

I-ați văzut vreodată pe copii serioși, preocupați lângă o păsărică moartă, căzută din cuib, apoi alergând în toate părțile, povestind, întrebând, agitându-se, cu o sinceră părere de rău? Ei bine, sunt aceiași copii care, în perioada imediat următoare de degradare, ajung să vâneze cuiburi.

Sentimentul naturii se dezvoltă prin exercițiu, ca orice altă însușire; el nu este, de bună seamă, transmis de noi prin descrieri sau îndemnuri adresate cu pedanterie unor copii inerti și plictisiți, închiși între ziduri și obișnuiți să vadă ori să simtă că cruzimea față de animale este o necesitate în viață. Ceea ce îi impresionează sunt experiențele; moartea primului porumbel ucis intenționat de cineva din familie este o rană în inima aproape a tuturor copiilor. Datoria noastră față de copii constă mai degrabă în îndreptarea răului decât în lecții. Trebuie să vindecăm rănilor inconștiente, bolile spirituale sădite pretimpuriu în acești fii delicați ai prizonierilor mediului artificializat.

### **Natura în educația școlară**

Educația în școală va putea să îndrepte atenția copiilor asupra unor obiecte anumite, care să precizeze în ce măsură s-a putut dezvolta în ei dragostea față de natură sau care să trezească în ei sentimente latente sau pierdute. Ca în orice alt domeniu, și în domeniul naturii, educația școlară poate să le ofere motive de activitate și totodată cunoștințe care să-i intereseze.

Copilul, care este cel mai mare observator spontan al naturii, simte fără îndoială nevoia de a avea la dispoziția sa un *material* asupra căruia să lucreze.

### **Dragoste și grijă față de plante și animale**

Îngrijirea plină de atenție a ființelor vii este satisfacerea unui instinct dintre cele mai vii ale

sufletului de copil. De aceea, se poate organiza ușor un serviciu activ de îngrijire a plantelor și îndeosebi a animalelor. Nici o altă ocupație nu poate să deștepte o atitudine mai vie de prevedere la copilul care trăiește clipa trecătoare fără grija zilei de mâine. Când copilul va ști însă că anumite animale au nevoie de el, că micile plante se usucă dacă nu le stropește, dragostea lui leagă cu un fir nou clipa care trece de ziua care vine.

După ce timp de mai multe zile, cu grijă și răbdare, au adus grăunțe și apă unor porumbei care cloceau, iată că, într-o dimineață, copiii găsesc puii. Într-o altă dimineață, iată că găsesc o mulțime de pui minunați de găină în locul ouălor pe care le păzea cloșca sub aripile sale, de mai multă vreme. Ce duioșie și ce entuziasm! Acest fapt trezește în copil dorința unui ajutor mai mare: să pregătească paie subțiri, scame de stofă sau de bumbac, smocuri de vată pentru păsările care își fac cuib sub streșină sau în pomii din grădină. Și un piuit care se aude de jur împrejur le mulțumește.

Metamorfoza insectelor și îngrijirea pe care mamele o dau odraslelor lor constituie pentru copii obiectul unor observații pline de răbdare și, de multe ori, provoacă raționamente care ne uimesc. Un copil mic a rămas atât de impresionat de metamorfozele mormolocilor, încât povestea cum se dezvoltă aceștia, amintind, ca un mic savant, diferitele faze de transformare ale broaștei.

Natura vegetală are și ea atracțiile ei. La o „Casă a copiilor” din Roma, neexistând teren cultivabil, s-au așezat ghivece cu flori în jurul unei terase mari. Copiii nu uitau niciodată să ude florile cu o mică stropitoare. Într-o zi, i-am găsit pe toți șezând jos în jurul unui foarte frumos trandafir roz, care se deschisese peste noapte: stăteau tăcuți și liniștiți, cufundați cu adevărat într-o contemplație mută.

Odată, o fetiță crescută în cultul „florilor” și al „grădinilor”, cult pe care mama sa și educatoarele sale nu încetau să i-l insufle, privea afară, de pe un balcon, cu un vizibil entuziasm care o stăpânea. „Acolo - zicea mamei sale - este o grădină cu lucruri de mâncare”.- Era o grădină de zarzavat, care pentru mamă era cu totul nedemnă de a fi admirată, dar care o entuziasma pe fetiță.

### **Prejudecata privitoare la grădină**

Și în mijlocul naturii, noi suntem stăpâniți în mod irezistibil de prejudecăți care ne împiedică să recunoaștem adevărul. Ne-am făcut o idee prea simbolică despre flori și ne străduim mai mult să adaptăm activitatea copiilor la ideile noastre, decât să îi observăm spre a interpreta adevăratele lor gusturi și nevoi. Astfel, și când e vorba de grădină, copilul a fost constrâns la activități stabilite în mod arbitrar de către adult. A pune sămânța în pământ și a aștepta să răsară mica plantă este o muncă prea neînsemnată, urmată de o așteptare prea lungă pentru copii. Ei ar vrea să facă lucruri mari și să-și pună activitatea în legătură directă cu produsele naturii.

Fără îndoială că ei iubesc florile, însă sunt departe de a se mulțumi să rămână printre flori pentru a contempla corolele lor colorate. Copiii sunt profund mulțumiți să acționeze, să cunoască, să exploreze, chiar independent de frumusețea exterioară.

### **Munca cea mai plăcută**

Din experiențele pe care le-am făcut cu copii lăsați liberi să-și aleagă ocupația, reiese că ei preferă alte munci decât cele cu care am început și eu.

Munca cea mai plăcută pentru copii nu este semănatul, ci recoltarea, care, după cum se știe, nu este o muncă mai puțin intensă decât semănatul. S-ar putea spune că recoltarea mărește interesul pentru însămânțare. Cu cit cineva are mai multă experiență în recoltare, cu atât va simți mai mult farmecul ascuns al însămânțării.

Una dintre cele mai frumoase experiențe a fost aceea a recoltării griului și a strugurilor. Secerarea unei câmpii pline de spice, adunarea lor în snopi care se leagă cu panglici viu colorate au avut succes și

au oferit prilejul unor serbări câmpenești foarte frumoase. Îngrijirea viței- de-vie, curățirea ciorchinilor, ca și așezarea acestor fructe frumoase în” coșulețe pot ocaziona ca aplicații serbări foarte variate.

Toți pomii roditori se pretează la lucrări asemănătoare: culesul fructelor interesează chiar și pe copiii mici, care fac o adevărată muncă utilă, atât sunt de harnici în căutarea fructelor căzute, spre a le aduna în coșuri. A căuta fragi ascunși printre frunze este o muncă tot atât de plăcută ca și aceea de a căuta toporași parfumați.

Aceste experiențe au arătat că pe copii îi interesează însămânțările pe un teren mai întins, cum este, spre exemplu, semănarea unui câmp cu grâu, cu toate lucrările pe care le implică. Numai adultul poate să pregătească brazdele, dar copiii știu să strângă în grămăjoare grâul ce urmează a fi semănat și să-l distribuie în coșulețe. Ei aruncă după aceea sămânța de-a lungul brazdelor. Când răsar din pământ nenumăratele fire de grâu verde, fraged, ochiul și sufletul simt o mare satisfacție. Creșterea griului se vede mai bine când el ocupă un câmp întins și uniform, cu nenumărate șiruri lungi și paralele, care se colorează de la sine. Pare că grandoarea izvorăște din însumarea unor unități mici, care prin ele însele nu reprezintă un mare interes. Spicurile galbene, pe care vântul le prefăce în valuri și care cresc tot mai sus, tot mai sus, până la umerii copilului, entuziasmează micile colective, care așteaptă secerișul.

Deși culturilor noastre li se recunoaște și un caracter sacru, am putut constata că *viața pe câmp* este mult mai adecvată copiilor decât filozofia și simbolismul florilor.

Și micile fânașuri cu ierburi mirositoare prezintă un interes practic: activitatea copilului constă în căutarea, în capacitatea de a deosebi și în alegerea ierburilor de diferite mirosuri. Exercițiul de a distinge astfel de lucruri și de a căuta un parfum, și nu o floare, este mai delicat, cere un efort interior și trezește sentimentul de a fi descoperit ceva ascuns.

Firește, și florile interesează, dar culegerea florilor pare în mai mare măsură un act împotriva naturii decât culegerea fructelor pământului în mijlocul florilor. Acestea par a chema la ele mai mult insectele decât omul, pentru a fi ajutate să-și îndeplinească o misiune eternă. De fapt, copiii educați în vederea satisfacțiilor spirituale se opresc adesea lângă flori, pentru a le admira, dar le părăsesc repede, în căutarea de activități, pentru că activitatea este factorul prin care ei înșiși fac să îmbobocească mugurii încărcăți de frumusețea micii lor personalități.

### **Simplitate**

Munca în ea însăși are nevoie de varietate. Nu este necesar să prezentăm copiilor finalitatea însămânțării sau a recoltării pentru a-i însufleți; ei sunt gata să facă, de bunăvoie, lucrările cele mai simple, care au un scop imediat sau care cer un efort remarcabil, ca, spre exemplu, curățirea potecilor sau a brazdelor de buruieni, măturatul frunzelor uscate, curățatul pomilor de uscături. În sfârșit, pentru a satisface spiritul care însuflețește pe copii să-și joace rolul lor în lume, trebuie să le oferim un câmp întins de activitate, un prilej pentru experiențe noi, spre a le întări puterile în acțiuni grele.

Fotografiile noastre reprezintă copii destul de mici care zăbovesc fără frică printre vaci sau care se împrietenesc cu oile din turme. Alții dau țărâna prin ciur și o cară cu roaba sau împletesc târgi mari din ramuri.

Îngrijirea serelor, pregătirea apei pentru plantele acvatice, punerea plaselor care apără apa de insecte și alte lucrări de felul acesta, deși nu vor putea fi practicate totdeauna, din cauza lipsei de spațiu, nu sunt lucruri peste puterile copiilor sau care să nu le placă.

### **Grădina noastră**

O altă concluzie la care am ajuns punându-i pe copii în condițiile care le îngăduie să-și manifeste liber nevoile a fost aceea de a „limita” terenul de cultură sau grădina la nevoile spirituale. De obicei, se



crede că ar fi de dorit, dimpotrivă, să se dea copiilor „un spațiu nemărginit”, copilul fiind considerat în atare caz mai curând din punctul de vedere al vieții fizice; limitele păreau a fi determinate de sprinteneala picioarelor lui care aleargă. Cu toate acestea, și în cazul în care vrem să stabilim cu oarecare exactitate limita terenului prin „capacitatea de a alerga” a copilului, vom găsi cu siguranță că această limită este mult mai restrânsă decât ne-o închipuim. Pe câmpia neîngrădită, copiii se joacă și aleargă totdeauna într-un anumit loc, într-un anumit colț, într-un spațiu restrâns. Toate ființele vii tind să se stabilească într-un anumit loc și să-și fixeze hotare.

Acest criteriu se aplică și atunci când avem în vedere viața psihică. Limitele trebuie găsite în aceea măsură justă care se află între exces și lipsă de spațiu și de lucruri. Copilul nu prinde dragoste de așa-zisul „lot educativ”, prea mic pentru el, o proprietate sărăcăcioasă, care nu-i satisface nici măcar amorul propriu individual. Că este sau nu este proprietatea sa, aceasta nu-l interesează pe copilul care este satisfăcut în nevoile sale. Ceea ce vrea el este tocmai această satisfacție. *El trebuie să poată supraveghea atâtea plante câte poate cuprinde conștiința sa, câte i se fixează în memorie, în așa fel incit să le poată cunoaște.*

Și pentru noi, o grădină cu prea multe plante, cu prea multe flori este un loc plin de „necunoscuți”, care trăiesc străini de sufletul nostru. Plămâni respiră bine înăuntrul ei, dar sufletul va rămâne fără interlocutori. Dar nici o brazdă mică nu ne poate satisface. Ceea ce conține ea este o nimica toată, care nu ne acoperă trebuințele, nu ne satisface foamea spiritului, care vrea să comunice cu făpturile. Există deci limite: limitele *grădinii noastre*, unde fiecare plantă ne este dragă și ne dă ajutorul ei efectiv pentru a susține eul nostru interior.

Criteriul limitelor a trezit mult interes și în multe țări s-a interpretat practic o astfel de grădină: adică una care să răspundă nevoilor spiritului infantil. Astăzi, arhitectura grădinilor noastre înaintează în pas cu arhitectură „Caselor copiilor“

### Omul roșu și omul alb

Un lucru care cred că este bine să fie lămurit pentru educatori este deosebirea dintre viața vegetativă și viața de relație. Viața vegetativă depinde de sistemul circulației sângelui, iar viața de relație, de sistemul nervos.

Activitatea nervoasă în genere se desfășoară, pe de o parte, prin sistemul nervos al marelui simpatic, care conduce în special funcțiile viscerale și este strâns legat de stările emotive; pe de altă parte, există un sistem nervos central, care, prin nenumăratele lui ramificații legate de simțuri, pune centrul nervos în raport cu lumea externă, iar prin ramificațiile ce se termină în mușchi, face ca aceștia să depindă de voință” Aceste două indicații, și anume „emoțiile” și „voința” , sunt de ajuns pentru ca să se înțeleagă că sistemul marelui simpatic este subordonat celui central și este *dependent* de el. Acesta este primul lucru pe care trebuie să îl aibă în vedere cel ce vrea să facă educație.

Ceea ce ne preocupă aici în special este să ne îndreptăm un moment atenția asupra celor două mari sisteme în ansamblul lor și în mod schematic: sistemul circulației sângelui, care are ca centru inima și se prelungește spre periferie, terminându-se în minusculul sistem al vaselor capilare; și sistemul nervos, care are ca centru principal creierul și care se prelungește prin nenumărate ramificații în terminațiile nervoase microscopice periferice.

După cum se știe, vasele capilare și ultimele terminații nervoase se găsesc în fiecare părticică a corpului, oricât de mică; capilarele duc sângele spre a hrăni materia, iar filamentele nervoase, spre a transmite tonusul vital în fiecare parte a corpului, chiar în cele mai fine țesuturi. Pentru ca să avem o imagine clară a distribuției sistemului capilar și a sistemului nervos periferic, este de ajuns să ne gândim că o înțepătură de ac, în orice parte a corpului (fie în exterior, fie în interior), face să apară sângele și să simțim durere. Dacă, prin ipoteză, am putea să scoatem complet din corp sistemul sanguin și sistemul nervos, am ajunge la o reproducere binară a corpului în toate amănuntele sale, într-un caz un om roșu, și în celălalt un om alb.

De omul roșu se leagă viața vegetativă, adică sistemele care iau din mediu materia necesară schimbului: alimentele și oxigenul; în același subansamblu sunt cuprinse și organele destinate eliminării excrețiilor, în schimb, de omul alb se leagă organele simțurilor, care iau din mediul extern senzațiile, și imensul sistem muscular, destinat activității motrice. Cu toate că cei doi „oameni” se disting bine unul de altul și sunt net separați în funcțiile lor (unul ia hrana pentru corp, iar celălalt pentru spirit), ei sunt atât de strâns împlețiți și se află în raporturi reciproce atât de intime, încât nici o parte a organismului n-ar putea să funcționeze fără acțiunea lor reciprocă: inima bate și împinge sângele pentru că este comandată de sistemul nervos, iar centrul nervos și nervii acționează pentru că sunt hrăniți de sânge.

Mușchii formează partea cea mai masivă în alcătuirea corpului, fixându-se pe schelet, care există pentru a le oferi puncte de sprijin (pe lângă faptul că protejează centrul sistemului nervos și al circulației). Mușchii îndeplinesc întreaga activitate de relație cu lumea externă și de exprimare concretă a gândurilor și sentimentelor. Micile organe ale simțurilor sunt ca niște ferestruici prin care sufletul absoarbe imaginile necesare construirii psihicului. Mușchilor însă le este rezervată activitatea practică a vieții. Întreaga activitate a voinței se desfășoară prin mijlocirea minunatelor instrumente ale mișcării. Scopul sufletului este tocmai acela de a dispune de toate aceste mijloace de exprimare, prin care ideea devine faptă, iar sentimentul se realizează în opere.

Pe lângă faptul că mușchii au o finalitate atât de înaltă, în vederea căreia se încordează într-o muncă de coordonare dintre cele mai complicate, în același timp ei ușurează într-o măsură atât de mare circulația sângelui, încât reprezintă ajutorul cel mai mare al inimii. Aceasta însă se întâmplă ca o

„consecință” materială a mișcării care acționează în serviciul funcțiilor de relație.

S-a întâmplat însă că omul (în special copilul) a fost constrâns să ducă o viață inactivă, o muncă psihică izolată în mod artificial de organele de care el trebuie să rămână legat și care sunt nu numai creierul, ci și organele simțurilor și ale sistemului muscular. Consecința a fost o decădere fizică, pentru că viața vegetativă face și ea parte din unitatea pe care o reprezintă individul. Consecința acestui fapt în domeniul educației a fost o readucere la *viața activă*, adică la viața *motorie*, cu scopul principal de a înviora și de a intensifica viața *vegetativă*, a cărei lăncezeală este însoțită de debilitate fizică, de alterarea schimbului material și deci de o predispoziție pentru maladii. Sistemul muscular, care exercită înalte funcții ale vieții de relație, a fost prin aceasta degradat până la punctul de a ajuta sângele să curgă mai viguros în circuitul lui greu și complicat: organele de exprimare ale psihicului au devenit un fel de pompă aspiro-respingătoare pentru lichidul sanguin.

O astfel de substituire de funcții nu poate, desigur, să-l readucă pe om la „activitatea sa normală”; erorii apatiei i-a urmat o eroare funcțională. S-a încercat să se îndrepte o greșală prin altă greșală. Viața psihică a fost mai adânc lezată și chiar expresia ei morală, pentru că acrobațiile sunt o luptă fizică. Jocurile și alte reacții de felul acesta constituie o risipă în viața omului.

Cum procedăm când o articulație a suferit o luxație și se produc deformații, dureri și nenumărate neajunsuri? Oasele se readuc în poziția inițială pentru a restabili funcția lor normală. După ce s-a făcut aceasta, toate efectele care proveneau dintr-o singură cauză dispar de la sine. Eroarea în educație a constat deci în faptul că s-a lăsat gândirea și fantezia să rățăcească fără rost, iar simțurile să lăncezească, mușchii să zacă în inerție, în timp ce simțurile, centrul nervos și mușchii formează un singur tot. Remediul necesar constă în a aduce în stare activă de funcționare organele legate de viața psihică. Activitatea intelectuală trebuie să fie însoțită de sentimentul adevărului și al frumosului, care o reînsuflețesc, și de mișcările care pun în practică ideile și lasă urma lor în lumea externă, în care oamenii trebuie să se ajute reciproc. Exercițiile musculare trebuie să fie totdeauna în serviciul sufletului și să nu abdice, ajungând slugile părții materiale a vieții vegetative, cea denumită „viața fizică”.

De exemplu, munca este un exercițiu fizic în serviciul minții, și când omul lucrează, munca ajută indirect sângele să circule, plămâni să respire.

Problema sănătății este deci și ea o problemă a muncii.

A munci în aer liber, în bune condiții de hrană, în limitele îngăduite de funcțiunile cele mai înalte ale minții umane, înseamnă a trăi normal și a ajunge la sănătate deplină.

### **Gimnastică și disciplină**

În școlile obișnuite *gimnastica* este considerată o disciplină musculară colectivă, care are ca scop executarea unor mișcări impuse ansamblului școlarilor. Există apoi o gimnastică de sală, prin care se face un prim pas spre exercițiile de stil acrobatic.

Aceste diferite feluri de mișcări au fost considerate ca folositoare în combaterea inerției musculare a școlarilor, obligați de studiile lor să ducă o viață sedentară, într-o poziție anumită a corpului, cerută de disciplina elevilor în clasă, adică șezând țepeni în bănci de lemn. Astfel, gimnastica reprezintă un remediu care trebuie adus unui rău impus. Nimic nu este mai caracteristic și aproape mai simbolic pentru „vechiul regim”, decât această acțiune și reacție impusă de educator, care lărgeste autoritar domeniul procedeelelor greșite și al remediilor pentru copilul pasiv: *disciplinat*.

Curentele moderne, care organizează gimnastica pe diferite planuri, cum sunt, spre exemplu, jocurile în aer liber, a căror origine este Anglia, sau gimnastica ritmică, inițiată de Delcroze, consideră copilul în mod mai uman, oferindu-i posibilitatea de a se dezmoști, după ce a stat în poziții forțate, dând o mai mare atenție personalității. Toate acestea sunt reacții față de o viață greșit înțeleasă și nu au nici o influență

modificatoare asupra vieții însăși. Sunt, ca și distracțiile, în afara existenței = obișnuite.

A face ca educația musculară să pătrundă în însăși viața copiilor, legând-o de viața practică de fiecare zi, a fost una din principalele realizări practice ale metodei noastre, care a introdus din plin educația mișcărilor în ansamblul unic și indivizibil al educației personalității infantile.

Copilul, așa cum constatăm cu toții, este într-o mișcare continuă; nevoia de a se mișca, irezistibilă în prima copilărie, începe aparent să scadă odată cu dezvoltarea capacității de inhibiție, care, armonizându-se cu impulsurile motorii, începe să construiască instrumentele destinate a asculta de voință. Astfel, copilul mai dezvoltat are instrumente motorii mai ascultătoare; și când o voință din afară o influențează pe a sa, poate domoli impulsul spre mișcare. Acest impuls rămâne totuși în continuare însuși fundamentul vieții de relație pentru că este caracteristica prin care nu numai omul, ci întreg regnul animal se deosebește de lumea vegetală. De aceea, mișcarea este esențială pentru viață; educația nu poate fi concepută ca moderatoare sau, mai rău, inhibitoare a mișcării, ci numai ca un ajutor pentru a cheltui bine energia și a o lăsa să se dezvolte normal.

Copiii au o călăuză în natură, care îndrumază modificarea modului de a se mișca. Acest lucru nu are nevoie de a fi demonstrat. Sugarul are mișcări necoordonate, continue, ca un coreic (*Coree, boală nervoasă care se manifestă prin mișcări neregulate, continue, involuntare ale feței, ale membrilor superioare etc*); copilul de trei ani se mișcă mereu, aruncându-se adesea pe jos, alergând și atingând toate lucrurile; copilul de nouă ani umblă și se mișcă fără să mai simtă nevoia de a se tăvăli pe jos sau de a pune mâna pe fiecare obiect pe care îl întâlnește. Aceste modificări vin de la sine, independent de orice influență educativă. Ele se leagă de o transformare externă a proporțiilor corpului, de modificarea raportului dintre lungimea bustului și lungimea membrilor inferioare. La nou-născut, lungimea bustului de la creștetul capului până la îndoitura inguinală este egală cu 68% din lungimea totală a corpului, adică picioarele reprezintă 32% din înălțime, în timp ce omul adult are bustul și picioarele aproape la fel de lungi. Modificarea acestor proporții face parte din procesul de creștere. Când copilul intră în școlile montessoriene, la vârsta de trei ani, picioarele lui reprezintă 38% din înălțime. După aceea, ele cresc în raport cu bustul până când întrec cu mult proporțiile respective la adult; la vârsta de 7 ani, picioarele reprezintă 57% din înălțime. Se știe că după pubertate, dimpotrivă, bustul este cel care crește cu preponderență, până când se ajunge la proporțiile adulte definitive. Ar fi de ajuns să luăm în considerare un detaliu atât de elementar al creșterii, pentru ca să înțelegem de ce copiii au o nevoie deosebită de a se mișca și că este necesar să îi observăm în mișcările lor spontane, pentru a-i ajuta, prin educație, să realizeze finalitatea creșterii. Este de ajuns să amintim aici unele caracteristici fundamentale, de exemplu, faptul că la copiii de o anumită vârstă picioarele sunt scurte și de aceea ei fac eforturi mari pentru a ajunge la un echilibru perfect, ascunzând prin fugă greutatea de a umbla încet, iar când simt nevoia de a se odihni, își întind bustul pe jos și își ridică picioarele. În timp ce poziția aproape naturală a sugarului este culcarea pe spate, relaxarea bustului și înălțarea picioarelor, pe care le prinde cu mâinile întinse, copilul între trei și cinci ani își caută poziția de odihnă întinzându-se cu fața în jos, ridicând picioarele de la genunchi în sus, adesea înălțând spatele și sprijinindu-se pe coate; aceasta înseamnă că se așază cu burta la pământ. El simte nevoia de a-și căuta și alte poziții de repaus decât aceea de a se așeza pe un scaun. Copiilor le place să stea pe jos, luând ca bază de susținere toată lungimea gambelor, încrucișate, sau lungimea gambei în poziție laterală; în sfârșit, luându-și o bază de sprijin mai mare. Având în vedere necesitatea naturală a unui repaus care să întrerupă mișcarea continuă, noi am înzestrat „Casele copiilor” cu covorașe, care, în general, rămân strânse sul, depozitate într-o parte a sălii destinate anume pentru aceasta; copiii care vor să lucreze pe jos, și nu șezând la o măsuță, trebuie să ia mai întâi un covoraș, să-l întindă pe dușumea și apoi să lucreze pe el. Nici un adult nu dirijează alternarea acestor poziții, și copiii se supun în felul acesta liniștii imperativelor naturii.

Exercițiile de viață practică (*Denumire sub care M. Montessori cuprinde toate activitățile gospodărești în „Casele copiilor” (ordine, curățenie, pregătirea și servirea mesei «te.»), E vorba în acest capitol (ca și în altele) nu de viața practică a adulților, ci de exercițiile de „viață practică” ale copiilor în școlile Montessori. În aceste școli, copiii desfășoară mai multe feluri de activități. Principalele sunt: a) „exerciții de viață practică”, care constau în menținerea ordinii și curățeniei în sala de „clasă”, în bucătărie, în sufragerie etc.; servirea mesei (uneori chiar pregătirea ei) de către copiii înșiși (adică aducerea mâncării, repartizarea veselei, a tacâmurilor etc.); luarea mesei (nu „în joc”, ci în mod real); lucrări în gospodăria școlii, în curte, în grădină; îngrijirea plantelor, a animalelor etc.; b) exerciții cu materialul „de dezvoltare” și cu materialul „didactic”; unul este deosebit de celălalt și ca funcție (ca scop) și ca mod de construcție (unul educă, formează, dezvoltă, celălalt instruește); aceste exerciții cu obiecte concrete se fac la toate „obiectele de învățământ”: scris, citit, socotit, desen, muzică, gramatică, istorie, geografie, botanică etc. Copiii învață autoeducându-se și autoinstruindu-se prin lucrarea directă cu materialul, după îndrumarea și sub supravegherea profesorului, însă activitatea lor este liber aleasă și liber condusă, în limitele impuse de: a) tehnica specifică de lucru a fiecărui material; b) respectarea ordinii, a bunei conviețuirii și conlucrării cu ceilalți colegi. Copiii lucrează și individual, și în grup, după alegerea lor și după natura lucrărilor. (Nota trad.)*) sunt, dacă ne gândim bine, o adevărată gimnastică, iar sala de antrenament unde se perfecționează toate mișcărilor constituie însuși mediul în care se desfășoară viața. Aceste exerciții se deosebesc de munca manuală, prin care se produc lucruri noi. La noi, dimpotrivă, se păstrează lucrurile existente și se procedează la o deplasare continuă a obiectelor, condusă de inteligența care își propune un scop de realizat. A strânge sul un covor, a peria o pereche de pantofi, a spăla un lighean sau dușumeaua, a pune masa, a deschide și a închide sertare sau dulapuri, uși sau ferestre, a face ordine într-o cameră, a așeza la loc scaunele, a trage o perdea, a schimba locul unei mobile etc. sunt exerciții în care se mișcă corpul întreg sau în care se exercită cu precădere și se perfecționează când o mișcare, când alta. Obișnuindu-se a munci, copiii învață să-și miște brațele și mâinile, să-și întărească mușchii, mai mult decât prin gimnastică obișnuită. Cu toate acestea, exercițiile de viață practică nu pot fi privite ca o simplă gimnastică a mușchilor; ele sunt o muncă. Este munca odihnitoare a mușchilor, care lucrează fără să obosească, pentru că interesul și varietatea îi reînsoțesc la fiecare mișcare. Este exersarea naturală a omului, care atunci când se mișcă trebuie să aibă scopuri de îndeplinit; mușchii ar trebui să servească întotdeauna inteligența și să se integreze astfel în unitatea funcțională a personalității umane. Dacă omul este ființă inteligentă și este o ființă cu mușchi activi, odihna sa o găsește în activitatea intelectuală, după cum odihna oricărei ființe constă în exercitarea normală a funcțiilor proprii. Trebuie deci să oferim copilului, în ambianța care îl înconjură, „mijloace” pentru a-și exercita activitatea, ținând seama de faptul că în „Casa copiilor” sunt găzduiți copii de vârstă diferită, de la trei la șase ani, care trăiesc cu toții împreună, așa cum trăiesc frații în familie, și care, deci, sunt dornici de ocupații diferite.

Obiectele care servesc pentru viața practică nu au o destinație științifică; ele sunt obiecte de folosință acolo unde trăiește copilul și pe care el le vede utilizate acasă la el, construite dinadins în proporțiile potrivite micului om. Numărul lor nu este fixat de metodă, ci depinde de posibilitățile școlii și, mai ales, de timpul pe care copilul îl petrece acolo într-o zi. Dacă școala are și o grădină, atunci din ocupațiile practice vor face parte și îngrijirea răzoarelor, curățirea plantelor sau recoltarea fructelor care s-au copt etc. Dacă orarul este foarte lung, în ocupații va intra și prânzul, care prilejuiește cele mai grele și mai interesante eforturi și exerciții de viață practică: punerea cu mare grijă a mesei, servitul la masă, păstrarea unei ținute convenabile în timpul consumării alimentelor, spălarea farfuriilor și a paharelor,

transportarea și așezarea la loc a veselei ș.a.m.d.

## **Munca**

Copilul care sosește la școală se dezbracă singur. Cuiere mici prinse de perete la o înălțime atât de mică, încât brațul unui copil de trei ani să ajungă ușor la ele, îi stau la dispoziție. Chiuvete atât de joase încât nu ar ajunge până la genunchiul adultului, cu material auxiliar minuscul, cum ar fi bucăți mici de săpun, perii mici pentru unghii, mici prosoape, sunt la îndemâna copilului; în lipsa chiuvetelor se va folosi un lighean oarecare, chiar și unul cât de mic, așezat pe o măsuță scundă, cu o căniță și cu o găleată în care să se verse apa folosită. O cutie cu perii pentru pantofi, câteva săculețe agățate pe perete, care conțin perii pentru haine, destul de mici, încât o mână minusculă să le poată apuca bine, sunt obiecte practice. Acolo unde se poate, este bine să se pună o etajeră mică pe care să se monteze o oglinjoară, însă atât de jos încât să reflecte un spațiu cam până la jumătatea distanței dintre talpa și genunchiul unui adult; copilașul se poate privi în oglindă șezând; și dacă din întâmplare i s-a răvășit părul când și-a scos căciulița sau din cauza vântului de afară, și-l poate aranja: se găsește acolo o periută pentru păr și un pieptene minuscul. Copilul îmbracă șorțul sau bluza de lucru, și iată-l gata să-și facă intrarea.

Dacă școala nu este în ordine, înseamnă că e ceva de lucru. Poate că sunt flori puțin trecute în glastre, flori ce trebuie aruncate; sau poate că trebuie schimbată apa. S-a așezat praful pe statuia micului Isus, atât de iubită și de frumoasă; atunci statuia trebuie ștearsă de praf. Bucățele de cârpă de diferite feluri și culori atâră agățate pe cuiere, amestecate cu măruțe de pene viu colorate, pentru scuturatul prafului; se alege obiectul cel mai potrivit și se începe curățenia. O masă are o pată! Avem ce trebuie pentru ca s-o curățim: săpun și perie. Apoi, dacă a căzut pe jos puțină apă, ea trebuie ștearsă pe loc. Iar dacă a căzut pe pământ vreo firimitură de pâine sau vreo frunză uscată, mătura e acolo, micuță și ușoară, chemându-ne cu culorile ei frumoase sau cu desenele care îi împodobesc mânerul, care lucrează din cauza vopselei și a curățeniei. Ce poate fi mai grațios ca o cârpă verde cu punctișoare roșii sau una albă ca neaua? Pentru astfel de ocupații se ivesc ocazii mereu: nu au orar, nici dimineața, nici seara. Copilul pândește cu atenție continuă ambianța sa, „casa” sa; iar când un scaun nu stă la locul lui, creând dezordine, putem sta liniștiți, pentru că cei mai mici dintre copii vor băga de seamă acest lucru; înainte de vârsta de trei ani, aranjarea mobilierului și întreținerea ordinii este munca cea mai înaltă, cea care înobilează mai mult, și, pentru acest motiv, aceea care atrage și îndeamnă mai mult la acțiune.

## *Glasul lucrurilor*

Educatoarea supraveghează, este adevărat; dar lucrurile de diferite feluri sunt cele care îi „cheamă” pe copiii de diferite vârste. Într-adevăr, strălucirea, culorile, lucrurile plăcute la vedere, împodobite, sunt tot atâtea „glasuri” care atrag asupra lor atenția copilului și îl îmboldesc la acțiune. Obiectele acelea au o elocvență pe care nici o educatoare n-ar putea să o egaleze: ia-mă, zic ele; păstrează-mă, pune-mă la locul meu. Acțiunea săvârșită în acord cu îndemnul ce vine de la lucruri îi dă copilului acea satisfacție și bucurie care trezesc în el energiile necesare pentru a executa lucrările cele mai grele ale dezvoltării intelectuale. De multe ori însă, nu e un singur glas care îl cheamă, ci mai multe; chemarea este un ordin complex: unele lucrări importante nu le poate face un singur copil, ci un colectiv organizat și necesită o ucenicie, o lungă pregătire. Așa este munca de a pune masa, de a servi prânzul și de a spăla vasele.

## *Talentele*

Ar fi o greșală să judecăm capacitatea copilului după vârsta lui și să-i excludem pe unii pentru că presupunem, înainte de a experimenta, că nu ar putea să fie de nici un folos. Educatoarea trebuie întotdeauna să deschidă calea, să nu respingă niciodată un copil, din lipsă de încredere. Chiar și copiii foarte mici doresc să lucreze. Ei sunt îmboldiți să se exercite cu o mai mare intensitate decât cei mari. O bună educatoare, deci, va face apel la contribuția pe care o poate da și cea mai minusculă ființă. Poate că

micuțul de doi ani și jumătate va putea să ducă pâinea, în timp ce copilul de patru ani și jumătate va izbuti să ducă vasul cu supă caldă. Pe copii nu îi preocupă importanța muncii, ei sunt mulțumiți când au dat *maximum din ce pot* și nu se văd excluși de la posibilitatea pe care o oferă ambianța de a se exercsa. Opera cea mai admirată este aceea care dă dovada posibilităților maxime ale fiecăruia. Copiii au un fel de ambiție interioară de a fructifica pe deplin „talantii” încredințați de Dumnezeu, cum spune parabola din Evanghelia. Când au succese în această privință, ei atrag asupra lor interesul plin de emoție al multor admiratori. Copiii invitați la masă nu vor numai să mănânce. Lor le place prilejul minunat de a-și exercsa puterile interioare și, adesea, de a da curs sentimentelor lor nobile (așteptarea colegilor etc.). Ei nu-și pierd timpul și știu să profite bine de ocazii. Ospătarul minuscul, îmbrăcat cu șorț alb, care stă nemișcat și îngândurat în fața mesei pe care abia a așezat fața de masă, numără câți comeseni sunt și deci cum să aranjeze mai bine tacâmurile pe care trebuie să le așeze peste puțin timp. Fetița zâmbitoare, care pune apă în pahare atât de încet, are grijă să țină cu mânuța ei sticla în așa fel, încât să nu atingă marginea paharului, să nu lase să cadă pe fața de masă nici o picătură de apă. Alergând și dansând, sosește o ceată de slujnicuțe, ducând fiecare câte un teanc de farfurii, pentru fiecare masă în parte; satisfacția le-a făcut ușoare și sprintene ca un cântec.

### **Precizia**

Cine vine în contact cu acești copii, bagă de seamă că activitatea îndreptată spre atingerea unor scopuri practice variate are la bază un anumit secret al succesului: este precizia, exactitatea cu care trebuie executate lucrările. Scopul extern de a turna apă într-un pahar îl interesează pe copil mult mai puțin decât să nu atingă cu sticla cumva marginea paharului și să verse apă pe fața de masă. Spălarea pe mâini devine o activitate mai atrăgătoare dacă e nevoie să își aducă aminte de locul precis unde e săpunul și unde trebuie să atârne prosopul.

Mișcarea nedeterminată este o acțiune brută, dar dacă i se dă un motiv de perfecționare, valoarea ei crește; mâinile nu se mai spală numai pentru ca să fie curate, ci mai ales pentru a dobândi abilitatea de a le spăla la perfecție. În felul acesta, copilul care se spală nu numai că are mâinile curate, dar el însuși devine mai abil, dobândește un rafinament, care îl face superior pe cel cu mâinile curate. Această revelație a copiilor, și anume că lor le place nu numai activitatea care tinde spre un scop, ci că sunt atrași și de detalii și, ca atare, de exactitatea acțiunii, a deschis un câmp mai larg în educație. De aceea, *educația mișcărilor* ocupă primul loc, pe când învățarea lucrurilor practice constituie numai o atracție externă, motivul aparent, care stimulează o necesitate adâncă de organizare.

### **Vârsta sensibilă**

Copiii, deci, sunt la o vârstă în care mișcărilor prezintă un interes fundamental; ei par stăpâniți de o dorință nestăpânită de a ști cum să se miște. Trec printr-o epocă a vieții în care este necesar să devină stăpâni pe acțiunile proprii. Fără ca din afară să se vadă intima motivație fiziologică a acțiunilor, instrumentele musculare și nervoase se găsesc atunci în perioada în care se stabilesc în ele coordonările mișcărilor. Ele sunt în epoca prețioasă și trecătoare a construcțiilor definitive. A-i îndruma pe copii pe calea perfecționării în această epocă a vieții este o muncă de educație de o eficacitate imensă: educatoarea obține o recoltă îmbelșugată, cu un efort minim de însămânțare. Învăță pe niște ființe avide de cea învățatură. Ea are impresia mai mult că dăruiește, că face un act generos decât că educă. Aruncând printre cei mici sămânța *necesară* vârstei, educatoarea are sentimentul că face o operă de caritate dintre cele mai valoroase, ca atunci când cineva dă de mâncare celor înfomețați. Mai târziu, aceeași copii vor avea tendința de a neglija exactitatea mișcărilor: vârsta constructivă a coordonării musculare va începe

să apună. Sufletul copilului va merge mai departe; el nu va mai fi stăpânit de aceleași preferințe. Sufletul său trebuie să parcurgă un drum determinat, care nu depinde nici de voința lui, nici de abilitatea educatoarei. Datoria îl va face mai târziu să păstreze cu efort voluntar ceea ce el a creat din belșug la vârsta dragostei, adică pe vremea când trebuia să creeze în el însuși aptitudini noi. Prin urmare, posibilitatea de a-i iniția pe copii în analiza mișcărilor o avem în epoca aceasta.

### **Analiza mișcărilor**

Fiecare acțiune complexă are momente succesive net diferențiate; un act urmează după altul. A încerca să determinăm, și să executăm cu precizie și separat acele acte succesive înseamnă a face analiza mișcărilor.

Îmbrăcarea și dezbrăcarea, spre exemplu, constau din acte foarte complexe, pe care noi, adulții, în afară de condiții sociale speciale, le facem destul de imperfect. Imperfecția constă în executarea nediferențiată, confuză a diferitelor mișcări succesive ale acțiunii. Este ceva asemănător cu pronunțarea *stâlcită* a cuvintelor lungi, în care silabele se topesc într-un sunet nelămurit și, uneori, de neînțeles. Cei care procedează astfel vorbesc rău: nu fac analiza sunetelor care compun cuvântul. Eliminarea sau contopirea sunetelor nu are nimic comun cu încetineala sau cu repeziciunea vorbirii. Se poate vorbi clar și repede. Mai mult, cel ce stâlcește cuvintele este adesea lent în vorbire. Prin urmare, nu este vorba de rapiditate, ci de exactitate. În general, noi facem multe mișcări cu o lipsă de precizie care se datorește lipsei de educație și care rămâne în noi, deși suntem inconștienți despre aceasta, ca un adevărat stigmat de inferioritate. Să presupunem, spre exemplu, că vrem să ne încheiem haina: după ce am îmbrăcat-o, mai mult sau mai puțin complet, introducem degetul cel mare prin butoniera tăiată în una din părți, după care începem să umblăm cu degetul respectiv în partea cealaltă a hainei, în căutarea nasturelui; suntem totuși inconștienți de felul în care am împins nasturele ca să ne încheiem. Dar primul lucru pe care ar fi trebuit să-l facem ar fi fost să apropiem cele două margini ale hainei, după aceea să aplecăm nasturele înspre butonieră, să-l introducem în butoniera respectivă și, la urmă, să-l îndreptăm. Așa fac lacheii și croitorii când își îmbracă stăpânii și respectiv clienții. Haina se păstrează atunci mai bine, multă vreme, pe când așa,. Încheind-o de două-trei ori, se mototoleşte și își pierde aspectul elegant. Din cauza aceleiași incapacități, stricăm broaștele ușilor, introdu- când cheile orbește și confundând cei doi timpi succesivi când sucim cheia și tragem ușa. Adeseori tragem de ușa cu cheia, deși ea nu e făcută pentru aceasta, așa cum se vede după mânerul neatins. Tot în felul acesta, ne deteriorăm cărțile cele mai bune, răsfoindu-le, pentru că facem acte care nu sunt adecvate scopului. Urmările deteriorării obiectelor cad asupra noastră, pentru că mișcările noastre rămân dizgrațioase și de o grosolanie care strică armonia persoanei. De fapt, dacă urmărim mișcările unei persoane alese, despre care spunem că este distinsă, nu vom găsi decât mișcări complete, în momentele lor succesive. Cu toate acestea, tocmai astfel de persoane se mișcă ușor și degajat.

### **Economie în mișcări**

Analiza mișcărilor este însoțită de economia mișcărilor; a nu face nici o mișcare inutilă din punctul de vedere al scopului este, în fond, cel mai înalt grad de perfecțiune. De aci rezultă, ca o consecință, mișcarea estetică, atitudinea artistică. Mișcările grecești și cele cu care le putem asemăna astăzi, dansul japonez, de exemplu, nu sunt decât o selecție de mișcări absolut necesare, în succesiunea analitică a gestului. Dar toate acestea nu se referă numai la artă, ci constituie un principiu general în orice act al vieții. O mișcare lipsită de grație, vulgară, este, în general, încărcată cu acte inutile față de scopul urmărit. Cel care vrea să coboare dintr-un vehicul și deschide ușa înainte ca vehiculul să se oprească sau



întinde piciorul spre scară face inconștient două sau trei acte inutile, pentru că el nu poate încă să coboare. Toate acestea nu sunt numai acte inutile față de scopul de a coborî din vehicul, ci și caracteristice pentru o persoană lipsită de distincție.

Astfel de lucruri par complicate și greu de învățat. Există însă o vârstă la care exercițiile de mișcare devin interesante, pasionante, în care instrumentele musculare și nervoase se modelează după acțiune, în care se întipăresc pentru viitor trăsăturile ființei rafinate sau ale aceleia care va rămâne grosolană: este vârsta copilăriei.

### **Ramele pentru exerciții de încheiat**

Pentru exercitarea copiilor în analizarea mișcărilor, li se dau niște obiecte pe care le numim rame pentru încheiat. Ele sunt rame de lemn, prevăzute cu două bucăți dreptunghiulare de stofă, care se pot prinde una de alta. Fiecare ramă conține mijloace diferite de încheiere: nasturi, copci, șireturi, cataramă, panglici, sisteme automate etc. Exercițiile cu aceste rame au ca scop dobândirea îndemânării în actul îmbrăcării. Cele două fâșii de stofă trebuie mai întâi să fie alăturate, în așa fel încât mijloacele de prindere ale uneia să corespundă cu ale celeilalte. Unele au orificii în care intră șiretul, altele butoniere și nasturi, altele panglici de legat în fundă și toate necesită manipulări deosebite, destul de complexe, pentru a face pe copii să deosebească acțiunile succesive pe care le comportă; fiecare lucrare trebuie să fie dusă până la capăt, înainte de a trece la alta. De exemplu, nasturele trebuie aplecat cu o mână, în timp ce mâna cealaltă trage butoniera în așa fel încât nasturele să vină în dreptul butonierei; apoi se încheie nasturele; el trebuie deci să fie așezat orizontal. După ce educatoarea a arătat cu exactitate procedeul, copilul continuă nelimitat să încerce, încheind și descheind de mai multe ori, până când ajunge să execute mișcarea repede și cu îndemânare.

### **Alte mijloace**

Următoarea enumerare poate servi ca exemplu pentru lucrări analoage:

Când încuiem și descuiem, distingem acțiunea de a introduce cheia, ținând-o orizontal, apoi acțiunea de a o învârti și, la urmă, de a trage sertarul sau ușa.

Când deschidem o carte, facem acest lucru cu grijă, deci întoarcem paginile una câte una, atingându-le delicat.

Alte exerciții: a se așeza pe un scaun și a se ridica de pe scaun, a muta din loc obiecte (a se opri înainte de a le așeza); a umbla și a se feri de obstacole, adică fără a se lovi de lucruri sau de persoane; iată o serie de exemple de exerciții care se repetă cel mai mult în „Casele copiilor”.

O altă serie de acțiuni se introduc în exercițiile de viață practică a copiilor; ele se referă la formele exterioare în raporturile sociale: cum se salută, cum se ridică și se oferă un obiect care i-a căzut cuiva, cum să ne ferim de a trece înaintea unei persoane, cum să lăsăm pe altul înainte etc.

### **Exercițiul pe linie**

Ca în tot ce este o expresie multilaterală a unui singur lucru, acest lucru unic și fundamental trebuie căutat, el fiind cheia rezolvării unei probleme generale. Perfecționarea celor mai variate mișcări are și ea cheia ei: acel *sine qua non* central de care depinde întreaga perfecționare. Acest element central este echilibrul persoanei. De aceea, ne-am gândit la un mijloc care ar putea să ajute copiii miei să capete siguranță în echilibru și, totodată, să perfecționeze mișcarea care este fundamentală pentru toate celelalte

mișcări: *mersul*.

După ce am desenat pe jos o linie de forma unei elipse lungi (cu creta sau cu vopsea, ca să nu se șteargă), îi punem pe copii să meargă așezând integral piciorul pe linie, adică în așa fel încât linia să formeze axa tălpii piciorului. Primul lucru care trebuie arătat este așezarea piciorului: vârful și călcâiul să fie amândouă pe linie. Oricine va încerca să umble în acest mod va avea impresia că va cădea. Prin urmare, pentru asigurarea echilibrului se cere un efort. După ce copilul începe să fie sigur pe mersul său, el este învățat să învingă o dificultate care apare și în acest stadiu al exercițiului: picioarele trebuie să înainteze în așa fel încât după ce s-a pășit cu unul, celălalt să aibă călcâiul în contact cu vârful piciorului din urmă. Exercițiul acesta necesită nu numai efortul de a menține echilibrul, ci și o atenție intensă din partea copilului ca să-și poată potrivi picioarele în poziția convenită. Este utilizarea obișnuită a instinctului pe care l-au constatat toți la copii, acela de a umbla pe o traversă ori pe o bară oarecare; aceasta explică interesul intens cu care execută copiii exercițiile noastre pe linie și dezvoltarea pe care ele au luat-o în școlile noastre.

O educatoare cântă la pian, la vioară sau la acordeon, nu pentru a imprima mersului copiilor ritmul muzical, ci pentru a da mișcării acea însuflețire atât de binevenită când avem de făcut un efort.

### **Exerciții concomitente**

În școlile noastre, există astăzi, ca material nelipsit, un suport, pe care se găsesc diferite stegulețe, atrăgătoare prin culorile lor vii. Se știe cit le place copiilor să le țină în mână. Copiii care umblă pe linie, de îndată ce au învins primele greutăți și și-au însușit echilibrul, pot să ia un steguleț dintre acestea, cu condiția să fie în stare a-l ține ridicat. Dacă nu își controlează brațul cu mare atenție, stegulețul se pleacă încetul cu încetul. Atenția trebuie, deci, să fie împărțită, pentru a controla nu numai picioarele, care să se așeze corect pe linie, ci și brațul, care ține stindardul.

Dificultăți succesive prezintă exerciții mereu mai minuțioase, de control al mișcărilor; de exemplu, o serie de pahare cu lichide colorate: lichidul ajunge aproape până la buza paharului și copiii trebuie să umble ținând paharul foarte drept, ca să nu verse conținutul. Ei trebuie deci să-și stăpânească mâna întregă și, în același timp, și picioarele, ca să nu calce într-o parte sau alta a liniei.

Alte obiecte pentru același scop sunt niște clopoței, pe care copiii trebuie să-i ia în trecere și să-i țină în poziție verticală, nemișcați, adică perpendicular; umblând de-a lungul liniei, nu e voie să se audă nici un sunet; orice neatenție este trădată sonor de clopoțel.

Ajunși aci, se naște interesul de a învinge greutăți tot mai mari; copilul începe să practice o gimnastică veselă, care îl face, încetul cu încetul, stăpân pe toate mișcărilor. Adesea, el este îndrăzneț și plin de încredere în sine; am văzut copii ținând diferite cuburi puse stivă unul peste altul, purtând un astfel de turn în jurul liniei, în cerc, fără să le scape nici un cub. Alții își pun pe cap coșulețe și pășesc cu grijă.

### **Imobilitate și tăcere**

Alte exerciții de control al mișcărilor sunt acelea prin care copiii pot ajunge să păstreze o tăcere aproape absolută. Problema nu este aceea de a se atinge un nivel de tăcere și de imobilitate, ci de a se ajunge, treptat, să nu se mai scoată nici un sunet, să nu se mai facă nici cel mai mic zgomot, ce se poate produce mișcând picioarele sau frecând o mână sau respirând tare. Tăcerea absolută echivalează cu nemișcarea absolută. Noi însă considerăm că tăcerea face parte dintre exercițiile senzoriale; dacă o amintim aici o facem numai pentru a completa cadrul exercițiilor care ajută la analizarea și coordonarea mișcărilor.

### **Căi deschise**

Scopul exercițiilor de felul acesta este perfecționarea individului care le face. Căile care se deschid pentru noi posibilități sunt însă numeroase; individul care a intrat pe calea perfecționării devine capabil de multe lucruri, iar perfecționarea nu rămâne fără consecințe practice.

Copilul care a devenit stăpân pe ceea ce face, în urma unui exercițiu îndelungat și repetat, și care simte satisfacție în antrenarea activităților sale motorii, pe care le-a desfășurat într-un mod plăcut și interesant, este un copil plin de voie bună și de sănătate, care se deosebește prin calmul său interior și prin disciplina sa.

El a izbutit să dobândească, pe cale naturală, și alte îndemânări practice. Corpul său este gata să răspundă la sunetele muzicale și este pregătit admirabil pentru gimnastica ritmică. În al doilea rând, muzica nu rămâne un simplu mijloc de a însufleți efortul, ci ea devine o călăuză interioară a mișcărilor care se supun ritmului său.

Să trecem acum la o altă ordine de idei. Copiii noștri mici pot intra în locuri sacre, unde imobilitatea și tăcerea sunt obligatorii pentru a putea pătrunde. Atenția lor supraveghează activitatea tuturor mușchilor. Ei pot umbla fără să facă zgomot, pot să se așeze, să se ridice, să mute scaunele fără să tulbure pacea templului. Această comportare nu este, desigur, izvorâtă dintr-un sentiment religios, practic însă, copilul mic este gata de a intra cu demnitate într-o încăpere destinată ceremoniilor religioase. Este un copil rafinat, perfecționat și, de aceea, în stare să parcurgă orice drum care tinde spre țeluri mai înalte.

### **Viața liberă**

Acești cuceritori ai propriei persoane au cucerit și libertatea, pentru că în ei dispar multe reacții dezordonate și inconștiente, care pun în mod necesar copiii sub controlul continuu și rigid al adultului. Ei pot năvăli veseli într-o grădină fără să strice răzoarele sau să calce florile, pot alerga pe pajiște fără să se dedea la fapte neîngăduite. Demnitatea și comportamentul ales, dezinvoltura mișcărilor sunt daruri care se adaugă la achizițiile lor laborioase fundamentale. Cu un cuvânt care exprimă o noțiune engleză, sunt făpturi „controlate”; și, în limitele în care acționează autocontrolul, ei s-au eliberat de supravegherea altora. Cei ce adâncesc din punct de vedere teoretic metoda noastră au la început o impresie contrară prejudecății pe care și-au format-o, cu oarecare îngrijorare, că, la noi, „copilul este liber să facă ce vrea” și încep a se teme pentru acest copilăș despre care au crezut că este liber, văzând că este obligat să-și așeze cu rigurozitate piciorul pe o linie, că se exersează să își aducă la imobilitate desăvârșită micul corp, că lucrează cu o răbdare de sclav și că își analizează fiecare gest. Numai practica le demonstrează că acești copii „sunt fericiți când li se dă posibilitatea să facă din plin aceste sacrificii” și îi convinge că necesitățile copiilor mici, în curs de dezvoltare, sunt fundamental supuse „necesităților dezvoltării”.

### **Realitatea**

Exercițiile de echilibru și de analiză, dând siguranță mecanismelor echilibrului și obișnuind atenția să urmărească fiecare mișcare, influențează perfecționarea executării tuturor acțiunilor. Exercițiile de viață practică îndreaptă conștiința vie a copilului asupra numeroaselor acțiuni pe care le face peste zi; din toate acestea rezultă o influență reciprocă: analiza ajută sinteza cu aplicațiile ei și invers.

Secretul perfecționării constă în repetare și, deci, în legătura care se creează între exerciții și funcțiile obișnuite ale vieții reale. Dacă un copil n-ar fi pregătit masa pentru o comunitate de persoane care mănâncă la prânz în mod real, dacă n-ar fi avut la dispoziția sa perii adevărate, cu care să perie carpete adevărate și pe care să le curețe de fiecare dată după ce au fost folosite, dacă n-ar fi trebuit să

spele și să șteargă cu adevărat farfuria și pahare etc., nu s-ar crea niciodată în el o adevărată îndemânare. Și dacă nu ar duce o viață socială, respectând regulile de bună-cuviință, nu ar dobândi niciodată acea aleasă dezinvoltură care este atât de atrăgătoare la copiii noștri. Chiar și cel care știe este nevoit să ducă o luptă continuă, pentru ca să nu cadă în capcana inerției, care îndeamnă să ne oprim din drumul perfecționării noastre, așa precum forța gravitației oprește bila cea mai netedă și mai strălucitoare care fuge pe un drum plan. Cel mai înalt rafinament învățat n-ar fi nimic dacă nu s-ar lega de o activitate practică obișnuită, căreia diferite motive să-i dea îndemnul și continuitatea, și dacă diversele acțiuni nu și-ar transmite reciproc roadele îndemnărilor dobândite. Grosolănia, inexactitatea ar răzbi ca iarba care își face loc până și printre pietrele aride și pe stânca pe care ni se pare că o apără natura să însăși.

### Încadrarea acțiunilor

Un amănunt destul de puțin înțeles, de obicei, este deosebirea care există între a-i învăța pe copii cum trebuie să acționeze, lăsându-i însă liberi în aplicațiile practice ale acțiunii, și ceea ce se face după criteriile educaționale ale altor metode, și anume conducerea tuturor acțiunilor copiilor prin suprapunerea îndemnării și voinței adultului. Cei ce susțin vechiul procedeu își închipuie că noi, apărând libertatea copilului, îl lipsim intenționat de îndemânare și de voință, pentru că îl lipsim de suprapunerea voinței adultului. Noi însă nu înțelegem lucrurile așa de simplu; educația noastră nu este negativă, nu ia ceva, ci intensifică, perfecționează elemente existente.

Trebuie să-i învățăm pe copii de toate, trebuie să legăm de viață totul; dar nu trebuie să suprimăm acțiunile copiilor, dirijându-le una câte una, după ce au învățat cum să le facă și cum să le încadreze în practica vieții. Această plasare a fiecărei acțiuni la locul său propriu este unul dintre cele mai înălțătoare eforturi pe care trebuie să le facă un copil. El nu numai că a învățat să tacă, ci și când, și unde să tacă... A învățat nu numai să îndoie genunchii, ci și locul unde trebuie practicat acest gest... A învățat nu numai diferitele feluri de a saluta, ci și felul de salut pe care trebuie să-l folosească atunci când e vorba de un alt copil, de o rudă, de o persoană străină sau de un personaj venerabil. Cu alte cuvinte, numeroasele lucruri pe care le-a învățat perfect trebuie să le utilizeze și să le încadreze în diferitele momente ale vieții. El este cel care decide, iar aplicarea este opera conștiinței sale, exercitarea responsabilității sale. În felul acesta, el se eliberează de cea mai mare parte dintre primejdii: aceea de a transmite adultului responsabilitatea faptelor sale și de a condamna conștiința proprie la somnul inerției.

Educația nouă nu constă numai în a da mijloacele de dezvoltare pentru fiecare acțiune, ci și în a lăsa copilului libertatea de a dispune în privința lor. Iar acest lucru transformă copilul într-un omuleț (*Maria Montessori combate vehement și repetat opinia că un copil ar fi un adult în miniatură. După ea, copilul este un om „mic”, adică încă nedezvoltat, neîmplinit, dar pe cale de a se forma, dezvolta și împlini. (Nota trad.)*), care gândește cu circumspecție, care ia, în taina inimii lui, hotărâri și face alegeri uneori atât de diferite de cele la care ne-am fi gândit noi sau care, cu promptitudinea unui impuls generos sau cu o afecțiune gingașă, săvârșește acțiuni comandate instantaneu de eul său lăuntric. Și prin aceasta, dacă nu mai ales prin aceasta, se exercită el și astfel pășește cu o siguranță surprinzătoare pe căile conștiinței proprii.

Munca interioară a copilului are un fel de sensibilitate sfioasă și se exteriorizează numai când adultul nu intervine cu directivele lui, care constau din verificări, sfaturi și îndemnuri. Să îl lăsăm pe copil liber în folosirea deprinderilor sale. El se va dovedi dornic de cuceriri superioare, pe care le face continuu. El depune o scrupuloasă grijă de a așeza fiecare acțiune la locul ei, după cum un copil mai mic (poate chiar la vârsta de doi ani) simte orgoliul de a ști să așeze obiectele la locul lor.

Când salută o persoană de vază, care face o vizită la școală, el este conștient nu numai de faptul că știe să salute, ci și că știe să aleagă și locul potrivit, și forma de salut. Când se așază la școală sau

îngenunchează la biserică, el este cel care dispune în ordinea lor acțiunile învățate și perfecționate. Aceasta înseamnă o știință și, în același timp, o putere care înalță conștiința. Un copil mic care a mâncat o farfurie de supă nu va cere mai mult dacă a învățat că nu trebuie să facă aceasta, dacă a învățat că inhibarea aceluia instinct trebuie plasată în momentul acela. El va aștepta, cu răbdare, să vină din nou copilul care servește - dornic, ca și el, să facă bine și să plaseze bine fiecare lucru învățat - și care, înconjurând din nou masa, invită pe toți cei ce au terminat să servească încă o dată.

Fie că este un comesean, fie că servește el masa, fie că este artist sau cineva care învață, satisfacțiile intime ale copilului constă în *a face bine*, în mod conștient, după principii înalte.

### Gimnastica și jocurile

Ce ar trebui să fie gimnastica, în înțelesul ei obișnuit, și jocurile în aer liber? Un mod de a cheltui energia exuberantă, adică „prisosul” de energie. Ar trebui să fie utilizarea fără alte preocupări a puterilor pe care nu le-am folosit în munca zilnică organizată. Aceasta este cu totul altceva decât a considera că jocurile și gimnastica, în sine, sunt singurul refugiu al exercițiului fizic, un fel de reacție care ne scapă de primejdiile inerției.

Astăzi se vorbește despre marea influență morală a sportului, nu numai pentru că în el se cheltuiește o energie care a fost în mod anormal reprimată, ceea ce ar constitui un pericol pentru echilibrul pe care trebuie să-l mențină voința în acțiunile omului, ci pentru că (și acesta este unul dintre punctele cele mai importante) jocurile sportive necesită exactitate în utilizarea unor obiecte, deci și o coordonare precisă a mișcărilor și o disciplinare a atenției. De aci urmează că jocurile trezesc sentimente de întrecere și însuflețesc efortul competiției. În raport cu practicarea fără noimă a jocului, acest fapt reprezintă un progres moral.

Lucrările de viață practică includ o parte din aceste avantaje, cum sunt, de exemplu, utilizarea exactă a obiectelor, disciplinarea atenției și perfecționarea mișcărilor. Scopul moral însă este diferit, pentru că aceste exerciții nu sunt determinate de un sentiment de întrecere sau de competiție, ci de dragostea copiilor față de mediul ambiant. Prin acest fel de gimnastică se dezvoltă, astfel, un adevărat „sentiment social”, întrucât copiii lucrează în ambianța în care trăiesc în comunitate, fără să se gândească dacă lucrează pentru sine sau pentru folosul comun. Ei corectează, de fapt, cu aceeași promptitudine și cu același entuziasm, toate erorile, cele proprii, ca și pe cele ale altora, fără să încerce a căuta cine este vinovat, pentru a-i cere să repare greșeala făcută.

Nu numai copiii, ci toți ar trebui să-și exerseze mușchii muncind și să aleagă, în primul rând, această formă, atât de umană și superioară, de a-și cheltui energia. Aceasta înseamnă nu numai a stabili individualitatea în unitatea sa, ci și a o face să coincidă cu exigențele sociale, cărora le răspunde munca omului. Până acum nici un cârmuitor nu se poate lăuda că a obținut de la jocurile sportive un ajutor asemănător celui pe care munca ogorului i-l dădea lui Cincinnatus (*Lucius Quinctius Cincinnatus (sec. V î.e.n.) a devenit legendar prin simplitatea vieții sale. Trimișii Romei care l-au chemat în fruntea statului l-au găsit la țară, la coarnele plugului*); și nici un tânăr sportiv n-a obținut din exercițiile sale foloasele morale pe care lucrările de viață practică le oferă călugărului începător ce se pregătește prin ele pentru a ajunge să-și găsească liniștea și împăcarea.

### Alegerea liberă

Să vedem cum stau lucrurile în practică, în școală. Materialele de dezvoltare senzorială, stabilite în urma unor cercetări experimentale, fac parte din ambianță.

Încetul, cu încetul, urmând indicațiile pe care le dă metoda, în urma unei lungi Experiențe, educatoarea „prezintă” când un material, când altul, după vârsta copilului și după creșterea sistematică a complexității obiectelor.

Această prezentare însă nu este decât primul pas, care are drept scop cunoașterea materialului și nimic mai mult. Numai după aceea încep lucrările importante. După modul personal în care se simte atras, copilul va alege spontan unul sau altul dintre obiectele pe care le-a cunoscut și care i-au fost prezentate mai înainte.

Materialul îi stă la dispoziție, și el nu are decât să întindă mâna și să îl ia. Poate duce obiectul ales unde îi place: pe o măsuță de lângă fereastră, într-un colț întunecos sau pe un covoraș frumos, întins pe jos, și îl poate utiliza de mai multe ori, cât dorește.

Ce îl face să aleagă mai curând un obiect decât altul? Nu imitația, pentru că fiecare obiect este într-un singur exemplar și, dacă îl utilizează unul dintre copii, nu-l poate utiliza altul în același timp.

Prin urmare, nu este imitația. Chiar și modul în care copilul va utiliza acel material este o dovadă, pentru că el sfârșește prin a se cufunda în exercițiul lui cu o atenție atât de intensă, încât nu mai vede nimic în jurul său și continuă să lucreze, repetând exercițiul, în mod uniform, de zeci de ori consecutiv. Acesta este fenomenul *concentrării* și al *repetării exercițiului* de care este legată dezvoltarea interioară. Nimeni nu se poate concentra prin imitație. Imitația, de fapt, se leagă de ceea ce se petrece în afară. Aici e vorba de un fenomen absolut opus: adică desprinderea de lumea exterioară și stabilirea unei legături foarte strânse cu lumea interioară și secretă, care acționează înăuntrul copilului. Interesul de a învăța sau finalitatea externă nu exercită nici o influență, ele nu pot fi prin nimic legate de acea mișcare și deplasare de obiecte care revin invariabil la locul lor de la început. Avem de-a face deci cu ceva cu totul interior, legat de trebuințele prezente ale copilului, de condițiile caracteristice vârstei sale. De fapt, adultul n-ar avea niciodată față de acele obiecte simple un interes atât de mare, încât să repete de zeci de ori deplasarea lor, găsind în aceasta plăcere, și, cu atât mai puțin, facultățile lui interioare nu s-ar putea concentra asupra acestei ocupații atât de intens, încât să fie aproape insensibil față de ce se întâmplă în afară.. De aceea, educatoarea se află pe un plan psihic cu totul deosebit decât un copil și nu ar putea să influențeze în nici un fel acest fenomen. Ne găsim deci în fața unei adevărate revelații a lumii interioare. Stimulii externi atrag din afară, ca un magnet, unele manifestări legate de adâncimile sufletului. Ne găsim în fața unui fenomen de dezvoltare pur și simplu.

Lucrurile se lămuresc dacă observăm felul în care lucrează copiii foarte mici. La ei se întâmplă câteodată un fenomen într-un tot analog, dar limitat la domeniul mișcării, și care constă în transportarea unor obiecte asemănătoare, unul câte unul, dintr-un loc în altul. Numai mai târziu, copilului îi place să transporte obiecte în vederea unui scop extern, cum ar fi aranjarea mesei, așezarea lucrurilor într-un sertar etc. Există deci o perioadă formativă, în care acțiunile nu au nici un scop, nici o aplicație externă. Fapte analoage se întâlnesc în timpul dezvoltării limbajului, dând copilul repetă multă vreme sunete, silabe sau cuvinte, fără a vorbi propriu-zis sau a aplica limbajul la obiecte externe.

Acest fenomen, foarte general în toate manifestările care privesc dezvoltarea vieții psihice, este de cel mai mare interes. De aceea este necesar să se lase copiii să *aleagă în mod liber* obiectele; fenomenul se va desfășura cu atât mai ușor cu cit se vor înlătura mai mult piedicile care îl îndepărtează pe copil de obiectul la care aspiră în mod inconștient sufletul lui.

Orice lucru extern și cu atât mai mult orice activitate externă va fi o piedică dacă deviază acel impuls fragil și ascuns al vieții care călăuzește pe copil, deși încă nu este conștient. Educatoarea poate deci să devină principala piedică, pentru că ea desfășoară o activitate mai energică și mai conștientă decât aceea a copiilor. Ambianța conține stimuli senzoriali expuși pentru a sta la libera alegere a copilului; educatoarea (după ce mai întâi le-a prezentat materialul și i-a învățat cum să lucreze cu el)

trebuie să se silească a se da la o parte. Activitatea copilului, este provocată de necesități interioare, nu de educatoare.

Materialul nostru de dezvoltare a simțurilor are o istorie a lui proprie. El constă dintr-o selecție, bazată pe experimente psihologice minuțioase, a materialului utilizat de Itard și Séguin în încercările lor de a educa copii deficienți și cu infirmități mintale; din obiecte utilizate ca probe în psihologia experimentală; și dintr-o serie de materiale stabilite de mine în perioada primei mele activități experimentale. Modul în care au fost utilizate aceste diferite mijloace de către copii, reacțiile provocate în ei, frecvența cu care au utilizat aceste obiecte și, mai presus de orice, dezvoltarea pe care ele au făcut-o posibilă ne-au oferit, treptat, criterii demne de încredere pentru eliminarea, modificarea și acceptarea acestor mijloace ca material al școlilor noastre. Culoarea, dimensiunile, forma, cu un cuvânt, toate calitățile lor au fost stabilite pe cale experimentală. Întrucât în carte nu tratăm despre această perioadă a muncii noastre, e bine să amintim acest lucru.

Pentru a evita interpretările greșite și pentru a respinge criticile formulate după ce metoda noastră a fost cunoscută în toată lumea, poate fi tot atât de util să precizăm care este, după noi, scopul educației simțurilor. Valoarea evidentă a educării și a ascuțirii simțurilor constă în lărgirea domeniului percepției, prin care se oferă o bază mereu mai solidă și mai bogată pentru dezvoltarea inteligenței. Prin contactul cu ambianța și prin explorarea ei, inteligența creează patrimoniul de idei operante, fără de care funcționarea ei abstractă ar fi lipsită de fundament și de precizie, de exactitate și de inspirație. Acest contact este stabilit prin simțuri și prin mișcare. Dacă este cu putință să se educe și să se rafineze simțurile, chiar dacă aceasta constituie numai o achiziție temporară în viața indivizilor care mai târziu nu le utilizează într-o măsură atât de mare și de constantă ca în anumite profesii specifice, practicate și legate de funcționarea aparatului senzorial, valoarea acestei educații nu scade, pentru că tocmai în această perioadă se dezvoltă și se formează ideile fundamentale și deprinderile inteligenței.

Mai este și o altă latură importantă a acestei educații. Copiii de doi ani și jumătate sau de trei ani care vin la „Casa copiilor” au acumulat și au absorbit, în anii precedenți ai vieții lor, ani în care sunt foarte activi și ageri la minte, o însemnată cantitate de impresii. Aceste achiziții s-au făcut însă fără nici un ajutor sau călăuză din afară. Impresii esențiale au fost acumulate împreună cu altele accidentale, formând un tezaur considerabil, însă confuz, în subconștientul lor.

Treptat, pe măsură ce apare conștiința și voința, se face tot mai imperioasă nevoia de ordine, de claritate și de distincție între esențial și accesoriu. Copilul este acum destul de matur pentru a redescoperi ambianța sa proprie și bogăția de impresii pe care a dobândit-o. Pentru a-și da seama de această nevoie, trebuie să i se ofere o călăuză științifică exactă, așa cum este aceea pe care o poate da colecția de instrumente și exercițiile din școlile noastre. Copilul mic poate fi comparat cu un moștenitor care nu cunoaște marile comori pe care le posedă, însă ar vrea să afle valoarea lor apelând la cunoștințele unui expert, pentru a le cataloga și a le clasifica, în așa fel încât să poată dispune de ele pe deplin și imediat.

Dacă am putea să ne îndoim cu privire la permanența unei activități senzoriale îmbogățite și rafinate, în anumite sfere ale vieții, acest ultim fapt pare a fi negreșit o achiziție de durată maximă. În general, s-a crezut că importanța ce se atribuie în metoda noastră senzațiilor se datorește faptului că noi urmărim rafinarea simțurilor. Dar nici al doilea scop nu e mai prejos, dimpotrivă, tocmai el a fost în realitate motivul prim. Experiența noastră și a colaboratorilor noștri nu a făcut decât să valorifice această idee a noastră.

Ca încheiere, am putea să amintim marele serviciu pe care l-a adus materialul nostru senzorial și exercițiile legate de el pentru descoperirea unor defecte în funcționarea simțurilor, într-o perioadă când încă se poate face mult pentru remedierea lor.



Materialul senzorial este alcătuit dintr-un sistem de obiecte grupate după o anumită calitate fizică a corpurilor, cum ar fi: culoarea, forma, dimensiunea, sunetul, asperitatea, greutatea, temperatura etc. De exemplu, o colecție de clopote ce produc sunete muzicale; un ansamblu de tăblițe de lemn de diferite nuanțe gradate; un grup de corpuri geometrice de aceeași formă, însă având dimensiuni crescânde; altele care, dimpotrivă, se deosebesc prin forma lor geometrică; obiecte cu o greutate diferită, însă de aceeași mărime etc.

Fiecare grup, în parte, reprezintă aceeași calitate, însă în grade diferite. Este vorba deci de o gradație, deosebirea dintre un obiect și altul variind regulat. Gradația este stabilită, pe cât este posibil, matematic.

Acest criteriu generic este însă subordonat unei determinări practice, care depinde de psihologia copilului. Materialele sunt alese prin experiență. Ele sunt considerate ca fiind adecvate pentru educație numai atunci când „interesează” efectiv pe copilul mic și îl reține într-un exercițiu spontan și ales, în mod repetat.

Fiecare grup de obiecte (materialul pentru sunete, materialul pentru culori etc.), prezentând o gradație, are deci la extreme un „maximum” și un „minimum” al seriei, care îi determină limitele, în funcție de utilizarea lor de către copii. Aceste două extreme, așezate una lângă alta, reprezintă diferența cea mai vizibilă în cadrul seriei și, de aceea, constituie cel mai izbitor *contrast* care se poate scoate în evidență cu acel material. Contrastul, fiind relevant, face ca diferențele să fie evidente și să atragă interesul copilului, chiar înainte ca acesta să fi început exercițiile.

#### **Izolarea unei singure calități în materiale**

Fiecare dintre obiectele pe care voim să le utilizăm pentru educația simțurilor prezintă cu necesitate multe calități deosebite, ca: greutatea, asperitatea, culoarea, forma, dimensiunea etc. Cum trebuie să procedăm pentru ca seria să scoată în evidență o *singură* calitate? Trebuie să izolăm una- dintre numeroasele calități ale obiectului. Această dificultate este învinsă tocmai cu ajutorul seriei și al gradației: trebuie să pregătim obiecte identice în toate privințele, cu excepția unei singure calități, care variază.

Dacă vrem să pregătim obiecte care să servească, spre exemplu, pentru distingerea culorilor, trebuie să le construim din același material, cu o aceeași formă și dimensiune și să le facem să varieze numai în ceea ce privește culoarea. Sau dacă vrem să pregătim obiecte cu scopul de a scoate în evidență diferențele tonuri ale scării muzicale, este necesar ca toate acele obiecte să aibă aceeași înfățișare, ca, spre exemplu, clopotele pe care le utilizăm în sistemul nostru și care au aceeași formă și dimensiune, același suport, însă, dacă sunt lovite cu un ciocănel, emit sunete deosebite; aceste sunete constituie singura deosebire perceptibilă pentru simțuri.

De aceea, instrumentele mici care se pun în mâinile copiilor, ca jucării muzicale, și care au mânere mai lungi sau mai scurte sau tuburi de înălțime diferită, așezate ca țevile la orgă, nu se pretează la un exercițiu adevărat al simțului muzical, pentru că acest simț trebuie să diferențieze *sunetele*, deci numai urechea ar trebui să le perceapă și să le judece, și nu ochiul, care, în acest caz, poate să ajute în a le deosebi după dimensiunile diferite ale instrumentului.

Acest procedeu izbuteste să dea o mare claritate în actul de diferențiere a lucrurilor; și este evident că tocmai claritatea este aceea care stă la baza interesului de a „distinge”.

Din punct de vedere psihologic se știe că, spre a scoate în relief mai bine o singură calitate, trebuie să izolăm simțurile, pe cât se poate. O impresie tactilă este mai clară când e vorba de un obiect rău conducător de căldură, deci care nu dă în același timp și senzații de temperatură, și dacă subiectul se află într-un loc întunecos și tăcut, adică unde impresiile vizuale și auditive nu le tulbură pe cele tactile. Prin

urmare, procedeul izolării poate fi dublu: izolarea subiectului față de orice altă impresie din ambianță și izolarea materialului, prin folosirea unui sistem gradat, care afectează o singură calitate. Iar această precizie, care este un fel de limită a perfecțiunii la care trebuie să tindem, dă posibilitatea unei activități de analiză internă și externă, aptă de a ordona intelectul infantil.

Copilul, care prin natura sa este un pasionat explorator al ambianței, pentru că încă nu a avut timpul necesar și ocaziile de a o cunoaște cu exactitate, este bucuros să „închidă ochii” ori să se lege la ochi, pentru a se feri de lumină, când explorează formele cu mina, sau este bucuros să stea la întuneric pentru a reuși să perceapă cele mai mici zgomote.

### **Calități fundamentale comune tuturor elementelor care îl înconjură pe copil în ambianța educativă**

La toate aceste caracteristici amintite mai sus, trebuie să se mai adauge altele, care însă nu se referă în special la obiectele senzoriale, ci trebuie să se extindă, pe cât se poate, la tot ce înconjură copilul; ele sunt:

I. **Controlul erorii.** Trebuie să se caute, pe cât este posibil, ca materialele oferite copilului să conțină în sine „controlul erorii”, așa cum sunt, de exemplu, suporturile pentru încastrat, acele suporturi de lemn cu găuri în care se potrivesc cilindri de dimensiuni gradate, de la cei subțiri la cei groși, de la cei înalți la cei scunzi sau de la cei mici la cei mari. Golurile corespunzătoare fiind exact de mărimea corpurilor ce se încastrează, cilindrii nu pot fi introduși toți în mod greșit, pentru că la urmă ar rămâne unul pe dinafară; și acesta dă pe față greșeala comisă, după cum ordinea greșită a încheierii nasturilor sau nasturele rămas pe dinafară trădează greșeala prin apariția unei butoniere goale. În cazul altor materiale, ca cele trei serii de blocuri, erorile în ceea ce privește mărimea obiectelor, culoarea lor etc. devin vizibile până la evidență (*Prin aceasta și alte caracteristici ale metodei sale, M. Montessori a fost considerată drept precursora a mașinilor de învățat, cu toate că în această metodă, pe lângă autocontrolul copilului prin însuși materialul didactic, prezența, inițierea și supravegherea educatorului sunt totdeauna obligatorii*), deoarece copiii s-au exersat deja în descoperirea acestor erori.

Controlul material al erorii determină copilul să-și însoțească exercițiile cu judecata, cu critica, cu atenția mereu mai interesată pentru exactitate, cu o capacitate rafinată de a distinge diferențele mici. În felul acesta se pregătește conștiința copilului să controleze erorile, chiar atunci când acestea nu mai sunt materiale sau evidente pentru simțuri.

Nu numai obiectele pentru educația senzorială și pentru cultură, ci toate elementele care formează ambianța sunt pregătite în așa fel, încât controlul erorii să fie ușor. Obiectele, de la mobilier până la diferitele materiale de dezvoltare, sunt adevărate denunțatoare, al căror glas muștrător copiii nu-l pot evita.

Culorile deschise și strălucirea obiectelor denunță petele; mobilierul ușor denunță mișcările încă imperfecte și neîndemânatică, căzând sau frecându-se cu zgomot de pardosea. În felul acesta, întreaga ambianță este ca un educator sever, ca o santinelă totdeauna trează: fiecare copil îi aude admonestările, ca și când ar fi singur în fața unui educator neînsuflețit.

II. **Estetica.** O altă caracteristică a obiectelor este înfățișarea lor atrăgătoare. Culoarea, strălucirea, armonia formelor sunt lucruri de care ne îngrijim în tot ce-l înconjură pe copil. Nu numai materialul senzorial, ci întreaga ambianță este pregătită în așa fel încât să îl atragă, așa cum, în natură, petalele colorate atrag insectele spre a suga nectarul pe care ele îl ascund.

„Folosește-mă cu grijă” - spun măsuțele colorate deschise și lucitoare. „Nu mă lăsa să trândăvesc” -

spun mătușele minuscule, cu minerul pictat cu floricele. „Moaie-ți mânuțele” - spun lighenele curate și pregătite să stea la dispoziție, alături de mici săpunuri și periute.

Ramele prevăzute cu stofă verde și nasturi arginți sau cuburile care atrag prin culoarea lor roz, suveicuțele cu șazeci și trei de culori așezate gradat sau literele frumos colorate ale alfabetului, care stau în compartimentele lor, cheamă copilul să le folosească.

Iar copilul ascultă îndemnul acelui obiect care corespunde în acel moment nevoii sale vii de acțiune. Tot astfel, pe câmp, petalele tuturor florilor cheamă alte vietăți, prin parfumul și culorile lor, dar insecta alege floarea care este făcută pentru ea.

III. **Activitatea.** O altă caracteristică a materialului de dezvoltare trebuie să fie aceea de *a se preta la activitatea copilului*. Puterea de a reține atenția interesată a copilului nu depinde atât de „calitatea” lucrurilor, cât de posibilitatea pe care o oferă de a acționa.

Cu alte cuvinte, pentru ca un lucru să devină interesant, nu este de ajuns să fie interesant prin el însuși, ci trebuie să *se preteze la activitatea motorie* a copilului. Trebuie să existe, spre exemplu, obiecte mici, care să fie mutate dintr-un loc în altul; și atunci mai mult mișcarea mâinii, decât obiectele, îl țin pe copil ocupat să facă și să desfacă, să schimbe locul și să readucă la loc obiectele, de mai multe ori în șir, făcând posibilă o activitate prelungită. O jucărie foarte frumoasă, o înfățișare atrăgătoare, o povestire minunată pot, fără îndoială, să *stârnească* interesul copilului; însă, dacă copilul trebuie numai să „vadă” sau să „asculte” sau să „atingă” un obiect ce nu se poate muta, acel interes va fi superficial, trecând de la un lucru la altul. De aceea, ambianța este combinată în așa fel încât să se preteze la activitatea copilului; ea este frumoasă, dar aceasta nu l-ar interesa pe copil decât o zi, pe când faptul că fiecare obiect poate fi mutat din loc, utilizat, adus din nou la locul său, face ca atracția ambianței să fie inepuizabilă.

IV. **Limitele.** În sfârșit, un alt principiu comun pentru toate „mijloacele materiale” construite pentru educație, care până acum a fost destul de puțin înțeles și care totuși prezintă cel mai mare interes pedagogic, este următorul: materialul trebuie să fie „cantitativ limitat”. Acest fapt, odată constatat, este, din punct de vedere logic, clar pentru noi, și anume că un copil normal nu are nevoie de „stimuli care să îl trezească”, „să îl pună în legătură cu ambianța reală”. El este treaz, iar raporturile lui cu ambianța sunt nenumărate și continue. El are nevoie în schimb să pună ordine în haosul care s-a format în conștiința sa din cauza mulțimii senzațiilor pe care i le-a oferit lumea. El nu este o ființă cu „viața adormită”, ca un copil deficient, ci un „explorator îndrăzneț al lumii - nouă pentru el”. Ca explorator, lucrul de care el are nevoie este o *cale* (adică ceva limitat și având o direcție) care să-l conducă la ținta sa și să-l ferească de abateri obositoare, care nu-l lasă să înainteze. Atunci, el „se leagă cu pasiune” de acele lucruri - limitate și îndreptate spre scop - care organizează haosul ce s-a format în el și care, prin ordine, dau minții exploratoare claritate și o înzestreaază cu o călăuză în căutările sale. Exploratorul care până aci a fost lăsat în părăsire, pe seama lui, devine atunci un om luminat, care face la fiecare pas descoperiri noi și înaintează cu energia pe care o dă satisfacția lăuntrică.

Aceste experiențe trebuie să modifice concepția pe care mulți o mai au, și anume că *ajutăm cu atât mai mult* copilul cu cit îi punem mai multe obiecte la dispoziție! Noi credem, în mod greșit, că un copil căruia i se oferă multe jucării și un ajutor îmbelșugat este și un copil care se dezvoltă mai bine. Dimpotrivă, multitudinea dezordonată a obiectelor împovărează sufletul cu un nou haos, îl înăbușă și îl descurajează.

„Limitele” ajutoarelor ce îndrumază copilul să facă ordine în mintea lui și care îi ușurează înțelegerea lucrurilor infinite care îl înconjură, tocmai aceste limite sunt de o maximă necesitate pentru a-i cruța forțele și a-i da posibilitatea de a înainta cu siguranță pe căile grele ale dezvoltării.



## Cum ar trebui să facă educatoarea lecția. Comparație cu sistemele vechi

Lecțiile pentru inițierea copiilor în educația simțurilor sunt *individuale*. Educatoarea face o încercare aproape timidă de a se *aprozia* de copilul pe care îl consideră că e pregătit pentru a primi lecția. Se așază lingă el, aducând un obiect care crede că l-ar putea interesa.

În aceasta constă pregătirea educatoarei. Ea ar trebui să fie pregătită să încerce numai experimente. Răspunsul pe care îl așteaptă de la copil este apariția unei activități care să-l îndemne să folosească materialul prezentat.

Lecția este un apel la atenție. Dacă un obiect corespunde dorințelor intime ale copilului și reprezintă ceva care să-l satisfacă, atunci îl antrenează într-o activitate prelungită, deoarece copilul pune stăpânire pe acel obiect și îl utilizează în continuare.

Vorbele nu sunt întotdeauna necesare; foarte adesea este suficient să i se arate copilului cum se utilizează obiectul respectiv. Atunci însă când este necesar să i se vorbească pentru a-l iniția în utilizarea materialului de dezvoltare și de cultură, lecția trebuie să se caracterizeze prin concizie; perfecțiunea constă în a alege un minimum de cuvinte necesare și suficiente.

O lecție se apropie de perfecțiune cu atât mai mult cu cât va fi mai mare numărul cuvintelor pe care am izbutit să le economisim. În pregătirea lecției, o grijă deosebită trebuie să o dăm numărului cuvintelor care trebuie utilizate și alegerii lor.

O altă caracteristică a lecției este simplitatea. Ea trebuie să înlătore tot ceea ce nu este absolut adevărat. Că educatoarea nu trebuie să se piardă în vorbe goale, aceasta rezultă din prima calitate a lecției; ultima recomandare este deci o caracteristică a celei dintâi, care susține că vorbele, puține la număr, trebuie să fie simple în cel mai înalt grad și să reprezinte exact adevărul.

A treia caracteristică a lecției este obiectivitatea, ceea ce înseamnă că personalitatea educatoarei dispare, rămânând în lumină numai obiectul asupra căruia vrem să se concentreze atenția copilului. Lecția scurtă și simplă nu este, în cea mai mare parte, decât o explicație a obiectului și a modului în care îl poate utiliza copilul.

Educatoarea observă dacă respectivul copil se interesează ori nu se interesează de obiect, în ce mod își exprimă interesul, pentru cât timp etc. și se va feri, pe cât posibil, să forțeze un copil care nu pare interesat de ceea ce i se oferă. Dacă însă lecția, pregătită cu respectarea conciziei, a simplității și a adevărului, nu este înțeleasă de copil ca explicație a obiectului, trebuie să se dea educatoarei două recomandări: întâi, să nu insiste, repetând lecția; al doilea, să se abțină de a lămuri copilul că a făcut o greșală sau că nu a înțeles, pentru că aceasta ar putea să-i oprească pentru multă vreme impulsul de acțiune, care constituie întreaga bază a progresului.

Să presupunem, spre exemplu, că educatoarea ar dori să-l învețe pe copil două culori: roșu și albastru. Ea vrea să atragă atenția copilului asupra *obiectului* și îi zice: „Privește, fii atent”. Dacă vrea să-l învețe *numele* culorilor, ea zice, arătându-i și obiectul roșu: „Acesta este roșu”, ridicând vocea și pronunțând cuvântul „roșu” foarte rar. După aceea îi arată culoarea cealaltă, zicând: „Acesta este albastru”. Pentru ca să se asigure dacă copilul a înțeles sau nu, îi zice: „Dă-mi-l pe roșu”. „Dă-mi-l pe albastru”. Să presupunem că un copil a săvârșit o eroare; educatoarea nu va mai repeta și nu va mai insista; ea va surâde și va da deoparte culorile.

În general, pe educatoare le miră marea simplitate a procedului; de obicei, ele zic: „Oricine poate să facă aceasta”. De fapt, suntem din nou în fața unei situații asemănătoare cu aceea din istoria oului lui Columb; cert este că nimeni nu știe să aplice procedeul indicat. În practică, este foarte greu să ne apreciem acțiunile și cu atât mai greu se pot autoaprecia educatoarele obișnuite, pregătite după vechile

sisteme. Ele îl copleșesc pe copil cu un potop de cuvinte inutile și de povești false.

De exemplu, dacă ne referim la cazul pe care l-am citat adineaori, o educatoare obișnuită ar fi recurs la o lecție colectivă, atribuind o importanță excesivă faptului simplu că ea trebuie să-i învețe pe copii și constrângându-i pe toți să o urmărească, atunci când, poate, nu erau toți dispuși să o facă. Este de presupus că ea ar începe lecția așa: „Copii, puteți să ghiciți ce am eu în mână?” Ea știe foarte bine că ei nu pot ghici și le deșteaptă atenția cu o nesinceritate. După aceea, probabil, va zice: „Copii, ia uitați-vă puțin la cer! L-ați mai văzut? L-ați privit vreodată noaptea, când e plin de stele strălucitoare? Nu? Ia uitați-vă la șorțul meu! Știți ce culoare are? Nu vi se pare că e de culoarea cerului? Ei bine, ia priviți culoarea pe care o am aici; este aceeași culoare ca a cerului și a șorțului meu: *albastră*. Ia uitați-vă în jurul vostru! Mai vedeți și alte lucruri care să fie albastre? Dar știți voi ce culoare au cireșele? Dar cărbunii aprinși?” etc.

În felul acesta, mintea copilului, după confuzia provocată de ghicitoare, este copleșită cu o grămadă de idei: cerul, șorțul, cireșele etc. În acest amestec confuz, copilul cu greu va identifica subiectul, scopul lecției, care este acela de a recunoaște cele două culori, albastru și roșu. Între altele, acest act important de selecție este imposibil pentru mintea copilului, mai ales dacă avem în vedere că el nu este în stare să urmărească o expunere lungă.

Îmi amintesc că am fost de față la o lecție de aritmetică în care se învățau copiii că doi și cu trei fac cinci. În acest scop se utiliza o masă sau o tablă de șah construită în așa fel încât câteva bile puteau fi introduse în tot atâtea găuri. De exemplu, două bile erau așezate la nivelul cel mai înalt, trei mai jos și, în sfârșit, cinci la ultimul nivel. Nu-mi amintesc cu exactitate cum a decurs lecția; știu însă că educatoarea trebuia să așeze lângă cele două bile de sus un balerin de hârtie, în cămașă albastră, pe care îl boteza, din timp în timp, cu numele unui copil din clasă: „Acesta este Marietina”. Apoi, lângă cele trei bile a pus un alt balerin, îmbrăcat altfel, care se numea Gigino. Nu știu precis cum a ajuns educatoarea să demonstreze că doi și cu trei fac cinci, dar ea a pălăvrăgit, cu siguranță, mult timp cu balerini, îi mișca și așa mai departe. Dacă eu îmi amintesc de balerini mai bine decât de explicarea modului în care se ajunge la rezultatul adunării, ce va fi rămas în mintea copiilor? Dacă, prin acest mijloc, ei au învățat că doi și cu trei fac cinci, trebuie, în cel mai bun caz, să fi făcut un însemnat efort mintal, iar educatoarea să fi pălăvrăgit cu balerini multe ore.

La o altă lecție, educatoarea voia să explice deosebirea dintre zgomot și sunet. Ea a început să istorisească copiilor o poveste cam lungă. Pe neașteptate, cineva, care lucra în înțelegere cu ea, a trântit ușa cu zgomot. Educatoarea a întrerupt povestea și a strigat: „Ce este acolo? Ce s-a întâmplat? Ce-au făcut? Ce e, copii? Mi-am pierdut șirul ideilor, nu mai pot continua povestea, nu-mi mai amintesc nimic, trebuie să renunț. Știți ce s-a întâmplat? Ați auzit? Ați înțeles? Este un zgomot! *Acesta* este un zgomot! Prefer să leagăn acest copilași. (Ia o mandolină învelită într-o husă.) „Micuțule drag, mai bine să mă joc cu tine. Il vedeți? Vedeți copilul acesta pe care îl țin în brațe?” Unul dintre copii strigă: „Nu e un copil!” iar alții exclamă: „E o mandolină”. Educatoarea protestează: „Nu, nu, este un copilaș, un copilaș adevărat. Vreți o dovadă? O, stai cuminte! Mi se pare că plânge, că țipă. Poate că zice „tată” și «mamă?»” Ea atinge corzile sub husă. „Ați auzit? Ați auzit ce a făcut? A plâns, sau a țipat?” Un copil observă: „Este mandolina, sunt coardele pe care le-ați atins”. Educatoarea răspunde: „Tăcere, copii, ascultați cu atenție ce fac eu”. Dezvelește mandolina și îi atinge ușor coardele: „Acesta este un sunet”.

Este imposibil să ne așteptăm ca, dintr-o astfel de lecție, copilul să înțeleagă intenția educatoarei, adică aceea de a explica deosebirea dintre un zgomot și un sunet. Copilul nu va înțelege că educatoarea voia să facă o glumă și va gândi că ea este cam proastă, dacă pierde șirul povestirii din cauza unui simplu zgomot și confundă o mandolină cu un copil. Chipul educatoarei va rămâne cu siguranță întipărit în mintea copilului, nu însă obiectul lecției.

Să obții o lecție simplă de la o educatoare pregătită după astfel de metode este foarte greu. Îmi aduc aminte că, după multe explicații în această privință, am cerut uneia dintre educatoarele mele să arate, utilizând incastrele (vezi mai departe), diferența dintre un pătrat și un triunghi. Ea trebuia, pur și simplu, să introducă un pătrat și un triunghi de lemn în spațiile goale corespunzătoare, să-l pună pe copil să urmeze, cu degetul, contururile obiectelor ce trebuiau încastrate și ale spațiilor goale corespunzătoare și să zică: „Acesta este un pătrat”. „Acesta este un triunghi”. Educatoarea, punând pe copil să atingă conturul, a început să zică: „Aceasta este o linie, aceasta este o altă linie, alta și alta; sunt patru linii; acum numără, cu degetele tale, câte linii sunt. Și unghiurile? Numără unghiurile, pipăie-le, cu degetul, apasă pe ele; și ele sunt patru. Uită-te atent aici: este un pătrat!” Eu am corectat-o pe educatoare, arătându-i că ea nu l-a învățat pe copil să recunoască forma, ci i-a dat ideea despre laturi, unghiuri, numere, - noțiuni cu totul diferite de cele ce trebuiau învățate. Ea însă se apăra, zicând: „Este același lucru”. - Nu este același lucru: este analiza geometrică și matematică a lucrului. Ideea de formă pătrată poate fi înțeleasă și fără a ști să numeri până la patru, deci fără să afli numărul laturilor și al unghiurilor. Laturile și unghiurile sunt abstracții, care nu există prin ele însele; ceea ce există este o bucată de lemn cu o anumită formă. Explicațiile educatoarei nu numai că zăpăceau copilul, dar îl treceau și peste abisul care desparte concretul de abstract, desparte forma unui obiect de matematică.

Să presupunem, am spus atunci educatoarei, că un arhitect v-ar arăta o cupolă de o formă frumoasă și atrăgătoare. El ar putea să vă dea două explicații. Ar putea să arate frumusețea ambianței, armonia părților; ar putea să vă invite să vă urcați și să pășiți în jurul cupolei însăși, pentru a scoate în relief proporțiile părților, în așa fel încât din toate acestea să rezulte aspectul total, care să fie recunoscut, gustat. Sau ar putea să vă ceară să numărați ferestrele, cornișele largi sau înguste și, în sfârșit, să deseneze construcția pentru a ilustra legile stabilității și să vă învețe formulele algebrice indispensabile pentru calculul privitor la legile statice și ale construcției. În primul caz, ea și-ar putea da seama de forma cupolei; în al doilea, nu ar înțelege nimic și, în loc să rămână cu impresia pe care i-a făcut-o cupola, i-ar rămâne în minte chipul arhitectului, care își închipuia că vorbește cu un coleg al său, inginer, și nu cu o doamnă care călătorește de plăcere. Cazul este perfect identic, dacă, în loc să spunem unui copil: - Acesta este un pătrat, și să-l punem doar să pipăie conturul, ca să-l încredințăm că așa este, noi am proceda la analiza lui geometrică. Credem că este prematur să-l învățăm pe copil formele geometriei plane, numai pentru faptul că noi le asociem cu conceptele matematicii. Copilul însă nu este incapabil să aprecieze forma simplă. De fapt, el poate vedea ferestre și mese pătrate fără nici un efort; ochiul său se oprește asupra tuturor formelor din jurul său. Pentru a-i călăuzi atenția spre o anumită formă, trebuie să facem ca ea să iasă în evidență cu claritate și să îi fixăm noțiunea. În același fel, noi înșine am putea să ne oprim la marginea unui lac, privindu-i distrat malurile, pe când un artist venit pe neașteptate ar explica numai decît: „Ce curbă frumoasă face malul la umbra stâncii aceleia!” Simțim atunci cum prinde viață în conștiința noastră scena care până acum era neînsuflețită, ca și cum ar fi luminată de o rază de soare, și încercăm bucuria că privim cu luciditate ceea ce mai înainte nu simțeam decît imperfect.

Aceasta este misiunea noastră: să aruncăm o rază de lumină și să trecem mai departe.

Eu asemăn efectele acestor prime lecții cu impresiile unui călător singuratic, care umblă, senin și fericit, la umbra unei pădurici, meditând, adică dând frâu liber gândurilor. Deodată, sunetul clopotului unei biserici din apropiere îl trezește din gândurile sale; atunci el simte mai adânc starea de pașnică mulțumire care se născuse în el, dar care era ațipită.

A stimula viața, lăsând-o totuși să se dezvolte liber, iată prima datorie a educatorului.

Pentru o misiune atât de delicată este nevoie de o mare artă, care să sugereze momentul potrivit și limitele intervenției, pentru ca această intervenție să nu tulbure, să nu devieze, ci să ajute sufletul care prinde viață și care va trăi în virtutea propriilor sale forțe.

Această artă trebuie să însoțească metoda științifică, pentru că simplitatea lecțiilor noastre le face să se asemene mult cu experimentele de psihologie experimentală.

De îndată ce educatoarea a atins inimile școlărilor săi, unul câte unul, trezind în ei viața, ca printr-o baghetă, ea va stăpâni acele inimi, și un semn, un cuvânt vor fi de ajuns pentru ca fiecare dintre ei să simtă prezența sa, să o recunoască și să-i dea ascultare.

Va veni o zi în care educatoarea, spre marea ei uimire, va vedea că toți copiii i se supun ca niște mielușei ascultători, gata nu numai să răspundă la orice semn al său, dar chiar să aștepte acest semn. Ei văd în ea o persoană care le dă viață și de la care speră, nesătui, să primească mereu viață nouă.

Experiența ne-a dovedit toate acestea și cauza celei mai mari mirări a celor care vizitează „Casele copiilor” este disciplina colectivă obținută ca prin magie. Cincizeci sau șaiszeci de copii, de la doi ani și jumătate la șase ani, toți împreună, la un simplu semn, păstrează o tăcere atât de desăvârșită, încât ți se pare că ești într-un pustiu; iar dacă un ordin exprimat în mod delicat, pe șoptite, spune copiilor: - Ridicați-vă, circulați un moment în vârful picioarelor și, după aceea, întoarceți-vă la locul vostru în tăcere, ei cu toții, ca o singură persoană, se ridică și execută mișcările, fără cel mai mic zgomot. Educatoarea, numai cu vocea ei, a vorbit fiecăruia, și fiecare speră să primească, prin intervenția ei, puțină lumină și bucurie intimă, și acționează, atent și ascultător, ca un explorator serios care urmează o cale a sa proprie.

Iată un alt lucru care este ca oul lui Columb. Un dirijor de orchestră trebuie să-i pună pe muzicanții săi să se exerseze fiecare în parte, dacă vrea să fie sigur că din eforturile lor colective se va naște o aleasă armonie. Fiecare artist trebuie să devină perfect, înainte de a fi în stare să asculte de dirijarea tăcută a baghetei dirijorului. Noi facem pe dos în școlile obișnuite, punem ca dirijor o persoană care instruiște, în același timp, instrumente și voci de cele mai diferite timbre, învățându-le aceeași melodie monotonă și chiar discordantă.

Așa se întâmplă și în societate: oamenii cei mai disciplinați sunt și cei mai desăvârșiți, cu condiția ca purtarea desăvârșită să nu fie de tip greoi și brutal, rigid.

Noi suntem mai plini de prejudecăți decât de înțelepciune, în ceea ce privește psihologia infantilă. Până acum am vrut să stăpânim din afară copiii, cu nuiava, în loc să căutăm să îi supunem conducându-i dinăuntru, ca pe niște ființe omenești. Iată de ce ei au trecut pe lângă noi fără să-i putem cunoaște.

Dacă însă vom da la o parte artificii în care ne-am străduit să îi amăgim și violența la care am recurs, crezând că îi putem disciplina, ei ni se vor releva sub un aspect cu totul deosebit.

Bunăvoința lor este blândă și desăvârșită, iar dragostea de a ști este atât de mare, încât îi face în stare să învingă piedici împotriva cărora am fi crezut că eforturile lor au încetat să mai lupte.

### **Cum să-l inițiem pe copil în exercițiile cu materialul senzorial. Contraste, identități și gradații**

Inițierea în exerciții trebuie să plece de la *foarte puțini stimuli contrastanți*, pentru a stabili, după aceea, *o cantitate de obiecte asemănătoare, însă având gradație diferențială tot mai fină și mai imperceptibilă*. Astfel, spre exemplu, pentru a recunoaște diferențele tactile, se va începe numai cu două suprafețe, una perfect netedă și cealaltă cu asperități. Pentru aprecierea greutateii obiectelor, se vor prezenta la început tăblițele cele mai ușoare și cele mai grele din serie; pentru zgomote, se vor oferi două extreme din seria gradată; pentru culori, se vor alege tonurile cele mai vii și mai contrastante, cum ar fi roșu și galben; pentru forme, un cerc și un triunghi ș.a.m.d.

Pentru a da o idee și mai completă asupra diferențelor, este bine să amestecăm contrastele puternice cu „identități” care contrastează tocmai cu diferențele mari, oferind serii duble de obiecte; astfel, spre exemplu, într-un amestec de obiecte în dublu exemplar, în care toate sunt adunate confuz, să se găsească cele egale, așezându-se două câte două; două zgomote la fel de puternice și două la fel de slabe; două



obiecte de aceeași culoare galbenă și două obiecte de aceeași culoare roșie. Exercițiile prin care se caută identitățile printre contraste fixează puternic deosebiri, făcându-le evidente.

Exercițiul final, adică stabilirea gradațiilor, constă în a așeza în ordinea gradației un sistem de obiecte asemănătoare, amestecate confuz, de exemplu, o serie de cuburi de aceeași culoare, însă de mărime deosebită, diferența fiind sistematic gradată (de exemplu, cuburi a căror muchie crește centimetru cu centimetru). Tot astfel se prezintă o serie de obiecte galbene, dar cu nuanțe care merg de la galben închis, la galben deschis; sau o serie de dreptunghiuri cu o latură egală și cu cealaltă descrescând gradat. Aceste obiecte trebuie puse unul lângă altul, după locul pe care îl determină calitatea lor în gradație.

#### Procedeul tehnic de inițiere în exercițiile tactile

Cu toate că simțul tactil este răspândit pe toată suprafața pielii, exercițiile în care se inițiază copiii se limitează la vârful degetelor, mai ales de la mâna dreaptă.

Această limitare a devenit necesară datorită practicii, ea fiind și o necesitate în *educație*, întrucât pregătește pentru viața în mediul în care omul exercită și utilizează simțul tactil tocmai în acest fel. Dar ea este utilă îndeosebi pentru scopul nostru în educație, pentru că, așa cum vom vedea, diferitele exerciții ale mâinii sunt o pregătire indirectă și îndepărtată pentru scriere.

Eu pun deci pe copii să-și spele bine mâinile, cu săpun, într-un lighenaș, apoi să și le introducă în alt lighenaș alăturat, făcând o scurtă baie în apă caldă. După aceea îi pun să se ștergă, iar masajul va completa acțiunea pregătitoare a băii. Il învăț apoi pe copil cum să pipăie, adică felul în care se *pipăie* suprafața. Pentru aceasta, este *necesar* să prindem degetele copilului și să le facem să alunecă *foarte ușor* pe suprafața respectivă. O altă particularitate a tehnicii este de a-l învăța pe copil să țină ochii închiși în timp ce pipăie, spunându-i că așa va simți mai bine și va recunoaște, fără să vadă, diferențele calității constatate prin contact. Copilul învață imediat și se arată foarte satisfăcut, încât se întâmplă uneori ca, după începerea exercițiilor de felul acesta, intrând într-o „Casă a copiilor”, să ne vedem întâmpinați de copii care, închizând ochii, ne ating palma mâinii cu cea mai mare delicatețe, căutând părțile mai netede sau pipăindu-ne îmbrăcămintea, mai ales garniturile de mătase ori de catifea. Ei își *exercită* cu adevărat simțul tactil, deoarece par că nu se mai satură de a atinge suprafețele netede, de exemplu, atlasul, și devin foarte abili în discernerea diferențelor dintre felurite soiuri de hârtie șmirgheluită.

Materialul pentru prima prezentare constă din:

- a) o tăbliță de lemn dreptunghiulară, mult lungită și împărțită în două dreptunghiuri, dintre care unul este acoperit cu carton perfect *neted*, iar celălalt cu glaspapir;
- b) o tăbliță ca cea precedentă, dar care are fâșii alternative de hârtie netedă și de glaspapir;
- c) o tăbliță ca cele precedente, care are fâșii de glaspapir și fâșii de hârtie șmirgheluită tot mai fin;
- d) o tăbliță prevăzută cu hârtii uniforme dar de netezimi diferite, de la pergament până la cartonașul neted al primei tăblițe.

Aceste tăblițe, care conțin obiecte stabile ce trebuie pipăite, servesc la pregătirea mâinii pentru ca ea să se poată plimba ușor pe suprafața atinsă, dar și să perceapă în mod sistematic primele diferențe.

Copilul atinge, cu ochii închiși, pe rând, fragmentele diferite ale tăbliței și începe astfel să aprecieze distanțele cu mișcarea brațului.

Ga în multe exerciții care se numesc senzoriale, stimulul senzitiv este un mijloc care duce la determinarea unor mișcări.

După această primă serie, am pregătit un material „mobil”, fiecare alcătuit un grup aparte, adică fiind destinat unui anumit exercițiu.

Din acest material fac parte colecțiile de:

- a) hârtii de netezimi diferite;
- b) hârtii șmirgheluite gradat;
- c) diferite stofe.

Și la acest material se utilizează tehnica obișnuită, adică se amestecă Obiectele ce aparțin unei serii și apoi se caută perechile și se așază în serie gradată.

*Stofele* sunt identice, două câte două, și sunt așezate într-un dulăpior special, care conține bucăți de catifea, de mătase, de lână, de bumbac, de in, de pânză etc., al căror nume copiii îl pot învăța.

Toate exercițiile de mai sus se fac cu ochii legați.

#### **Impresii de temperatură**

Pentru acest exercițiu utilizez diferite recipiente mici de metal, de formă ovală și închise ermetic. Din apa pe care o țin la o temperatură constantă (75°), tom o cantitate, treptat, tot mai mare, în fiecare recipient, completând restul cu apă rece de 15°, sau pregătesc recipiente egale, două câte două. Deși temperatura din recipiente se schimbă repede, pe măsură ce se lucrează cu recipientele, totuși exercițiul duce la o oarecare exactitate în aprecierea temperaturii.

O serie de obiecte din materiale cu o conductibilitate diferită a căldurii, cum sunt: lemnul, pâsla, sticla, marmura, fierul etc., servesc pentru exerciții mai delicate.

#### **Impresii de greutate**

Pentru educarea simțului *batic*, folosim tăblițe dreptunghiulare de 6/8 cm, cu o grosime de 1/2 cm, din trei calități de lemn: glicin, nuc și brad. Ele au greutatea de respectiv 24, 18, 12 grame, adică sunt cu 6 grame mai grele una decât alta. Tăblițele trebuie să fie bine lustruite și date cu lac transparent, în așa fel încât să se înlătore orice asperitate și să se păstreze culoarea naturală a lemnului. Copilul, *observând* culoarea, *știe* că tăblițele au greutatea diferite, prin urmare, poate avea un control al erorii în exercițiul său. Ei ia în mină două tăblițe, le așază în palmă, cu degetele întinse, și le cântărește mișcând mina în sus și în jos; această mișcare trebuie să se facă, încetul cu încetul, imperceptibilă. Se îndeamnă copilul să facă încercările de comparație a greutateii ținând ochii închiși. În felul acesta, el se obișnuiește să facă încercarea singur, cu mare interes, ca să vadă „dacă ghicește”.

Modalitățile de mai sus constituie o tehnică necesară pentru a ajunge la o exactitate mulțumitoare în aprecierea greutateii. De fapt, la rigoare, ar trebui să așeze ușor obiectul pe piele, evitând impresiile de temperatură (de aceea am ales lemnul), pentru a obține o impresie adevărată despre greutatea obiectului, neamestecată cu alte senzații. Mișcarea mâinii în sus și în jos modifică greutatea, deoarece se modifică și presiunea atmosferică ce i se adaugă, astfel că greutatea devine mai perceptibilă. De aceea, mișcarea de „cântărire” este instinctivă. Pentru a se ajunge însă la o apreciere mai exactă a greutateii obiectului în sine, aceste mișcări trebuie să se reducă la maximum.

Tehnica procedurii arătat duce la dobândirea unei precizii care devine destul de interesantă prin ea însăși.

#### **Impresii ale formelor obținute numai prin palpare**

(Educarea simțului stereognostic)

A recunoaște forma unui obiect atingându-l de jur împrejur sau palpându-l în diferite moduri (cum fac orbii) nu înseamnă a exercita simțul tactil.

De fapt, cu „pipăitul” se percep numai calitățile superficiale, de netezime sau de asperitate.

Când însă mâna (și brațul) se mișcă atingând de jur împrejur un obiect, la impresia tactilă se adaugă

impresia mișcării pe care am făcut-o. Această impresie este atribuită unui simț special (un al șaselea simț) care se numește simț muscular și care permite depozitarea multor impresii într-o „memorie musculară” sau o memorie a mișcărilor făcute.

Putem să ne mișcăm fără să atingem nimic, să reproducem și să ne amintim mișcarea făcută, direcția ei, limitele până la care s-a extins ea etc. (este o pură consecință a unor senzații musculare); când însă ne mișcăm atingând un lucru, se contopesc două senzații: cea tactilă și cea musculară, din care rezultă simțul pe care psihologii l-au numit „simț stereognostic”.

În cazul acesta, nu se ajunge numai la o impresie a mișcării făcute, ci și la „cunoașterea” unui obiect extern. Această cunoaștere poate integra și pe cea Vizuală, dând perceperii obiectului o exactitate mai concretă” mai ales la copiii mici, care par a avea o mai mare siguranță în recunoașterea lucrurilor și îndeosebi o ușurință mai mare de a-și aduce aminte de ele atunci când le palpează, decât atunci când le văd. Acest fapt este scos în evidență de înșiși natura copiilor de vârstă fragedă. Într-adevăr, ei „pipăie tot” ce văd, însumând imaginea dublă (vizuală și musculară) a diverselor și nenumăratelor lucruri pe care le întâlnesc în ambianță.

Dar „a pipăi totul” înseamnă, după experiența noastră, mai mult decât o simplă „verificare” a vederii, este expresia clară a unei sensibilități musculare foarte vii a copilului mic în acea perioadă a vieții în care se fixează coordonările fundamentale ale mișcărilor.

Nu este vorba, deci, numai de a „verifica” imaginile vizuale, ci de a exercita mișcarea în sine și de a construi acel edificiu fiziologic care este coordonarea mișcărilor, necesară pentru pregătirea organelor exprimării.

Faptul că aproape toate exercițiile senzoriale sunt însoțite de „mișcări” este încă o dovadă că „sensibilitatea musculară” are la vârsta fragedă o funcție precumpănitoare. Din acest motiv, am utilizat din belșug, aplicând metoda noastră, simțul stereognostic - deoarece privește și cultura - în aspectele ei expresive (desen, scriere etc.). Iar ținând seama de această finalitate care face ca senzațiile respective să prezinte, după părerea noastră, o valoare deosebită, am dat o atenție specială dezvoltării lor în perioada formativă a primei copilării.

În acest domeniu, noi avem date experimentale care au obținut un succes impresionant și care merită să fie amintite și pentru a veni în ajutorul educatoarei.

Primul material pe care l-am folosit au fost micile cuburi și prisme ale lui Froebel. După ce am atras atenția copilului asupra formei celor două corpuri geometrice, l-am pus să le palpeze atent, cu ochii deschiși, repetând câteva cuvinte pentru a-i menține atenția asupra unor particularități ale formelor arătate mai înainte. După aceea, ceream copilului să pună cuburile la dreapta și prismele la stînga, palpându-le mereu, „fără să se uite la ele”. În sfârșit, exercițiul se repeta de către copil, după ce era legat la ochi. Aproape toți copiii au reușit să facă acest exercițiu. După puține ședințe, nu mai făceau nici o greșală. Prismele și cubulețele erau în total douăzeci și patru; atenția putea deci să fie fixată tot mai mult timp în „jocul” acesta; dar fără îndoială că la concentrarea atenției copilului contribuia și sentimentul de a fi „pândit” de colegii curioși și gata să râdă de greșelile lui, după cum contribuia și orgoliul său de „ghicitor”.

Odată, una din conducătoare mi-a prezentat o fetiță de trei ani, adică dintre cele mai mici, care repeta la perfecție exercițiul. Am așezat fetița comod în micul său fotoliu, foarte aproape de masă; am pus cele douăzeci și patru de obiecte pe măsută, amestecându-le și, după ce am atras atenția micuței, asupra formei lor, i-am spus să așeze cuburile la dreapta și prismele la stînga. După ce s-a legat la ochi, fetița a început exercițiul așa cum am învățat-o noi, adică apucând în același timp cu cele două mâini două obiecte la întâmplare, palpându-le și punându-le la locul lor. Uneori lua două cuburi sau două prisme sau se întâmpla să apuce cu mina dreaptă prisma și cu cea stîngă cubul; copilul trebuie să recunoască forma și

să-și amintească în tot timpul exercițiului locul diferit al obiectelor. Aceasta mi se părea foarte greu pentru o fetiță-de trei ani.

Observând însă cum. lucrează; mi-am dat seama că ea- nu numai că făcea ușor exercițiul, dar că și actul palpării era pentru ea de prisos. De fapt, abia apuca cele două obiecte, cu o mișcare foarte-ușoară, fiind o fetiță destul de grațioasă și de elegantă în gesturi, și dacă se întâmpla să prindă cu mâna dreaptă prisma, iar cu mâna stângă cubul, le schimba *imediat și după aceea* începea să palpeze cu grijă, așa cum am învățat-o noi, crezând, poate, că e obligată să facă așa; dar ea recunoscuse deja obiectele *numai prin atingerea lor ușoară*, adică *recunoașterea* era simultană cu *prinderea*. Studiind după aceea subiectul, am constatat că fetița avea un *ambidextrism funcțional*, lucru foarte răspândit la copiii de trei- patru ani, dar care aproape totdeauna dispare mai târziu. Am pus apoi mai mulți copii să repete exercițiul și am constatat că ei *recunoșteau* obiectele înainte de a le palpa, îndeosebi cei mici. Metodele noastre educative constituiau deci o minunată gimnastică asociativă, prin care se obținea o rapiditate de judecată cu adevărat surprinzătoare, și erau uimitor de adecvate vârstei copilăriei.

Aceste exerciții ale simțului stereognostic se pot extinde și mai mult. Ele sunt foarte distractive pentru copii, pentru că nu constau numai din- tr-o simplă percepție a unui stimul, ca cel termic, ci în reconstituirea unui obiect întreg binecunoscut. Ei pot palpa soldați de plumb, bile și mai cu seamă *monede*. Ajung să deosebească și obiecte de forme apropiate, ca *meiul* pentru păsări și *orezul*. Ei sunt mândri că *văd fără ochi* și o spun strigând tare și întinzând mâinile: „Uite ochii mei! eu văd cu mâinile; nu mai am nevoie de ochi”. Iar eu răspundeam adesea la strigătele lor vesele: „Bine, hai să ne scoatem cu toții ochii! Dar ce ne facem atunci?” și ei izbucneau în râsete și în aplauze.

Într-adevăr, micuții noștri, depășind prevederile noastre, ne uimeau cu progresele lor neprevăzute, neașteptate; și, în timp ce ei păreau, câteodată, nebuni de bucurie, noi eram cuprinși de gânduri adânci.

Pe urmă, copiii au avut spontan o inspirație care ne-a sugerat unele dintre exercițiile cele mai interesante ce se practică astăzi în „Casele copiilor”. Adică au început să reia sistematic *întreg materialul* care se pretează să fie recunoscut numai prin palpare: incastrele - cum sunt plăcuțele geometrice sau cele trei serii de cilindri și suporturi. Copiii, care lăsaseră de mult aceste piese, trecând la alte exerciții mai grele, revin la cele trei suporturi pentru încastrare și, legându-se la ochi, încep să palpeze cilindrii și incastrele corespunzătoare, luând adesea *toate cele trei* suporturi și amestecând cilindrii din cele trei serii. Sau iau din nou plăcuțele geometrice și, cu ochii închiși, le pipăie cu grijă contururile, stau puțin și se gândesc, căutând profilul corespunzător al cadrelor. De multe ori, copiii se așază jos, pe covorașe, și pipăie de mai multe ori barele lungi de la un capăt la celălalt, ca și cum ar vrea să aprecieze cât de lungă este mișcarea brațului, sau, șezând, împrăștie cuburile turnului roz și îl construiesc cu ochii legați.

Exercițiul muscular *reface*, deci, întreaga educație care, cu ajutorul văzului (așa cum se va arăta în paginile ce urmează), duce la aprecierea exactă a diferențelor de formă și dimensiune ale obiectelor.

### **Educația senzorială a gustului și a mirosului**

Exercițiile senzoriale privind aceste simțuri sunt mai puțin atrăgătoare. Pot să spun numai că exercițiile analoage probelor obișnuite adoptate în psihometrie nu mi se par adecvate, cel puțin pentru copiii mici.

A doua încercare a noastră a constat în organizarea unor „jocuri ale simțurilor”, pe care copiii să le poată repeta singuri. Dădeam copiilor să miroase violete proaspete și iasomie; sau, în luna mai, utilizam trandafirii din vasele lor. După aceea, legam la ochi un copil, spunându-i: „Acum cineva îți va face daruri, îți va aduce flori”. Un coleg apropia de nas un buchețel de violete, pe care copilul trebuia să le recunoască. Pentru a aprecia intensitatea senzației, se prezenta o singură floare sau mai multe flori.

Pe urmă, ne-a venit ideea mai simplă de a lăsa ca această operă educațională să o facă în cea mai mare parte ambianța însăși. De fapt, pentru ca mirosurile să excite simțurile, trebuie, înainte de toate, ca ele să existe - și cum ele nu există în jurul nostru cu necesitate ca lumina și zgomotul făcut de tot ce se mișcă -, ne-am gândit să introducem în ambianță un anumit sistem de parfumuri, pe care să le facem apoi tot mai delicate.

Am atârnat pe pereți ca ornamente niște săculețe împodobite după tradiția chineză, în care am pus ierburi mirositoare din grădină, săpunuri cu mirosuri naturale, ca cel de migdale și de levănțică, incit copiii să le simtă în jurul lor.

Abia mai târziu, după ce am cultivat ierburi mirositoare, aproape un întreg răzor, verde, pentru ca să nu atragă atenția culoarea, cum se întâmplă cu florile, care bat la ochi, am constatat că cel mai mare interes în căutarea diferitelor mirosuri îl au copiii de circa trei ani. Și, spre mirarea noastră, am văzut copilași aducându-ne unele ierburi pe care noi nu le-am cultivat și nici nu știam că au miros, dar, la insistența lor, mirosindu-le, am descoperit că au un miros delicat.

Terenul cultivat în felul acesta, în care uniformitatea culorii și mica deosebire a formelor izolau până la un anumit punct senzațiile olfactive, este un loc de „cercetare” și deci de exersare a simțului olfactiv. Atunci când atenția este educată să se exerseze în mod ordonat cu diferiți stimuli senzoriali, mirosul se poate exersa și el mai „inteligent” și poate deveni un instrument de explorare a ambianței.

În ce măsură mirosul este „ajutorul” natural al *gustului* în alimentație, ni s-a dovedit mai clar la copiii mai mici, prin capacitatea lor de a alege sau de a „refuza” unele alimente. Partea aceasta a educației se confundă cu viața vegetativă, însă este atât de delicată încât merită Un tratament special. De fapt, dacă ne gândim că gustul nu înregistrează decât cele patru senzații gustative mai simple, rezultă că sediul natural al exercitării mirosului este gustarea.

A face pe copii să distingă senzațiile exclusiv gustative prin cunoașterea celor patru gusturi fundamentale este un fapt care trezește un interes indiscutabil. Gustul dulce și gustul sărat sunt ambele plăcute; și gustul amar este căutat pentru formarea experienței, iar gustul acru, mai ales când e vorba de diferite fructe, este perceput după diferitele sale grade.

Odată ce am trezit interesul asupra gusturilor și asupra limitării lor atât de nete, lumea mirosurilor se distinge mai limpede după varietatea foarte mare a senzațiilor mixte, olfactiv-gustative, care se experimentează în alimentație prin lapte, pâine proaspătă sau uscată, supă, fructe etc. La rândul lor, senzațiile tactile ale limbii, ca acelea pe care le produc substanțele astringente, uleoase etc., se disting de cele gustative și olfactive prin participarea inteligenței, care este o adevărată explorare de sine și a ambianței.

Metoda care constă în a-i pune pe copii să atingă cu limba o anumită substanță amară, acră, dulce, sărată, cum se obișnuiește în esteziometrie (măsurarea sensibilității), a fost aplicată la copiii de cinci ani, care se pretau la astfel de cercetări, văzând în ele un joc, distrându-se când își clătesc gura, fără să-și dea seama că sunt supuși unor experimente pe care adultul le îmbracă în haina solemnă a științei. Pe când copiii mai mici se mărgineau, cu seriozitate, să caute parfumurile, pe care natura le-a împărțit cu măsură diverselor ierburi de pe pajiști.

**Material: cilindrii de încastrat și blocurile**

*Perfecționarea în distingerea dimensiunilor numai cu ajutorul percepțiilor vizuale*

Seriile prezintă deosebiri în dimensiuni:

- serie variază printr-o singură dimensiune (înălțimea);
- altă serie variază, gradat, prin două dimensiuni (diametrul);
- o altă serie variază prin toate trei dimensiunile.

*Incastrele-cilindri.* Sunt trei suporturi masive de lemn, de culoare naturală, acoperite cu lac transparent. Toate trei sunt identice ca formă și ca dimensiuni (lungimea 55 cm, înălțimea 6 cm, lățimea 8 cm). Fiecare suport este prevăzut cu zece cavități pentru *zece piese de încastrat*, piese care constau din niște cilindri netezi și lunecoși, ce se pot manipula cu ajutorul unui bulb pe care îl au în partea de sus, putând fi introduși și scoși ușor din găurile practicate în suport, adaptate fiecare, perfect și exclusiv, unui singur cilindru din garnitură.

Suportul cu cilindrii respectivi, în ansamblu, seamănă cu obișnuitele prisme în care se păstrează greutatea pentru cântare.

Între cilindrii ascunși în cele trei suporturi, există însă o diferență gradată regulat:

- 1) La primul suport, toți cilindrii au același diametru, dar înălțimea diferă: cel mai scund are 1 cm, iar ceilalți cresc fiecare cu câte jumătate de centimetru, până la al zecelea, care are 5,5 cm.
- 2) La al doilea suport, toți cilindrii au aceeași înălțime, însă diametrul descrește regulat: cel mai subțire are 1 cm, iar la ceilalți diametrul crește cu câte o jumătate de centimetru, ultimul având 5,5 cm.
- 3) În sfârșit, la al treilea suport, cilindrii scad în toate cele trei dimensiuni, însumând diferențele întâlnite la celelalte două suporturi precedente.

Copiii iau, la început, un singur suport, deci trei copii pot fi ocupați în același timp cu incastrele.

Exercițiul este identic la toate trei. Suportul se așază pe măsură, se scot cilindrii și se amestecă; apoi se încearcă să se pună fiecare în cavitatea corespunzătoare, căutându-i locul. (Exercițiul este fundamental, incit ar trebui să se utilizeze trei măsuțe, care să aibă câte o îngrăditură pentru cilindrii scoși afară.) „Controlul erorii” constă în această corespondență exactă dintre volumul cavității și volumul unicului cilindru care poate intra perfect în ea.

Într-adevăr, la primul suport, spre exemplu, dacă un copil greșește în alegerea cavității, un cilindru va cădea în fundul unei cavități prea adânci, iar un altul va ieși în afară, cavitatea nefiind destul de adâncă; neregularitatea care rezultă de aici, vizibilă și palpabilă, va deveni un control absolut și material al erorii comise. De aici, necesitatea de a mânui cu atenție obiectele, de a încerca de mai multe ori așezarea lor, până când toate ajung la loc, la același nivel al suportului.

Încă mai vizibilă este eroarea la suportul al doilea. Acesta este aparent identic cu cel dinții, însă, dacă se observă atent, este diferit. Toți cilindrii au aceeași înălțime, dar diametrul lor diferă treptat de la cel dinții până la cel din urmă, de la cel cu diametrul cel mai mic, până la cel cu diametrul cel mai mare; adică avem aici cilindri mai subțiri și mai groși, în loc de mai înalți și mai scunzi, ca înainte. Dacă, prinzându-i de bulbul care servește la mânăuirea lor, se introduce un cilindru prea subțire față de spațiul în care intră, eroarea poate trece în primul moment neobservată, și continuând să introducem cilindri cu diametre mai mici decât diametrul cavității, putem avea un timp iluzia că e bine; dar, la urmă, va rămâne fără loc un cilindru, pe care *nu-l mai putem introduce nicăieri*, un cilindru pe dinafară.

Aici, eroarea este absolută, încât iluzia pe care am avut-o multă vreme dispare imediat. Atenția este atrasă de o problemă evidentă: trebuie să scoatem toți cilindrii pe care i-am așezat greșit și să căutăm din nou să-i punem pe toți la locul lor.

La al treilea suport, întru totul asemănător, cilindrii sunt gradați după toate dimensiunile: ei variază nu numai în diametru, ca la al doilea suport, ci și în înălțime; deci, unii sunt mai mari, alții mai mici, având aceeași formă, însă dimensiuni diferite. Și cu acest suport, care se pretează la controlul material al erorii, se face un exercițiu analog.

Cele trei blocuri cu cilindri de încastrat, deși la prima vedere nu se deosebesc, prezintă copilului care lucrează cu ele deosebiri minime și toate trei îl interesează din ce în ce mai mult, pe măsură ce el le descoperă. Consecința este că el repetă exercițiul, care perfecționează capacitatea ochiului de a percepe diferențele, ascute puterea de observație, ordonează și călăuzește sistematic atenția, incită raționamentul, care se oprește asupra erorii, caută soluția și, s-ar putea spune, acaparând personalitatea psihică a copilului, cu ajutorul simțurilor, îi dă putința de a face un exercițiu constant și profund.

*Blocurile.* Trei serii de blocuri, având o înfățișare exterioară cu totul diferită, sunt și ele gradate pe cele trei dimensiuni.

Blocurile sunt piese mari de lemn, vopsite în culori vii, alcătuint, trei sisteme, care se numesc:

- sistemul barelor și lungimilor;
- sistemul prismelor;
- sistemul cuburilor.

Barele au aceeași secțiune pătrată, cu latura de 25 mm, și sunt vopsite în roșu. Intre ele este o diferență de lungime de zece centimetri: cea mai lungă are un metru și cea mai scurtă un decimetru.

Pentru a manevra aceste obiecte lungi și incomode, copilul este obligat să se miște cu tot corpul, să meargă înainte și înapoi, pentru a le transporta și a le așeza unul lângă altul, după lungime, în așa fel, încât toate împreună să fie dispuse ca țevile unei orgi.

Exercițiul se face pe jos, după ce copilul a întins un covoraș destul de mare ca să fie suficient loc și pentru persoana lui, și pentru toate obiectele. După ce au fost așezate în ordinea lungimii, barele se amestecă și se așază din nou în aceeași ordine, de câte ori simte nevoia copilul.

Un exercițiu asemănător pe covoraș se face și cu seria de zece prisme de culoare maro, toate de aceeași lungime (20 cm), însă cu o secțiune pătrată care variază, cea mai mare având latura de 10 cm, iar cea mai mică de 1 cm. Prismele se așază una lângă alta, după grosime, ca treptele unei scări.

În sfârșit, seria de zece cuburi de culoare roz viu, cu muchia crescând de la 1 la 10 cm, cuprinde obiecte care diferă prin toate cele trei dimensiuni, de la cubul *cel mai mic* la *cel mai mare*. Se așază pe covor mai întâi cubul cel mai mare, apoi, în ordinea mărimii, toate celelalte, construindu-se un fel de turn. După ce a fost construit, tumul este răsturnat și se construiește din nou.

*Efort și memorie musculară.* Copiii apucă blocurile cu o singură mână. Mâna unui copil de trei ani sau de trei ani și jumătate poate cuprinde cu greu blocurile groase de zece centimetri. Mai ales prisma cu latura de doi decimetri este grea pentru copil. De aceea, el face eforturi cu mâna lui mică, ce se întinde și se întărește. Prințând toate blocurile maro în exerciții repetate, mâna sfârșește prin a lua automat exact poziția necesară pentru a apuca perimetrul respectiv, de 10 cm, de 9, de 8, de 7, de 6, de 5, de 4, de 3, de 2, de 1 cm, adică memoria musculară se fixează în raport cu gradații precise de perimetru. Același exercițiu se repetă și cu blocurile roz. Aici există un alt mijloc de perfecționare: cubul mai mic decât cel precedent trebuie așezat în centrul suprafeței celui mai mare, păstrând o margine de 1 cm de jur împrejur. Brațul și mâna trebuie deci să se supună acestei intenții precise, adică să facă o mișcare intenționată precisă. Cea mai grea dintre mișcări este aceea cu cubul cel mai ușor, cu muchia de 1 cm: brațul trebuie să aibă destulă siguranță ca să poată așeza acest obiect mic în centrul celui de sub el, dovadă atenția încordată a copilului și efortul lui vizibil.

Fără îndoială că în exercițiile cu incastrele și cu blocurile se ascute simțul văzului, care încetul cu încetul poate să distingă deosebiri pe carp la început nu le putea vedea,

Când copilul lucrează cu toate cele trei suporturi împreună (copiii fac cu ele un triunghi și răstoarnă la mijloc cilindrii amestecați din toate cele trei serii), el începe un exercițiu de raționament și de memorie, pentru că actul de a compara cilindrii este mai complex, implicând și memoria seriei din care ei fac parte, deci și a suportului unde vor trebui încastrați fiecare. În aceasta constă farmecul exercițiilor: mica inteligență este solicitată la o muncă intensă și ea face un efort natural și plăcut, pe măsura capacității sale.

Și în exercițiul cu blocurile, tot simțul vizual se exersează cu precădere în recunoașterea gradațiilor și în remarcarea eventualelor greșeli, cum ar fi: țevi de orgă deplasate, sau un șir de trepte neregulate, sau un turn cu umflătură, pentru că un cub mai mare a nimerit între două mai mici. Toate acestea izbesc ochiul, care este atras și de culorile vii și strălucitoare. Toate contribuie să atragă ochiul, spre a recunoaște eroarea săvârșită, și mâna, spre a o corecta.

Concomitent cu exersarea ochiului, intervine o *activitate* motorie, pentru a lucra cu obiecte foarte mici, care trebuie mutate din loc (cilindrii din suporturi) sau pentru a transporta și așeza la locul lor blocuri mari de lemn. Exersarea simțurilor se face deci prin „mişcări” care se coordonează, în conformitate cu realizarea unui scop conștient. După observațiile făcute, tocmai *această mișcare*, așa cum am spus, ajută atenția să se concentreze constant într-un exercițiu repetat.

Dacă luăm în considerare diferențele privitoare la cele trei serii de blocuri, vom găsi că între ele există o proporție matematică.

Astfel, cele zece bare reprezintă seria numerelor:

$$1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10.$$

Cele zece prisme de aceeași lungime, dar care variază după secțiunea pătrată, reprezintă pătratele numerelor:

$$1^2, 2^2, 3^2, 4^2, 5^2, 6^2, 7^2, 8^2, 9^2, 10^2.$$

În sfârșit, cele zece cuburi care variază după trei dimensiuni reprezintă numere la cub:

$$1^3, 2^3, 3^3, 4^3, 5^3, 6^3, 7^3, 8^3, 9^3, 10^3.$$

Faptul că aceste proporții sunt accesibile numai senzorial este adevărat, însă mintea se exercită pe fundamente exacte, de așa natură încât ele pregătesc aptitudinile matematice.

Pentru copil, exercițiile cele mai ușoare sunt cele cu cuburile (diferențe maxime), și cele mai grele - cu barele (diferențe minime).

În clasele elementare, când îl va interesa aritmetica și geometria, copilul va lua din nou blocurile folosite în prima copilărie, le va studia din nou în proporțiile lor relative, aplicând știința numerelor.

### Materialul pentru culori

Materialul care conduce la recunoașterea culorilor (educația simțului cromatic) l-am stabilit după o lungă serie de încercări cu copiii normali. (La institutul pentru deficienți foloseam, așa cum am spus mai sus, *incastre* de lemn, care constau în multe serii de fise colorate.) Materialul definitiv constă din tăblițe pe care sunt înfășurate fire de mătase viu colorate. Tăblițele au la cele două extremități rame care ies în relief pe ambele fețe, pentru ca mătasea- să nu se uzeze frecându-se de măsută și pentru ca piesele să poată fi manipulate fără să se atingă mătasea, care rămâne astfel curată un timp mai îndelungat.

Am ales nouă culori, fiecare în șapte nuanțe de intensitate diferită; în total există, deci, 63 de tăblițe colorate. Culorile sunt: gri (de la negru până la alb), roșu, portocaliu, galben, verde, albastru-închis, violet, maro și roz.

*Exerciții.* Se alege trei culori cu nuanțele cele mai vii (de exemplu, roșu, albastru și galben), în câte două exemplare, și se așază pe masă în fața copilului. Prezentându-i o culoare, i se cere să caute printre



culorile amestecate pe cea identică. Astfel, copilul înșiră tăblițele două câte două, în perechi de aceeași culoare. După aceea, se sporește treptat numărul tăblițelor colorate, până când sunt prezentate nouă culori, adică optsprezece tăblițe. La urmă, în loc să alegem culorile cele mai vii, vom alege nuanțele cele mai închise sau mai deschise.

Se prezintă după aceea două sau trei tăblițe din aceeași culoare, însă de intensități deosebite, alegând, spre exemplu, pe cea mai deschisă, pe cea mijlocie și pe cea mai închisă dintre nuanțe, pe care copilul le așază în ordinea gradației; tot astfel se procedează și cu restul gradațiilor celor nouă culori.

Pe urmă, se așază în fața copilului nuanțele amestecate a două culori deosebite (de exemplu, roșu și albastru). Grupurile trebuie *separate* și așezate fiecare în ordinea gradației; se procedează la fel în continuare, oferind culori tot mai asemănătoare, amestecate (albastru și violet, galben și portocaliu).

În una din „Casele copiilor”, am văzut practicându-se cu mult interes și cu o *rapiditate* surprinzătoare următorul joc: conducătoarea așază pe masa în jurul căreia stau câțiva copii atâtea grupuri de nuanțe, adică atâtea culori, câți copii sunt, de exemplu, trei; ea atrage atenția copiilor să observe bine culoarea care i-a revenit sau pe care a ales-o fiecare, apoi amestecă toate grupurile pe masă. Fiecare dintre copii alege repede din acest amestec toate gradațiile culorii sale, le strânge grămadă și după aceea le așază în ordinea nuanțelor, încât ansamblul face impresia unei panglici cu culori nuanțate.

Într-o altă „Casă”, am văzut copii luând întreaga cutie cu cele 63 de culori, răsturnând-o pe masă, amestecând îndelung tăblițele, pentru ca apoi repede să le grupeze din nou și să le așeze în ordinea gradațiilor, construind pe masă un fel de mic covor, frumos colorat și nuanțat.

Copiii izbutesc să-și însușească curând o îndemânare ce ne uimește. Cei de trei ani reușesc să așeze după nuanțe toate culorile.

Se poate experimenta și *memoria culorilor*, arătând unui copil o culoare și cerându-i să se ducă și să aleagă, de pe o masă mai îndepărtată, unde se găsesc înșirate toate culorile, pe cea identică. Copiii reușesc să facă acest exercițiu, comițând puține greșeli. Acest exercițiu atrage mai ales copiii de cinci ani. Acestora le place foarte mult să compare două culori și să stabilească dacă sunt sau nu identice.

#### Cunoștințe senzoriale de geometrie. Incastrele plane și formele geometrice

*Primul material: incastrele plane de lemn (istoric).* La școala pentru deficienți, mi-am procurat astfel de incastre în forma utilizată de iluștrii mei predecesori, adică am suprapus două tăblițe - una dedesubt, intactă, iar a doua, deasupra, perforată, pentru a se putea încadra diferite figuri; în formele scobite, trebuia să se pună figuri de lemn perfect corespunzătoare, care, pentru a putea fi mânuite mai ușor, erau prevăzute cu un buton de alamă.

Séguin utiliza o stea, un dreptunghi, un pătrat, un triunghi și un cerc, colorate în mod diferit, așa încât culorile se îmbinau cu formele, iar scobiturile erau toate practicate în aceeași tăbliță de lemn.

La școala mea pentru deficienți, am înmulțit exemplarele, unele urmând să fie utilizate pentru culori și altele pentru forme. Incastrele pentru culori erau niște discuri, iar cele pentru forme erau de aceeași culoare (albastru-închis). Mi-am procurat un număr mare de tăblițe în mai multe culori nuanțate, grupând, tot așa, mai multe figuri pe aceeași tăbliță rigidă, de pe care nu se puteau scoate.

Dar în noile mele experiențe cu copii normali, după mai multe încercări, am exclus cu totul incastrele plane pentru *culori*, întrucât acest material nu oferea nici un control al erorii, copiii trebuind să *acopere* culoarea de comparat.

*Materialul definitiv.* Am păstrat în schimb incastrele plane pentru forme, dar am modificat materialul, separând figurile și prevăzând astfel pentru fiecare obiect de încadrat un simplu cadru, în care obiectul se îmbucă perfect, aproximativ așa cum fac tâmplarii, când confecționează piese care se suprapun exact, dând astfel o primă dovadă de îndemânare.

Fiecare tăbliță de formă diferită (pătrată, dreptunghiulară, circulară, triunghiulară, trapezoidală, ovală etc.) are o culoare de un albastru azuriu, obținută cu vopsea lucioasă, în timp ce ramele, câte una pentru fiecare piesă, sunt de formă pătrată, toate egale ca dimensiune și de culoare albă. În felul acesta, piesele separate se pot așeza în combinații variate, iar grupurile pot fi mai numeroase, fiind ușor de așezat ramele pătrate una lângă alta.

Pentru a fixa împreună aceste grupuri, mi-am procurat planșete de lemn care pot cuprinde câte șase pătrate (tăblițe), deci șase figuri așezate trei câte trei. Culoarea albastră a acestor planșete de lemn se poate vedea atunci când ramele rămân la locul lor și tăblițele sunt scoase, fondul care apare fiind de aceeași formă și culoare ca înseși tăblițele.

Pentru exercițiile de la început, mi-am procurat un gherghef constituit dintr-o planșetă dreptunghiulară, de dimensiunea tăblițelor descrise mai sus (cu tot cu rame), vopsită în albastru-închis, împrejmuțată cu o margine înălțată cu circa jumătate centimetru (6 mm) și lată de doi centimetri. Pe această margine se fixează cu balamale un capac în formă de ramă, construit din bețișoare de circa doi centimetri grosime, care se încrucișează în așa fel încât să formeze un cadru ce se suprapune exact peste cel de dedesubt, împărțindu-l în șase pătrate egale, printr-o șipcă transversală și două longitudinale. Acest capac ferestruit este prins cu un mic pivot și se fixează în față cu un zăvoraș.

Pe fundul albastru, se pot grupa perfect șase tăblițe pătrate, cu latura de 10 cm, groase de 6 mm, care sunt *fixate* cu ajutorul capacului, atunci când acesta este închis, pentru că fiecare din bețișoarele care formează ferestrele se suprapune peste laturile extreme a două tăblițe alăturate, astfel că acestea rămân bine fixate, iar ansamblul se poate mânui ca o singură piesă.

Acest gherghef, pe lângă avantajul planșetelor descrise, adică acela de a permite toate combinațiile posibile de figuri geometrice, prin mutarea tăblițelor, mai are și avantajul că asigură imobilitatea fiecărei rame în parte.

Marginea și ramele externe și interne ale gherghefului sunt vopsite cu email alb, iar piesele de încastrat (figurile geometrice plane) sunt albastre, ca și fondul gherghefului.

Mi-am mai procurat alte patru tăblițe, tot de culoare albastră, pentru că adoptarea lor permite gherghefului să-și reducă conținutul la o singură figură geometrică sau la două, trei, patru și cinci figuri geometrice, (în loc de șase. Măsura este foarte indicată la început, deoarece oferă posibilitatea de a prezenta numai două sau trei figuri contrastante, sau cel puțin foarte diferite ca formă (de exemplu, un cerc și un pătrat; sau un cerc, un pătrat și un triunghi echilateral).

În felul acesta, se pot înmulți posibilitățile de combinare.

După aceea, am pregătit un dulăpior, rare poate fi confecționat din carton sau din lemn, cu șase rafturi. De fapt, este vorba de o cutie, la rare i partea din față se poate lăsa în jos; cele șase planșete suprapuse, care lunecă pe mici suporturi laterale, pot conține fiecare câte șase tăblițe. În primul raft, am așezat patru tăblițe pline și două cu figuri: un trapez și un romb. În raftul al doilea, un pătrat și cinci dreptunghiuri cu aceeași înălțime și cu lățimea descrescândă. În al treilea, șase cercuri cu diametrul descrescând. În al patrulea, șase triunghiuri. În al cincilea, poligoane, de la pentagon la decagon. În al șaselea, diverse figuri curbe: elipse, ovale etc. și o figură cu formă de floare (patru arcuri încrucișate).

Cele *trei serii de cartonașe*. La acest material am anexat cartonașe albe, pătrate, cu latura de 10 cm. Pe o *primă serie*, este lipită câte o figură geometrică din hârtie de culoare albastră, ca aceea a pieselor de încastrat, care repetă, ca dimensiune și formă, toate figurile geometrice ale colecției. Pe o a doua *serie* de cartonașe egale este lipit *conturul*, tot în albastru, al figurilor geometrice de mai sus, chenarul fiind lat de 1 cm. Pe o a *treia serie* de cartonașe egale s-a *desenat*, cu o *linie neagră*, conturul care reproduce aceleași figuri ca dimensiune și formă. Această idee o regăsim la Séguin. .

Prin urmare, avem: ghergheful, colecția de tăblițe și o colecție de trei, *serii* de cartonașe.

*Exercițiul cu incastrele.* El constă în a prezenta copilului ghergheful cu diferite figuri, în a lua piesele, ă le amesteca pe măsuță și a-i cere să le așeze din nou la locul lor. Acest joc este accesibil și copiilor sub trei ani și atrage îndelung atenția copilului, deși mai puțin decât incastrele formate din corpuri geometrice. N-am văzut niciodată repetarea acestui exercițiu mai mult de cinci-șase ori consecutiv.

Copilul, de fapt, cheltuiește multă energie în acest exercițiu: el trebuie să *recunoască* forma și să o observe îndelung. La început, mulți izbutesc, prin încercări, să încastreze piesele, încercând, spre exemplu, să așeze, pe rând, un triunghi într-un trapez, într-un dreptunghi etc. Sau, când iau un dreptunghi și recunosc locul unde să-l pună, totuși îl așază cu latura mai lungă peste cea scurtă, și numai după multe încercări reușesc să găsească locul exact. După trei sau patru încercări succesive, copilul recunoaște cu o *extremă* ușurință figurile geometrice și așază incastrele cu o siguranță însoțită de o expresie de nepăsare, de *dispreț pentru acest exercițiu prea ușor*.

Acesta este momentul în care copilul poate începe „observarea” metodică a formelor, muțind așa cum trebuie tăblițele pe gherghef și trecând de la contraste la analogii. Atunci exercițiul devine ușor, copilul obișnuindu-se să recunoască figurile și să așeze fără eforturi și fără greșeli piesele de încastrat la locul corespunzător.

În *prima fază*, adică aceea a *tentativelor*, în care se prezintă copilului figuri cu formă contrastantă, *recunoașterea* este foarte mult ajutată dacă senzația vizuală este asociată cu senzații tactile și musculare. Eu îl pun pe copil să atingă cu *indicele mâinii drepte* atât contururile piesei, cât și ale cavității cu aceeași formă, în care ea se va încastra, și am grijă ca acest procedeu să devină o *obișnuință* a copilului. Lucru destul de ușor de obținut în practică, pentru că celor mici le place mult să *atingă* totul; unii copii care încă nu recunosc o figură *privind-o*, o recunosc când o *pipăie*, adică făcând mișcarea necesară pentru a urmări contururile. Ei se încurcă atunci când e vorba să încastreze o piesă, pe care o întorc pe toate fețele, dar îndată ce *pipăie* cele două contururi, ale piesei și ale cadrului, reușesc. Fără îndoială că asocierea simțului *tactil-muscular* cu cel *vizual* ajută într-o măsură foarte însemnată *perceperea* formelor, pe care le fixează în memorie.

În exercițiile de felul acesta; controlul erorii este absolut, întocmai ca la incastrele corpurilor geometrice, pentru că figura nu poate intra decât în cavitatea corespunzătoare; copilul, deci, se poate exersa *singur* și poate să-și facă o proprie autoeducație senzorială în ceea ce privește recunoașterea formelor.

### Exerciții cu cele trei serii de cartonașe

*Prima serie.* Se dau copilului câteva cartonașe cu figuri pline și piese de încastrat (adică figurile centrale, fără tăblița prevăzută cu locașuri) corespunzătoare figurilor. Obiectele se amestecă. Copilul trebuie să le așeze în șir pe măsuță, ceea ce îl distrează foarte mult, și apoi să suprapună piesele pe figurile corespunzătoare. Aici controlul îl face ochiul: copilul trebuie să *recunoască* figura și să pună peste ea piesa perfect, în așa fel încât s-o acopere și s-o facă să dispară. Ochiul copilului joacă rolul cadrului după care el se orienta *material* înainte, pentru a îmbina cele două piese. Afară de aceasta, copilul trebuie să se obișnuiască să *atingă* contururile figurilor pline ca simplu exercițiu (și el face totdeauna cu plăcere mișcări), iar după ce a suprapus piesa, pipăie în continuare, de jur împrejur, ca și când ar *potrivi* cu degetul suprapunerea, pentru ca ea să fie desăvârșită.

*Seria a doua.* Se dă copilului un teanc de cartonașe, împreună cu grupul de piese de încastrat, care corespund cu figurile *desenate* cu linii albastre.

*Seria a treia.* Se prezintă copilului piesele și cartonașe având figurile trasate cu linii negre, ca mai sus.

Prin urmare, copilul se pregătește pentru a interpreta cu ochiul contururile figurilor desenate și, totodată, își pregătește mâna, pentru a desena figurile respective prin mișcările pe care le face.

### Exerciții pentru distingem sunetelor

Educarea auzului se leagă în special de raporturile subiectului cu o ambianță în mișcare, singura care poate produce sunete și zgomote. Acolo unde totul rămâne nemișcat, domnește tăcerea absolută. Auzul este deci un simț care poate înregistra percepții numai atunci când în jurul subiectului intervin mișcări.

O educație a auzului, când pleacă de la „imobilitate” spre a ajunge la perceperea zgomotelor sau a sunetelor provocate de mișcare, pleacă de la „tăcere”.

Vom arăta mai târziu importanța (multilaterală) acordată în metoda noastră „tăcerii”, care devine controlul inhibiției voluntare a mișcărilor, a cărei consecință este.

Tăcerea este urmarea unor „eforturi colective”, pentru că, dacă vrem ca într-un mediu să fie tăcere, trebuie ca toate lucrurile (sau persoanele) care se află în acel mediu să păstreze o imobilitate absolută.

Urmărirea scopului de a obține tăcerea trebuie să deștepte, negreșit, un viu interes, și lucrul se întâmplă efectiv la copii, de vreme ce această „urmărire în sine” le oferă satisfacție (analiza factorilor independenți).

Simțul auzului ne oferă o idee clară și despre ce înseamnă prima și fundamentala educație a simțurilor: ea constă în „a ne face să auzim mai bine”.

Auzim mai bine (ajungem la o mai mare ascuțime auditivă) atunci când simțim zgomote „mai slabe” decât înainte. Prin educația simțurilor ajungem astfel să putem sesiza stimuli minimi, și cu cât va fi mai „slab sunetul” perceput, cu atât va fi mai mare capacitatea senzorială. Educația simțurilor duce la un progres esențial în aprecierea „minimală” a stimulilor externi.

De exemplu, un suferind de surditate parțială (așa cum a demonstrat în chip magistral Itard) se poate educa să perceapă zgomote mai slabe decât cele pe care era în stare să le perceapă înainte de a-și antrena auzul prin educație. Auzul lui poate fi perfecționat încetul cu încetul încât să perceapă zgomotele medii pe care le simte un om normal care nu a beneficiat de o educație auditivă.

Pe această bază, Itard, printr-o succesiune de stimuli, care pleacă de la un contrast și ajunge treptat la diferențe minime, a izbutit să-i facă pe mulți surzi parțiali să audă o persoană care vorbește și deci să vorbească ei înșiși, vindecând astfel un mare număr de muți.

Un alt principiu al educației senzoriale se întemeiază pe „sesizarea” diferenței dintre stimuli.

Aceasta presupune ca pregătire pedagogică o „clasificare” a diferitelor grupuri de senzații, apoi o gradare a fiecărui grup care este practic susceptibil de a fi eșalonat pe grade.

Aici putem distinge în primul rând zgomotele de sunete, începând cu diferențele contrastante și ajungând la diferențe imperceptibile; apoi, timbrul deosebit al sunetelor care au o sursă deosebită, ca vocea omenească și instrumentele; în sfârșit, gama sunetelor muzicale.

În rezumat, pentru a stabili deosebirile fundamentale, vom forma patru categorii de senzații auditive provenind:

- din tăcere;
- din vocea omenească;
- din zgomote;
- din muzică.

Lecțiile de tăcere sunt exerciții separate, independente; ele au un efect practic important asupra disciplinei;

Analiză sunetelor în cazul limbajului este un exercițiu legat de învățarea alfabetului.

Pentru zgomote, există, în sistemul nostru de azi, un material îndrumător destul de simplu și de



Încercare, are o valoare inițială inestimabilă pentru progresul ulterior.

## Tăcerea

În școlile comune s-a crezut întotdeauna că tăcerea se obține la poruncă, fără să se reflecteze asupra semnificației cuvântului, fără să se știe că se cerea „imobilitatea”, aproape oprirea vieții pe tot timpul cât durează tăcerea. Tăcerea este suspendarea oricărei mișcări. Ea nu este, așa cum se credea de obicei în școli, suspendarea unor „zgomote care depășesc nivelul normal tolerat în mediul respectiv”.

„Tăcerea”, în școlile obișnuite, este echivalentă cu „încetarea gălăgiei” - oprirea unei reacții, negarea dezbaterii și a dezordinii.

Tăcerea însă poate fi înțeleasă și în mod pozitiv, ca o stare „superioară” ordinii normale a lucrurilor. Ca o inhibiție instantanee, care constă într-un efort, o încordare de voință, și care ne îndepărtează de zgomotele vieții obișnuite, ca și când ne-ar izola sufletul de chemările din afară.

Aceasta este tăcerea la care am ajuns în școlile noastre, tăcere adâncă, deși se păstrează într-o clasă de peste patruzeci de copii mici, între trei și șase ani.

O poruncă n-ar fi putut niciodată să producă minunata cucerire a unor voințe unite în voința de a inhiba orice gest, în acea epocă a vieții în care mișcarea pare irezistibilă, fiind caracteristica statornică a vârstei.

Opera *colectivă* s-a realizat cu acei copii care erau obișnuiți să lucreze, fiecare pe seama lui, în căutarea unor satisfacții interioare.

Trebuie să-i învățăm pe copii ce înseamnă *tăcerea*: în acest scop, le cerem să facă mai multe exerciții de tăcere, care contribuie în măsură însemnată la surprinzătoarea capacitate a copiilor noștri de a păstra disciplina.

Atrag atenția copiilor asupra mea, care *rămân tăcută*.

Mă așez în diferite poziții: în picioare, șezând, însă *imobilă, tăcută*. Un deget care se mișcă poate produce un zgomot, fie chiar imperceptibil: aș putea să respir așa încât să se audă; dar nu, totul este tăcere absolută. Nu feste lucru ușor. Chem un copil și îl invit să se comporte ca mine; el își potrivește un picior ca să ajungă la o poziție bună: iată un zgomot! își mișcă un braț, târșindu-l, frecându-l imperceptibil de rezemătoarea fotoliului: este un zgomot; respirația lui nu este încă tăcută, liniștită cu totul, absolut neobservabilă, ca a mea.

Cit durează aceste manevre și în timp ce expunerile mele scurte și incitante sunt întrerupte de imobilitate și tăcere, copiii stau încântați, ascultând și privind. Pe foarte mulți îi interesează faptul, pe care nu l-au observat niciodată, că se fac multe zgomote de care nu ne dăm seama și că există mai *multe grade de tăcere*. Există o tăcere *absolută*, atunci când nimic, absolut nimic nu se mișcă. Ei mă privesc uimiți când mă opresc dreaptă în mijlocul sălii și, într-adevăr, totul se petrece ca și când *n-aș fi acolo*. Atunci toți se iau la întrecere să mă imite și se silesc să facă la fel. Iar eu le atrag atenția că aici și colo un picior se mișcă aproape imperceptibil. Atenția copiilor se îndreaptă asupra tuturor părților corpului, cu o intensă hotărâre de a ajunge la imobilitate. În timp ce ei se exersează astfel, iată că se realizează cu adevărat o tăcere deosebită de aceea care se numește de obicei *tăcere*: pare că viața dispăre treptat, Că sala devine din ce în ce mai goală, ca și când nimeni nu ar mai fi acolo. Atunci începe să se audă *tic-tac*-ul pendulei de pe perete: și acel *tic-tac* pare că *crește în intensitate*, pe măsură ce tăcerea devine tot mai desăvârșită. De afară, din curtea care părea tăcută, iată că ajung diferite zgomote: o pasăre care ciripește, un copil care trece. Copiii rămân fascinați de tăcerea aceea, ca de o cucerire reală a lor. „Iată - zice conducătoarea -, acum este o liniște totală, ca și când aici n-ar mai fi nimeni”.

Când ajungeam la acest grad de tăcere, închideam ferestrele și făceam întuneric, spunând copiilor: „Acum ascultați o voce slabă care vă strigă pe nume”.

Atunci, dintr-o cameră alăturată aflată în spatele copiilor, prin ușa deschisă, îi chemam pe șoptite, însă lungind silabele, ca și cum aș fi chemat pe cineva din depărtare, de pe un munte - și această voce, aproape tainică, părea că ajunge la inima copiilor și că le atrage sufletul. Toți cei chemați se ridicau în tăcere, ferindu-se să nu atingă scaunul și umblând în vârful picioarelor, atât de ușor incit aproape nici nu era simțit. Și totuși, pasul lui răsună în tăcerea absolută, nici un moment întreruptă, în imobilitatea stăruitoare a tuturor celorlalți. Copilul ajungea la ușă cu fața veselă, făcând câteva salturi în odaia alăturată, înăbușindu-și scurtele izbucniri de râs; sau mă prindea de haină și se lipea de mine; sau se oprea să privească la colegii care încă așteptau în tăcere. Cel chemat simțea că i s-a acordat un privilegiu, un dar, un premiu, deși știa că *toți* vor fi chemați, „începând cu copilul care păstrează cea mai desăvârșită tăcere în sală”. Astfel, fiecare dintre ei se silea să merite, printr-o ținută desăvârșită, chemarea de care era sigur. Am văzut odată o micuță de trei ani silindu-se să înăbușe un strănut și reușind. Ea își reținea respirația în pieptul ei mic, care se zbugiuma - și a rezistat, până la victorie.

Acest joc îi farmecă pe cei mici; fața lor concentrată, imobilitatea lor răbdătoare sunt o dovadă că ei încearcă o mare plăcere. La început, când sufletul copilului îmi era necunoscut, m-am gândit să le arăt mici dulciuri și mici jucării, promițând că le voi da *celui chemat*, crezând că darurile pot constitui atracția necesară pentru a obține astfel de eforturi de la copii. Dar foarte curând a trebuit să-mi dau seama că era inutil.

După ce învingeau eforturile, emoțiile și bucuriile *tăcerii*, copiii ajungeau, la mine, ca niște corăbii în port; toate acestea îi făceau fericiți - fericiți de a fi simțit ceva nou și de a fi obținut o victorie. Aceasta era răsplata lor. Ei *uitau* că le-am promis dulciuri și nu erau preocupați să ia obiectul care credeam eu că i-ar atrage. Așa că am renunțat la acest mijloc inutil și am văzut, cu mirare, că jocul repetat se perfecționa tot mai mult, încât și copiii de trei ani stăteau nemișcați și tăcuți tot timpul necesar pentru a chema și a scoate din sală pe cei patruzeci de copii. Atunci mi-am dat seama că și sufletul de copil are răsplata și bucuriile sale spirituale. După exerciții de felul acesta, mi se părea că ei mă iubesc mai mult; cu siguranță că au devenit mai ascultători, mai blânzi și mai stăpâniți. De fapt, ne izolaserăm toți de lume și petrecuserăm câteva minute împreună, uniți prin aceleași gânduri: eu dorind să vină la mine și chemându-i, ei ascultând, în tăcerea cea mai adâncă, vocea care se adresa personal fiecăruia, socotindu-l, în acel moment, cel mai bun dintre toți!

*Lecția asupra tăcerii.* Iată o lecție care s-a dovedit foarte eficace pentru a învăța pe copii ce înseamnă tăcerea desăvârșită. Într-o zi, ducându-mă la o „Casă a copiilor”, am întâlnit în curte o mamă care își ținea în brațe fetița în vârstă de patru luni, *înfășată*, așa cum încă se mai obișnuia în popor, la Roma, unde micuții sugari, înveliți și strânși astfel în fașele care modelează corpul lor plâpând, se numesc „*pupi*” “. Micuța, liniștită și durdulie, părea întruparea păcii.

Am luat-o în brațe și ea a rămas nemișcată și cuminte. M-am apropiat cu micuța în brațe; copiii din sală s-au repezit afară ca să mă întâmpine, cum fac de obicei, îmbrățișându-mi, pe întrecute, genunchii, câteodată atât de violent, încât aproape că mă răsturnau. Eu am zâmbit, arătându-le *păpușa*. Ei au înțeles și săreau în jurul meu, privindu-mă cu ochi strălucitori de plăcere, dar fără să mă atingă, din respect pentru micuța pe care o țineam în brațe. Am intrat așa în sală, cu copiii strânși în jurul meu. Ne-am așezat pe scaune. Eu în fața lor, pe un scaun mare, nu pe scaunele micuțe, cum îmi era obiceiul. Adică m-am așezat solemn. Ei priveau la micuța mea, cu un amestec de gingășie și de bucurie: nimeni nu pronunțase încă nici un cuvânt. Eu am zis: „V-am adus o educatoare mică”. Priviri surprinse, mirate, râsete. „Da, o educatoare, pentru că nici unul dintre voi nu stă cuminte ca ea”. Toți micuții se străduiau să stea nemișcați la locul lor. „Dar picioarele nimeni nu le ține nemișcate ca ea”. Toți își potriveau picioarele cu grijă, ca să stea corect. Eu m-am uitat la ei și am zâmbit: „Da, dar nu vor sta nemișcate niciodată ca ale ei: voi le mișcați puțințel, ea însă deloc. Nici unul nu poate să fie ca ea”. Copiii erau serioși, se vădea că s-a

strecurat în ei convingerea că mica educatoare le este superioară; câte unul surâdea și părea să spună din ochi că tot meritul este al fașei. „Pe urmă, nici unul nu tace ca ea”. Tăcere generală. „Nu se poate să stea cineva chiar așa de tăcut ca ea, pentru că ... ascultați respirația ei... cât e de ușoară ... apropiați-vă în vârful picioarelor”. Câțiva s-au ridicat și s-au apropiat, încet, încet, în vârful picioarelor, aplecând capul și întorcând urechea spre micuță. Tăcere mare. „Nici unul nu poate respira așa de tăcut ca ea”. Copiii priveau uimiți - nu se gândiseră niciodată că și atunci când stau nemișcați, fac zgomote și că tăcerea celor mici este mai adâncă decât tăcerea celor mari. Se străduiau aproape să nu mai respire. Eu m-am ridicat. „Plec, încet, încet” (umblam în vârful picioarelor, fără să fac nici un zgomot). „Și totuși se aude ceva de la mine, oricât m-aș mișca de încet, se aude. Dar ea merge cu mine și nu face nici un zgomot; ea, da, pleacă și e tăcută”. Copiii au surâs mișcați, au înțeles adevărul și gluma din vorbele mele. Am restituit mamei *păpușa* pe fereastră.

În urma micuței se pare că a rămas o vrajă care învăluie sufletele: nimic nu este mai blând în natură ca respirația neauzită a unui nou-născut. În comparație cu ea, devine palidă expresia lui Wordsworth cu privire la pacea tăcută a naturii; „Ce liniște, ce pace! Unicul sunet: picătura de pe vâsla atârnată”.

Și copiii simt poezia tăcerii unei vieți umane pașnice care se naște!



Metoda de educație senzorială a copiilor normali de la trei la șase ani pe care am înfățișat-o mai sus nu reprezintă, desigur, perfecțiunea întruchipată, însă ea deschide, după părerea noastră, o cale nouă de investigație psihologică, prin care s-ar putea obține rezultate însemnate.

Până acum, psihologia experimentală se preocupa de *perfecționarea instrumentelor de măsură*, adică de gradarea stimulilor; n-a existat însă o încercare capabilă să *pregătească metodic indivizii pentru senzații*.

Eu socotesc că, dimpotrivă, psihometria se va dezvolta cu adevărat mai mult prin pregătirea *individului*, decât a *instrumentului* de măsurat.

Trecând însă peste atare interes pur științific, *educația simțurilor* prezintă un foarte mare interes *pedagogic*.

De fapt, noi ne propunem două scopuri în educația generală: unul biologic și unul social; cel biologic constă în a *ajuta* dezvoltarea naturală a individului, iar cel social, în a *pregăti* individul pentru mediul său (și în acesta intră și educația profesională, care îl învață pe individ să utilizeze mediul). Educația simțurilor este efectiv de cea mai mare importanță în ambele sensuri: dezvoltarea simțurilor precede de fapt dezvoltarea activităților intelectuale superioare; iar la copilul de la trei la șase ani, simțurile sunt în perioada formării.

Putem deci să *ajutăm* dezvoltarea simțurilor tocmai atunci când ele se află în această perioadă, gradând și adaptând stimulii, așa cum trebuie să se ajute și formarea limbajului, *înainte ca el să se fi dezvoltat* complet.

Întreaga educație a primei copilării trebuie să se inspire din acest principiu: *sprijinirea dezvoltării naturale a copilului*.

Partea cealaltă a educației, adică aceea care constă în a adapta individul la mediu, va avea precădere ulterior, când perioada dezvoltării intense a fost depășită.

Cele două părți sunt întotdeauna împletite, dar *preponderența* fiecăreia este determinată de vârstă.

Perioada vieții care se desfășoară între trei și șase ani cuprinde un interval de creștere fizică rapidă și de *formare* a activităților psihice senzoriale. Copilul la vârsta aceasta își dezvoltă simțurile, atenția sa este deci îndreptată spre observarea ambianței.

Atenția lui este atrasă de stimuli, nu de rostul lucrurilor. De aceea, perioada în cauză este aceea în care trebuie să *dirijăm* metodic stimulii senzoriali, pentru ca senzațiile să se dezvolte rațional și să *pregătească* astfel baza necesară pentru construirea unei mentalități pozitive la copil.

Pe lângă aceasta, prin educația simțurilor se pot *descoperi* și *îndrepta* eventuale defecte, care trec astăzi încă neobservate în școli, cel puțin până când aceste defecte se manifestă în mod vizibil, adică atunci când *inadaptabilitatea la mediu* (surditate, miopie) *devine ireparabilă*.

Deci *educația fiziologică* pregătește direct *educația psihică*, perfecționând organele simțurilor și căile nervoase ale proiecției și ale asociației.

Dar și partea cealaltă a educației, care privește adaptarea individului la mediu, este atinsă indirect, deoarece noi pregătim în felul acesta copilăria *umanității timpurilor noastre*. Oamenii civilizației actuale sunt eminent *observatori* ai mediului, dat fiind că trebuie să *utilizeze* la maximum toate bogățiile sale.

Și *arta* se bazează astăzi, ca pe timpul grecilor, pe observarea adevărului. Știința pozitivă progresează tocmai prin observație; toate descoperirile și toate aplicațiile lor, care, începând cu secolul trecut, au izbutit să transforme mediul civilizat, au fost realizate pe această cale. De aceea trebuie să pregătim noile generații pentru această *atitudine*, care devine necesară ca formă de viață civilizată

modernă și ca mijloc indispensabil pentru a continua cu eficacitate opera progresului nostru.

Noi am văzut că atât descoperirea razelor Röntgen, a undelor hertziene, a vibrațiilor radiumului, cât și aplicațiile descoperirilor lui Marconi etc. s-au născut din observație. În nici o altă epocă, gândirea, plecând de la investigații pozitive, n-a adus și n-a făgăduit atâta lumină în speculația filozofică și în lumea spiritului, ca în epoca noastră. Înseși teoriile asupra materiei au condus la concepții filozofice după descoperirea radiumului.

S-ar putea spune că, pregătind *observația*, pregătim și căile care duc la descoperiri spirituale.

Educația simțurilor, formând oameni *observatori*, nu îndeplinește numai un oficiu generic de adaptare la actuala fază a civilizației; ea pregătește *direct* și pentru viața *practică*.

După părerea mea, până în momentul de față. noi ne-am format o idee foarte imperfectă despre trebuințele vieții practice. Am plecat totdeauna de la *idei*, pentru a *coborî la căile motorii*. Astfel, spre exemplu, educația s-a preocupat întotdeauna de instruirea *intelectuală*, și numai în al doilea rând de *executarea* acțiunilor materiale. În general, atunci când predăm, *vorbim* despre obiectul care ne interesează și ne străduim să-l îndemnăm pe școlar, după ce *a înțeles*, să efectueze o lucrare în legătură cu acel obiect. Adeseori însă școlarul care *a înțeles ideea* întâmpină enorme dificultăți în efectuarea lucrării ce i se cere, pentru că în educația lui lipsește un factor *de primă importanță: perfecționarea senzațiilor*.

Pentru a ilustra acest principiu, să luăm câteva exemple. Noi spunem unei bucătărease să cumpere pește proaspăt; ea înțelege ideea și caută să o transforme în faptă. Dar dacă bucătăreasa nu și-a exersat văzul și mirosul pentru a ști după care semne se cunoaște că peștele este proaspăt, nu va putea să execute ordinul primit.

Această lipsă devine încă mai evidentă în operațiile culinare. Bucătăreasa poate să fie o știutoare de carte și să cunoască de minune dozele și duratele prescrise într-o carte de bucate; va ști cum să efectueze operațiile necesare pentru a aranja felurile de mâncare etc., dar atunci când va trebui să aprecieze, cu mirosul, momentul precis al coacerii sau, cu ochiul sau cu pipăitul, momentul când trebuie adăugat un anumit condiment, acțiunea va da greș dacă bucătăreasa nu are simțurile destul de pregătite. Ea va trebui să dobândească această îndemânare printr-o *practică* îndelungată, iar această *practică* nu este altceva decât o *educație tardivă* a simțurilor, care adesea nu mai este eficace la adult.

Același lucru se poate spune despre munca manuală și, în general, despre ucenicia practică în toate artele și meseriile. Fiecare trebuie să învețe prin exerciții repetate, iar a „învăța” implică o educație a simțurilor care se realizează la o vârstă înaintată. De exemplu, cei ce torc trebuie să dobândească aptitudinea de a utiliza simțul tactil al degetelor, pentru a distinge firele; cei care țes sau brodează trebuie să dobândească o însemnată capacitate vizuală, pentru a distinge particularitățile muncii lor, în special pentru a distinge culorile.

În sfârșit, a învăța o meserie, mai ales când ea este artistică sau pentru care se cere rafinament, înseamnă a obține o dezvoltare a simțurilor și a mișcărilor mâinii, iar această mișcare a mâinii este ajutată de rafinarea simțului tactil.

Dacă această educație este efectuată la o vârstă în care, în mod natural, perioada formativă s-a încheiat, ea va fi grea și imperfectă. Secretul pregătirii pentru o meserie constă în utilizarea acestei perioade a vieții, vârstă de la trei la șase ani, în care există o tendință naturală de a perfecționa simțurile și mișcărilor.

Același principiu este aplicabil nu numai în cazul muncii manuale, ci și în cazul tuturor profesiunilor superioare, legate de o muncă practică.

Ceva analog se întâmplă cu medicina. Studentul în medicină studiază teoretic simptomatologia pulsului - și se duce la patul pacientului cu toată bunăvoința de a o pune în practică, însă, dacă degetele

lui nu știu să sesizeze fenomenul, studiul și voința lui sunt zădărnice. Pentru a deveni medic, îi lipsește *capacitatea de a discrimina stimulii senzoriali*. Același lucru se poate spune și despre *bătăile inimii*, pe care studentul le studiază în teorie, dar pe care urechea nu știe să le *distingă*, după aceea, în practică. Se poate spune și despre *contractii și vibrații*, în fața cărora *mina* rămâne nepricepută. Termometrul este cu atât mai indispensabil medicului, cu cât sistemul său cutanat s-a adaptat mai puțin în aprecierea stimulilor termici.

Se știe bine că un medic poate să fie un om *învățat și foarte inteligent*, fără să fie un *bun practician*, și că pentru a forma un *bun practician*, este nevoie de un îndelung exercițiu. În realitate, acest *îndelung exercițiu* este totodată și un tardiv și adesea neeficace *exercițiu al simțurilor*. După ce a asimilat teorii strălucite, medicul se vede constrâns să execute o muncă ingrată de *semiotică*, adică o muncă de *înregistrare a simptoamelor*, pentru a trage oarecare foloase practice din acele teorii. Iată, deci, un începător, care purcede metodic *la palpare, la percuție, la auscultație* (*Auscultație: ascultarea (cu urechea sau cu stetoscopul) a zgomotului pe care îl produce inima sau plămânilor*), pentru a recunoaște contractiile, rezonanțele, tensiunile, suflul și zgomotele, care, *numai ele*, vor putea să-l ajute să pună diagnosticul. De aici, adâncă și dureroasă descurajare, deziluzia tinerilor și, pe deasupra, imoralitatea faptului de a exercita adesea o profesie de o responsabilitate atât de mare, *fără a avea siguranță în constatarea și aprecierea simptoamelor!* întreaga artă medicală se bazează pe această exercitare a simțurilor; dar școlile *pregătesc* medici care au studiat clasicii! Ei bine, dezvoltarea intelectuală a medicilor rămâne neputincioasă în fața insuficienței simțurilor lor.

Am ascultat odată un chirurg care făcea lecții cu mamele din popor, arătându-le cum se pot recunoaște începuturile rahitismului la copii, cu scopul de a le îndemna să prezinte copiii rahitici medicului, la începutul bolii, adică atunci când intervenția terapeutică poate să fie eficientă. Mamele au *înțeles ideea*, dar nu *știau cum să recunoască* deformațiile incipiente, deoarece le lipsea exercițiul senzorial pentru discriminarea formelor slab deviate de la starea normală. De aceea, lecțiile nu au avut nici un rezultat.

Dacă ne gândim bine, aproape toate falsificările substanțelor alimentare sunt cu puțință din cauza amortelii simțurilor, atât de răspândită printre oameni. Fraudele în industrie sunt încurajate de lipsa de educație senzorială a maselor, după cum fraudă escrocului se bazează pe naivitatea victimei. Adesea vedem cumpărători făcând apel la onestitatea vânzătorului sau bizuindu-se pe încrederea pe care le-o inspiră magazinul, pentru a se hotărî să facă o cumpărătură, și aceasta pentru că le lipsește capacitatea materială de a *juđeca* direct, adică de a distinge cu simțurile proprii caracteristicile prin care diferă mărfurile,

În sfârșit, noi spunem în multe ocazii că *inteligenta* devine nefolositoare dacă lipsește *practica*, iar această practică este aproape totdeauna educația simțurilor. Orice om, în viața practică, are nevoie fundamentală de a recepta cu exactitate stimulii din ambianță.

Destul de frecvent, însă, la *adult*, educația senzorială este grea, așa cum este grea educația mâinii adultului care vrea să devină pianist. Este necesar ca educația simțurilor să se înceapă în perioada *de formație*, dacă vrem ca, mai târziu, să le perfecționăm prin educație și să le aplicăm la toate formele particulare ale culturii. De aceea, educația simțurilor ar trebui să înceapă *metodic* la vârsta copilăriei și să continue după aceea în perioada instrucției, care va trebui să pregătească individul pentru viața practică din mediul ambiant.

Altfel, îl *izolăm* pe om de mediu. De fapt, când credem că prin *cultura intelectuală* am completat educația, noi formăm gânditori apti să trăiască în afara lumii, nu oameni practici. Iar atunci când, vrând să ne îngrijim prin educație de latura *practică* a vieții, ne mărginim să exersăm căile de acțiune, noi trecem cu vederea partea fundamentală a educației *practice*: aceea care pune pe om în relații directe cu lumea

externă. Și cum aproape întotdeauna *munca profesională* îl pregătește pe om să utilizeze mediul, el trebuie după aceea, de nevoie, să suplinească marea lipsă de educație, reîncepând, după ce și-a *terminat educația*, exersarea simțurilor, tocmai pentru a se pune în relații directe cu mediul.

Educația estetică și cea morală, la rândul lor, sunt legate strâns de educația senzorială. Multiplicând senzațiile și dezvoltând capacitatea de a aprecia cele mai mici diferențe cantitative dintre stimuli, sensibilitatea devine *mai fină*, iar satisfacțiile se înmulțesc. Frumusețea constă în armonie, nu în contraste, iar armonia este afinare (*Cuvânt derivat de la „a afina“ - a curăți de impurități*); de aceea, este nevoie de finețe senzorială pentru a o percepe. Armoniile estetice din natură și din artă scapă celui care are simțuri grosolane. Lumea este atunci mărginită și aspră. În mediu există izvoare nesecate de bucurii estetice, pe lângă care oamenii trec indiferenți, căutând plăcerea în senzațiile tari și grosolane, singurele care le sunt accesibile.

Dar în plăcerile grosolane foarte adesea se nasc obiceiuri vicioase, căci stimulii puternici nu ascuț, ci tocesc simțurile, care atunci au nevoie de stimuli mereu mai tari.

Din punct de vedere fiziologic, importanța educației simțurilor iese în evidență dacă observăm schema arcului diastaltic (*Diastaltic: adjectiv care califică acțiunea ansamblului organelor și fenomenelor nervoase ce determină contracția mușchilor*), care reprezintă sinteza funcțiilor sistemului nervos.

Simțurile sunt organele de „prindere” a imaginilor din lumea externă necesare cunoașterii intelectuale, după cum mâna este organul de prindere a lucrurilor materiale necesare corpului. Însă și simțurile, și mâna pot atinge un nivel de rafinament ce depășește exigențele acestor sarcini simple, devenind instrumente tot mai nobile ale marelui motor intern care le pune în slujba sa.

Educația care înalță inteligența trebuie să facă la fel și cu aceste două mijloace susceptibile de o perfecționare nelimitată.

Educatorea care vrea să se pregătească pentru această formă specială de educație trebuie deci să fie lămurită înainte de toate că aici nu este vorba de a transmite copilului *cunoștințe* cu privire la calitățile lucrurilor, ca: dimensiuni, formă, culoare etc., cu ajutorul obiectelor, și că scopul urmărit nu este acela de a-l îndemna pe copil să se folosească fără greșală de materialul care i se prezintă, efectuând „bine” un exercițiu. Acest procedeu ar pune materialul nostru pe același nivel cu oricare altul, de exemplu, cu acela al lui Froebel, și ar necesita intervenția activă, continuă a educatoarei, care ar trebui să acționeze, dând cunoștințe, grăbindu-se să corecteze orice eroare, până când copilul învață. În sfârșit, materialul nu este un mijloc nou care se pune în mâna vechii educatoare active, pentru a o ajuta în sarcina ei de a preda

Aici este vorba de o deplasare radicală a activității, care până aici a fost exercitată de educatoare și care, în metoda noastră, este exercitată, dimpotrivă, cu precădere de copil.

Acțiunea de educație este îndeplinită și de educatoare, și de mediu. Vechea educatoare „care predă” este înlocuită de un ansamblu mai complex, ceea ce înseamnă că, alături de educatoare, există și multe alte obiecte (mijloace de dezvoltare) care colaborează la educarea copilului.

Deosebirea profundă dintre această metodă și așa-zisele „lecții obiective” ținute după vechile metode este că „obiectele” nu sunt un ajutor pentru educatoare, care trebuie să explice, adică nu sunt „mijloace didactice”. Ele sunt un ajutor pentru copil, care le alege și le însușește, le utilizează după tendințele și nevoile lui proprii, după impulsul interesului. În felul acesta, obiectele devin „mijloace de dezvoltare”.

Obiectele și nu lecția educatoarei constituie factorul principal; și fiindcă cel care utilizează obiectele este copilul, tot el este factorul activ, și nu educatoarea.

Cu toate acestea, educatoarea are multe îndatoriri, care nu sunt deloc ușoare; cooperarea ei nu este nicidecum exclusă, ci devine prudentă, delicată și multiformă. Nu de vorbele ei este nevoie, nici de energie și severitate, ci de înțelepciune și prudență, atunci când trebuie să observe, să servească, să vină în ajutor sau să se dea la o parte, când trebuie să vorbească sau să tacă, după împrejurări și după nevoi. Ea trebuie să dobândească o suplețe morală pe care nici o altă metodă nu i-a pretins-o până acum și care constă în calm, în răbdare, generozitate și modestie. Calitățile pozitive și nu cuvintele constituie cea mai înaltă pregătire a sa.

Dacă am vrea să spunem pe scurt care este principala ei sarcină școlară, am putea spune așa: educatoarea trebuie să explice *utilizarea materialului*. Ea este, în primul rând, o trăsătură de unire dintre material (obiectele) și copil. Sarcină simplă, modestă și totuși mult mai delicată decât aceea din școlile vechi, unde, dimpotrivă, materialul era un simplu punct de sprijin pentru legătura intelectuală dintre ea, care trebuie să transmită ideile sale, și copilul, care trebuie să le primească de la ea.

La noi, educatoarea nu face altceva decât să ușureze și să lămurească pe copil cu privire la munca foarte activă și continuă care i s-a rezervat, aceea de „a alege obiecte” și de „a exersa cu ele”. Este ceva asemănător cu ceea ce se petrece într-o sală de gimnastică, unde este necesară prezența profesorului și a instrumentelor: profesorul explică utilizarea paralelelor sau a barelor, arată cum se mănuiesc greutățile etc., iar elevii utilizează acele obiecte și, prin această utilizare, își „dezvoltă” puterea, abilitatea și tot ce se poate dezvolta, când energia musculară este pusă în legătură cu diferitele mijloace pe care le oferă sala de gimnastică pentru a se exersa.

Profesorul acela de gimnastică nu este un orator, ci un îndrumător. Iar așa cum expunerile lui privitoare la teoria gimnasticii nu ar izbuti să facă mai viguros pe nici unul dintre elevii săi, tot astfel și școala veche dădea greș în acțiunea de oțelire a personalității și a caracterului copiilor.

În școlile noastre însă, unde educatoarea se limitează să arate, să îndrumeze și să pună la dispoziție o sală de antrenament pentru minte, copiii se întăresc, devin individualități cu un caracter robust, profund disciplinate, și dobândesc o sănătate interioară care este însuși rezultatul strălucit al eliberării sufletului lor.

Educatoarea trebuie să facă un îndoit studiu; ea trebuie, pe de o parte, să cunoască bine munca de care răspunde, ca și, pe de altă parte, funcția rezervată „materialului”, adică „mijloacele de dezvoltare”. Pregătirea „teoretică” a unei astfel de educatoare este anevoioasă, pentru că ea trebuie să se „formeze pe sine însăși”, trebuie să învețe să observe, să fie calmă, răbdătoare și modestă, să-și stăpânească pornirile proprii și să îndeplinească o sarcină eminentă *practică* în delicata ei misiune. La rândul său, ea are nevoie mai mult de o sală de antrenament pentru sufletul său, decât de o carte pentru inteligența sa.

Cu toate acestea, ea poate învăța ușor și își poate face o imagine limpede despre „sarcina sa activă”, adică aceea care privește educatoarea *ca factor ce pune pe copil în relație cu elementul care îl face să reacționeze*. Ea trebuie să știe să aleagă obiectul adecvat și să-l ofere în așa fel, încât acesta să fie înțeles și să trezească interesul profund al copilului.

De aceea, educatoarea trebuie să cunoască destul de bine materialul, avându-l totdeauna prezent în minte, și să învețe cu exactitate tehnica, stabilită și ea experimental, atunci când prezintă acest material și când acționează asupra copilului, pentru a-l călăuzi efectiv. Toate acestea se leagă strâns de pregătirea educatoarei. Ea poate să studieze teoretic unele principii generale foarte folositoare pentru a se orienta în practică, însă numai prin experiență va deveni stăpână pe modalitățile delicate care variază când acționează asupra unor indivizi deosebiți. Aceasta, pe de o parte, pentru a nu frâna, cu materiale inferioare, dezvoltarea unor spirite evolute, trezind plictiseala, iar pe de altă parte, pentru a nu oferi obiecte care deocamdată nu pot fi apreciate, distrugând primul entuziasm infantil.

*Cunoașterea materialului.* Pentru a cunoaște materialul, nu este de ajuns ca educatoarea să se mulțumească a-l examina, a-l studia după carte sau a învăța cum să-l utilizeze, după expunerile unui profesor. Ea trebuie să se exerseze mult timp cu el, străduindu-se astfel să aprecieze, prin experiență, dificultățile sau interesul pe care îl poate trezi fiecare material în parte, și să descopere, deși imperfect, impresiile pe care el le-ar putea face asupra copiilor. Dacă, pe lângă aceasta, educatoarea va avea răbdarea să „repete” exercițiile tot atât de îndelung ca un copil, ea va evalua singură energia și rezistența de care este capabil un copil de o anumită vârstă. În această ultimă privință, educatoarea va putea să grupeze materialele după gradul lor de dificultate și să studieze astfel ce activități poate desfășura copilul odată cu înaintarea în vârstă (vezi capitolul XXVI - cu privire la ordinea exercițiilor).

*Păstrarea ordinii.* Educatoarea îl pune pe copil în relație cu materialul și, în același timp, cu ordinea care domnește în ambianță, îl supune adică regulii pe care se bazează o „organizare disciplinară externă”, foarte simplă, dar suficientă pentru a asigura o muncă liniștită.

Aceasta înseamnă că fiecare obiect trebuie să aibă un loc determinat, unde este păstrat și unde rămâne când nu e folosit. Copilul poate lua un material numai de la locul unde este „expus pentru libera alegere”. și, după ce a terminat și nu mai lucrează cu el, este obligat să-l ducă la locul lui, în aceeași stare în care l-a găsit când l-a luat.

Nici un copil nu poate încheia o activitate numai pentru a-și satisface impulsul propriu, ci trebuie să continue munca până la capăt, făcând un efort de bunăvoie, pentru a respecta ambianța și regulile care o conduc. Niciodată nu este îngăduit unui copil să treacă materialul unui coleg, deci nici să îl ia de la el.

În felul acesta, se înlătură, chiar de la început, orice competiție. Obiectul care nu este expus nu există pentru cel care îl caută. Iar dacă îl dorește intens, nu poate face altceva decât să aștepte, cu răbdare, până când colegul său va fi isprăvit cu utilizarea lui și îl va fi adus la locul unde este expus.

*Supravegherea.* În sfârșit, educatoarea „veghează” pentru ca un copil care este absorbit de munca lui

să nu fie tulburat de nici un coleg. Această funcție de „înger păzitor” al sufletelor concentrate în efortul care va trebui să le înalțe este unul dintre cele mai solemne îndatoriri ale educatoarei.

*Ținerea lecțiilor.* În funcția sa de îndrumare a copiilor în munca cu materialul (lecțiile educatoarei), ea trebuie să distingă două etape diferite. În prima etapă, pune pe copil în contact cu materialul, îl „inițiază” în utilizarea lui (momentul inițierii). În a doua etapă, intervine spre a lămuri copilul care a reușit, prin exercițiile sale spontane, cum să stabilească diferențele dintre lucruri. În acest moment, educatoarea poate să precizeze mai bine ideile dobândite în mod spontan de copil, dacă este necesar, și să îi dea nomenclatura privitoare la diferențele percepute.

**Prima perioadă: inițierile**

*Izolarea obiectului.* Când educatoarea ține o lecție, adică atunci când vrea să îl ajute pe copil în utilizarea materialului senzorial, ea trebuie să nu uite că *atenția* copilului trebuie să se izoleze de tot ce este străin de obiectul lecției. De aceea, va avea grijă să pregătească o măsuță de pe care s-au înlăturat toate lucrurile inutile și să pună pe ea numai materialul pe care vrea să îl prezinte.

*Executarea cu exactitate.* Ajutorul pe care educatoarea trebuie să îl dea constă în a prezenta copilului materialul pentru a-i arăta cum se folosește, efectuând ea însăși, o dată sau de două ori, exercițiul. Spre exemplu, va scoate cilindrii din suporturile respective, îi va amesteca și îi va pune iarăși la locul lor, prin încercări. Sau va amesteca tăblițele înfășurate cu mătase colorată, care trebuie puse perechi, apucând una la întâmplare, în mod corect, pentru a nu atinge mătasea, așezând-o alături de a doua tăbliță de aceeași culoare ș.a.m.d.

*Trezirea atenției.* De fiecare dată când educatoarea oferă obiectul, nu o va face cu răceală, ci cu un interes viu, căutând să atragă atenția copilului.

*Împiedicarea utilizării greșite a materialului.* Dacă educatoarea vede că materialul este folosit în așa fel încât nu servește scopului pentru care a fost confecționat, adică nu contribuie cu nimic la dezvoltarea inteligenței copilului, ea este obligată să oprească exercițiul, însă cu cea mai mare blândețe, când copilul în cauză este liniștit și bine predispus sufletește; dacă însă un copil tinde să facă dezordine, educatoarea îl va împiedica scurt și cu o observație energică, însă fără a da impresia că l-ar pedepsi pentru gălăgie sau dezordine, ci că își afirmă autoritatea sa de educatoare asupra copilului.

De fapt, autoritatea devine în acest caz „sprijinul” necesar pentru copil, care, arătându-se dezordonat pentru că se află într-o stare momentană de dezechilibru, simte nevoia unei forțe care să-l sprijine, așa cum cineva care se împiedică simte nevoia să se sprijine de ceva, ca să poată rămâne în picioare. A da ajutor în asemenea cazuri înseamnă a întinde mâna prietenească a celui „tare”, omului „slab”.

Când însă copilul „lucrează”, el este ca o persoană în echilibru perfect și care dispune de materialul necesar pentru a se exercita, așa cum, pentru a-și perfecționa agilitatea, corpul are nevoie de o sală de gimnastică.

Trebuie să deosebim net două feluri de erori pe care le poate face copilul:

— *eroarea care este controlată de materialul însuși* și care provine din faptul că un copil, cu toată bunăvoința lui de a executa exact un exercițiu pe care îl cunoaște bine, încă nu reușește pentru că nu este încă destul de matur ca să-l poată executa perfect, pentru că nu distinge senzorial diferenții stimuli sau pentru că nu poate face anumite mișcări, ale căror mecanisme nu și le-a dezvoltat îndeajuns. De exemplu, greșește când introduce cilindrii în cavitățile suportului, pentru că nu distinge încă diferența dintre cilindri sau, dintr-un motiv analog, așază un cub mai mare peste unul mai mic atunci când construiește turnul etc.

Greșeli de felul acesta sunt controlate de material, care nu permite să se continue la nesfârșit aceeași greșală; ele pot fi corectate numai prin perfecționarea copilului, adică prin acea „modificare” care va fi consecința unui lung și corect exercițiu cu materialul. Greșelile acestea pot fi introduse în categoria atât de cunoscută a celor despre care dictonul afirmă că „greșind se învață” și *bunăvoința* le elimină cu ajutorul mijloacelor ce vin din afară;

— *cealaltă eroare este rezultatul relei-voințe, neglijării îndrumărilor*, cum ar fi, spre exemplu, cazul copilului care trage blocul cu incastre ca pe o căruță, sau care construiește căsuțe din tăblițele cu mătase colorată, sau care umblă pe barele așezate în șir, sau care pune în jurul gâtului o ramă cu legături ca peun colier ș.a.m.d. Este o utilizare abuzivă a materialului, care seamănă dezordine sau



tendințe străine de scopurile pe care le poate servi materialul respectiv, făcându-l inutil; de aici rezultă risipă de energie, gălăgie, acțiuni care îndepărtează copilul de posibilitatea de a se concentra, adică de scopul de a se ameliora și de a se dezvolta. Este ca și cum o hemoragie ar face să se risipească sângele care trebuie să se îndrumeze spre inimă pentru a menține viața și sănătatea. Asemenea erori nu ne mai îndreptățesc să spunem că „greșind se învață”, ci că posibilitatea de a învăța se îndepărtează cu cât durează mai mult eroarea. Atunci intervine educatoarea, cu autoritatea sa, în ajutorul sufletului plătând și în primejdie, oferindu-i ajutorul său, câteodată cu blândețe, câteodată energic.

*Respectarea activității utile.* Dacă, dimpotrivă, copilul utilizează materialul fie imitând cu exactitate modalitatea pe care a învățat-o de la educatoare, fie în alt mod imaginat de el însuși, dar cu modificări care dovedesc un efort de inteligență, o aplicație folositoare pentru dezvoltarea lui, educatoarea va lăsa copilul să continue a repeta același exercițiu sau să facă încercări și experiențe proprii cât timp dorește el, *fără a-i întrerupe activitatea*, fără a corecta mici erori și fără a opri lucrarea de teama că s-ar obosi.

*Încheierea în ordine a exercițiilor.* Atunci însă când un copil a încetat spontan exercițiul, adică atunci când s-a epuizat acel avânt care l-a împins să se ocupe cu interes de materialul respectiv, educatoarea, în caz de nevoie, poate și chiar trebuie să intervină, pentru ca acel copil să ducă materialul la locul său, în așa fel încât toate lucrurile să fie iarăși puse în ordine desăvârșită.

#### **Perioada a doua: lecțiile**

Al doilea moment este acela în care educatoarea *intervine* pentru a preciza mai bine ideile copilului care, după ce a fost inițiat, a făcut deja multe exerciții și a reușit să distingă diferențele pe care le prezintă materialul senzorial.

Principala intervenție constă în a învăța pe copil nomenclatura exactă.

Prin aceasta se ajută copilul să-și însușească un limbaj corect, care este ușor de statornicit la această vârstă fragedă.

În metoda noastră, una dintre cele mai delicate preocupări ale educatoarei trebuie să fie aceea de a indica cu exactitate termenii proprii ai vocabularului care corespund ideii pe care materialul trebuie să o fixeze în mintea copilului. Comunicând aceste cuvinte exacte, educatoarea le va pronunța corect și clar, scandând sunetele componente, însă fără să recurgă la un mod neobișnuit de a vorbi, adică fără nici o exagerare.

#### **Lecția în trei timpi**

În acest scop, am descoperit că și în cazul copiilor normali *lecția în trei timpi*, utilizată de Séguin pentru a obține, la copilul deficient, asociația dintre imagine și cuvântul corespunzător, este excelentă. Lecția aceasta a fost adoptată în școlile noastre.

#### *Primul timp: asocierea percepției senzoriale cu numele*

Educatoarea va trebui să pronunțe mai întâi substantivele și adjectivele necesare, fără să adauge altceva; cuvintele se pronunță foarte răspicat și cu voce tare, încât *diferitele sunete* ale cuvântului să fie percepute de copil distinct și clar.

Astfel, spre exemplu, punându-l să pipăie hârtia netedă și cea șmirgheluită, la primele exerciții senzoriale, va zice; „e netedă” - „e aspră!” repetând chiar de mai multe ori cuvântul, cu modulații diferite ale vocii, însă întotdeauna cu vocalele clare și cu pronunțare deslușită: „neted, neted, neted” - „aspru, aspru, aspru”.

Tot așa la senzațiile termice va zice: „rece!” - „cald!”, apoi „înghețat” - „călduț” - „frige”.

După aceea va începe să folosească cuvântul generic „căldură” - „căldură mai mare”, „căldură mai mică” etc.

Dat fiind că lecțiile de denumire trebuie să constea în provocarea asocierii numelui cu obiectul sau cu ideea abstractă pe care o reprezintă acel nume, *obiectul* și *numele*, numai ele trebuie să impresioneze conștiința copilului. De aceea este necesar să nu se pronunțe nici un alt cuvânt în afară de numele respectiv.

*Al doilea timp: recunoașterea obiectului care corespunde numelui.*

Educatorea trebuie întotdeauna să *verifice* dacă lecția a reușit să realizeze ce și-a propus.

Prima verificare se face pentru a vedea dacă numele a fost asociat cu obiectul în conștiința copilului. Pentru aceasta, educatoarea va trebui să lase timpul necesar, adică între lecție și verificare se va păstra tăcere câteva clipe. Apoi va întreba copilul, încet și pronunțând cu mare claritate numai substantivul (sau adjectivul) învățat: „Care este neted?” - „Care este aspru?”.

Copilul va arăta obiectul cu degetul și educatoarea va ști că asociația s-a realizat.

Acest al doilea timp este cel mai important dintre toate și conține adevărata lecție, adevăratul ajutor mnemonic și asociativ. Când educatoarea a văzut că un copil a înțeles și se interesează, va repeta de mai multe ori aceleași întrebări: „Care este neted?” - „Care este aspru?”.

Repetând de mai multe ori întrebarea, educatoarea repetă cuvântul, care până la urmă va fi memorat. La fiecare repetare, copilul, răspunzând prin indicarea obiectului, repetă exercițiul de asociere a cuvântului pe care îl învață și îl fixează. Dacă însă educatoarea constată, de la început, că un copil nu este dispus să-i dea atenție și îi răspunde greșit, fără să facă nici un efort pentru a se corecta, atunci, în loc să-l îndrepte și să insiste, va trebui să întrerupă lecția, pentru a o reîncepe într-un alt moment, în altă zi. De fapt, pentru ce l-ar corecta? Dacă un copil nu a reușit să asocieze numele cu obiectul, singurul mod de a reuși este să *repete atât* stimulul senzorial, cât și numele, adică să repete lecția. Când însă un copil a greșit, aceasta înseamnă că în acel moment nu era pregătit pentru asociația psihică pe care vrem să o provocăm în el; de aceea va trebui să alegem un alt moment.

Dacă, îndreptându-l, i-am zice: „Nu, ai greșit; spune așa”, în mintea copilului ar rămâne *aceste* cuvinte dojenitoare, care îl vor impresiona mai mult decât celelalte (de exemplu: neted, aspru), întârziind astfel învățarea cuvintelor respective. În schimb, tăcerea care urmează după eroare lasă intact câmpul conștiinței copilului, iar lecția următoare se va putea *suprapune* cu eficacitate peste cea dinții.

*Timpul al treilea: amintirea cuvântului care corespunde obiectului.*

Timpul al treilea este o verificare rapidă a lecției anterioare. Educatorea, va întreba copilul: „Cum este acesta?” - și dacă un copil este apt să răspundă, el va spune cuvântul care trebuie: „Este neted”. - „Este aspru”.

Fiindcă adesea copiii sunt nesiguri când pronunță aceste cuvinte, care de multe ori sunt noi pentru ei, educatoarea poate să insiste, făcându-i să repete încă o dată sau de două ori, îndemnând copilul să pronunțe mai clar; „Cum este? ...” „Cum Dacă un copil dă dovadă că are defecte simțitoare de vorbire, acum este cazul să fie învățat cum să pronunțe exact, prin eventuale exerciții de corectare a pronunțării.

**Aplicații ilustrative. Indicații cu privire la utilizarea materialului. Incastrele cilindrice**

*Dimensiunile.* După ce copilul s-a exersat mai mult timp cu cele trei suporturi cu cilindri și după ce a dobândit siguranță în mânuirea lor, educatoarea scoate toți cilindrii de aceeași înălțime, așezându-i unul lângă altul pe măsută. După aceea, alege cele două extreme, zicând: „Acesta este cel mai *gros*” - „Acesta este cel mai *subțire*”, și îi pune alături, ca să fie mai eficace comparația; apoi, prinzându-i de buton, le

suprapune bazele ca să se vadă diferența; în sfârșit, îi pune unul lângă altul, în poziție verticală, pentru ca să arate că au aceeași înălțime; în acest timp, poate repeta de mai multe ori: *gros*, *subțire*. De fiecare dată, trebuie să aplice ceilalți timpi de verificare potrivit cărora educatoarea cere: „Dă-mi-l pe cel mai gros”, „pe cel mai subțire”, și, în sfârșit, trece la verificarea vorbirii: „Cum este acesta?”. În lecții succesive, educatoarea dă la o parte cele două extreme și repetă lecția cu celelalte două extreme rămase; la urmă, ia toate piesele, alege una la întâmplare și zice: „Dă-mi unul mai gros decât acesta”. - „Unul mai subțire”.

Cu suportul al doilea, educatoarea procedează la fel. Acum pune toate piesele în poziție verticală, ele având o bază destul de mare ca să stea în această poziție, și zice: „Este cel mai *înalt*”. - „Este cel mai *scund*”; apoi pune cele două extreme una lângă alta, scoțându-le din șir, le suprapune bazele, ca să se vadă că sunt egale. De la extreme, se trece la cele mijlocii, ca în primul exercițiu.

La al treilea suport, după ce educatoarea a așezat toate piesele în gradație, îl arată pe cel dintâi, zicând: „Este cel mai *mare*”, apoi pe ultimul, zicând: „Este cel mai *mic*”. La urmă, le așază una lângă alta, arătând că se deosebesc și ca înălțime, și ca bază. Procedul este analog cu cel din cele două exerciții precedente.

Tot așa se procedează și cu sistemele gradate de prisme, de bare și de cuburi. Prismele sunt în primul sistem *groase* și *subțiri*; în sistemul al doilea, *înalte* și *scunde*; în același sistem sunt de aceeași *lungime*; barele sunt *lungi* și *scurte* și de aceeași *grosime*; cuburile sunt *mari* și *mici* și se deosebesc prin toate cele trei dimensiuni.

*Formele.* După ce copilul a dat dovadă că distinge cu siguranță formele incastrelor plane, educatoarea începe lecțiile de nomenclatură pentru cele două forme opuse: *pătratul* și *cercul*, urmând metoda obișnuită. Nu va indica toate numele figurilor geometrice, ci numai unele principale, ca: pătrat, cerc, dreptunghi, triunghi, oval, arătând mai ales că unele dreptunghiuri sunt *înguste* și *lungi*, iar altele, *late* și *scurte*, în timp ce pătratele sunt egale pe toate laturile și pot fi numai *mari* și *mici*. Aceasta se arată ușor cu incastrele plane; de fapt, întorcând în orice parte piesa pătrată, ea *intră întotdeauna* în scobitura sa, pe când *dreptunghiul*, dacă îl așezăm pieziș, nu mai poate să intre. Copilul practică foarte bucuros acest exercițiu. În acest scop, se așază pe suport un pătrat și o serie de dreptunghiuri cu latura lungă egală cu latura pătratului, latura scurtă descrescând gradat odată cu fiecare din cele cinci piese.

La fel se procedează pentru a arăta diferența dintre oval, elipsă și cerc; cercul intră în orice poziție în scobitura lui, oricum l-am învârti; elipsa nu intră dacă e așezată de-a curmezișul, însă dacă este așezată în lung, intră chiar dacă o întoarcem, pe când ovalul nu intră nici de-a curmezișul, nici dacă îl întoarcem; capătul *lat* trebuie să vină în partea lată a scobiturii, iar cel *îngust*, spre partea îngustă a scobiturii. Cercurile, *mari* și *mici*, intră oricum în scobiturile lor. Sunt de părere să nu se facă deosebirea între ovale și elipse decât mult mai târziu, și nu cu toți copiii, ci cu aceia care arată un interes deosebit pentru figurile geometrice, fie alegând frecvent jocul respectiv, fie prin întrebări. (Aș prefera ca această deosebire să fie observată spontan de către copii mai târziu, de exemplu, la școlile elementare.)

### Îndrumarea copilului

Munca educatoarei noi este aceea a unui ghid. Ea îndrumază utilizarea materialului, căutarea cuvintelor exacte, ușurarea și clarificarea oricărei munci; împiedică irosirea energiei, îndreaptă un eventual dezechilibru.

În felul acesta, ea dă copiilor ajutorul necesar pentru ca ei să înainteze cu siguranță și rapiditate pe drumul dezvoltării intelectuale.

Călăuză adevărată pe calea vieții, ea nici nu împinge și nici nu trage după sine; este mulțumită de munca prestată atunci când a asigurat drumul drept pentru acel prețios călător care este copilul.

Pentru a fi o călăuză sigură și pricepută, educatoarea are nevoie de multă practică. Când a înțeles că fazele de inițiere și de intervenție sunt diferite, educatoarea nu sesizează adesea în mod sigur gradul de maturitate a copilului, ca să treacă de la o fază la alta. Ea așteaptă prea mult un copil sau altul să ajungă singur a distinge diferențele, înainte de a interveni, învățându-l cum se numesc.

Odată am găsit un copil de cinci ani care știa deja să compună toate cuvintele, cunoscând foarte bine alfabetul (l-a învățat în cincisprezece zile); el știa să scrie la tablă; în desenele libere, dovedea nu numai că este un observator, ci și că *intuiește* perspectiva, prin modul cum a desenat o casă și o măsuță. Când despre exercițiul simțului cromatic, amesteca la un loc cele șapte nuanțe ale celor nouă culori pe care le utilizăm noi, adică șaiszeci și trei de tăblițe, fiecare îmbrăcată în mătase de o culoare sau de o nuanță diferită; separa toate grupurile cu repeziciune și, după aceea, așeza fiecare obiect după nuanță, acoperind, prin alăturarea lor, o măsuță (*E vorba de materialul (piesele) pentru învățarea culorilor. Vezi „Materialul pentru culori”, în prezentul volum*) pe care parcă așternea un covor, cu culori nuanțate. Am făcut o experiență și i-am arătat lingă fereastră, în plină lumină, o tăbliță colorată“ - stimulându-l să și-o întipărească bine în minte pentru a și-o aminti - și, după aceea, l-am trimis la măsuța pe care erau înșirate toate nuanțele, ca să ia tăblița care i se părea că are aceeași culoare, El comitea foarte mici erori, luând adesea culoarea identică, mai frecvent însă o lua pe cea mai apropiată, și foarte rar o culoare ce se deosebea cu două grade. El avea deci o putere de discriminare și o memorie a culorilor aproape prodigioasă. Acest copil, ca aproape toți ceilalți, era foarte pasionat pentru exercițiile simțului cromatic.

Întrebând care este numele culorii albe, copilul a ezitat îndelung și numai după câteva secunde a spus cu certitudine *alb*. Dar un copil atât de inteligent, chiar fără o intervenție specială a educatoarei, putea să fi învățat numele acestei culori în familie. Conducătoarea mi-a declarat că, după ce a observat la acel copil o mare greutate în reținerea nomenclaturii culorilor, s-a limitat deocamdată să îl lase numai la exercițiile simțurilor. Ea a crezut că e mai bine să nu intervină încă pentru a-l învăța denumirile.

Desigur că educația acestui copil era puțin dezordonată, și educatoarea lăsa prea liberă desfășurarea spontană a activităților psihice. Oricât ar fi de meritoriu faptul de a oferi ideilor o bază de educație senzorială, este bine să se asocieze totuși din timp *limbajul cu percepția*.

Educatoarea trebuie să evite tot ceea ce este de prisos, dar nu trebuie să uite necesarul.

Existența elementelor inutile și lipsa celor necesare sunt cele două erori principale ale educatoarei; linia de demarcație dintre cele două genuri de erori indică nivelul desăvârșirii sale.

Scopul pe care trebuie să-l ajungem este ca activitatea spontană a copilului să fie stabilită în mod ordonat. După cum nici un profesor nu poate înzestra un elev cu *agilitatea care se dobândește prin exercițiu gimnastic*, ci este *necesar* ca elevul *însuși* să se *perfecționeze* prin munca sa proprie, tot așa se întâmplă, în bună parte, cu educația simțurilor și cu educația în *general*.

Să ne gândim ce face un profesor de pian. El îl învață pe elev poziția corpului, îi dă noțiuni despre note, îi arată corespondența dintre nota scrisă și clapa care trebuie atinsă, poziția degetelor, apoi îl lasă să exerseze singur. Dacă din acest elev se va forma un pianist - între noțiunile date de profesor și executarea pieselor muzicale se va scurge o perioadă de muncă îndelungată și răbdătoare de exersare, care servește la dobândirea agilității articulațiilor degetelor și tendoanelor, la coordonarea unor mișcări musculare speciale, care trebuie automatizate, la întărirea mușchilor mâinii, prin exerciții repetate la pian.

Deci pianistul va trebui să *se creeze singur pe sine*. El va fi cu atât mai desăvârșit cu cât tendințele sale naturale îl vor fi determinat să *insiste* în exerciții; cu *toate acestea*, pianistul nu s-ar fi format niciodată *numai prin exercițiu*, fără *îndrumarea* profesorului.

De fapt, s-ar putea spune că același lucru se întâmplă în orice formă de educație: valoarea unui om nu se măsoară prin profesorii pe care i-a avut, ci prin ceea ce a realizat.

Una din greutățile întâmpinate în aplicarea acestei metode cu educatoarele de tip vechi este aceea de a le opri să intervină atunci când copilul mic rămâne nedumerit multă vreme în fața unei greșeli și face repetate încercări să se corecteze. Atunci educatoarele vechi sunt cuprinse de milă și intervin, cu o putere aproape irezistibilă, ca să-l ajute pe copil. Dacă sunt oprite în această intervenție, au cuvinte de compătimire pentru micul elev; dar foarte curând acesta arată, prin fața lui surâzătoare, bucuria de a fi învins singur un obstacol.

Copiii normali *repetă* de multe ori exerciții de felul acesta - mai mult sau mai puțin, după individualitatea lor; unii după cinci sau șase repetiții oboresc, alții însă scot și pun la loc piesele de peste *douăzeci de ori*, fără ca de pe obrazul lor să se șteargă o foarte vie expresie de interes. Odată, după ce am numărat șaisprezece repetiții ale exercițiului unei fetițe de patru ani, am pus copiii să cânte un imn, pentru a-i distra atenția, însă ea continua netulburată să scoată cilindrii, să-i înșire, să-i amestece și să-i pună iarăși la loc.

O educatoare inteligentă ar putea să întreprindă interesante studii de psihologie individuală și, până la un anumit punct, să măsoare durata de rezistență a atenției la diferiți stimuli.

De fapt, când copilul se educă pe el însuși, iar controlul și corectarea erorii sunt lăsate pe seama materialului, *educatoarei nu-i mai rămâne decât să observe*.

Cu metodele mele, educatoarea predă *puțin*, observă *mult* și, mai presus de orice, are funcția de a *conduce* activitățile psihice ale copiilor și dezvoltarea lor fiziologică. De aceea, eu am schimbat numele de *educatoare* în acela de *conducătoare*.

La început, acest nume provoca un surâs, pentru că toată lumea se întreba *pe cine* trebuie să conducă educatoarea care nu avea supuși, ea trebuind să lase micii ei școlari în *libertate*. Dar conducerea ei este mult mai profundă și mai importantă decât aceea care se înțelege de obicei, dat fiind că această educatoare conduce *viața și sufletele*. Conducătoarele „Caselor copiilor” trebuie să aibă o idee foarte limpede cu privire la cei doi factori, și anume: călăuzirea, care este sarcina educatoarei, și exercițiul individual, care este opera copilului.

Numai după ce și-au însușit această concepție, ele vor putea trece rațional la aplicarea *unei metode* de a *conduce* educația spontană a copilului și de a împărtăși noțiunile necesare.

Sarcinile educatoarei în metoda noastră sunt mult simplificate în comparație cu cele ale educatoarei comune. I s-a indicat ce este „necesar” (*Adică în opera de educație, perfecțiunea constă în sesizarea limitei care desparte necesarul de inutil în intervenția educatorului. Unul din principiile fundamentale ale metodei este principiul: „minimum necesar și suficient” în îndrumarea copilului; altul este „ajută-mă să fac singur”, altul este cel de mai sus, formulat astfel: „în măsura în care este inutil, ajutorul constituie o piedică în calea dezvoltării forțelor naturale ale copilului”. (Nota trad.)*), a fost învățată să evite „inutilul”, care este dăunător, constituie un obstacol în calea progresului copiilor, adică i s-a indicat o *limită* care reprezintă perfecțiunea.

Educatoarele obișnuite, dimpotrivă, se preocupă de multe lucruri, se obolesc, îndeplinind multiple activități, în timp ce *un singur lucru este necesar*.

Pentru a ajuta educatoarea să se elibereze de vechile preconcepte și prejudecăți, voi aminti aici, pe scurt, câteva dintre *dificultățile iluzorii* care risipesc atenția și energia educatorului.

Ele se referă, înainte de toate, la *gradele de dificultate* pe care preșcolarul trebuie să le învingă și la *odihna copilului*.

Prejudecata după care ar exista cunoștințe *ușoare* și *grele* este una dintre piedicile de care am eliberat educatoarea. Ușurința și dificultatea cunoștințelor nu pot fi evaluate dacă ne conducem după prejudecăți, ci prin experiență directă, după ce am analizat fiecare dificultate în parte.

Mulți sunt de părere că dacă, spre exemplu, îi învățăm pe copii *formele* geometrice, îi învățăm *geometrie*, și că acest lucru este prematur în instituțiile de educare a copiilor mici. Alții sunt de părere că, dacă vrem să prezentăm forme geometrice, ar fi mai bine să utilizăm corpuri geometrice în loc de figuri plane.

Cred că sunt necesare câteva cuvinte pentru a combate astfel de prejudecăți. A observa o formă geometrică nu înseamnă a o analiza; dificultatea începe cu analiza. Când, spre exemplu, vorbim copilului despre laturi și unghiuri și îi explicăm, fie și după metode obiective, cum vrea Froebel, că, de pildă, pătratul are patru laturi și se poate construi cu patru bețișoare egale, atunci intrăm într-adevăr în domeniul geometriei; iar eu cred că prima copilărie este prea lipsită de maturitate pentru a face acest pas. Dar *observarea formei* nu poate fi nepotrivită cu vârsta; suprafața mesei la care copilul se așază pentru a mânca supă este, probabil, un dreptunghi; farfuria care conține mâncarea dorită este ca un cerc; și noi nu credem, desigur, că un copil nu este *matur* a privi o masă și o farfurie.

Piese de încadrat pe care le prezentăm atrag pur și simplu atenția asupra unei *forme*. Cât privește denumirea, ea este analoagă cu altele din nomenclatură: de ce am găsi că este prematur să-l învățăm pe copil cuvintele *cerc*, *pătrat*, *oval*, când acasă aude repetându-se, spre exemplu, cuvântul *rotund*, în legătură cu *farfuria*, fără ca aceasta să ne trezească ideea că faptul i-ar leza inteligența fragedă? El aude de multe ori acasă spunându-se: *masă pătrată*, *măsuță ovală* etc., iar aceste cuvinte obișnuite vor rămâne *confuze* în mintea și în vorbirea lui multă vreme, dacă nu intervine un ajutor, ca cel pe care îl dăm noi, învățându-l în ce constau formele.

Trebuie să ne gândim că un copil lăsat să se descurce singur face o *sforțare* pentru a înțelege limbajul adulților și lucrurile pe care le vede în jurul său, pe când o lămurire care vine la timpul potrivit și este dată printr-o metodă rațională *previne* această sforțare, prin urmare *nu obosește*, ci îl *cruță* pe copil de *oboseală* și satisface o dorință a lui.

Și în această privință există o prejudecată, și anume că mintea unui copil lăsat pe seama lui rămâne într-un repaus deplin; dacă ar fi așa, el s-ar înstrăina de lume; pe când noi vedem cum, încetul cu încetul, el își însușește în mod spontan noțiunile și limbajul. Este ca un călător pe drumul vieții, care observă în

jurul său *lucrurile noi* ce i se înfățișează, se străduiește să înțeleagă limba necunoscută pe care o vorbesc cei ce îl înconjură și face mari *eforturi spontane* pentru a înțelege și pentru a imita. Învățătura ce se dă celor mici trebuie tocmai să atenuze aceste eforturi, transformându-le în satisfacție, acea satisfacție pe care o produce o cucerire ușoară și amplă; noi suntem *ciceronii* acestor călători care își fac intrarea în viața omenească a gândirii și îi ajutăm să nu-și risipească forțele și timpul cu lucruri inutile.

Cealaltă prejudecată la care ne-am referit este că ar fi mai potrivit să nu prezentăm copiilor figuri plane, ci corpuri geometrice: sfera, cubul, prisma etc.

Să trecem peste chestiunea fiziologică, din care se deduce că perceperea corpurilor geometrice este mai complexă decât aceea a formelor plane, și să rămânem în domeniul mai pedagogic al *vieții practice*.

Majoritatea obiectelor care se înfățișează privirii în mediul extern sunt asemănătoare incastrelor noastre plane; de fapt, ușile, pervazul și cercevele ferestrei și fereastra însăși, rama unui tablou, placa de lemn sau de marmură a mesei sunt totuși *corpuri* geometrice; însă deoarece una dintre dimensiuni este foarte redusă, impresia pe care o trezesc celelalte două dimensiuni ne duce la imaginea unor forme plane; de aceea, forma plană devine predominantă și noi spunem că o fereastră este dreptunghiulară, o ramă este ovală, o masă este pătrată.

Privirea noastră surprinde în realitate aproape numai imaginea unor *corpuri geometrice a căror formă este determinată de planul care predomină ca dimensiune*. Dar incastrele noastre *cilindrice* reprezintă tocmai astfel de corpuri geometrice.

Copilul va recunoaște de *foarte multe ori* în mediul ambiant *formele* învățate în felul acesta, dar va recunoaște destul de rar *formele corpurilor geometrice*.

Că lungul picior prismatic al unei măsuțe este o prismă, iar cel rotund este un trunchi de con sau un cilindru înalt, acesta este un lucru pe care el îl va vedea mult mai târziu decât faptul că masa pe care își așază lucrurile și asupra căreia i se îndreaptă privirea este un plan dreptunghiular. Nu mai vorbim de faptul că un dulap, ca și o casă sunt prisme sau cuburi. Afară de aceasta, obiectele externe *nu sunt niciodată* corpuri cu forme geometrice pure, ci *combinații de forme*; de aceea, lăsând la o parte enorma greutate de a îmbrățișa cu privirea forma complexă a unui dulap, copilul ar trebui să recunoască acolo o *analogie* de formă, nu o *identitate*.

În schimb, el va recunoaște perfect *formele geometrice* reprezentate de toate ferestrele, ușile, suprafețele obiectelor geometrice din casă, tablourile care împodobesc pereții, pereții înșiși, dușumelele, pietrele pavajelor etc.

Cu alte cuvinte, cunoașterea formelor prezentate de incastrele plane va fi pentru copil un fel de *cheie magică* pentru interpretarea aproape a întregului mediu extern și îi va putea da iluzia consolatoare că descoperă secretele lumii.

Odată, am luat ca însoțitor pentru o plimbare prin parcul Pincio (*Grădină publică la Roma*) un băiat de școală primară, care studia desenul geometric și cunoștea analiza figurilor geometrice plane. Ajungând pe terasa înaltă de unde se vedea „Piața Poporului” și întinderea orașului, i-am zis: „Privește, toate operele omului sunt o mare îngrămădire de figuri geometrice”; de fapt, numeroase dreptunghiuri, elipse, triunghiuri, semicercuri ieșeau în relief și împodobeau în nenumărate și variate chipuri fațadele cenușii, dreptunghiulare ale clădirilor. Atâta uniformitate răspândită pe o întindere atât de mare părea că dovedește cât de *limitată* este inteligența omenească. În schimb, pe un răzor de alături, ierburile și florile își desfășurau superb infinita varietate a formelor naturii.

Copilul nu făcuse niciodată astfel de observații; studiase unghiurile, laturile și construcția unor figuri geometrice definite, fără să se fi gândit la altceva, simțind doar plictiseala de a fi obligat să presteze o muncă aridă. În primul moment, el a zâmbit la ideea că omul îngrămădește figuri geometrice, apoi a devenit interesat, a privit îndelung; am văzut pe fața lui o expresie vie de gândire. În dreapta podului

„Margherita” era o fabrică în construcție, iar schelele trasau numai dreptunghiuri. „Câtă oboseală”, am zis eu, făcând aluzie la muncitori. După aceea, ne-am dus lingă o brazdă și am rămas câțva timp tăcuți, în contemplarea ierburilor care se ivesc spontan: „E frumos”, a zis băiatul, dar acel *frumos* exprima emoția sa lăuntrică.

M-am gândit atunci că observarea formelor geometrice ale incastrelor plane și aceea a plantelor cultivate de către copii, pe care le vede cum cresc sub ochii lui, constituie și prețioase izvoare de educație spirituală.

O altă preocupare a educatoarei obișnuite constă în lărgirea sferei de cunoștințe cu aplicații continue la mediu sau cu „generalizări”. A-l face pe copil „să vadă totul”, să „reflecteze asupra tuturor lucrurilor” este o muncă copleșitoare, un efort care, din nefericire, înăbușă energia infantilă, smulge în mod crud copilul de lingă multe lucruri care ar trezi în el „un interes”. Este latura spirituală a intervenției fatale a adultului, care ar vrea să se substituie copilului și să acționeze în locul lui, punând astfel un puternic obstacol în calea dezvoltării sale. Frumusețea pe care copilul o descoperă spontan în lumea din jurul lui i-ar oferi din când în când bucurie și satisfacție, dar intervenția, cu scopul de a instrui, a adultului în drumul înflorit și plin de viață transformă această frumusețe în urâtenia inerției mentale.

Educatoarea noastră nu trebuie, deci, să se preocupe de „aplicații”, temându-se ca nu cumva copilul, așa cum destui vor să insinueze, se va opri, vai, la materialul stabilit de noi, înlocuind cu el măreția și varietatea lucrurilor oferite de natură sau de mediul mai vast care îl înconjură în școală și acasă.

Când un copil mic, exersându-se cu materialul senzorial, și-a „sporit” capacitatea de a distinge lucrurile și și-a deschis căile sufletului spre o activitate tot mai laborioasă, el a devenit cu siguranță un observator mai desăvârșit și mai inteligent decât înainte, iar cel care s-a arătat interesat efectiv de un câmp de activitate restrâns, va fi cu atât mai interesat de un câmp larg.

*Acesta este lucrul pe care trebuie să-l așteptăm de la copiii normali: investigarea spontană a mediului extern sau, cum spun eu, explorarea voluntară a mediului. În cazul acesta, copiii încearcă o bucurie la fiecare descoperire nouă pe care o fac; aceasta le dă un sentiment de demnitate și de satisfacție, care îi încurajează să caute mereu senzații noi în mediu și îi face spontan observatori.*

Educatoarea va trebui să se limiteze la a *pândi* (*În text spiare, a spiona, a pândi. Cuvântul a fost ales intenționat spre a exprima plastic sensul atitudinii educatorului care urmărește momentul potrivit când poate ajuta mai cu spor dezvoltarea personalității copilului.*) cu cea mai mare grijă momentul în care copilul ajunge la această generalizare a ideilor. De exemplu, un micuț al nostru de patru ani, alergând odată pe terasă, s-a oprit, strigând: „O, ... cerul este albastru!” - și a rămas pe loc, privind îndelung întinderea cerului.

Într-o zi, cum intram într-o „Casă a copiilor”, cinci sau șase copii mai mici s-au oprit în jurul meu tăcuți, mângâindu-mi ușor mâinile și îmbrăcăminte și zicând: „este netedă”, „este moale”; atunci s-au apropiat și alții, mulți, care, cu toții, serioși, cu o expresie de atenție intensă, repetau, atingându-mă, aceleași cuvinte. Educatoarea era gata să intervină, spre a mă elibera. I-am făcut semn să stea pe loc și eu însămi am stat nemișcată, în tăcere, admirând acea activitate spontană a micuților. Cea mai mare victorie a metodei noastre de educație va fi totdeauna aceea de a *obține progresul spontan* al copilului.

Odată, un copil făcea unul din exercițiile noastre de desen, care constă în a colora cu creionul interiorul unor figuri; mai precis, colora un arbore. Ca să coloreze trunchiul, a luat un creion roșu, iar educatoarea voia să intervină, zicând: „Tu ești de părere că arborii au tulpina roșie?” Eu am oprit-o și l-am lăsat pe micuț să coloreze arborele în roșu. Acel desen era prețios pentru noi: el ne arăta că acel copil nu era un bun observator al mediului. Dar el continua în clasă *exercițiile pentru simțul cromatic*. Se ducea cu colegii în grădină și putea să observe totdeauna *culoarea* trunchiului arborilor; când exercițiile senzoriale aveau să izbutească a atrage atenția spontană a copilului asupra culorilor din mediu, *într-o*



*bună zi* el își va da seama că trunchiul arborilor nu este roșu, după cum copilul de care vorbeam mai sus și-a dat seama, în timp ce alerga, că cerul este albastru. De fapt, într-o zi, el a luat un creion maro pentru a colora trunchiul, iar ramurile și frunzele le-a făcut verzi. După aceea, micuțul colora cu maro toate ramurile, iar cu verde colora numai frunzele.

Aveam, deci, *dovezile* progresului intelectual al copilului.

Observatorii nu se creează zicându-le: *observă*, ci oferindu-le mijloace pentru a observa, și aceste mijloace sunt educația simțurilor. Odată stabilit raportul dintre copil și mediu, s-a asigurat progresul, pentru că simțurile care s-au perfecționat duc la o mai bună observare a mediului, iar mediul, cu varietatea lui, atrăgând atenția, continuă educația senzorială.

Dacă, dimpotrivă, neglijăm educația senzorială, *cunoștințele* cu privire la *însușirile* corpurilor se integrează în *cultură*, care se *limitează* numai la cunoștințele învățate și amintite și rămân sterile. Cu alte cuvinte, când educatoarea i-a învățat pe copii, după metodele vechi, numele *culorilor*, de exemplu, ea i-a făcut să cunoască unele *însușiri* determinate, dar nu a *educat* interesul pentru culoare. Copilul va cunoaște acele culori, uneori le va uita chiar, și va rămâne cel mult cu ceea ce a învățat la lecție. Iar dacă, mai târziu, educatorul, aplicând metoda veche, va încerca să generalizeze ideea, de exemplu, întrebând: „Ce culoare are floarea aceasta? ... panglica aceasta?” etc., probabil că atenția copilului va rămâne, din lene, numai la exemplele date de educator.

Dacă am compara copilul cu un ceas sau cu un alt mecanism complex, am putea spune că metoda veche se aseamănă cu acțiunea de a împinge cu unghia dinții roților nemișcate, pentru a le învârti, și că rotația traduce exact nivelul forței motrice aplicate de unghie (cultura copilului nu depășește nivelul culturii primite de la educator); metoda nouă, în schimb, se poate asemana cu *încordarea* arcului care provoacă și menține mișcarea spontană a întregului mecanism, mișcare ce stă în raport direct cu forța resortului, și nu cu acțiunea celui care a încordat arcul (dezvoltarea psihică spontană a copilului continuă nelimitat și stă în raport direct cu potențialul lui psihic, și nu cu acțiunea educatorului).

Mișcarea, adică *activitatea psihică spontană*, pleacă, în cazul nostru, de la educația simțurilor și este întreținută de inteligența observatoare. Astfel, spre exemplu, câinele de vânătoare nu-și cucerește îndemânarea prin educația pe care i-o dă stăpânul, ci datorită *agerimii speciale* a simțurilor sale; însă prin acel *exercițiu*, care este *vânătoarea*, stăpânul, perfecționându-i tot mai mult percepțiile senzoriale, oferă câinelui ocazia de a încerca plăcerea și apoi pasiunea vânătorii. Același lucru se poate spune și despre un pianist, care, ascuțindu-și simțul muzical și totodată agilitatea motorie a mâinii, găsește o plăcere tot mai mare în a smulge instrumentului armonii noi, în timp ce exercițiul îi perfecționează tot mai mult simțurile și agilitatea; prin aceasta, el se avântă pe calea perfecționării, ale cărei limite depinde numai de personalitatea lui psihică. În schimb, un fizician poate să cunoască toate legile armoniei, lucru care face parte din cultura lui științifică, și totuși să nu știe să execute nici cea mai simplă compoziție muzicală, întrucât cultura lui, oricât de vastă, se mărginește la domeniul științific care include acustica.

Scopul nostru educațional în prima copilărie constă în a *ajuta* dezvoltarea, nu în a da o cultură (*Maria Montessori atrage aici atenția că în prima copilărie trebuie să se urmărească de către educatori sprijinirea dezvoltării (educația), nu predarea unor cunoștințe (instrucția), care vine după aceea; întâi se formează organul cunoașterii, tocmai pentru că aceasta este o condiție esențială ca acel organ să poată cunoaște. Ea nu afirmă că nu trebuie să se dea deloc cunoștințe în această perioadă (în text se vede câte cunoștințe se dau), ci se condiționează veridicitatea și temeinicia culturii de formarea minții care se cultivă. Ea vorbește aici despre scopul nostru educațional, de a educa, nu despre scopul de a instrui, mai ales că procesul instruirii, în metoda Montessori, constă în inițierea copilului de către educator în tehnica autoinstruirii și a autoeducației. De unde însuși titlul cărții sale Autoeducația în școlile elementare (1916). Totuși, nu se poate să nu se observe că, din*

*intenția de a evidenția importanța educației (dezvoltarea copilului) ca factor prim, a dat acestui pasaj o formulare care poate părea paradoxală în oarecare măsură).* De aceea, după ce am oferit copilului materialul adecvat pentru a stimula dezvoltarea simțurilor, trebuie să așteptăm desfășurarea activității de observare.

### **Piatra de încercare**

De multe ori ne miră faptul că copiii nu numai că observă spontan mediul ambiant, luând cunoștință de lucruri pe care mai înainte nu le distingeau, dar se pare că le observă cumpărându-le cu ceea ce își amintesc sau făcând diferite aprecieri care ne uimesc prin multe amănunte, pentru că ne arată că unii copii își creează în interiorul lor un termen propriu de comparație, un fel de „piatră de încercare”, pe care noi nu o avem. Anume, ei *confruntă lucrurile* externe cu imaginile care s-au fixat în mintea lor și emit niște judecăți surprinzătoare prin exactitatea lor. Odată, într-o clasă din Barcelona, a intrat un muncitor care ținea în mână un geam, urmând să-l monteze la una din ferestrele clasei. Un copil de cinci ani a spus cu voce tare: „Geamul nu se potrivește, este prea mic”. Muncitorul și-a dat seama că este mai scurt cu un centimetru numai după ce l-a încercat în cercevea.

Doi copii între cinci și șase ani purtau următoarea convorbire la o „Casă a copiilor” din Berlin: „Ce crezi, până la plafon sunt trei metri?” - „Nu, sunt în jur de trei metri și douăzeci și cinci de centimetri”. După ce s-a măsurat, s-a constatat că înălțimea era efectiv ceva mai mare de trei metri.

O fetiță de cinci ani, văzând că intră o doamnă, i-a zis: „Culoarea îmbrăcămintei dumneavoastră este exact aceea a florii așezate acolo”. Doamna s-a dus în camera alăturată, unde a găsit o floare care nu se vedea din camera în care a intrat și, comparând-o cu îmbrăcămintea ei, a constatat o identitate surprinzătoare între cele două culori. Este evident că doamna aceea nu putea să recunoască identitatea de culoare decât cel mult punând alături cele două obiecte, pe când fetița avea ceva în plus, avea o unitate de măsură interioară la care putea să recurgă, pentru a compara floarea pe care o avea în minte cu îmbrăcămintea pe care o vedea cu ochii, așa cum noi, adulții, am stabilit o unitate de măsură, care ne îngăduie să apreciem raporturile dintre lucrurile ce se pot măsura, sau o piatră de încercare fixă, cu care se pot aprecia alte pietre.

Această *piatră de încercare*, care face cu puțință manifestări atât de impresionante la copii și care îi așază pe *alt plan decât noi*, adesea inaccesibil nouă, poate fi considerată ca un fapt necunoscut până acum. S-ar părea că la anumite vârste există posibilități de achiziții psihice care nu mai sunt cu puțință la alte vârste. Un lucru limpede și destul de vizibil pentru oricine este capacitatea, despre care am vorbit de mai multe ori, pe care o au copiii mici de a-și aminti și de a reproduce sunetele vorbirii și de a învăța cuvintele.

Vârsta la care limbajul se stabilește pentru totdeauna este „perioada” în care natura a pus o „sensibilitate deosebită”, destinată a fixa accentele și cuvintele. În viață nu putem să ne întoarcem din drum; ceea ce a achiziționat mintea în „perioada ei sensibilă” rămâne un bun permanent pentru viața întreagă, bun care nu se mai poate obține după aceea, într-o altă perioadă. Astfel, în cazul primelor achiziții de imagini senzoriale și al fixării mișcărilor, există perioade în copilărie care, o dată depășite fără rezultat, nu se mai repetă ulterior pentru a permite recuperarea

Odată ce atenția noastră a fost atrasă asupra acestui fapt, vom vedea că există mici variații care îl confirmă și mai convingător. Copilul de trei ani este capabil să repete de patruzeci de ori în șir un exercițiu (de exemplu, cel cu incastrele cilindrice), pe care un copil de șase ani nu-l poate repeta mai mult de cinci sau șase ori consecutiv. În schimb, copilul de șase ani poate să facă lucrări superioare celor pe care le face unul de trei ani, lucrări care pentru cel mic sunt nu numai inaccesibile, ci față de care se simte cu totul străin.

Acest fenomen interesant se repetă și în domeniul moral. Perioada intens formativă a primei copilării este în același timp perioada în care se poate stabili o formă de docilitate desăvârșită, al cărei element exterior a fost considerat ca tendință spre „imitație”. Dacă însă vom adânci acest fenomen și dacă împrejurările din mediu sunt prielnice dezvoltării copilului, deci și exprimării sale mai adânci, vom vedea că în copilul mic există o tendință uimitoare de adaptare la celelalte ființe umane din ambianță, fapt căruia i se datorește constituirea acelui fond de „dragoste”, de „adeziune” întru totul uman. Mai târziu, afară de cazul când ne aflăm în fața unui subiect înzestrat cu capacități morale excepționale, datorate unor forțe supranaturale, nu vom mai găsi *această formă* de docilitate, ci numai o „adeziune rațională” sau o „supunere” forțată.

Același fenomen se observă cu neobișnuită evidență în dezvoltarea sentimentului religios. Copilul mic are o tendință care nu se poate indica mai bine decât numind-o „perioada senzitivă a sufletului”, perioadă în care el are intuiție și avânturi religioase surprinzătoare pentru cine nu a observat copilul căruia i s-a dat posibilitatea de a-și exprima nevoile vieții interioare. Se pare că atunci copiii mici ar fi înzestrați în mod deosebit cu o intuiție supranaturală, că cir fi atrași în mod miraculos de grația divină, cu toate că, în mod rațional, nu este cu puțință să li se dea acea „educație religioasă”, care, mai târziu, la vârsta numită a rațiunii, copilul o poate asimila, iar omul o poate înălța cu inteligența luminată de credință.

Cu toate acestea, „perioada senzitivă” este baza unor achiziții miraculoase, pe care omul nu le va putea face la o altă vârstă.

### **Ordinea mintală**

Mintea copilului mic nu este, de bună seamă, lipsită de cunoștințe și de idei în momentul când începem educarea simțurilor, însă imaginile stau toate amestecate „pe marginea prăpastiei”. Haosul din sufletul lui nu are nevoie de lucruri noi, ci de *ordonarea* elementelor care există. El începe să distingă acum caracteristicile lucrurilor. Distinge cantitatea de calitate, face deosebirea între ceea ce este formă și ceea ce este culoare. Distinge obiectele după modul cum predomină dimensiunile, adică obiectele lungi de cele scurte, obiectele groase de cele subțiri, obiectele mari de cele mici. Desparte culorile în grupuri, desemnându-le cu numele lor: alb, verde, roșu, albastru, galben, violet, negru, portocaliu, maro, roz. Distinge apoi culoarea după intensitatea ei, numind cele două extreme „deschis” și „închis”. Deosebește gustul de miros, sunetul de zgomot.

Învățând să așeze „fiecare lucru la locul său” în mediul extern, copilul ajunge, prin educarea simțurilor, să pună ordine în imaginile din mintea lui. Acest *act ordonator*, într-o minte care este în curs de formare, constituie primul punct de plecare pentru ca viața psihică să se dezvolte, evitând obstacolele. „Cucerirea lumii externe” reprezentate prin imaginile sale sensibile va fi de acum înainte ușoară și ordonată. Ordinea care este instalată a pregătit condițiile vieții.

Așa au făcut și oamenii care au fost numiți „luminați”. În observarea lumii, ei au început prin a face deosebiri între lucruri, prin a le grupa și a le clasifica; au inventat nume prin care să le distingă și au constatat că acest procedeu este folositor. Ei au unit cunoașterea exactă cu limbajul științific.

Acesta a fost începutul tuturor științelor care studiază lucrurile existente, a fost primul capitol al istoriei descoperirilor viitoare. Pe această bază s-a diferențiat omul care, în observarea lumii, s-a condus după lumina cunoașterii pentru a crea progresul, de omul care a privit-o din întunericul ignoranței, văzând în ea un abis întunecat, de nepătruns și de neschimbat.



### Tăcerea. Abstracțiile materializate

Între metoda noastră și metodele folosite în mod obișnuit în școli pentru educarea copiilor normali există, printre altele, o deosebire în privința drumului de urmat în educație.

Poate că „tăcerea” va ilustra această deosebire.

În școlile obișnuite, prin „tăcere” se înțelege o stare de „ordine” medie, intuită, dar care până acum nu a fost încă definită. Este vorba de o situație în care comportarea elevilor în clasă face cu puțință ca învățătorul să-și țină lecția.

Dar, fiindcă elevii suferă o constrângere, ei au tendința de a părăsi această stare medie de ordine, pentru a intra într-o dezordine în care diferite mișcări necoordonate și lipsite de un scop produc un zgomot și o agitație care îngreuiază sau fac imposibilă ținerea lecției, adică tulbură ordinea medie. Atunci este nevoie ca învățătorul să ceară energic să se facă „tăcere”, înțelegându-se prin acest cuvânt tocmai ordinea medie.

Însă „ordinea medie” fiind nu numai o situație la care s-a ajuns mai înainte, ci și una normală, „obișnuită”, ea se poate obține printr-un simplu îndemn.

În metoda noastră, dimpotrivă, „ordinea medie” (care însă are altă formă, pentru că rezultă din munca individuală a elevilor) este un punct de plecare pentru înălțarea pe o treaptă superioară mediei, care n-a fost atinsă până acum și este necunoscută. Tăcerea este de data aceasta o cucerire pozitivă, la care trebuie să se ajungă prin cunoaștere și prin exercițiu.

De aceea, conștiința este obligată să fie atentă la mișcărilor cele mai mici, să controleze toate actele în toate amănunțele, pentru a ajunge la o imobilitate desăvârșită ce duce la tăcere, ceea ce este un lucru impresionant, nou, care nu a fost niciodată apreciat până acum. În școlile obișnuite, apelul la „tăcere” are scopul de a readuce viața normală la condițiile ei normale.

Tăcerea imobilității, dimpotrivă, suspendă viața normală, suspendă munca utilă, nu are nici un „scop practic”. Întreaga ei importanță, farmecul său derivă din faptul că, suspendând viața obișnuită, înalță individul la un nivel superior, la care îl cheamă nu utilitatea, ci cucerirea în sine.

Faptul că niște copii mici de trei sau patru ani cer „să facă tăcere”, ca și faptul că, atunci când tăcerea este cerută de noi, ei se conformează numai decît, vădînd un interes adînc, sunt dovezi evidente că în ei există tendința de a se ridica și de a *gusta* plăceri superioare. Mulți străini au asistat la o scenă surprinzătoare, ca aceasta: educatoarea, dorînd să repete exercițiul respectiv, scrie la tablă cuvîntul *tăcere*. Încă înainte de a fi terminat de scris cuvîntul, se face o tăcere din cele mai adînci, care cuprinde încăperea unde patruzeci sau cincizeci de copii foarte mici erau cu o clipă mai înainte ocupați cu lucrările lor.

Viața motorie este suspendată, prin contagiune, fulgerător. Un copil a „citit” primele litere și a înțeles că s-a dat ordin să se facă tăcere; suspendând orice mișcare, el se conformează ordinului pe care fiecare l-a intuit și a început fenomenul pe care, îndată, îl intuiesc și ceilalți și la executarea căruia participă. Astfel, tăcerea cere tăcere, fără ca vreun glas să fi rostit un cuvînt.

Astfel de comparații se pot invoca în legătură cu toate manifestările celor două tipuri diferite de școli.

Un anumit nivel mediu reprezintă în școlile obișnuite „binele”, un bine care nu a fost definit și nu a fost studiat, dar care este considerat, prin obișnuință, ca fiind nivelul școlar *ce trebuie atins*.

În școlile noastre se pleacă de la un bine mediu, acela la care s-a ajuns în mod spontan prin munca individuală, pentru a trece la un nivel superior, în scopul de a atinge „perfecțiunea” (*Metoda Montessori a fost criticată, în numele așa-zisului „globalism”, că este „nenaturală”, că izolează în mod analitic*

senzațiile, pe când „în realitate” obiectele se percep ca unități, global, sintetic. În acest pasaj, ca și în altele, autoarea lămurește de ce este necesar să i se dea copilului o educație a simțurilor, pentru a-l ajuta ca el să poată distinge, în complexul de caracteristici ale obiectului, diferitele variații în unitate, adică să i se dea prin educație ceea ce nu-i este dat de la natură : „filozofia lucrurilor”).

Este evident că, dacă nu ar exista în copii, sub forma unei nevoi, o tendință care face cu puțință această înălțare, ea nu s-ar obține în practică niciodată.

Iar dacă totuși există și se obține cu un succes indiscutabil, trebuie să simțim în noi, educatorii, o nouă datorie care să ne lumineze misiunea pe care o avem.

Educația simțurilor poate sluji la ilustrarea acestui principiu. Se știe că educația simțurilor a fost considerată de mulți pedagogi ca o eroare “. Aceasta se întâmplă pentru că, luând ca scop „viața obișnuită”, educația simțurilor face să se devieze de la modul natural de a cunoaște.

De fapt, obiectele pe care le vedem formează niște ansambluri; unitatea prezintă multiple caracteristici. Trandafirii au culorile lor și parfumurile lor; vasul de marmură are forma sa și greutatea sa ș.a.m.d. Este just, deci, ca să se ia în considerație lucrurile reale așa cum se prezintă ele. Acesta este raționamentul care privește ca finalitate „ordinea obișnuită” a lucrurilor.

Dacă însă noi considerăm „ordinea obișnuită” nu ca scop stabil, ci ca punct de plecare, putem să intuim faptul că cei mici observă spontan mult mai multe lucruri decât pot înfățișa „lecțiile asupra lucrurilor”, cu condiția, firește, ca ei să fie lăsați liberi Să observe după instinctul lor și să nu se fi contaminat de „inhibiția organică”, adică de teama de a lucra singuri.

Zic „să intuim”, pentru că, fără să se studieze metodic manifestările infantile spontane, acest adevăr poate fi înțeles empiric. Copilul are o „tendință vitală” de a explora mediul tot atât de intensă ca și tendința de a asculta limba vorbită. De fapt, el este silit să cunoască lumea externă și să învețe să vorbească determinat de un instinct impetuos. Așa cum spuneam, există o perioadă *sensibilă a vieții* în care el simte îndemnul de a observa lucrurile din jur și de a asculta sunetele vocii omenești.

Nu este deci vorba de o nevoie de a-i prezenta obiecte, ci numai de a nu lăsa să i se „tocească” instinctul de observație cu care l-a înzestrat natura.

Dacă vrem să-l ajutăm, noi trebuie să ne ridicăm la o treaptă mai înaltă. Trebuie să îi dăm *mai mult* decât ar putea el să aibă numai prin puterile sale.

Să-mi fie îngăduită o afirmație îndrăzneată: noi trebuie să îi dăm filozofia lucrurilor.

Să începem cu abstracția. Ideile abstracte-Sunt concepte sintetice ale minții,, care, desprinzându-se de lucrurile reale, extrage din ele unele calități comune, care, ca atare, nu există prin ele însele, ci există în obiectele reale. Spre exemplu, greutatea este o abstracție, pentru că nu există în sine; există numai „obiecte grele”.

Tot astfel se întâmplă și cu forma sau cu culoarea. Aceste cuvinte indică date abstracte, care în ele însele sunt însă sintetice, pentru că acumulează, în mod abstract, într-o idee unică, o calitate răspândită variabil într-un număr infinit de obiecte reale. Copiii cărora le place să *palpeze* în mod material obiectele, mai mult decât să le privească, par să aibă mintea cea măi incapabilă de a opera cu idei abstracte. Aici însă intervine o distincție subtilă. Oare lipsa obiectului este aceea care face inaccesibilă abstractizarea la copilul mic, sau există o efectivă incapacitate mintală de a căpăta interes pentru acea sinteză care îmbrățișează nenumărate elemente și care este în fond ideea abstractă de calitate?

Cu alte cuvinte, dacă am reuși să „materializăm” ideea abstractă, prezentând-o într-o formă adecvată copilului, adică aceea de *obiecte palpabile*, oare mintea sa va fi în stare de a o aprecia, de a se interesa de ea profund?

Materialul nostru senzorial poate, desigur, să fie considerat, din acest punct de vedere, ca fiind o „*abstracție materializată*”. El prezintă „culoarea”, „dimensiunea”, „forma”, „mirosul”, „zgomotul” în

mod tangibil și distinct, , ordonat în gradații care permit clasificarea și analizarea calităților.

Când un copil mic se află în fața materialului, el începe să lucreze atât de concentrat și de serios, încât pare că dă din conștiința sa tot ce este mai bun, S-ar părea că, într-adevăr, copiii sunt pe cale de a face cea mai înaltă cucerire de care este capabilă mintea lor; materialul deschide căi care, altfel, sunt inaccesibile inteligenței la vârsta copilăriei.

Tocmai acest material îl ține „concentrat”, pentru că el constă din lucruri demne de a fi absorbite de atenția intensă a copilului.

### **O paralelă între educația copiilor normali și aceea a deficienților mintal**

Știind că metoda de educație pentru copii normali își are originile în metoda elaborată de Itard și Séguin pentru copii deficienți din punct de vedere mintal, mulți au obiectat că este imposibil să se trateze în același fel cele două categorii de copii. Cu atât mai mult cu cât astăzi există tendința de a se distinge cu o exactitate tot mai mare nivelurile mintale și de a separa în diferite categorii chiar și copiii normali, deosebind și tratând în mod diferit copiii care, din punctul de vedere al inteligenței, sunt dotați diferit, ca, spre exemplu, supranormalii.

De aceea cred că este bine să arătăm deosebirea, scoasă în evidență atât de clar de metoda noastră, dintre copiii „înzestrați din punct de vedere spiritual” și deficienți- înseși mijloacele folosite cu cele două categorii provoacă reacții diferite și servesc la stabilirea unei comparații extrem de elocvente.

Punând în fața aceluiași material un copil deficient din punct de vedere mintal și un copil normal, prima și fundamentală diferență dintre cei doi constă în faptul că deficientul nu arată un interes spontan pentru materialul respectiv; trebuie să i se atragă atenția continuu și insistent, invitându-l să observe, să compare, îndemnându-l la acțiune,

Să presupunem că utilizăm, ca prim obiect, unul din incastrelor cu corpuri geometrice. După cum se știe, exercițiul constă în a scoate de la locul lor micii cilindri, a-i așeza pe masă, a-i amesteca și, apoi, a-i așeza din nou pe fiecare la locul lui.

În cazul copilului apatic și deficient, ar trebui să se înceapă deocamdată cu exerciții în care stimulii să fie mult mai contrastanți și să ajungă la exercițiul principal după multe altele premergătoare.

În cazul copiilor normali, dimpotrivă, incastrelor formează *primul obiect* care se poate prezenta, și chiar mai mult, dintre toate celelalte materiale senzoriale, ele sunt preferate de copiii care au vârsta între doi ani și jumătate și trei ani și jumătate.

Când însă se prezintă acest material unui deficient, trebuie să i se atragă atenția continuu și să se stăruie, îndemnându-l să observe și să compare, iar când copilul izbutește să pună cilindrii la loc în suportul respectiv, el se oprește și consideră că jocul s-a încheiat. Când deficientul greșește, el trebuie să fie corectat sau îndemnat să se corecteze, și chiar atunci când constată o greșeală, el rămâne de obicei indiferent.

Copilul normal, dimpotrivă, este atras spontan de un foarte viu interes pentru joc, se corectează singur, și tocmai acest fapt îl determină să-și încordeze atenția asupra diferențelor dintre dimensiuni și asupra comparării lor.

Când copilul normal se concentrează asupra exercițiilor pe care le face, el respinge intervenția celui care ar vrea să se amestece spre a-l ajuta; vrea să rămână singur în fața problemei sale. Acest fapt dă loc la o activitate spontană care merge dincolo de constatarea diferențelor dintre lucruri și care are în ea însăși cea mai mare valoare. Astfel, materialul se dovedește ca o cheie care îl pune pe copil în raport cu

el însuși și îi deschide sufletul spre a se exprima și a acționa.

Concentrarea asupra unui exercițiu spontan îndelung repetat este indicele superiorității copilului normal.

O altă deosebire constă în „distincția” pe care este capabil să o facă copilul normal între lucrurile esențiale și mijloacele secundare, care servesc de multe ori să le scoată în evidență pe cele dinții.

S-a spus că tehnica educației simțurilor aplică principiul de a izola simțul care trebuie să se exerseze. Astfel, spre exemplu, când trebuie să se constate diferențe tactile, este bine să-l ferim pe copil de impresii vizuale, fie întunecând camera, fie acoperind ochii copilului cu o legătură. În alte cazuri, dimpotrivă, trebuie să se facă tăcere.

Toate aceste procedee izbutesc într-adevăr să-l ajute pe copilul normal să se concentreze asupra unui stimul izolat și îi sporesc interesul pentru stimulul respectiv. Atenția copilului deficient, dimpotrivă, este deviată cu ușurință de aceste mijloace ajutătoare, care îl îndepărtează de motivul principal asupra căruia ar trebui să-și concentreze atenția. În întuneric, el adoarme ușor sau se dedă la acte necuviincioase; atenția îi este atrasă de legătura pusă pe ochi, și nu de stimulul senzorial asupra căruia vrem să-i polarizăm interesul; și astfel, exercițiul degenerază într-un joc inutil sau într-o erupție de veselie zgomotoasă.

În sfârșit, un alt fapt și mai demn de remarcat este că, atât asupra copiilor deficienți, cit și asupra celor normali, un efect excelent îl are procedeul pe care eu îl numesc „lecția celor trei timpi a lui Séguin” și care asociază atât de simplu și de clar *cuvântul* cu ideea dobândită.

Acest lucru ne face să ne gândim că deosebirile dintre personalitatea superioară și cea inferioară scad sau se pierd atunci când copilul se află în condiția de a „primi” ca o ființă pasivă „lecții” prin acțiunea profesorului asupra lui.

Lecția simplă și perfectă din punct de vedere psihologic, cum este aceea a lui Séguin, își atinge scopul în ambele cazuri,

Aceasta este o dovadă limpede și elocventă că diferențele individuale se dezvăluie și se intensifică numai în munca spontană și în exprimarea neprovocată - cu alte cuvinte, prin manifestările directe ale impulsurilor interioare.

Asocierea „cuvântului” cu percepția senzorială, în lecția lui Séguin, izbutește nu numai să fixeze acea asociație în mintea copilului deficient, dar aproape că îi înviorează energia perceptivă. Deficientul este ajutat de acea lecție să observe mai bine obiectul, care pare de acum înainte asimilat prin două legături: prin înfățișare și prin nume.

Copilul normal nu are nevoie de asemenea ajutor pentru a *observa*. Dimpotrivă, „observația” sa îl dispensează de lecție. El ascultă lecția cu bucurie vie după ce și-a fixat deja distincțiile senzoriale. Lecția despre nume clarifică și completează astfel munca lui spontană. Ideea este cunoscută, este vie prin propriul lui efort; și iată că acum urmează botezul, numele, consacrarea. Este interesant de constatat bucuria mare a copilului care a asociat un nume la cucerirea lui senzorială.

Îmi aduc aminte cum, într-o zi, am învățat o fetiță, care încă nu împlinise trei ani, numele a trei culori.

Am cerut copiilor să ducă una din mesele lor mici în fața ferestrei și, așezându-mă și eu pe un scaunel de-al copiilor, am invitat-o pe micuță pe un scaun identic, la dreapta mea. Aveam pe masă șase piese, două câte două, de aceeași culoare, adică: roșu, albastru și galben. Ca introducere, am așezat în fața fetiței una dintre tăblițe și i-am cerut să o caute pe cealaltă de aceeași culoare; am repetat exercițiul” cu toate Cele trei culori, cerându-i să așeze bine, în ordine, una după alta, perechile egale. După aceea, am trecut la „cei trei timpi” ai lui Séguin “. Fetița a învățat să recunoască numele celor trei culori.

Era atât de fericită, încât mă privea îndelung, apoi a început să salte; eu, văzând-o cum saltă în jurul



meu, îi repetam, râzând: „Știi culorile?”, iar ea răspundea, săltând mereu: „Da”. Manifestările ei de bucurie nu se mai sfârșeau: fetița se învârtea în jurul meu, săltând mereu, ca să mă facă să îi repet aceeași întrebare și să răspundă cu entuziasm cu „da”-ul ei.

Copilul deficient, din contra, este ajutat de lecție să „înțeleagă” materialele; i se atrage cu insistență atenția asupra diferențelor contrastante și el sfârșește prin a se interesa de ele, începând să lucreze; însă obiectul în sine nu este un stimul suficient pentru a-i provoca activitatea.

### O paralelă între pedagogia noastră și psihologia experimentală

În general, nu s-a observat un paralelism destul de interesant care există între cercetările lui Itard asupra educației copiilor surdomuți și deficienți și tentativa mult mai târzie, a germanilor Fechner și Weber și apoi a lui Wundt, de a subordona psihologia cercetărilor experimentale, făcute cu ajutorul unor instrumente de măsură.

Itard, care a trăit în preajma Revoluției franceze, a fost obligat de studiile sale medicale de otiatrie să experimenteze o educație pe baze pozitive, căutând reactivi care, excitând sistematic simțurile, să atragă atenția și să deștepte inteligența și activitatea motorie. Obiectele concepute de el aveau de aceea o semnificație a unor „stimuli” propriu-zisi.

Mai târziu, Fechner, Weber și Wundt au încercat să întemeieze o psihologie pe baze experimentale, începând să măsoare sensibilitatea la indivizi normali, în raport cu stimuli minimi, și străduindu-se să determine, cu exactitate matematică, atât stimulii, cit și timpul de care au nevoie diferiții subiecți pentru a reacționa. Importanța obiectelor era în funcție de posibilitatea lor de a fi sau nu direct o „măsură” (esteziometrie).

Cele două direcții, care s-au născut independent, s-au dezvoltat independent, cea dinții, prin răspândirea sa practică, creând școli pentru surdomuți și pentru deficienți mintal, iar a doua, prin răspândirea unor institute de „esteziometrie”, având ca scop cercetări experimentale capabile să ducă la constituirea unei științe noi.

Toți acești cercetători însă, bazând construirea instrumentelor lor pe reacțiile senzitive ale omului, au ajuns la ustensile foarte asemănătoare între ele, cu toate că ele constituiau, pe de o parte, un material pentru educația simțurilor, iar pe de alta, un fel de arsenal pentru măsurători psihosenzoriale.

De aceea, scopul celor două procedee, atât de analoage în ceea ce privește bazele lor de construcție, era opus. De fapt, esteziometria cercetează minimele perceptibile (*Aici e vorba de psihologia diferențială și de pragul diferențial (diferențele minime ce pot fi percepute între două senzații, de același fel, indiferent care, nu numai tactile, ci și vizuale, acustice etc.; de exemplu, puțința de a percepe o diferență între două greutate, două culori, două grade de temperatură etc. minime)*). Maria Montessori arată că, pe când psihologia experimentală (în speță esteziometria) se limitează la a măsura și a constata o situație de fapt, pedagogia experimentală caută mijloace și tehnici de a perfecționa, de a „ascuți” puterea de a percepe a tuturor simțurilor. Deci, scopul său nu este de a constata pur și simplu realitatea, ci de a o transforma) ale unui om dezvoltat complet sau ale unui copil dezvoltat la un nivel corespunzător vârstei sale, pentru a face, pur și simplu, o constatare.

Importanța acestei constatări rezidă în capacitatea sa de a demonstra faptul că fenomenele psihice sunt susceptibile de a fi măsurate matematic. Aceasta implică ideea, considerată aproape o axiomă, că modul de a „simți” sau mai bine-zis de a percepe (adică de a recunoaște) stimulii este o calitate naturală absolută, care nu depinde de cunoștințe, de exerciții metodice ale minții sau de cultura intelectuală, adică este independentă de diferențele psihice artificiale datorate educației.

A observa că un lucru este mai mare sau mai mic decât altul, a simți dacă un obiect minim a venit în contact cu pielea noastră etc. sunt constatări comune tuturor; iar diferențele individuale sunt caracteristici

stabilitate de natură, care produce, în mod normal, variații și, prin aceasta, produce oameni mai mult sau mai puțin sensibili, așa cum produce oameni mai mult sau mai puțin inteligenți, mai mult sau mai puțin bruneți sau blonzi. De aceea, aprecierile psihologiei experimentale au fost considerate ca aprecieri asupra *omului*, în dezvoltarea lui psihică naturală. De fapt, psihologia și-a propus, mai târziu, să determine caracteristicile corespunzătoare diferitelor niveluri psihice după vârstă și după varietățile individuale (indivizi normali, subnormali etc.).

Sistemul lui Itard, dimpotrivă, își propunea să construiască stimuli maximi, contraste puternice, pentru a atrage asupra lor atenția senzorială a unor copii străini de mediu și incapabili de a extrage din el, în mod ordonat, cunoștințe precise. Prin acest procedeu, copiii ajung apoi, prin exerciții repetate, să perceapă contraste din ce în ce mai puțin sensibile și diferențe tot mai fine în fiecare calitate ce li se prezintă. În acest ultim caz, nu se întreprinde un simplu examen al subiectului pentru a constata starea lui psihică, ci o „acțiune care modifică” conștiința, pentru a o trezi, a revigora raporturile sale cu mediul extern, pentru a-i constata cu precizie caracteristicile și pentru a stabili o armonie de interese între intelect și realitatea externă.

Acțiunea modificatoare care sporește capacitatea discriminatoare este o adevărată acțiune „educativă”.

#### **Educația simțurilor duce la ascuțirea percepției experimentale a stimulilor cu ajutorul exercițiilor repetate**

De obicei, *educației senzoriale* nu i se acordă nici o atenție de către cei ce fac cercetări cu scopul de a aprecia dezvoltarea psihică, dar ea este un factor care trebuie avut în vedere.

De exemplu, am văzut adesea adoptându-se ca teste mintale niște cuburi de diferite mărimi, așezate la diferite distanțe: i se cerea copilului să recunoască cubul cel mai mic și pe cel mai mare, în timp ce se cronometra timpul de reacție, care se măsoară din momentul comenzii până în acela al reacției, și apoi se notează eroarea.

Eu am atras atenția în mod repetat că o astfel de experiență ignorează factorul *educație*, adică *educația senzorială*.

Copiii noștri au și ei, în materialul didactic pentru educația simțurilor, o serie de zece cuburi cu dimensiunea gradată. Exercițiul constă în a arunca pe un covoraș de culoare închisă toate aceste cuburi care au o culoare roz-pai și în a construi cu ele *turnulețul*, așezând la bază cubul cel mai mare, apoi, pe rând, pe celelalte, până la cel mai mic. Copilul mic trebuie de fiecare dată să aleagă pe covor cubul „cel mai mare”. Acest joc distrează foarte mult chiar și pe copiii de doi ani și jumătate, care, îndată ce au construit turnulețul, îl răstoarnă cu o lovitură ușoară, admiră formele roz împrăștiate pe fondul închis și încep iarăși să-l construiască de nenumărate ori.

Dacă acest test s-ar aplica unuia dintre copiii din „Casele” mele având vârsta între trei și patru ani și unui elev de șase-șapte ani din prima casă a școlii, elementare, fără nici o îndoială că primul ar avea un timp de reacție mai mic și ar alege mai repede „cubul cel mai mare” și „cel mai mic” din grămadă și nu ar comite erori.

Același lucru se poate spune și despre testarea simțului cromatic, tactil etc.

Acest fapt are o însemnătate fundamentală pentru psihometrie (și, în general, pentru întreaga psihologie experimentală întemeiată pe teste), pentru că el *deplasează* vârsta nivelurilor mintale, pe care această psihologie le consideră absolute, adică variații naturale ale indivizilor.

Această metodă de educație poate deci să fie luată în considerație și de partizanii psihologiei experimentale, care speră să determine prin reacții instantanee nivelul de dezvoltare mintală, construind o imagine aproape absolută a ansamblului prin măsurarea unui detaliu, așa cum se procedează când se măsoară statura, pentru a stabili creșterea fizică la diferite vârste.

Exercițiul sistematic al simțurilor ar infirma acele valori medii, demonstrând că ele nu reprezintă un dat „absolut” al creșterii psihice.

Dacă după aceea am vrea să deducem din psihologia experimentală o aplicație practică, pentru a reforma metodele de educație în școli, atunci eroarea de principiu devine și mai evidentă.

Dacă o pedagogie științifică va lua ființă, ea va lua ca punct de plecare „stimulii care acționează și modifică”, și nu „stimulii prin care se măsoară”.

Tocmai acest criteriu a stat la baza cercetărilor mele. El a reușit în practică să ducă la o pedagogie experimentală pentru copiii normali și, în același timp, să releve caracteristici psihologice care însă nu erau cunoscute la copii.

Psihologia de laborator, cu reactivii și *testele* sale, introdusă în școlile elementare, nu a reușit să influențeze în practică asupra școlilor înseși și asupra metodelor sale de educație.

Dar, ca o consecință logică, s-a ajuns numai să se întrevadă posibilitatea de a se modifica „examele”, adică tocmai „probele” la care sunt supuși școlarii, și, pentru un timp oarecare, America engleză părea destul de convinsă pentru a îndrăzni să prevadă cu seriozitate înlocuirea examenului tradițional, adică a controlului noțiunilor învățate, cu „examenul științific al aptitudinilor individuale”. În felul acesta s-a introdus, după „terminarea studiilor”, același examen care fusese adoptat de institutele de orientare profesională pentru a deschide oamenilor călea în câmpul muncii.

Studiile lui Itard, dimpotrivă, au avut o acțiune practică imediată în însuși miezul educației. Ele au avut ca rezultat tratamentul unor copii care nu auzeau bine și care își recăpătau auzul, ameliorându-și, prin educație, acuitatea auditivă și recăpătându-și totodată graiul. Din această acțiune inițială s-a dezvoltat apoi educația surdomuților propriu-ziși și, în sfârșit, educația deficienților.

Școlile Care au apărut în Elveția, Germania, Franța și America au răspândit larg opera de „salvare” a unor copii nefericiți, au contribuit la ridicarea nivelului mintal și social al tuturor copiilor din această categorie.

De îndată ce s-a introdus această orientare în școlile pentru copii normali, s-a produs o profundă schimbare a școlii și, totodată, o înălțare a personalității infantile, fapt care a determinat răspândirea în lumea întreagă a conceptului social de „independență” și de „eliberare” a copilului.

Conceptul nostru pedagogic de „ajutor pentru dezvoltarea naturală” a copilului trebuie oare să se oprească în fața unei cuceriri artificiale datorate exclusiv acțiunii civilizației, cum este limbajul grafic, adică învățarea scrierii și citirii?

Este clar că în acest caz avem de-a face cu acțiunea de „a preda” , iar instruirea nu mai privește natura omului. A venit momentul când este necesar să abordăm în educație problema culturii, deci a eforturilor ce trebuie făcute, chiar sacrificând impulsurile naturale. Știm cu toții că învățarea cititului și a scrisului constituie prima dificultate care ne întâmpină în școală: primul chin al omului care trebuie să-și supună natura proprie necesităților civilizației.

Cei care, în această problemă, au fost preocupați numai de copil în sine au ajuns la concluzia că un efort atât de obositor trebuie să fie amânat cât mai mult. S-a considerat că abia la vârsta de opt ani copilul ar fi capabil de o achiziție atât de grea. În general, învățarea alfabetului și a scrisului începe la vârsta de șase ani, considerându-se că a pune copii mai mici în contact cu alfabetul și cu cuvintele scrise este aproape un delict. Limbajul grafic poate fi asemănat, de fapt, cu „a doua dentiție”; el nu este utilizabil decât într-o perioadă avansată a dezvoltării; limbajul este instrumentul care permite exprimarea gândirii logic organizate și însușirea, din cărți, a ideilor unui număr vast de persoane îndepărtate și nevăzute sau care au trăit chiar în epoci trecute. Cât timp copilul, datorită imaturității sale, este incapabil să utilizeze un astfel de limbaj, el poate fi scutit de o oboseală atât de mare ca aceea de a-l învăța.

Cu toate acestea, noi credem că soluția acestei probleme poate fi găsită printr-un studiu mai adâncit. Înainte de toate, ar trebui să se aibă în vedere nenumăratele „erori de metodă” în învățarea scrierii, pe care nu este locul să le arătăm aici. Este de ajuns un singur exemplu, spre a dovedi această afirmație, și anume metoda aplicată de Séguin pentru a-i învăța pe deficienți să scrie. Un alt studiu ar consta în considerarea scrierii în sine, analizându-i factorii și încercând să-i separăm prin exerciții independente care pot fi adaptate fiecărei vârste și deci repartizate după posibilitățile naturale ale copilului. Tocmai acesta este criteriul informativ propriu metodei noastre, care va fi dezvoltat mai jos.

#### **Despre metodele vechi de învățare a citirii și scrisului. Critica metodei lui Séguin pentru învățarea scrisului**

Séguin nu vorbește în tratatul său pedagogic despre metodele raționale de a învăța scrisul. Iată ce spune el despre acest subiect: „... pentru a trece un copil de la desenul propriu-zis la scris, care este aplicarea cea mai nemijlocită a desenului, nu mai rămâne învățătorului decât să definească litera *D* ca pe un segment de cerc care se sprijină cu cele două extremități pe o verticală; *A* este definit prin două linii oblice, unite la vârful lor și tăiate de o orizontală” etc.

„Prin urmare, nu mai e vorba de a ști cum va învăța copilul să scrie: el va desena, *deci* va scrie. Nu este nevoie să-l punem să traseze literele după legile contrastului și ale analogiei: *O* lângă *I*; *B* în fața lui *P*; *T* în fața lui *L* etc.”

După Séguin, deci, nu este nevoie să-l *învățăm* pe copil să scrie; când va desena, el va scrie. Scrisul însă este pentru acest autor un scris cu litere majuscule de tipar! Nu ni se spune mai departe dacă idiotul va scrie în alt fel. În schimb, autorul vorbește pe larg despre învățarea *desenului care pregătește scrisul* și care *conține* scrisul; învățământ plin de dificultăți, care va fi definitivat prin încercările comune ale lui Itard și Séguin.

„Capitolul XL. *Desenul*. Pentru a desena, prima noțiune care trebuie dobândită, în ordinea importanței, este aceea a suprafeței plane pe care se va trasa desenul; a doua este aceea a felului în care se trasează o linie...

În aceste două noțiuni constă orice scris, orice desen, orice creație liniară.

Aceste două noțiuni sunt corelative; relația dintre ele dă naștere ideii, capacității de a produce linii, în sensul că liniile merită acest nume numai când urmează o direcție metodică și rațională; traseul fără direcție nu este o linie; făcut la întâmplare, el nu are nume.

Semnul rațional, dimpotrivă, are un nume, pentru că are o direcție, iar întrucât orice scris sau desen nu este altceva decât un ansamblu al diferitelor direcții pe care le urmează o linie, trebuie ca, înainte de a trece la scrisul propriu-zis, să se *insiste* asupra noțiunilor de suprafață plană și de linie, pe care copilul normal le dobândește prin intuiție, dar pe care suntem obligați a le face precise și sensibile pentru idioți, în toate aplicațiile lor. Cu desenul metodic, ei vor intra în contact rațional cu toate părțile suprafeței plane și vor face, la început prin imitație, mai întâi linii simple și apoi mai complicate.

Ei vor fi învățați succesiv: 1) să traseze diferite feluri de linii; 2) să le traseze în direcții variate și în poziții diferite față de suprafața plană; 3) să unească aceste linii pentru a forma figuri, treptat, de la cele simple la cele complexe. În acest scop, trebuie să fie învățați mai întâi să deosebească liniile drepte de cele curbe, cele verticale de cele orizontale și oblice, variate la infinit; la urmă li se vor indica principalele puncte de legătură dintre două sau mai multe linii, pentru a forma o figură.

Această analiză rațională a desenului, *din cate se va naște scrisul*, este atât de esențială în toate aspectele ei, încât unui copil care trasase deja mai multe litere, înainte de a-mi fi fost încredințat, i-au trebuit șase zile ca să traseze o linie perpendiculară și una orizontală, apoi i-au trebuit cincisprezece zile până să reproducă o linie curbă și una oblică; majoritatea elevilor mei nu sunt multă vreme în stare să imite mișcările mâinii mele pe hârtie, înainte de a putea să deseneze o linie într-o anumită direcție.

Cei care imită mai bine sau cei mai puțin afectați de deficiențe intelectuale fac un desen diametral opus celui pe care îl arăt și cu toții confundă punctele de legătură dintre două linii, cele mai ușor de înțeles, cum sunt: sus, jos, la mijloc. Este adevărat că profundele noțiuni pe care le-au învățat de la mine despre suprafața plană, linii și configurație îi fac apti să înțeleagă raporturile ce urmează a fi stabilite între suprafața plană și diferitele linii cu care ei trebuie să acopere hârtia, dar în studiul pe care anomaliile elevilor mei l-au făcut necesar, trecerea de la linia Verticală la cea orizontală, apoi la cea oblică și la cea curbă trebuia să fie determinată de considerarea dificultăților de înțelegere și de execuție pe care fiecare dintre aceste linii le prezintă pentru o inteligență tulbure și pentru o mână mobilă și nesigură. În cazul de față, nu mai este vorba ca ei să fie pur și simplu învățați să facă un lucru greu, deoarece eu îi ajutam să treacă peste o serie de dificultăți. De aceea, m-am întrebat dacă aceste dificultăți nu sunt unele mai mari, altele mai mici și dacă ele nu apar ca niște teoreme. Dar iată care au fost ideile care m-au Călăuzit în această privință:

Verticala este o linie pe care ochiul și mina o urmează direct, ridicându-se și coborând. Linia Orizontală nu este naturală, nici pentru Ochi, nici pentru mână, pentru că și ochiul, și mina se lasă în jos și urmează o curbă (ca orizontul, de la care și-a luat numele), care pleacă de la centru spre extremitățile laterale ale suprafeței plane, dacă nu sunt menținute proporțional în distanța pe care o parcurg.

Linia oblică presupune noțiuni comparative mai complexe, iar liniile curbe impun o constanță și diferențe de raport, față de suprafața plană, atât de variabile și de greu de stabilit, încât *ar fi o pierdere de vreme* să se înceapă Studiul liniilor plecând de la ele. Linia cea mai simplă este deci cea verticală. Iată cum am procedat pentru ca ideea să fie înțeleasă.

Prima formulă geometrică este aceasta: de la un punct la altul se poate duce 6 singură linie dreaptă. Plecând de la această axiomă, pe care mâna singură 0 poate demonstra, am fixat două puncte pe tablă și le-am unit cu o verticală. Copiii mei au încercat să facă același lucru cu punctele pe care le-am însemnat pe hârtia lor, dar unii coborau verticala la dreapta punctului de jos, alții la stînga, fără să mai vorbim de cei a căror mână *rătăcea* pe pagină în toate sensurile. Pentru a înlătura aceste diferite deviații, a *căror cauză sălășluiește adesea mai mult în inteligență și în privire decât în mână*, am socotit că e bine să

restrâng câmpul de apreciere a suprafeței plane, trasând două verticale, la dreapta și la stânga punctelor, pe care apoi copilul să le unească cu o linie paraleli trasată între celelalte două (oare să servească, așa-zicând, ca barieră), Dacă aceste două linii nu erau de ajuns, fixam vertical pe hârtie două rigle, care opreau cu desăvârșire deviațiile mâinii; dar aceste bariere materiale nu sunt necesare multă vreme. Se înlătură mai întâi cele două rigle și se revine la utilizarea liniilor paralele, între care copilul deficient intercala destul de repede o a treia linie verticală; apoi se înlătură una dintre verticalele călăuzitoare și se lasă uneori cea din dreapta, alteori, cea din stânga, pentru a opri Orice deviație posibilă; în sfârșit, se suprimă ultima linie, apoi se suprimă punctele, începând cu cel de sus, oare indică punctul de plecare al desenului și al mâinii. Copilul învață astfel să traseze o verticală, singur, fără ajutor, fără puncte de comparație.

Aceeași metoda, aceleași dificultăți și aceleași mijloace de îndrumare intervin și în cazul liniilor drepte Horizontale. Dacă se întâmplă să pornească destul de bine, trebuie să ne așteptăm că ele să fie Curbate de copil din instinct, plecând de la centru spre extremități, *așa cum poruncește natura* și datorită motivelor pe care le-am arătat mai sus. Dacă punctele însemnate din loc în loc nu ajung pentru a ajuta mâna să păstreze direcția, O forțăm Să nu devieze, prin linii paralele sau folosind riglele.

În sfârșit, punem copilul să traseze linia orizontală, așezând echerul pe o riglă verticală, care să facă cu ea un unghi drept; copilul Va începe să înțeleagă astfel ce este linia verticală și linia Orizontală și va ști să întrevadă relația dintre aceste două prime noțiuni, pentru a trasa o figură.

În ordinea de formare a liniilor, s-ar părea că studiul celor oblice ar trebui să Urmeze imediat după studiul celor verticale și orizontale; cu toate acestea, nu este așa! Linia oblică ce se înrudește cu cea verticală prin poziție, cu cea orizontală prin direcție, iar cu amândouă prin natura sa, pentru că este o linie dreaptă, prezintă, din cauza raporturilor sale cu suprafața plană sau cu alte linii, o idee prea complexă pentru a fi apreciată fără pregătire”.

Séguin continuă astfel pe mai multe pagini, vorbind despre liniile oblice în toate direcțiile, punând copiii să le traseze între două paralele; apoi despre cele patru curbe, copiii fiind puși să le traseze la dreapta și la stîngă unei verticale, deasupra și dedesubtul unei orizontale, și conchide: „În felul acesta s-au rezolvat toate problemele pe care le-am cercetat; liniile verticale, cele orizontale și oblice și cele patru curbe, a căror îmbinare formează cercul; ele conțin, în principiu, toate liniile posibile, *toate elementele necesare scrisului*.”

Odată ajunși aici, ne-am oprit mai mult, Itard și eu mine. Fiind Cunoscute liniile, era bine să-l punem pe copil să traseze figuri regulate, bineînțeles începând cu cea mai simplă. După opinia curentă, Itard m-ă sfătuit să încep cu pătratul. Am urmat acest sfat timp de *trei luni*, fără a reuși să mă fac înțeles”. În urma unei lungi serii de experiențe, conducându-se după ideea formării figurilor geometrice, Séguin și-a dat seama că figura cea mai simplă de trasat este triunghiul.

„Când trei linii se întâlnesc în felul acesta, ele formează totdeauna un triunghi, în timp ce patru linii se pot întîlni în nenumărate direcții diferite, fără Să păstreze un paralelism exact și deci fără să formeze un pătrat perfect.

Din aceste experiențe și observații, confirmate de multe altele, pe care e de prisos să le amintim, am dedus primele principii *ale scrisului și ale desenului* aplicabile idiotilor; aplicația este *prea simplă* ca să mă mai opresc asupra ei”.

Iată deci procedeul utilizat de predecesorii mei pentru a învăța pe deficienți să scrie. În ceea ce privește citirea, Itard a procedat astfel: atârna pe pereți, în cuie, figuri geometrice de lemn (triunghiuri, pătrate, cercuri), apoi desena forma lor precisă pe perete; după aceea, dând la o parte figurile, cerea sălbaticului din Aveyron să le pună la loc, în cuiele respective, conducându-se după desene. Din aceste desene s-a; născut la Itard însăși ideea incastrelor plane. În sfârșit, Itard .a construit literele alfabetului,

majuscule de tipar, și proceda la fel ca la figurile geometrice, adică le desena pe perete și bătea cuiele în așa fel încât copilul să le poată atârna și suprapune. Pe urmă, Séguin a folosit, în loc de pereți, planul orizontal, desenând literele pe fundul unei cutii și încercând să se pună peste ele aceste litere.

După douăzeci de ani, Séguin nu și-a schimbat procedeul.

O critică a metodei lui Itard și Séguin pentru scriere și citire mi se pare de prisos. Acest procedeu conține două erori fundamentale, care îl fac inferior metodelor pentru copii normali, adică: scrierea cu litere de tipar majuscule și pregătirea scrierii cu un studiu de geometrie rațională, pe care noi astăzi îl pretindem numai elevilor din școlile secundare. Aici, într-adevăr, Séguin confundă ideile într-un mod care ne surprinde: el a sărit dintr-o dată de la observarea psihologică a copilului și de la relațiile lui cu mediul, la studiul formării liniilor și figurilor și al raporturilor lor cu suprafața plană.

El zice că un copil *va desena ușor linia verticală dreaptă, însă orizontala va deveni de îndată o curbă*, pentru că *natura poruncește așa*; acest imperativ al naturii el îl deduce din faptul că omul vede orizontul ca o linie curbă!

Exemplul lui Séguin este de ajuns pentru a dovedi necesitatea unei *educații* speciale, care să călăuzească omul spre *observare* și să conducă *gândirea logică*. Observarea trebuie să fie absolut obiectivă, adică dezbrăcată de prejudecăți. Séguin are, în cazul de față, prejudecata că desenul geometric ar trebui să pregătească scrisul, și acest fapt îl împiedică să descopere procedeul cu adevărat natural, necesar pentru această pregătire. Afară de aceasta, el are prejudecata că devierea liniilor, adică inexactitatea cu care le face copilul, se datorește „*minții și ochiului, nu mâinii*”. De aceea, el se străduiește *săptămâni și luni să explice* copilului idiot direcția liniilor și să-i călăuzească *privirea*.

Séguin consideră că o metodă bună trebuie să pornească de la geometrie, de la inteligența copilului și de la câteva raporturi abstracte; numai acestea ar fi demne de a fi luate în seamă.

Oare acesta nu este un defect obișnuit?

Cea mai mare parte din timp și din forțele intelectuale se pierde în lume pentru că opiniile false ni se par importante, iar adevărul ni se pare neînsemnat.

Metoda lui Séguin pentru învățarea scrierii ilustrează cât de întortocheate sunt căile pe care le urmăm în învățământ, datorită unui instinct de a complica lucrurile, asemănător cu cel care ne face să prețuim numai lucrurile complicate. Și atunci Séguin învață pe copii *geometria*, pentru ca să-i învețe scrisul; supune mintea copilului unui efort intens de a înțelege abstracțiile geometrice, pentru a-l coborî la efortul mult mai simplu de a desena un *D* de tipar. După aceea însă nu va trebui oare copilul să facă efortul de a *uita* litera de tipar, pentru a *învăța* scrierea cursivă? Și n-ar fi fost mai simplu să se înceapă cu scrierea cursivă?

Oare n-au crezut mulți că pentru a învăța scrierea este necesar ca mai întâi copiii să traseze bețișoare? Aceasta este o convingere adâncă. S-a părut natural că pentru a scrie literele alfabetului, care sunt aproape toate curbe, trebuie să se înceapă cu cele drepte și cu bețișoare, prevăzute cu cârlige trasate în unghi ascuțit. Ne mirăm, după aceea, cu bună-credință, că este foarte greu să-l dezvățăm pe începător de deprinderea *scrisului colțuros*, pentru a-l face să traseze frumoasele curbe ale lui *O*. Și totuși, cât efort am depus și noi, și copilul, obligând-l mult timp să facă bețișoare și să scrie cu unghiuri ascuțite?

Cine a avut *revelația* că, pentru a învăța scrisul, primul semn pe care trebuie să-l facem este linia dreaptă și pentru ce ne îndârjim să pregătim curbele cu ajutorul unghiurilor?

Să renunțăm pentru moment la aceste prejudecăți și să mergem pe o cale mai simplă. Poate că atunci vom simți o mare ușurare, scutind umanitatea viitoare de *orice efort* în învățarea scrierii.

Este necesar să începem scrierea trasând bețișoare? E de ajuns să gândim logic ca să răspundem: nu. Copilul face un efort prea neplăcut în astfel de exerciții. Bețișorul ar trebui să constituie, la drept vorbind, *cea mai mică dificultate* de învins.

Mai mult, dacă observăm bine, linia dreaptă este exercițiul cel mai greu. Numai un caligraf poate completa cu linii drepte, trasate în mod regulat, o pagină, în timp ce o persoană cu un scris mediocru ar putea să umple o pagină cel mult acceptabilă. De fapt, linia dreaptă este unică, ea fiind cea mai mică distanță dintre două puncte. *Orice deviație* înseamnă o linie care nu este dreaptă. Infinitul număr de linii deviate sunt, de aceea, mai ușor de trasat decât acea linie unică, ce reprezintă perfecția. Dacă se cere să se deseneze pe tablă *o dreaptă*, fără să se pună vreo condiție, orice persoană va trasa o linie lungă, în direcții diferite, începând când dintr-o parte, când din alta, și aproape sigur va izbuti să ajungă la un rezultat satisfăcător. Să se ceară, după aceea, să se deseneze o dreaptă într-o *anumită direcție*, pornind de la *un anumit punct*; atunci îndemânarea inițială va slăbi simțitor și se va vedea cum apar o serie mult mai mare de neregularități, adică de erori.

Aproape toate liniile vor fi prea lungi, întrucât executanții *vor trebui să-și ia avânt* pentru a trasa linia corespunzătoare.

Să cerem, acum, ca liniile să fie, dimpotrivă, scurte și precis limitate; erorile se vor înmulți și mai mult, pentru că avântul care ajută la menținerea direcției este frânat. Ei bine, să adăugăm acum la toate acestea faptul că instrumentul pentru scris trebuie ținut într-un anumit fel, și nu cum instinctul îi dictează fiecăruia.

Ne apropiem, astfel, în mod simțitor, de *primul act* al scrisului pe care *pretindem să-l realizeze copiii*; acest act va necesita, la rândul său, să păstreze paralelismul dintre diferitele semne trasate și va constitui o muncă dintre cele mai grele și mai aride, pentru că nu are un scop pentru copii, aceștia neînțelegându-i semnificația.

Am observat în caietele copiilor deficienți pe care i-am văzut în Franța - Voisin menționează și el acest fenomen - că paginile cu bețișoare, deși inițial se rezumă la linii, sfârșesc cu șiruri de C, pentru că atenția unui copil deficient este mai puțin rezistentă decât aceea a unui copil normal, astfel că efortul de imitație de la început se epuizează încetul cu încetul. Astfel, bețele drepte se transformă în curbe tot mai asemănătoare eu litera C. Acest fenomen nu apare în caietele copiilor normali, pentru că ei rezistă la *efort* până la sfârșitul paginii și, așa cum se întâmplă de multe ori, eroarea didactică nu se vede. Să observăm însă desenele spontane ale copiilor normali, acelea în care ei încearcă, spre exemplu, să traseze, cu o crenguță uscată, linii în nisipul de pe cărările unei grădini; nu vom vedea niciodată drepte scurte, ci linii curbe lungi, întretăiate în diferite feluri. Séguin vedea același fenomen atunci când cerea să se deseneze linii orizontale, care deveneau de îndată curbe, iar el atribuia fenomenul faptului că executantul imită linia orizontului.

Efortul pe care l-am crezut *necesar* pentru învățarea scrierii este un efort cu totul artificial, care nu se leagă de scris în sine, ci de *metodele* de a-l învăța.

*Primele mele experiențe cu copiii deficienți.* Să lăsăm deocamdată la o parte orice dogmatism în această problemă. Să facem abstracție și de cultură: nu ne interesează să știm nici cum a început omenirea să scrie, nici care poate să fie *geneza* scrisului în sine. Să renunțăm la convingerea pe care ne-am format-o, din cauza obiceiului împământenit, că este necesar să începem învățarea scrisului folosind bețișoare. Să presupunem că suntem spiritual puri, ea și adevărul pe care vrem să-l descoperim.

*Să observăm un individ care scrie și să încercăm să analizăm actele pe care le face scriind:* actele, adică mecanismele care intervin în executarea scrisului.

Aceasta înseamnă să studiem *psihofiziologia scrisului*, adică să examinăm *individul* care scrie, nu *scrisul*; *subiectul*, nu *obiectul*.

Pornind întotdeauna de la obiect, în examinarea scrisului, s-a constituit o *metodă*.

O metodă care ar pleca de la studiul individului și nu de la acela al scrisului, ar fi cu totul originală, străină de orice metodă oare a pre-cedată.



Dacă m-aș fi gândit să dau un nume acestei metode noi de a scrie, atunci când am întreprins experimentele cu copiii normali, fără să cunosc încă rezultatele, aș fi numita de fapt *metoda psihologică*, din cauza orientării care a inspirat. Dar experiența mi-a oferit, ca o surpriză și ca un adevărat dar al naturii, un alt titlu: „metoda scrierii *spontane*”.

Pe vremea când îi învățam pe deficienți, s-a întâmplat să observ următorul fapt. O fetiță deficientă, de unsprezece ani, normal dotată din punctul de vedere al motricității și al forței manuale, nu izbutea să coasă și nici măcar să facă primul pas, adică însăilarea, care constă în a trece acul dintr-o parte în alta a urzelii, trăgând sau lăsând câteva fire.

Atunci am dat fetiței să execute urzitura lui Froebel, care constă în împletirea transversală a unor fâșii mici de hârtie ce se trec printre alte fâșii, tot de hârtie, fixate vertical, sus și jos. Mi-a venit în minte analogia dintre cele două lucrări și eram foarte curioasă să văd ce se întâmplă. Când fetița a căpătat îndemănare în executarea împletiturii după metoda lui Froebel, am pus-o din nou să coasă și am văzut cu plăcere că ea reușea să însăileze,

M-am gândit că mișcarea pe care trebuie să o facă mina fusese pregătită pentru cusut, *fără ca executantul să fi cusut efectiv*, și că realmente este necesar să se găsească o modalitate *de a învăța pe cineva să facă o lucrare, înainte de a-l pune să execute lucrarea însăși*. Mai ales atunci când este vorba de a *învăța executarea unor mișcări*, acestea pot fi stimulate și chiar automatizate prin exerciții repetate, străine de lucrarea propriu-zisă pentru care se pregătește subiectul. Prin urmare, cineva poate dispune de *îndemănarea necesară pentru a executa o muncă* înainte de a o fi îndeplinit efectiv și o poate îndeplini aproape perfect de la prima încercare.

M-am gândit că tocmai în felul acesta s-ar putea efectua pregătirea pentru *scris*. Ideea m-a interesat în cel mai înalt grad și mă miram cât este de simplă. M-a surprins faptul că *nu m-am gândit mai de mult la acest procedeu*, care mi-a fost inspirat de imaginea fetiței ce nu știa să coasă.

De fapt, întrucât îi puneam pe copii să pipăie contururile figurilor geometrice ale incastrelor plane, nu-mi mai rămânea decât să-i pun să pipăie cu degetul și *figurile literelor alfabetului*.

Am dat să mi se facă un superb alfabetar, cu litere cursive, înalte de 8 cm, și un număr corespunzător de bețișoare, pentru învățarea scrisului.

Literele erau confecționate din lemn și aveau o grosime de 1/2 cm, erau vopsite pe față cu email (consoanele cu albastru și vocalele cu roșu), iar pe dos aveau o căptușeală foarte elegantă de alamă, fixată cu clame mici. Acest alfabetar, construit într-un singur exemplar, era folosit împreună cu numeroase planșe de carton subțire, pe care erau desenate literele alfabetului în aceeași culoare și cu aceleași dimensiuni ca literele mobile - planșe grupate după contrastele și asemănările fermelor,

Fiecărei literă a alfabetului îi corespundea o planșă desenată în acuarelă, unde era reprodușă, cu aceeași culoare și dimensiune, litera cursivă, iar lângă ea, minusculă, era desenată litera corespunzătoare de tipar. Planșele reprezentau obiecte al căror nume începe cu litera desenată; spre exemplu, la litera *m* era o mină, la litera *p*, o pisică etc. Aceste planșe serveau la fixarea în memorie a sunetului literei.

Planșele nu reprezentau, de bună seamă, o idee nouă, dar completau un ansamblu care nu exista încă.

Partea interesantă a experienței mele constă în faptul că, după ce îi puneam pe copii să *suprapună* literele mobile pe literele corespunzătoare desenate pe planșele de carton unde erau grupate, îi puneam să le și *pipăie, mișcând mâna în sensul scrierii cursive*, în mod repetat. Aceste exerciții se făceau după aceea de mai multe ori și cu literele numai desenate pe planșele de carton. În felul acesta, *copiii făceau mișcarea necesară pentru a reproduce forma semnelor grafice, fără să scrie*. În acel moment am fost frapată de o idee care nu-mi venise în minte până atunci, și anume că scrisul cuprinde *două forme diferite de mișcare*: mișcarea care reproduce forma și aceea de *mânuire a instrumentului* cu care se scrie. De fapt, copiii deficienți ajunseseră să pipăie ca niște experți toate literele alfabetului, după forma lor, dar

nu ştiau încă să țină condeiul în mână. A ține și a mânui cu siguranță un bețișor înseamnă a fi dobândit un automatism muscular special, care este independent de actul fizic al scrisului. În realitate, el este simultan cu mișcările necesare pentru trasarea tuturor literelor alfabetului. Trebuie să existe, deci, un singur automatism, care acționează odată cu *memoria motorie* a fiecărui semn grafic în parte. Rămâne, deci, să se pregătească automatismul muscular pentru ținerea și mânăuirea instrumentului cu care se scrie. Acest lucru am încercat să-l obțin adăugând la momentul descris mai sus alte două: atingerea literelor nu numai cu arătătorul mâinii drepte, ca în primul moment, ci cu două degete, cu cel arătător și cu cel mijlociu; atingerea literelor cu un bețișor de lemn, ținut așa cum se ține condeiul când scriem.

În fond, îi puneam pe copii să repete aceleași mișcări, uneori fără bețișor, alteori, cu bețișorul.

Este de notat că trebuie să se urmeze cu degetul *imaginea vizuală* a literei desenate. De fapt, degetul era deja *exersat* în atingerea contururilor figurilor geometrice; s-a văzut însă că acest exercițiu nu este întotdeauna suficient. Într-adevăr, și noi, spre exemplu, când copiem un desen nu izbutim să urmăm *perfect* linia pe care totuși o vedem și pe care ar trebui să o urmăm copiind. Ar trebui chiar ca desenul să aibă ceva special, care să atragă vârful creionului nostru, cum atrage magnetul fierul, sau creionul să găsească un *ghid mecanic* pe hârtia pe care desenează, pentru a urma cu *exactitate* trăsătura *perceptibilă în realitate numai pentru privire*. Deficienții deci nu urmau întotdeauna cu exactitate desenul, nici cu degetul, nici eu bețișorul; iar materialul didactic nu oferea *nici un control* al lucrării executate; oferea numai controlul îndoielnic al *privirii* copilului, care, desigur, putea, *să vadă* dacă degetul urma sau nu semnul. M-am gândit că, pentru a face cu exactitate mișcările scrierii și pentru a garanta corectitudinea sau cel puțin pentru a călăuzi scrierea în mod mai direct, ar fi necesar să pregătesc *forme de litere scobite*, încât bețișorul de lemn să urmărească traseul lor mergând ca printr-un *jgheab*. Am făcut un proiect pentru această lucrare, dar, fiind prea costisitoare, n-am putut să-l pun în aplicare.

Despre această metodă le-am vorbit pe larg învățătorilor la lecțiile mele de didactică de la Școala normală ortofrenică, așa cum rezultă din *cursul* redactat pentru cel de-al doilea an al școlii, din care mar păstrez și azi vreo sută de exemplare, ca document al trecutului.

Iată cuvintele pe care le-am pronunțat în public, cu mulți ani în urmă, și care au rămas în. mâinile a peste două sute de învățători din școlile elementare, fără ca vreunul să scoată din ele o idee folositoare, așa cum scria cu mirare profesorul Ferreri într-un articol: „La acest punct, se prezintă planșa de carton cu vocale, vopsite în roșu: copilul vede figuri neregulate, în culori. Să oferim copilului vocalele de culoare roșie, pentru a le suprapune pe semnele de pe planșă. I se cere să pipăie vocalele de lemn în sensul scrisului și li se pronunță numele: vocalele sunt așezate după analogia formei:

o e a i u

După aceea se cere copilului, spre exemplu: «Caută-mi-l pe o»; «Pune-l la loc». Apoi: «Ce literă este aceasta?» Acum se va vedea că mulți copii greșesc numai atunci când privesc litera, dar ghicesc dacă o pipăie. Observații interesante se pot face descoperind diferitele tipuri individuale: tipul vizual, tipul motor.

Se cere după aceea copilului să pipăie litera desenată pe planșă, mai întâi numai cu degetul arătător, apoi cu acesta și cu cel mijlociu, apoi cu un bețișor de lemn, ținut ca un condei; litera trebuie să fie atinsă mișcând mâna în sensul scrierii.

*Consoanele* sunt trasate cu culoare albastră și așezate pe diferite planșe, după analogia formei. La toate acestea se adaugă alfabetul mobil, din lemn vopsit cu culoare albastră, ale cărui litere se suprapun pe planșe, ca în cazul vocalelor. Alfabetarul este însoțit de o altă serie de planșe de carton, pe care, alături de consoanele de aceeași mărime cu cele din lemn, este desenată o figură (sau două), ce reprezintă un obiect al cărui nume începe cu litera desenată. În fața literei cursive se află o literă de tipar mai mică, de aceeași culoare.

Educatorea, pronunțând consoanele după metoda fonetică, arată litera, apoi planșa de carton, pronunțând numele obiectelor ce sunt desenate acolo, punând accentul pe prima literă, de exemplu, *m...măr*: «Dă-mi consoana m. . pune-o la loc, pipăi-o etc.». *Se vor studia, cu acest prilej, defectele de limbaj ale copilului.*

Cu pipăirea literelor în sensul scrierii începe educația musculară care pregătește învățarea scrisului. Una dintre fetele noastre, de tip motor, instruită după această metodă, a reprodus toate literele, de circa 8 cm înălțime, eu condeiul, mult înainte de a le putea cunoaște, cu o regularitate surprinzătoare; această fetiță executa cu succes și lucrările manuale.

Copilul care privește, recunoaște și pipăie literele în sensul scrisului se pregătește pentru citirea și scrierea simultană.

Pipăirea și privirea simultană a literelor fixează mai repede imaginea lor, datorită contribuției mai multor simțuri. După aceea, se separă cele două acțiuni: privirea (citirea) și pipăirea (scrierea). După tipurile individuale, unii învață mai întâi să citească, alții să scrie”.

Am început să aplic, deci, cu mulți ani în urmă, în liniile sale fundamentale, metoda mea pentru scris și citit. Cu mare surprindere, pe vremea aceea, am observat *ușurința* cu care, într-o bună zi, punând în mâna unui copil deficient o cretă, acesta a trasat pe tablă, cu mână sigură și caligrafic, literele întregului alfabet; el scria atunci pentru prima oară, și aceasta mult mai curând decât aș fi presupus; cum am arătat și în cursul despre care am vorbit, unii copii scriau chiar și *cu cerneală* toate literele, dându-le o formă frumoasă, deși *nu știau încă să recunoască vreuna*. Același lucru l-am observat și la copiii normali, cum voi arăta: simțul muscular este foarte dezvoltat în copilărie; prin urmare, *scrisul este foarte ușor* pentru copii. Citirea însă necesită o muncă mai îndelungată de instruire și o dezvoltare intelectuală superioară, dat fiind că este vorba de a *interpreta semne*, de a *modula accentele vocii*, pentru a înțelege semnificația cuvântului; toate acestea cer o muncă pur intelectuală, pe când în scrierea după dictare, copilul *traduce material* sunetele în semne și *se mișcă*, lucru pentru el totdeauna plăcut și ușor. Scrisul se dezvoltă la copilul mic cu o *ușurință* și cu o *spontaneitate* asemănătoare dezvoltării *limbajului vorbit*, care este tot o traducere motorie a unor sunete auzite. În schimb, cititul face parte din cultura intelectuală abstractă, care constă în interpretarea unor idei exprimate în simboluri grafice, și ea se dobândește abia mai târziu.

*Primele experiențe cu copii normali.* Primele mele experiențe cu copii normali au început în prima jumătate a lunii noiembrie 1907.

În cele două „Case ale copiilor” din San Lorenzo, am aplicat, în anul 1907, de la 6 ianuarie în una și de la 7 martie în cealaltă (datele respective ale inaugurării), numai exerciții de viață practică și de educație a simțurilor, până la sfârșitul lunii iulie, când a început o vacanță de o lună care a întrerupt lecțiile. Aceasta pentru că, asemenea tuturor, eram și eu stăpânită de prejudecata că învățarea scrisului trebuie să înceapă cit mai târziu cu putință; în orice caz, nu înainte de șase ani. Însă în timpul lunilor care s-au scurs, copiii păreau că așteaptă o *încheiere* a exercițiilor care îi ajutaseră să ajungă la o dezvoltare intelectuală surprinzătoare. Ei știau să se îmbrace și să se dezbrace; să se spele; știau să măture pe jos, să curețe de praf mobilierul, să facă ordine în camere, să deschidă și să închidă sertare, să manipuleze cheile în broaște, să așeze la loc în bună rânduială obiectele în dulapuri, să stropească florile; știau să observe obiectele, știau să le recunoască numai prin pipăit; unii dintre ei au început să ne ceară, direct, să îi învățăm să citească și să scrie. În fața refuzului nostru, unii copii ne-au arătat că știu să deseneze litera o pe tablă, ca și cum ar fi vrut să ne sfideze. La rândul lor, multe mame au venit să ne roage să le facem favoarea de a-i învăța pe copii să scrie, „pentru că, spuneau ele, aici ei se deșteaptă și învață ușor atâtea lucruri, încât dacă i-am învăța pe copiii lor să citească și să scrie, ei ar învăța în scurt timp și ar fi scutiți de marea trudă pe care o impune școala elementară”. Credința mamelor că, de la noi, micuții lor *ar învăța fără osteneală* să citească și să scrie m-a impresionat. Gândindu-mă apoi la rezultatele obținute în

școlile pentru deficienți, m-am hotărât, în cursul vacanțelor din august, să fac o încercare la redeschiderea școlii, adică în septembrie. după aceea însă, m-am gândit că în septembrie ar fi bine să reiau învățământul întrerupt, și să încep lecțiile de: citire și scris de-abia în octombrie, în epoca deschiderii școlilor elementare, ceea ce ar fi fost în avantajul copiilor noștri, care ar fi inițiat lecțiile respective odată cu elevii din învățământul elementar.

În septembrie, așadar, am început să caut pe cineva care să confecționeze materialul, dar n-am găsit muncitori dispuși să facă acest lucru. Un profesor m-a sfătuit să comand materialul la Milano și aceasta m-a dus la o mare pierdere de timp. Voiam să am un alfabetar impresionant” ca acela pentru deficienți; din lemn acoperit cu email și metal. Mai târziu m-aș fi mulțumit și cu litere lăcuite, ca acelea care se scriu pe vitrinele magazinelor, însă nu am găsit. Nimeni nu voia să mi le facă din metal. La o școală profesională am fost pe punctul de a obține litere săpate în lemn (pentru a fi parcurse cu bețișorul de-a lungul șanțului); însă fiind o lucrare prea grea, executanții s-au descurajat și au renunțat.

Astfel a trecut toată luna octombrie. Copiii din clasa întâii elementară umpluseră deja pagini cu bastonașe, iar ai mei încă așteptau. Atunci m-am hotărât împreună cu educatoarele să decupăm din simple foi de hârtie litere ale alfabetului foarte mari, pe care una dintre ele le-a colorat grosolan pe o față cu vopsea albastră. În ceea ce privește *pipăirea literelor*, m-am gândit să decupăm literele alfabetului din hârtie șmirgheluită și să le lipim pe o hârtie netedă, construind astfel un material foarte asemănător cu cel utilizat la început pentru exercițiile simțului tactil.

Numai *după* ce am construit acest material atât de simplu mi-am dat seama de marea superioritate a acestui alfabetar față de cel al deficienților, după care am alergat în zadar două luni. Dacă aș fi fost bogată, aș fi rămas pentru totdeauna la alfabetarul superb, dar steril, din trecut. Noi *vrem* vechiul, pentru că nu putem cunoaște noul, și totdeauna căutăm grandiosul, care se află în lucruri deja depășite, fără a recunoaște în modesta simplitate a începuturilor noi sămânța care va trebui să se dezvolte în viitor.

Am înțeles deci că un alfabet din hârtie se putea *multiplica* ușor în mai multe exemplare, putând astfel să fie utilizat de mai mulți copii în același timp, nu numai pentru recunoașterea literelor, ci și pentru compunerea cuvintelor. În alfabetarul de hârtie șmirgheluită am găsit *îndreptarul* mult dorit pentru degetul care pipăie litera, în așa fel încât nu numai văzul, ci și *pipăitul* să contribuie direct la învățarea *mișcării pe care o facem când scriem*, încât să se poată exercita un control precis.

Cuprinse de entuziasm, am început, eu și cele două educatoare, seara, după încheierea programului, să decupăm o mare cantitate de litere alfabetice, din hârtie simplă de scris. Pe cele din șmirghel le-am lipit, iar pe celelalte le-am vopsit cu albastru, apoi le-am împrăștiat pe măsuțe, ca să se usuce până dimineața. În timp ce lucram așa, mi-a apărut în minte imaginea foarte clară a *metodei* în totalitatea sa, atât de simplă, încât îmi venea să zâmbesc la ideea că nu mă gândisem la ea mai de mult. Istoria încercărilor noastre a fost foarte interesantă.

Într-o zi, una dintre educatoare s-a îmbolnăvit. A fost suplinită de o elevă a mea, Anna Fedeli, profesoară de pedagogie la o școală normală. Când m-am dus seara să mă întâlnesc cu Arma Fedeli, ea mi-a arătat două modificări făcute alfabetului. Una consta în a lipi dedesubtul și în urma fiecărei litere o bandă transversală de hârtie albă, ajutând copiii să poată recunoaște poziția și direcția corectă a literei, deoarece ei învăteau adesea litera în toate sensurile. A doua schimbare consta în faptul de a fi amenajat o casetă de carton cu mai multe compartimente, pentru a putea așeza literele identice pe grupuri, evitându-se modul confuz în care erau păstrate până atunci. Păstrez și astăzi acea casetă compartimentată, construită dintr-o cutie veche și ruptă de carton, găsită în camera portăresei și cusută grosolan cu ață albă. Anna Fedeli mi-o arăta și părea că-mi cere scuze pentru lucrarea aceea nu prea arătoasă, dar eu eram entuziasmată: am înțeles îndată că literele așezate în compartimente erau un ajutor prețios pentru învățământ, întrucât se oferea ochiului copilului posibilitatea de a *compara* toate literele și de a *alege* pe

cea indicată.

Așa s-a născut metoda și materialul despre care voi vorbi în cele ce urmează.

Aici mă mărginesc să arăt că, înainte de Crăciun, în decembrie, adică la mai puțin de o lună și jumătate după aceasta, când copiii din școlile elementare se osteneau să uite bețișoarele și cârligele pe care le învățaseră până atunci cu trudă, pentru a se pregăti să traseze curbele lui o sau ale altor vocale, doi dintre copiii mei de patru ani scriau caligrafic, fără ștersături sau pete; scrisul lor a fost considerat, mai târziu, asemănător cu scrisul caligrafic la care izbutesc să ajungă elevii din clasa a treia elementară.

Scrisul este un act complex, care trebuie analizat. Unul din aspectele lui privește mecanismele motricității, iar altul reprezintă activitatea propriu-zisă a inteligenței.

Mișcările se împart în două grupe principale: unele se referă la mânuirea instrumentului cu care se scrie, iar altele, la trasarea formei fiecărei litere a alfabetului în parte. Aceste mișcări constituie „mecanismul motor” al scrisului, care poate fi înlocuit prin acțiunea unor mașini reale, și în acest caz este vorba tot de un „mecanism”, cu toate că de alt gen, care trebuie dezvoltat, așa cum se face în cazul dactilografierii.

Faptul că o mașină poate permite omului să scrie lămurește problema, întrucât ne ajută să înțelegem modul în care cele două aspecte - mecanismele și funcția mai înaltă a inteligenței care utilizează limbajul grafic pentru a se exprima - pot fi separate unul de altul.

Mecanismele fiziologice pot fi supuse unei analize exacte, pentru că, observând cum se scrie și însemnând factorii diferiți care iau parte la scris, putem nu numai să-i distingem, ci și să-i „separăm” unul de altul.

Să începem, deci, prin a studia cele două grupe de mișcări.

Prima este cea referitoare la mânuirea instrumentului cu care se scrie, adică la ținerea condeiului sau a creionului, care se prind cu primele trei degete ale mâinii și se mișcă de sus în jos cu acea uniformitate sigură pe care obișnuim să o numim „cursivitatea” scrisului. Această mișcare este atât de individuală, încât fiecare dintre noi, deși utilizăm același alfabet, ne punem, în felul cum scriem, pecetea caracterului propriu; de aceea fiecare om are alt scris.

A falsifica un scris este un efort zadarnic. Diferențele infinitezimale care există între variatele tipuri de scriere au o origine imposibil de identificat, dar este sigur că ele s-au „fixat puternic” la fiecare dintre noi în epoca în care s-a stabilit propriul nostru „mecanism”, încât nu le mai putem schimba niciodată. Acest mecanism al scrisului devine un act de identitate dintre cele mai clare și mai indestructibile ale personalității noastre. Tot astfel se fixează la fiecare din noi modulația vocii, accentul pronunției în limba maternă și toate acele calități mecanice ale motilității, care sunt propriile noastre „caracteristici funcționale”, destinate să supraviețuiască chiar și multora dintre trăsăturile noastre fizice, supuse unei continue, deși lente, transformări.

„Mecanismele motorii” se fixează la vârsta copilăriei. Copilul elaborează și fixează, prin exercițiu propriu - și spunându-se în această acțiune unei invizibile trăsături individuale -, caracteristicile individualității proprii. La vârsta aceasta, mecanismele motorii se află în „perioada lor senzitivă”; ele sunt în mișcare pentru a se supune comandamentelor ascunse ale naturii.

Cu alte cuvinte, copilul simte în fiecare efort de mișcare satisfacția și bucuria de a răspunde unei nevoi a vieții.

Este necesar să aflăm la ce vârstă se pot forma mecanismele scrisului. Ele se vor forma la vârsta respectivă „fără efort”, „în chip natural”, producând plăcere și sporind energia vitală.

Vârsta aceasta nu corespunde, desigur, vârstei la care se încearcă, în școlile obișnuite, să se stimuleze mecanismele motorii ale scrierii, cerând mâinii mici - care acum este deja formată, pentru că s-au fixat multe mișcări - efortul chinuitor, aproape deformant, de „a se întoarce înapoi” din drumul dezvoltării sale. Mâna unui copil de șase sau de șapte ani a depășit prețioasa perioadă a sensibilității motrice. Mânuța aceea delicată a depășit vremea fericită când se coordonează mișcările, când se „creează” mâna „funcțională” și de aceea ea este „condamnată” la un efort dureros și nenatural.

Trebuie să ne întoarcem îndărăt și să căutăm o mâna de copil a cărei motricitate încă nu s-a coordonat, o mână care se poate adapta oricărei funcții; este mâna dibuitoare a copilului foarte mic, de

patru ani, care „atinge toate lucrurile din jur”, în încercarea irezistibilă și inconștientă de a stabili coordonările ei definitive.

### **Analiza mișcărilor unei mâini care scrie**

Pentru ca să ajutăm învățarea scrisului, trebuie să facem mai întâi o analiză a diferitelor mișcări care contribuie la realizarea acestui scop și să încercăm să le tratăm separat, independent de scrierea propriuzisă. În felul acesta, vom putea valorifica disponibilitățile proprii ale diferitelor vârste pentru construirea acestui mecanism atât de greu și de complex.

În exercițiile destinate simțurilor, care sunt însoțite de „mișcări delicate ale mâinii” și care îl interesează așa de mult pe copil, încât repetă la nesfârșit aceleași mișcări, vom găsi timpul psihologic și mijloacele externe adecvate pregătirii pentru îndepărtata apariție a mecanismului scrisului.

„Mâna care scrie” trebuie să poată *prinde* cu degetele un instrument cu care să scrie (condei, creion etc.) și să îl ducă „ușor” spre trasarea unor semne anumite. Pentru a ține instrumentul cu care se scrie este necesară nu numai acțiunea celor trei degete care îl prind, ci și colaborarea manii, care trebuie să treacă „ușor” peste suprafața plană pe care se scrie.

De fapt, cea dinții greutate a școlărilor obișnuiți nu este atât aceea de „a ține condeiul în mină”, cât cealaltă, concomitentă, de a ține „mina ușoară”, adică de a o ține suspendată și a nu o apăsa; micul școlar scârțâie cu creta pe tablă, cu penița pe hârtie și adesea rupe și creta, și penița; el prinde și ține convulsiv obiectul cu care scrie, însă efortul său constă în a combate apăsarea greoaie a mâinii sale fragede.

Mai mult, mâna cu gesturile total necoordonate nu poate să facă semne atât de precise ca literele alfabetului. Numai mâna care poate fi condusă după voință reușește să traseze atare semne. O condiție necesară pentru a scrie este ceea ce se numește o „mână sigură”, adică mâna care poate executa o acțiune determinată de voință.

Aceste achiziții necesită exerciții îndelungate, repetate cu răbdare; iar dacă exercițiile trebuie să servească concomitent și la învățarea scrierii, cu alte cuvinte, dacă mâna nepregătită și nepotrivită pentru a scrie trebuie să se perfecționeze „scriind”, această mână va fi cea mai mare piedică în calea progresului scrierii.

În cazul metodei noastre, însă, copiii mici și-au format dinainte „mâna perfecționată și pregătită pentru a scrie”.

Când făceau exerciții senzoriale, ei mișcau mâna în diferite sensuri și cu scopuri imediate diferite, iar repetând uniform aceleași mișcări, ei se pregăteau inconștient pentru a scrie. Să observăm deci unele dintre exercițiile precedente pe care le-au făcut până acum micuții noștri.

*Cele trei degete care țin instrumentul pentru a scrie.* La vârsta de trei ani, copiii scot micii cilindri din suporturi, ținându-i cu cele trei degete de butonul de prindere, care are cam aceleași dimensiuni ca lemnul condeiului. Cele trei degete fac de repetate ori acest exercițiu, care coordonează organele motorii destinate scrierii.

*Mâna ușoară,* Iată-l pe micuțul de trei ani și jumătate care, după ce și-a muiat vârful degetelor în apă caldă și după ce s-a legat la ochi, își încordează puterile într-un efort unic, acela de a „ține mâna suspendată, ridicând-o ușor”. Efortul de a ține mâna ridicată cu un gest ușor este însoțit de ascuțirea „sensibilității tactile” a degetelor, care vor trebui să scrie într-o zi; în felul acesta se rafinează treptat, pe măsură ce crește, instrumentul cel mai prețios al voinței umane.

*Mâna sigură.* Există un fapt care precede îndemânarea de a trasa un desen, și anume posibilitatea de a mișca mina conform cu o intenție, de a o dirija cu precizie. Această îndemânare este o proprietate generică a mâinii, pentru că se referă la posibilitatea mai mare sau mai mică de a coordona mișcările.

Și iată exercițiul cu incastrele plane, care constă în a pipăi cu exactitate contururile diferitelor

plăcuțe geometrice și cadrul în care sunt puse plăcuțele, având drept orientare un relief de lemn, care ajută mâna ne pricepută să se mențină înăuntrul unor limite date. În acest timp, ochiul se obișnuiește să vadă și să recunoască formele pe care mâna le atinge mereu.

Această pregătire făcută cu mult înainte și indirectă este o inițiere a mâinii, *în vederea scrisului*, și nu o pregătire [directă] a *scrisului*; cele două pregătiri nu trebuie să fie confundate una cu alta.

### **Pregătirea directă pentru scris. Analiza factorilor săi**

Acum vom începe să facem o analiză a factorilor scrierii, ilustrând lucruri despre care am mai vorbit. Scrisul prezintă un complex de dificultăți, care se pot separa una de alta și se pot învinge una câte una, nu numai prin exerciții diferite, ci și în diferite momente sau epoci ale vieții. Exercițiile relative la fiecare factor trebuie însă să fie independente de scriere. De fapt, dacă scrisul este o rezultată a unor factori diferiți, acești factori, când sunt separați, nu mai reprezintă scrisul. După cum, căutând o analogie în domeniul chimiei, oxigenul și hidrogenul care provin din descompunerea apei nu mai sunt apă, ci altceva, două gaze, fiecare având caracteristicile sale proprii și putând exista prin sine. Vorbind, deci, despre analiza factorilor, noi înțelegem să separăm elementele constitutive ale scrierii, transformându-le pe fiecare în exerciții interesante, ce pot constitui prin ele însele un motiv de activitate pentru copii. Lucrul acesta este cu totul deosebit de analizele care au urmărit descompunerea unui întreg în părți considerate separate, ca părți ale unui întreg care, de aceea, sunt lipsite de interes (bețișoarele, curbele etc.). Analiza factorilor așa cum o înțelegem noi dă viață fiecărui factor printr-un exercițiu independent. Analiza noastră efectuează o separație, dar separând caută elementele care există prin ele însele sau care pot fi aplicate în exerciții cu un scop rațional.

*Primul factor: mânărea unui instrument de scris. Desenul.* Am profitat de înclinația pe care o au copiii de a colora interiorul anumitor figuri, cu ajutorul creioanelor. Faptul constituie forma inițială a desenului sau, mai bine-zis, forma premergătoare desenului. Dar, pentru a face ca această activitate să fie mai interesantă, am dat copiilor posibilitatea de a desena ei înșiși contururile al căror interior urmează a fi colorat, în așa fel încât să se dea contururilor un aspect estetic; copiilor li s-a acordat posibilitatea de alegere. În acest scop, am pregătit un material: *incastrelle de fier* (a căror descriere va urma mai jos), cu ajutorul cărora se pot trasa contururile unor figuri geometrice. Aceasta a dus la un desen decorativ pe care l-am numit artă a incastrelor și care în nici un chip nu poate fi considerată ca o pregătire directă a scrierii.

*Al doilea factor: efectuarea semnelor grafice.* Pentru celălalt grup de mișcări, adică pentru trasarea semnelor grafice, dau copiilor un material din cartonașe netede, pe care sunt lipite literele alfabetului, decupate din hârtie șmirgheluită. Pipăind traseul acestor litere în direcția pe care o urmează scrisul, se fixează mișcarea relativă a mâinii și a brațului, care devin astfel apte să reproducă semnul pe care ochiul are prilejul de a-l fixa îndelung. Semnul alfabetic se memorează astfel pe două căi: prin privire și prin atingere.

În rezumat, cei doi factori mecanici ai scrierii s-au dezvoltat prin două exerciții independente, adică: *desenul*, care dă mâinii îndemânarea de a utiliza instrumentul scrierii, și *pipăirea literelor alfabetice*, care servește la fixarea memoriei motrice, împreună cu memoria vizuală a literelor.

### **Descrierea materialului destinat îndrumării spre desen și, în același timp, spre scris**

*Pupitre, incastrelle de fier, contururi de figuri, creioane colorate.* Am dat să mi se confecționeze două pupitre egale, adică două tăblițe de lemn cu planul orizontal ușor înclinat, sprijinite pe patru picioare mici, tot de lemn. În partea de jos a planului înclinat, o șipculiță transversală oprește alunecarea obiectelor așezate pe tăbliță, adică servește drept sprijin. Fiecare pupitru conține exact patru plăcuțe



pătrate, cu rame de fier, colorate în roșu, având latura de 10 cm, iar în mijlocul fiecărei plăcuțe se află piesa de încastrat, tot din fier, colorată în albastru și prevăzută cu un mic buton central din alamă.

*Exerciții.* Când cele două pupitre sunt așezate unul lângă altul, ele se prezintă ca un singur suport care conține opt figuri și care poate fi așezat, spre exemplu, pe o etajeră, pe masa educatoarei, pe un dulap sau chiar pe marginea mesei copilului.

Obiectul este elegant și atrage atenția copilului: el poate să aleagă una sau mai multe figuri și să ia împreună și plăcuța, și piesa de încastrat.

Analogia cu incastrele plane pe care le cunoaștem este completă, numai că aici copilul are la dispoziția sa piese libere, care sunt foarte grele și cu grosime redusă. El ia mai întâi rama, o așază pe o foaie albă și, cu un creion colorat, *trasează conturul centrului scobit al plăcuței*, apoi, dând la o parte plăcuța, pe hârtie rămâne o figură geometrică.

Este pentru prima oară când copilul reproduce, prin desen, o figură geometrică; până acum, el n-a făcut decât să *suprapună piesele* incastrelor plane pe cartonașele din cele trei serii.

Pe urmă, pe figura pe care a desenat-o copilul însuși, tot el pune și piesa de încastrat, așa cum făcea cu incastrul plan pe cartonașele din seria a treia, și îi trasează conturul cu un creion de culoare diferită; apoi ridică piesa: pe hârtie rămâne figura cu contur dublu, în două culori.

După aceea, copilul, cu un creion a cărui culoare o alege singur și pe care îl ține ca pe un condei, colorează complet figura trasată.

Copilul este învățat să nu depășească conturul.

Exercițiul, care constă în colorarea unei singure figuri, îl face pe copil să repete mișcările care ar fi necesare pentru a trasa zeci de pagini de bețișoare. Și totuși, acest exercițiu nu-l obosește, pentru că el, coordonându-și precis contracțiile musculare necesare pentru realizarea acestui scop, acționează liber și în sensul dorit, cu satisfacția că vede cum se naște sub ochii săi o figură mare, de culoare vie.

La început, copiii umplu coaie întregi de hârtie cu aceste mari pătrate, triunghiuri, ovale, trapeze, de culoare roșie, portocalie, verde, albastru-închis, albastru-deschis, roz.

Dacă observăm figurile succesive desenate de același copil, vom constata un îndoit progres: 1) încetul cu încetul, semnele depășesc tot mai puțin conturul, până când se opresc exact la margine, iar culoarea este compactă și uniformă până la margine, ca și în mijloc; 2) dungile de culoare, la început scurte și confuze, devin tot mai *lungi și mai exact paralele*, încât uneori figurile sunt umplute cu o adevărată hașură foarte regulată, de la o latură la alta. În acest caz este sigur că un copil a devenit *stăpân pe condei*, deci că mecanismele musculare necesare mânării instrumentului de scris *s-au stabilit*. Din examinarea acestor desene ne putem face o idee sigură cu privire la maturizarea capacității copilului de a *ține condeiul în mână*.

Pentru alternarea exercițiilor, se utilizează și *contururile desenate*, despre care am mai vorbit și care reprezintă combinații de diverse figuri geometrice și decorative, precum și de flori și peisaje. Desenele de felul acesta *perfecționează* mișcările, pentru că impun limitarea semnelor de diferite imagini și dau copilului o îndemânare și o siguranță tot mai mare în mânărire.

Dacă am număra semnele trasate de un copil pentru colorarea figurilor și le-am transforma în semne grafice de scriere, s-ar umple zeci de caiete! De aceea, *siguranța* cu care sunt trasate *semnele* în scrisul micuților noștri a fost asemănată cu aceea la care se ajunge în clasa a treia elementară, în școlile obișnuite.

Acești copii ai noștri, când vor lua condeiul în mână pentru prima oară, vor ști să-l mânăiească aproape ca un copist.

Nici un alt mijloc n-ar putea, după părerea mea, să ducă la o astfel de achiziție într-un timp mai scurt și totodată să ofere copiilor un prilej mai bun de a se delecta. Vechiul meu procedeu utilizat pentru

deficienți, de a urmări contururile literelor pe carton, cu un bețișor, era destul de banal și steril în comparație cu acest procedeu pentru copiii normali.

Chiar și atunci când copiii *știu să scrie*, eu aplic în continuare aceste exerciții, care se desfășoară în progresie nelimitată, pentru că desenele pot fi în toate cazurile diversificate și adaptate unui grad mai înalt de complexitate, iar copiii, făcând în esență mereu același exercițiu, văd cum se formează o galerie de tablouri diferite, tot mai perfecte, care stârnește mândria fiecăruia dintre ei. Aceasta deoarece eu nu numai că *stimulez dorința de a scrie*, dar și perfecționez scrisul, apelând la aceleași exerciții, pe care le numesc pregătitoare; în cazul de față, spre exemplu, ținerea condeiului va deveni mereu mai sigură, nu prin exerciții repetate de scriere, ci prin exerciții de colorare a desenelor. În felul acesta, copiii mei își *perfecționează scrisul, fără să scrie*.

*Materialul pentru pipăirea literelor. Plăcuțele cu litere alfabetice confecționate din hârtie șmirgheluită și cele cu litere grupate după asemănarea formei.* Materialul constă dintr-un exemplar din fiecare literă a alfabetului, decupată din hârtie șmirgheluită fin și lipită pe plăcuța a cărei dimensiune este adaptată fiecărei litere; plăcuța este confecționată din carton acoperit cu hârtie netedă, de culoare verde, în timp ce hârtia șmirgheluită este gri-deschis; plăcuța poate fi și din lemn alb, lustruit, hârtia șmirgheluită fiind neagră; cu alte cuvinte, culorile au rostul de a scoate în evidență litera pe fondul respectiv.

Plăci asemănătoare, însă mult mai mari, din carton sau din lemn, pot grupa diferite litere, identice cu cele de pe plăcuță, însă combinate în ansambluri, după contrastul sau analogia formei.

Literele trebuie să fie trasate într-o frumoasă formă caligrafică, fără să ignore clarobscurul. Ele sunt scrise vertical, dacă astfel se procedează în școlile elementare, întrucât acest material, care nu tinde să reformeze modul de a scrie, se orientează după „scrierea uzuală”; scopul pe care îl urmărim nu este acela de a reforma caligrafia, ci numai acela de a *ușura* învățarea scrisului, oricare ar fi tipul folosit curent.

*Exerciții.* Se începe din capul lacului cu învățarea literelor alfabetice, în primul rând cu *vocalele*, și apoi cu *consoanele*, care se indică prin *sunet*, nu după nume, legând de îndată sunetul de o vocală și repetând silaba după binecunoscuta metodă fonico-silabică.

Predarea urmează cele trei faze despre care am vorbit mai înainte.

I. *Senzația vizuală și tactil-musculară asociată cu sunetul alfabetic.* Educatoarea prezintă copilului două cartonașe verzi sau două tăblițe albe, în funcție de materialul didactic de care dispune; pe un cartonaș este trasată litera *i*, pe celălalt litera *o*, iar educatoarea spune: „Acesta este *i* !” „Acesta este *o* !” (se va proceda la fel și cu celelalte semne). Apoi pune imediat copilul să atingă literele, zicând: „Pipăie”; fără altă explicație, arată copilului cum să urmeze traseul literei și, dacă este necesar, conduce de fapt degetul arătător al mâinii drepte a copilului pe hârtia șmirgheluită, în *sensul scrierii*.

A „ști să pipăi” sau a „nu ști să pipăi” înseamnă a *cunoaște sau a nu cunoaște sensul* pe care îl urmează traseul unui anumit semn grafic.

Copilul învață repede: degetul său, antrenat prin exercițiile tactile, este *condus* de urma lăsată de șmirghelul fin pe traseul precis al literei. Astfel, el *poate repeta singur la infinit* mișcarea necesară pentru reproducerea traseului literelor alfabetului, fără teama de a greși și urmând forme caligrafice; dacă deviază, senzația de *neted* îl face să-și dea seama îndată de eroare (*Așa cum s-a văzut, litera este o literă decupată din hârtie șmirgheluită și lipită pe un cartonaș acoperit cu hârtie netedă. Când copilul urmărește cu degetul de-a lungul traseului literei, pe șmirghel, dacă degetul se abate de pe litera care e zgrunțuroasă la pipăit, atunci dă de hârtia netedă pe care e lipită litera din hârtie șmirgheluită. El poate urma traseul cu ochii închiși sau legat la ochi, pipăind litera în sensul scrierii sale. Copiii au o plăcere deosebită de a face exercițiul acesta cu ochii închiși, ghidându-se după asperitățile literei pe care o ating cu degetele. (Nota trad.)*).

Copiii între patru și cinci ani, îndată ce au devenit cât de cât stăpâni pe acest exercițiu de pipăit, le place să îl repete *cu ochii închiși*, lăsându-se astfel conduși de șmirghel în urmărirea formei, fără a o vedea. Se poate spune că, într-adevăr, perceperea tactil-musculară directă a literei este contribuția maximă pentru însușirea definitivă a scrierii.

Dacă, însă, cerem unor copii prea mari (de la șase ani în sus) să facă acest exercițiu, predomină la aceștia interesul pentru litera văzută, care reproduce sunetul și intră în compunerea cuvintelor; pipăirea ei nu-i atrage atât de mult incit să-i facă să se oprească mai îndelung la exercițiul mișcării. Ei nu vor mai „scrie” atât de ușor și de bine, pentru că activitatea motorie nu le mai produce acea satisfacție care este proprie vârstei precedente.

Copilul mai mic, dimpotrivă, nu își mișcă mâna după imaginea vizuală; nu imaginea aceasta stârnește interesul, ci *senzația tactilă* care conduce mâna în mișcarea ce se va fixa apoi în memoria musculară.

Trei senzații intervin în același timp atunci când educatoarea îl pune pe copil să vadă și să pipăie litera alfabetului: senzația vizuală, senzația tactilă și senzația musculară; de aceea, *imaginea* semnelui grafic se fixează într-un  *timp mult mai scurt* decât atunci când se lucrează după metodele comune, care apelează numai la imaginea vizuală.

Trebuie să se observe apoi că *memoria musculară* este cea mai tenace la copilul mic și, totodată, cea mai promptă. Într-adevăr, câteodată, el nu recunoaște litera privind-o, dar o recunoaște prin pipăit.

Aceste două imagini sunt simultan asociate cu cea auditivă, a sunetului alfabetic.

II. *Percepția: copilul trebuie să poată compara și recunoaște figurile atunci când aude sunetul corespunzător.* Educatoarea cere copilului, în cazul citat ca exemplu (și tot așa se procedează și cu celelalte litere): „Dă-mi-l pe o! Dă-mi-l pe i!”. Dacă un copil nu poate să recunoască semnele privindu-le, este invitat să le atingă; dacă însă nici în acest caz nu le recunoaște, lecția s-a terminat și ea se va relua în altă zi. (Am arătat necesitatea de a nu releva eroarea (*Unul din principiile fundamentale și originale ale metodei Montessori constă în a nu spune copilului că a greșit; el trebuie să descopere singur greșeala. în acest scop, materialul (oricare ar fi el) este astfel confecționat, încât eroarea devine sesizabilă și copilul se autocontrolează. Autoarea insistă mult asupra acestui principiu și în această carte, explicând de ce. (Nota trad.)*) și de a nu insista asupra lecției în cazul când copilul nu vedește un interes imediat.)

III. *Limbajul: copilul trebuie să știe să pronunțe sunetul care corespunde semnelor alfabetice.* După ce am lăsat pe masă literele câteva momente, copilul este întrebat; „Ce este acesta?”, iar el trebuie să răspundă: „o, i”.

În învățarea consoanelor, educatoarea pronunță numai *sunetul* și, îndată ce l-a pronunțat, adaugă o vocală și pronunță silaba întregă sau mai multe silabe, alternând mai multe vocale și întărind totdeauna sunetul consoanei; în sfârșit, ea repetă acest sunet izolat; de exemplu: *m, m, m, ma, mi, me, m, m*. Când copilul va *repetă* acest sunet, îl va repeta izolat și însoțit de vocală.

Nu este necesar să se învețe toate vocalele înainte de a se trece la consoane. Îndată ce se cunoaște o consoană, se compun imediat cuvinte. Alte modalități asemănătoare sunt lăsate la aprecierea educatoarei.

Nu găsesc că este practic să se urmeze o regulă specială în învățarea consoanelor. Foarte adesea, curiozitatea copilului pentru un anumit semn grafic duce la învățarea consoanei dorite. Un nume pronunțat deșteaptă în copii interesul de a ști care este consoana necesară pentru a-l compune. Iar această *voință* a copilului este un mijloc mai *eficace* decât orice raționament pentru a stabili *cum trebuie să procedăm* mai departe.

Când pronunță *sunetele consoanelor*, copilul încearcă o plăcere vizibilă: pentru el seria aceea de

sunete atât de diferite și de cunoscute, care se nasc *prezentând* un semn enigmatic, cum este litera alfabetică, este totuși o noutate. Faptul are ceva misterios și provoacă un interes de nespus. Într-o zi, ședeam pe terasă, în timp ce copiii se jucau liber. Lingă mine, era un copil mic, de doi ani și jumătate, lăsat acolo pentru o clipă de mama sa. Am împrăștiat pe câteva scaune alfabetare complete și amestecate, pe care le strângeam în compartimentele respective. După ce am terminat, am așezat cutiile cu litere pe niște scăunele. Micuțul se uita. S-a apropiat și a luat în mână o literă din alfabetar: pe Copiii, care în acel moment alergau în șir, văzând litera aceea, au pronunțat cu toții sunetul corespunzător, continuând să alerge mai departe. Micuțul nu le dădea atenție. A pus jos pe / și a luat un r. Copiii, fugind și râzând, privindu-l, au început să strige: r, r, r! r, r, r! încetul cu încetul, micuțul a înțeles că orice literă luată din cutie corespundea unui alt sunet. Acest lucru îl distra în așa măsură, încât am vrut să observ cât timp poate rezista la jocul acela fără să obosească și am așteptat trei sferturi de oră bune! Copiii au căpătat interes pentru joc și se opreau în grupuri, pronunțând în cor sunetele și râzând de mirarea micuțului. În sfârșit, copilul, care luase și ridicase în sus de mai multe ori pe obținând de la public același sunet, l-a luat din nou, arătându-mi-l și zicând și el: f, f, f. Învățase acest sunet din marea confuzie de sunete pe care le auzise; l-a impresionat litera aceea lungă, care, atunci când era văzută de copiii ce se fugăreau, îi făcea să emită un fâlfâit.

Nu mai este nevoie să arătăm că pronunțarea repetată a sunetelor alfabetice *dezvăluie* condițiile limbajului: defectele, aproape toate legate de dezvoltarea *incompletă* a limbajului însuși, devin sesizabile, iar educatoarea poate ușor să și le însemneze unul câte unul. Cu acest prilej se poate stabili un *criteriu de înaintare* în învățământul individual, după stadiul de dezvoltare în care se află limbajul copilului.

Fiind vorba de *corectarea limbajului*, este bine să urmărim regulile fiziologice ale dezvoltării și să gradăm dificultățile. Însă după ce copilul are deja un limbaj destul de dezvoltat și *pronunță toate sunetele*, învățarea limbajului grafic nu acordă nici o importanță ordinii în care sunt pronunțate, atunci când se trece la lectura semnelor.

Multe defecte, care rămân apoi definitive la adult, se datoresc unor erori funcționale ale dezvoltării limbajului în timpul copilăriei. Dacă, în loc să se corecteze limbajul adolescenților, s-ar practica *dirijarea dezvoltării* limbajului la copii, s-ar realiza o acțiune de profilaxie foarte eficace. Multe defecte de pronunțare sunt defecte *dialectale*, aproape imposibil de corectat mai târziu, dar foarte ușor de evitat, dacă, printr-o educație specială, s-ar urmări perfecționarea limbajului infantil.

Lăsând la o parte *defectele* propriuzise ale limbajului, adică, pe cele legate de anomalii anatomice și fiziologice sau de elemente patologice care alterează funcționarea, sistemului nervos, să ne oprim mimai, asupra alterărilor care se datoresc unor reminiscențe vicioase ale pronunției infantile, unor imitații de pronunțare imperfectă, printre care se pot număra cele dialectale. Astfel de defecte, cunoscute sub numele de *pelticie*, se pot referi la pronunțarea *oricărei consoane*. Nu există nici un mijloc mai practic pentru corectarea metodică a limbajului decât exercițiul de pronunțare necesar pentru învățarea limbajului grafic după metoda mea.

Dar această chestiune foarte importantă ar merita un capitol aparte.

Scrisul, din punctul de vedere al tuturor mecanismelor sale, este acum pregătit. Întorcându-ne direct la metoda pentru învățarea scrisului, este de notat că ea a fost deja expusă odată cu cei doi timpi descriși, deoarece prin aceste exerciții copilul are posibilitatea de & învăța și de a fixa mecanismele musculare necesare pentru ținerea condeiului și pentru executarea semnelor grafice. După ce s-a exersat îndelung în modurile arătate, copilul va fi „potențial” pregătit să scrie toate literele alfabetice și silabe simple, fără să fi luat în mână vreodată condeiul sau creta ca să scrie.

*Lectura și scrierea contopite în faza embrionară.* Cu această metodă s-a inițiat totodată și învățarea

*citirii*, simultan cu aceea a *scrierii*. Când se prezintă copilului o literă și se pronunță sunetul corespunzător, el îi fixează imaginea prin simțul vizual și prin cel tactil-muscular și, în același timp, asociază, în mod esențial, sunetul cu semnul corespunzător, adică face cunoștință cu limbajul grafic. Dacă el *vede și recunoaște*, înseamnă că *citește*; când *pipăie, scrie*; cu alte cuvinte, cunoașterea sa începe cu două acte, care, pe urmă, dezvoltându-se, se vor separa, pentru a constitui două procese diferite: *citirea și scrierea*.

Simultaneitatea învățării sau mai bine-zis *fuziunea* celor două acte inițiale îl pun, deci, pe copil *în fața unei forme de limbaj*, fără a determina care dintre actele constitutive va trebui să predominie.

Nu trebuie să ne preocupăm dacă un copil, în dezvoltarea procesului, va învăța mai întâi să citească ori să scrie; sau dacă îi va fi mai ușoară una sau alta dintre aceste două căi; acest lucru trebuie să îl *așteptăm de la experiență*, fără nici o prejudecată; mai mult, să ne așteptăm la eventuale diferențe individuale în dezvoltarea predominantă a uneia sau a alteia. Aceasta permite, pe de o parte, un studiu de psihologie individuală destul de interesant, iar pe de alta, continuarea orientării practice a metodei noastre, care se bazează pe expansiunea liberă a individualității. Rămâne deci stabilit că dacă metoda este aplicată la vârsta normală - adică înainte de cinci ani -, copilul mic va scrie înainte de a citi, în timp ce copilul prea dezvoltat (la cinci sau șase ani) mai întâi va citi, pregătindu-și numai printr-o grea ucenicie mecanismele sale lipsite de îndemânare.

#### **Inteligența eliberată de mecanisme.**

Scrisul și cititul sunt două lucruri cu totul deosebite de „cunoaștere” a semnelor alfabetice. Ele există cu adevărat numai atunci când „cuvântul” și nu semnul grafic este luat ca element. Și în limbajul vorbit, *începutul* este marcat de apariția unor „cuvinte” care au o semnificație, și nicidecum de sunetele care ar putea să reprezinte vocale sau silabe. *Inteligența*, când se exprimă prin mijloacele sale cele mai înalte, „întrebuințează” mecanismele pe care natura sau arta educației le-a pregătit sau le-a pus la dispoziția ei „pentru a compune cuvinte”.

Există deci ceva cu totul deosebit de ceea ce s-a descris până acum, analizând mișcările necesare pentru a scrie, un fapt care reprezintă *actul premergător* stabilirii aceluși super-limbaj care este scrierea și citirea propriu-zisă, și anume: „formarea” *cuvintelor*. Formarea „cuvintelor” prin folosirea semnelor grafice nu se confundă neapărat cu scrierea și cu citirea; dimpotrivă, este *util* să se separe acest act, care poate fi net independent de utilizarea lui superioară.

Inteligența copilului poate arăta un *interes deosebit* pentru faptul miraculos de a reprezenta un cuvânt prin asocierea câtorva din acele semne simbolice care sunt literele alfabetului.

La început, a crea cuvinte este mult mai fascinant decât a le citi; este mai „ușor” decât a le scrie, pentru că scrisul cere intrarea în acțiune a unor mecanisme, care încă nu sunt fixate.

Prin urmare, noi oferim copilului ca exercițiu preliminar un alfabetar, care va fi descris mai jos, iar el, alegând literele alfabetului și punându-le una lângă alta, formează cuvinte. Munca sa manuală constă numai în a lua formele cunoscute dintr-o cutie și de a le așeza pe un covor. Cuvântul este compus „literă cu literă”, potrivit sunetelor pe care le cuprinde. Cum însă literele sunt obiecte care se pot muta din loc, cuvântul obținut poate fi corectat ușor prin deplasarea literelor; acest fapt reprezintă un studiu analitic al cuvântului și un mijloc excelent pentru perfecționarea ortografiei.

Avem de-a face cu un studiu autentic: un exercițiu pur al inteligenței, care s-a eliberat de mecanisme, s-a desprins de interesul pe care îl prezintă necesitatea de a *executa* actul scrisului. De aceea, energia intelectuală stimulată de un nou interes se poate exprima neobosită printr-un efort surprinzător.

*Materialul* este constituit în esență din *alfabetare*, adică din litere de aceeași formă și dimensiune ca cele din hârtie șmirgheluită, însă decupate din carton colorat sau din piele.

Literele sunt libere, adică nu sunt lipite pe carton sau pe, alt material; de aceea, fiecare literă reprezintă un obiect care se poate manipula.

Pe fundul fiecărei căsuțe a cutiei este lipită o literă care nu se poate scoate; deci nu e nevoie de nici un efort pentru a pune la loc literele în căsuțele respective, întrucât litera de pe fund oferă o indicație precisă.

Literele sunt subîmpărțite în două cutii compartimentate, fiecare cutie conținând toate vocalele. Vocalele sunt decupate din carton roșu, iar consoanele din carton albastru: unele litere au în partea de jos, pe spate, o bandă transversală de hârtie albă, care indică poziția literei și, în același timp, înălțimea la care trebuie să fie așezată, în raport cu forma, pentru a sta la același nivel cu celelalte (nivel corespunzător cu linia sau cu rândul pe care se Scrie).

### Formarea cuvintelor

De îndată ce un copil cunoaște câteva vocale și consoane, i se pune în față una din casetele mari care conține toate vocalele și jumătate din consoane, unele pe care le-a cunoscut până acum, altele necunoscute, însemnate pe spate cu bandă albă. Cu acest material se pot forma cuvinte, punând pe masă, una după alta, literele de alfabet care corespund fiecărui sunet, în ordinea în care ele formează cuvântul pronunțat. Aceste litere sunt luate din compartimentele casetei mari, în care sunt așezate. Pentru a iniția copilul în acest exercițiu, educatoarea face o demonstrație practică. Ea pronunță, spre exemplu, cuvântul *mână*, apoi analizează sunetele, pronunțându-le separat: m, după care ia litera m; z, după care ia litera z, punând-o lângă cealaltă; n ..ă; ia literele una câte una, pronunțându-le sunetul, și formează cuvântul în felul acesta, cu alfabetul. Acum avem pe masă cele patru litere, una după alta: m-z-n-a.

Uneori, copilul, înțelegând procedeul, intervine cu îndrăzneală spre a termina singur cuvântul, în loc să o lase pe educatoare să îl formeze. După câteva lecții, aproape toți încep să formeze cuvinte pe măsuțele lor. Ei cer cuvinte pe care să le formeze și, în felul acesta, exercițiul apare ca un fel de dictare.

Formarea cuvintelor ne-a adus surprize. Limbajul vorbit, practicat de copii, pare să fi fost puternic stimulat, copilul dovedind un mare interes pentru limba sa și străduindu-se să o analizeze. Vedeam copii umblând singuri, murmurând. Unul zicea: „Ca să fac Zaira, îmi trebuie z-a-i-r-a” și pronunța sunetele alfabetice, fără să recurgă la material. Deci, el nu intenționa să formeze cuvântul, ci numai să analizeze sunetele din care era compus. Aceasta era aproape o descoperire: vorbele pe care le pronunțăm sunt compuse din sunete... Această activitate deosebită poate fi provocată la toți copiii de circa patru ani. Îmi amintesc că un părinte l-a întrebat odată pe fiul său, care se întorcea de la școală, dacă a fost cuminte. Copilul a răspuns: „Cuminte? c-u-m-i-n-t-e”; deci, în loc să răspundă, el a început să analizeze cuvântul.

În cutia cu alfabetarul mobil, semnele corespunzătoare pentru diferitele sunete se văd clar; în el găsim vocalele, care se deosebesc de consoane prin culoarea lor, și fiecare literă își are compartimentul ei. Exercițiul este atât de atrăgător, încât copiii încep să formeze cuvinte cu mult înainte de a cunoaște toate literele alfabetului. Odată, o fetiță a întrebat-o pe educatoare: „Cum e litera t?” Educatoarea, în dorința de a urma o anumită ordine în prezentarea alfabetului, nu i-l arătase pe t, care este una dintre ultimele litere. Fetița: „Aș vrea să formez *Tereza*, dar nu știu care e învățarea unor litere noi era astfel stimulat adesea de ambiția copiilor, care înaintau mai repede decât educatoarea.

Odată ce s-a stimulat interesul, adică din momentul în care principiul: „fiecare sunet poate fi reprezentat printr-un semn” a fost pus în legătură cu partea intimă a limbajului vorbit, se produce o evoluție spontană, care favorizează progresul învățării cuvântului scris. Educatoarea vede cum i se schimbă propria ei poziție: ea nu mai este educatoare, ci trebuie doar să răspundă la necesitățile copilului. De fapt, mulți copii sunt convinși că au învățat singuri.

Faptul de a simți un adânc interes pentru analizarea vorbelor proprii și o plăcere nemăsurată când le

vezi traduse în obiecte așezate în șir poate că nu va mai putea fi întâlnit la copii de o vârstă mai mare.

Acest fenomen poate fi explicat numai dacă ne convingem că micuțul de patru ani este încă în perioada de formare a limbajului. El trăiește una din perioadele de mare receptivitate senzorială ale dezvoltării sale psihice. Toate fenomenele uluitoare care ni s-au dezvăluit în cursul experienței noastre în acest domeniu se înțeleg numai dacă se admite faptul că există o perioadă creatoare de vitalitate intensă, în care se construiește și se perfecționează limbajul omului.

La cinci ani, această sensibilitate este deja în scădere, pentru că perioada creatoare se apropie de sfârșitul ei.

Un alt fenomen a trezit o foarte mare mirare: copiii formau cuvinte întregi fără să fie nevoie să le audă de mai multe ori, dacă erau dictate limpede. Același lucru se întâmpla și în cazul unor cuvinte lungi sau neinteligibile pentru ei, pentru că, spre exemplu, erau într-o limbă străină. Copiii traduceau teoretic aceste cuvinte după ce le auziseră o singură dată. De îndată ce erau pronunțate, ei le traduceau în semne alfabetice pe măsuțele lor.

Este foarte interesant să se observe copilul în timp ce se dedă la această activitate: el privește cu mare încordare cutia, în timp ce mișcă imperceptibil buzele; apoi ia una câte una literele necesare, fără să facă greșeli de ortografie (este vorba de greșelile fonetice). Mișcarea buzelor arată că el repetă în gând de foarte multe ori cuvântul ale cărui sunete le traduce în semne.

Multe persoane au venit să asiste la lecții, îndeosebi inspectorii școlari, care știu cit este de grea dictarea în școlile elementare, unde învățătorul trebuie să repete de mai multe ori cuvântul dictat, ca să nu fie uitat. În școlile noastre, copiii de patru ani și-l amintesc perfect, cu toate că ei trebuie să facă un efort care le solicită din plin atenția și să-și epuizeze energia pentru a termina cuvântul. De fapt, ei trebuie să caute cu ochii literele alfabetului în casete, să le ia cu mâna pe cele de trebuință și să continue așa până la terminarea cuvântului.

În prima perioadă a acestui uimitor experiment, a venit în vizită un inspector școlar și a vrut să dicteze un cuvânt care i se părea foarte greu. L-a pronunțat clar, scandând, în pronunția sa italiană, cele două litere de la sfârșit, atât de asemănătoare între ele ca sunet: »*Darmstadt*». Copilul a compus cuvântul așa cum l-a auzit. Altă dată, un funcționar din Ministerul Instrucției Publice a dictat „*Sangiaccato di Novibazar*” unui copil de patru ani și jumătate, care a reprodus pe măsuța sa cuvintele cu literele alfabetului mobil.

E de amintit anecdota inspectorului șef al școlilor din Roma, care dorea să facă personal un experiment. Și-a dictat numai numele: *Di Donato*. Copilul a început să formeze cuvântul; însă, fiindcă nu auzise clar toate sunetele, a făcut o greșeală, formând *dito*. Inspectorul a repetat: *dido*. Copilul nu s-a intimidat deloc, l-a luat pe *t*, pe care îl introdusese în cuvânt, dar nu l-a așezat la loc, în casetă, ci l-a pus deoparte, pe masă. *Dito* a devenit astfel *didona* .. ; după aceea, copilul l-a luat din nou pe *t* de pe masă și l-a folosit pentru a termina cuvântul: *didonato*. Întregul cuvânt era deci sculptat, ca să zicem așa, în mintea lui. El știa chiar de la început că pentru silaba finală trebuia un *t*. Era deci sigur pe ce a făcut și observația inspectorului nu l-a tulburat. Acesta a rămas uluit.. „Acest *t*, îmi zise, mă face să cred că un miracol este pe cale să se întâmple în istoria educației”.

Nu numai cu un copil, ci cu mulți s-a petrecut același fenomen psihologic surprinzător. Ei au dat dovadă de o sensibilitate deosebită pentru cuvinte, aproape o „foame a vârstei lor” de a cuceri instinctiv limbajul.

În mod evident, copilul forma din nou aceste cuvinte cu alfabetul mobil, nu pentru că și le-ar fi amintit cu ajutorul unei memorii obișnuite, ci pentru că le avea în minte „sculptate” și „absorbite”. După această imagine sculptată și absorbită el copia cuvântul, ca și când l-ar fi văzut în fața lui. Oricât ar fi fost de lung și de ciudat cuvântul, el era pur și simplu reflectat și fixat în așa fel încât copilul îl putea

reproduce. Ar mai fi de notat că acest exercițiu era absolut fascinant pentru copii și ei îl repetau neobosiți, deoarece era un exercițiu „vital”.

Copiii care formau cuvinte în felul acesta nu știau nici să scrie, nici să citească. Ei nu se interesau defel de cuvântul scris. Acționau sau mai bine-zis reacționau la un stimul care, în loc de a provoca un reflex interior, producea un răspuns ce corespundea unei sensibilități creatoare.

*Explozia scrisului.* Metoda de învățare a limbajului grafic constă în aceste trei faze. Semnificația ei este clară: se pregătesc separat actele psihofiziologice care iau parte la însușirea scrisului și a cititului.

De o parte sunt pregătite mișcărilor musculare pentru execuția grafică, și de altă parte, mecanismele ținerii și mânăririi instrumentelor de scris. Formarea cuvintelor se traduce și ea într-un mecanism psihic de asociere a imaginilor auditive cu cele vizuale. Vine un moment în care copilul, pe neașteptate, umple complet figurile geometrice cu o hașură degajată și regulată, un moment când pipăie cu ochii închiși literele și totodată le reproduce forma, mișcând degetul în aer, când formarea cuvintelor a devenit un impuls psihic, care îl face pe copil să repete pentru sine: „Pentru Zaira, îmi trebuie *z-a-i-r-a*”.

Este adevărat că copilul *n-a scris niciodată*, însă, potențial, el și-a format toate gesturile necesare pentru scris.

Cine poate nu numai să formeze cuvintele după dictare, ci și să cuprindă în gând, instantaneu, întreaga lor alcătuire literală, poate să păstreze în memorie un cuvânt și semnele corespunzătoare, acela va putea să și scrie, pentru că poate face cu ochii închiși mișcărilor necesare pentru a scrie litere și mănuieste aproape inconștient instrumentul cu care scrie.

Mai mult, aceste acțiuni pregătite fiecare de un mecanism capabil să dea un impuls vor trebui, mai devreme sau mai târziu, să se contopească în acțiunea neprevăzută, explozivă, a *scrisului*. Tocmai cu această reacție surprinzătoare au răspuns copiii normali, încă de la început, în una din primele „Case ale copiilor” înființate în cartierul San Lorenzo din Roma.

Era într-o zi de iarnă, din decembrie, plină de soare. Ne-am urcat cu copiii pe terasă. Ei se jucau, alergând liberi. Unii stăteau în jurul meu. Eu ședeam lângă burlanul unui horn și, întinzând unui copil de cinci ani, care era lângă mine, o bucățică de cretă, i-am zis: „Desenează hornul acesta”. Ascultător, el s-a ghemuit jos și a desenat hornul pe pardoseală, reproducându-l destul de exact; de aceea, așa cum mi-e obiceiul cu cei micuți, nu economiseam exclamațiile de laudă.

Copilul mă privi, surâse, stătu o clipă ca și cum s-ar fi pregătit să explodeze în vreun act de bucurie, apoi a strigat: „Scriu! eu scriu!” și, aplecându-se, a scris pe pardoseală: *mină*, apoi entuziasmat a mai scris: *horn*, apoi *acoperiș*. În timp ce scria, continua să strige tare: Scriu! știu să scriu!” - încât, la strigătele sale, au venit în fugă ceilalți copii și au făcut cerc, privindu-l uimiți. Doi sau trei mi-au zis nerăbdători: „Creta; și eu scriu”, și efectiv au început să scrie diferite cuvinte: *mama*, *mină*, *gino*, *horn*, *ada*.

Nici unul dintre ei nu luase vreodată în mână o cretă sau un alt instrument pentru scris; era *pentru prima oară* că ei scriau; și scriau un cuvânt întreg, tot așa cum atunci când au vorbit pentru prima oară au pronunțat un cuvânt întreg.

Dacă primul cuvânt pronunțat de copil produce o emoție negrăită mamei, care a ales acel prim cuvânt, *mama*, ca nume al său, ca un fel de răsplată convenită maternității, primul cuvânt *scris* de micuții mei produce în ei un nespus sentiment de bucurie. Copiii văd izvorând din ei înșiși o îndemânare care îi se pare un *dar al naturii*, pentru că nu știu să facă legătura între ceea ce fac acum și actele pregătitoare care i-au condus la acțiune.

De aceea s-ar părea că ei se înșeală atunci când își închipuie că în trecerea timpului, crescând, într-o bună zi *vor ști să scrie*. Și totuși așa și este în realitate. Copilul care vorbește a pregătit, întâi inconștient, mecanismele psiho-musculare care l-au condus la articularea cuvântului; în cazul nostru, copilul face cam



același lucru, dar ajutorul pedagogic direct și posibilitatea de a pregăti oarecum materialmente mișcările scrisului, mult mai simple și mai grosolane în comparație cu cele cerute de pronunțarea cuvântului, fac ca limbajul *grafic* să se dezvolte mult mai repede și mai perfect. *Pregătirea* nefiind parțială, ci completă, cu alte cuvinte copilul stăpânind *toate* mișcările necesare scrisului, limbajul grafic nu se dezvoltă treptat, ci exploziv: copilul poate să scrie *toate cuvintele*.

Așa s-a întâmplat că noi am asistat la emoționanta experiență a primelor dezvoltări ale limbajului grafic la copiii noștri. În acele prime zile eram emoționate: ni se părea că asistăm în vis la niște întâmplări miraculoase.

Copilul despre care am vorbit și care scria pentru prima oară un cuvânt era prada unei mari bucurii; eu l-am comparat îndată cu găina care a făcut un ou. De fapt, nimeni nu putea scăpa de manifestațiile gălăgioase ale micuțului: el îi chema pe toți să vadă, și dacă vreunul nu se mișca, îl trăgea de haină, silindu-l să vină; trebuia neapărat ca toți să se ducă acolo, să stea în jurul cuvântului scris, spre a admira minunea și spre a se alătura, prin exclamațiile lor de uimire, la strigătele de bucurie ale fericitului autor. Pe deasupra, acest prim cuvânt era scris pe jos; și atunci micuțul s-a aplecat în genunchi, ca să fie mai aproape de opera sa, pentru a o contempla mai bine.

După primul cuvânt, copilul a continuat să scrie pretutindeni, mai mult pe tablă, cu un fel de frenezie. I-am văzut pe copii înghesuindu-se la tablă, pentru a scrie pe ea, iar în spatele celor mai mici, care stăteau pe dușumea, se forma un șir de copii urcați pe scaune, care scriau deasupra celor dinții; tot atât de numeroși erau și cei ce scriau pe spatele tablei. Am văzut alți copii, rămași pe dinafară, recurgând la grosolăni, la gesturi de furie, răsturnând scaunele pe care se urcaseră colegii, pentru a găsi un locșor și, în sfârșit, i-am văzut pe unii care, căzând în luptă, se așezau pe jos, scriind pe pardoseală, sau alergau spre obloanele de la fereastră și spre uși, acoperindu-le cu scrisul lor.

În acele zile s-ar fi spus că un covor de semne scrise era așternut pe jos, și un tapet de litere se vedea pretutindeni. În familie se întâmpla același lucru. Unele mame, spre a salva pardoseala și chiar *pâinea*, pe coaja căreia găseau cuvinte scrise, au dat copiilor lor *hârtie și creioane*. Unul dintre acești copii a adus în ziua următoare un fel de carnetel scris în întregime, iar mama povestea că fiul ei a scris toată ziua, și seara a adormit în pat cu hârtia și creionul în mână.

Această activitate impulsivă, pe care nu am putut să o țin în frâu în primele zile, m-a făcut să mă gândesc la înțelepciunea naturii care dezvoltă, *puțin câte puțin*, limbajul vorbit, și *simultan*, formarea treptată a ideilor. Dacă însă natura ar fi lucrat imprudent, ca mine, și ar fi lăsat să se dezvolte din simțuri un material bogat și ordonat, dacă ar fi lăsat să se dezvolte un patrimoniu de idei, și apoi ar fi pregătit complet limbajul articulat, pentru ca la sfârșit să spună copilului, până atunci mut: „Hai! Vorbește”, - noi am asista la un fenomen nechibzuit de logoree bruscă, datorită căruia copilul ar începe să vorbească neîntrerupt și fără ca cineva să-l poată opri, până la istovirea plămânilor și la distrugerea coardelor vocale, pronunțând cuvintele cele mai grele și stranii.

Cred totuși că, între cele două extreme, există o cale de mijloc, adevărata cale practică: noi trebuie să stimulăm apariția limbajului grafic, dar în așa fel încât această apariție să nu intervină brusc; și chiar dacă o facem să intervină încetul cu încetul, limbajul trebuie să constituie un *fapt spontan*, care se înfăptuiește încă de la început într-un mod aproape perfect.

*Cum se aplică metoda.* Dezvoltarea ulterioară a experienței noastre ne-a condus la constatarea unui fenomen mai *calm*. Văzându-i pe colegi că scriu, copiii, prin imitație, simt îndemnul de a scrie, *îndată ce pot*. De aceea, când scrie primul cuvânt, copilul nu stăpânește încă alfabetul întreg: numărul cuvintelor pe care le poate scrie singur este limitat, copilul neputând să găsească toate combinațiile de cuvinte posibile numai cu literele pe care le cunoaște. Marea bucurie a „primului cuvânt scris” o simte și el, dar aceasta nu mai constituie o *surpriză uimitoare*, pentru că el vede în fiecare zi întâmplându-se astfel de fenomene

și știe că, mai devreme sau mai târziu, se va întâmpla și cu el la fel. Aceasta creează o ambianță calmă, ordonată și, în același timp, minunată prin surprizele sale.

Făcând o vizită la „Casele copiilor”, deși fusesem cu o zi înainte acolo, s-a întâmplat să aflu lucruri noi; de exemplu, iată doi copii foarte mici care scriu liniștiți, cu toate că freamătă de mândrie și de bucurie; ieri încă nu scriau. Conducătoarea povestea că unul dintre ei a început să scrie ieri dimineața, la ora unsprezece, iar celălalt, după-masă, la trei.

Fenomenul este întâmpinat, de la un timp, cu indiferența pe care o dă obișnuința și este ușor recunoscut ca o *formă naturală a dezvoltării* copilului.

Arta educatoarei va decide dacă și când este nevoie ca un copil să fie îndemnat să *scrie*, în cazul când, fiind destul de avansat în raport cu cele trei faze ale exercițiului pregătitor, nu face încă acest lucru în mod spontan; respectând acest principiu, se evită situația cunoscută a copilului care - scriind cu întârziere - se angajează într-o activitate tumultuoasă, impulsivă, care, datorită faptului că știe alfabetul întreg, nu mai poate fi frânată.

Semnele după care educatoarea poate să pună un diagnostic aproape precis al maturității unui copil pentru scrisul spontan sunt: paralelismul și precizia liniilor de umplură a figurilor geometrice, recunoașterea cu ochii închiși a literelor alfabetice din hârtie șmirgheluită, siguranța și promptitudinea cu care formează cuvintele. Înainte de a interveni prin îndemnuri, este totuși bine ca, în orice caz, să așteptăm cel puțin o săptămână explozia scrierii spontane, după ce am constatat această maturitate.

Numai atunci când copilul a început să scrie spontan, educatoarea poate să intervină pentru a conduce perfecționarea scrisului.

Primul ajutor pe care educatoarea îl va da copilului este acela de a *linia* tabla, pentru ca el să fie îndrumat să mențină ordinea și dimensiunea cuvintelor pe care le scrie.

Al doilea, este acela de a determina copilul să *repete pipăirea* literelor șmirgheluite, *fără a corecta vreodată* direct textul scris; nu *repetând acțiunea de a scrie* se perfecționează copilul, ci *repetând actele pregătitoare* ale scrisului. Îmi amintesc de un mic începător, care, pentru a scrie o literă frumos, pe tabla liniată, își lua cu el cartonașele subțiri, pipăia de două sau de trei ori *toate literele necesare pentru cuvintele pe care voia să le scrie*, apoi le scria, iar dacă o literă nu i se părea destul de frumoasă, o ștergea, o pipăia din nou pe cea de pe carton și după aceea se ducea să o scrie din nou pe tablă.

Micuții noștri, chiar și cei care scriu de un an, continuă mereu exercițiile pregătitoare, care, așa cum au stimulat, tot așa și perfecționează limbajul grafic; copiii noștri, deci, *învață să scrie și își perfecționează scrisul, fără să scrie în fapt*. Scrisul adevărat este o dovadă, el înseamnă descărcarea unui impuls interior, satisfacția de a săvârși o activitate superioară; el nu este un exercițiu.

A te pregăti înainte de a încerca și a te perfecționa spre a pași mai departe este și un concept educativ. Când treci mai departe, corectându-ți erorile, ești stimulat să încerci a face lucruri imperfecte, lucruri de care încă nu ești vrednic, și îți tocești sensibilitatea față de eroarea proprie. Metoda mea pentru scris conține un concept educativ, pentru că îl învață pe copil să fie prudent, spre a evita eroarea, să fie demn, spre a fi prevăzător și dornic să se perfecționeze, să fie și modest, pentru a nu pierde nici o clipă legătura cu izvoarele binelui, singurele care te nutresc și prin care se păstrează cucerirea interioară; metoda mea îndepărtează copilul de iluzia că succesul obținut este suficient pentru a-ți asigura înaintarea pe drumul început.

Faptul că toți copiii, atât cei care încep cele trei exerciții, cit și cei care scriu de mai multe luni, repetă mereu aceleași acțiuni, îi unește și îi înfrățește la un nivel aparent egal. Aici nu există *caste* de începători și de înaintați. Iată-i pe toți hașurând interiorul figurilor cu creioane colorate, pipăind literele din șmirghel, formând cuvinte cu alfabetarele mobile; cei mici se apropie de cei mari, și aceștia îi ajută. Apoi, toți își închipuie că fac același lucru. Unii se inițiază, alții se perfecționează, însă cu toții se află pe

același drum, așa cum, pe deasupra oricărei diferențe sociale, există o egalitate care înfrățeste pe toți oamenii, așa cum în cele spirituale, cu toții, începători și rutinați, recurg la aceleași exerciții.

Scrisul se învață destul de repede, pentru că procedeele de instruire se aplică numai copiilor care își manifestă dorința de a învăța, iar aceștia urmăresc cu atenție spontană lecțiile educatoarei cu alți copii și exercițiile cu care se ocupă alți copii. Unii *învață* fără a fi primit încă lecții, numai ascultând lecțiile făcute cu alții.

În general, toți micuții de la *patru* ani în sus arată un interes viu pentru scris. Unii dintre copiii noștri au început totuși să scrie la trei ani și jumătate. Un entuziasm puternic stârnește în special *pipăirea* literelor din hârtie șmirgheluită. În prima perioadă a experiențelor mele, când copiii vedeau *pentru prima oară* literele alfabetului, am cerut într-o zi educatoarei Bettini să aducă pe terasă, unde se jucau copiii, diferitele tipuri de cartoane cu astfel de litere, pe care le confecționase ea însăși. Îndată ce le-au văzut, copiii s-au strâns în jurul educatoarei și în jurul meu, cu degetele întinse; zeci de astfel de degețele *pipăiau* literele, în timp ce copiii, strânși grămadă, se împingeau unii pe alții. Până la urmă, câțiva dintre cei mai mari au reușit să ne smulgă din mâini literele, închipuindu-și că acum au devenit stăpâni pe ele și că le pot pipăi nestingheriți, dar mulțimea celor mici le-a împiedicat exercițiul. Îmi amintesc cu ce avânt spontan, posesorii cartoarelor, luându-le cu amândouă mâinile, le-au ridicat atunci în sus ca pe niște steaguri și au început să meargă în marș, urmați de toți ceilalți copii, care băteau din palme și scoteau strigăte ascuțite de bucurie.

Procesiunea a trecut prin fața noastră și cu toții, mari și mici, râdeam zgomotos, în timp ce mamele, atrase de gălăgie, apăruseră la ferestre pentru a privi spectacolul.

Perioada medie, cuprinsă între prima încercare făcută cu ocazia exercițiilor pregătitoare și scrierea primului cuvânt, durează, la copiii de patru ani, o lună și jumătate; la copiii de cinci ani, perioada este mult mai scurtă, ea durând circa o lună; dar unul dintre copiii noștri a învățat să scrie cu *toate literele alfabetului* în douăzeci de zile. Copiii de patru ani, după două luni și jumătate, scriu orice cuvânt după dictare și pot trece la scrierea cu cerneală pe caiete. În general, după trei luni, micuții noștri sunt pricepuți; iar cei care scriu de șase luni se pot compara cu cei din clasa a treia elementară.

În sfârșit, scrisul este o cucerire dintre cele mai ușoare și mai îndrăgite de copii.

Dacă la adulți învățarea ar fi ușoară ca la copiii sub șase ani, într-o lună s-ar putea înlătura analfabetismul. Poate că două piedici stau în calea unui succes strălucit. La adulți, în orice caz, nu există entuziasmul datorat, la cei mici, sensibilității lor psihice, entuziasm care există numai în perioada constructivă stabilită de natură pentru formarea limbajului. Pe deasupra, mina adultului a devenit prea rigidă ca să poată învăța cu ușurință mișcările pe care le cere scrisul.

Știu însă că, atunci când procedeul utilizat de noi pentru educarea copiilor a fost aplicat la adulți (recruți și soldați din Statele Unite ale Americii), lupta împotriva analfabetismului a fost ușurată considerabil. Educatoarele montessoriene s-au dedicat efectiv instruirii soldaților.

Mai târziu, am aflat că la Roma, pe vremuri, mâna adulților era exersată cu scopul de a îmbunătăți modul de mână a condeiului, iar procedeul aplicat consta în a pune subiecții să urmeze cu mâna traseul unor litere foarte mari, scrise într-o formă desăvârșită, și nu în a-i pune să scrie după un model așezat în fața ochilor, cum se face astăzi la exercițiile de caligrafie.

Prin urmărirea cu mâna a traseului literelor și prin formarea fonetică a unor cuvinte întregi cu alfabetul mobil, se ușurează efortul tuturor celor ce învață scrisul. Dar chiar în felul acesta un adult are nevoie de mai multe luni pentru a învăța ceea ce un copil, pregătit indirect, învață într-o singură lună.

Aceasta în ceea ce privește timpul necesar pentru învățare. Cit despre executarea mișcărilor, copiii noștri *scriu bine* de la început. E surprinzătoare *forma* literelor, rotunjite și grațioase, întru totul asemănătoare modelelor prezentate pe hârtie șmirgheluită. Frumusețea scrierii lor n-a fost atinsă aproape

niciodată de vreun elev din școlile elementare care *nu a făcut exerciții speciale de caligrafie*. Eu însămi, care am studiat mult caligrafia, știu cât este de greu să înveți copii de doisprezece-treisprezece ani, din școlile secundare, să scrie cuvinte întregi fără să ridice condeiul, afară de cazul literei o, și ce dificultate de neînving prezintă adesea trasarea liniilor drepte ale diferitelor litere, care nu se pot păstra paralele.

În schimb, micuții noștri scriu, în mod spontan, cu o uimitoare siguranță, cuvinte întregi, dintr-o singură trăsătură, păstrând paralelismul perfect al semnelor și distanța egală dintre diferitele litere. Această constatare a făcut pe mulți vizitatori competenți să exclame: „Dacă n-aș fi văzut, n-aș fi crezut”. De fapt, *caligrafia este o suprainstruire*, necesară pentru a corecta defecte deja dobândite și statornicite; este o muncă suplimentară plictisitoare și îndelungată, pentru că un copil, *văzând* modelul, trebuie să execute *mișcarea* care poate să îl reproducă, iar între senzație și mișcare nu există o *corespondență directă*.

Afară de aceasta, caligrafia se învață la o vârstă când toate defectele s-au statornicit, după trecerea perioadei fiziologice în care *memoria musculară* este deosebit de promptă. Ca să nu mai vorbim și de eroarea fundamentală de a învăța caligrafia urmând același procedeu ca și pentru învățarea scrisului, adică începând cu bețișoarele.

Noi, dimpotrivă, îl pregătim pe copil direct nu numai pentru a scrie pur și simplu, ci pentru a scrie *caligrafic*, sub cele două aspecte principale: *frumusețea formei* (prin pipăirea literelor caligrafice) și *suplețea semnului* (prin exerciții de hașurare a figurilor).

Experiența m-a determinat să fac o deosebire netă între scris și citit și mi-a dovedit că *nu există o simultaneitate absolută a celor două acte*. Scrisul *precede* cititul, chiar dacă această părere contrazice prejudecata statornică în experiența noastră (*La noi, scrisul și cititul se predau, cum se știe, concomitent. (Nota trad.)*). Eu nu consider că un copil dă dovadă că citește atunci când *verifică* un cuvânt pe care l-a scris, adică atunci când el traduce semnele prin sunete, așa cum, mai înainte, a tradus sunetele prin semne - pentru că, în acea verificare, copilul cunoaște mai dinainte cuvântul, pe care l-a pronunțat în gând de mai multe ori atunci când l-a scris.

Eu numesc citire *interpretarea* unei idei pe temeiul semnelor grafice.

Copilul care nu a auzit dictându-se cuvântul, care îl recunoaște când îl vede format pe măsură, cu litere mobile, și care știe să spună ce înseamnă (un nume de copil, de oraș, numele unui obiect etc.), acel copil *citește*.

Pentru că un cuvânt citit corespunde, în limbajul grafic, cuvântului din limbajul articulat care servește la *receptarea* limbajului transmis nouă de către *alții*.

De aceea, câtă vreme cuvintele scrise nu duc la receptarea unui mesaj de idei, copilul *nu citește*.

Dacă scrisul, așa cum a fost prezentat, este un fapt în care predomină mecanismele psihomotorii, cititul, dimpotrivă, implică intervenția unei activități pur intelectuale. Este însă evident că metoda noastră pentru scris pregătește în atare măsură cititul, încât greutățile pe care le prezintă acesta devin aproape imperceptibile. Într-adevăr, scrisul pregătește pe copil să interpreteze mecanic asocierea sunetelor literelor ce compun cuvântul pe care îl vede scris. Cu alte cuvinte, copilul știe să *citească sunetele* cuvântului. Este însă de observat că, atunci când copilul formează cuvintele cu alfabetarul mobil sau când scrie, are *timp să se gândească* la semnele pe care trebuie să le aleagă sau să le execute; scrierea unui cuvânt necesită un timp lung în comparație cu cel necesar pentru citirea lui.

Copilul care *știe să scrie*, pus în fața unui cuvânt pe care trebuie să îl interpreteze citindu-l, tace îndelung și, în general, citește sunetele componente, cu aceeași încetineală pe care o cere și scrisul. *Sensul* cuvântului, dimpotrivă, este înțeles și atunci când cuvântul e pronunțat repede, cu accentele fonice necesare. Dar pentru a pune accentele fonice, copilul trebuie să *recunoască* cuvântul, adică ideea pe care el o reprezintă; este deci necesar să intervină o activitate superioară a inteligenței.

De aceea, pentru exercițiile de lectură, procedez în felul următor (ceea ce voi descrie acum înlocuiește vechiul abecedar). Pregătesc mape cu bilețele din hârtie de scris obișnuită; pe fiecare bilețel e scris cu litere cursive, înalte de un centimetru, un cuvânt binecunoscut, care a fost pronunțat de mai multe ori de copil și care reprezintă obiecte fie prezente, fie bine păstrate în memorie (de exemplu, mama). Dacă un cuvânt se referă la obiecte prezente, pun obiectele sub ochii copilului, spre a-i ușura interpretarea lecturii. Cu acest prilej, amintesc că obiectele sunt, de cele mai multe ori, jucării: „Casele copiilor” posedă efectiv nu numai veselă, bucătărie, mingi și păpuși, cum am avut ocazia să menționez, ci și dulapuri, canapele, paturi, adică mobilier necesar pentru o casă de păpuși; case, arbori, turme de oi, animale de mucava, marionete și găște de celuloză, deci care plutesc pe apă; bărcuțe cu marinari, soldăței, trenuri care aleargă pe șine, ferme cu căsuțe de țară, și grajduri cu cai și boi închiși în țarcuri largi etc. La o „Casă” din Roma, un artist ne-a donat fructe splendide din ceramică.

Dacă scrisul îl ajută pe copil să-și corecteze sau, mai bine, să-și dirijeze și să-și perfecționeze mecanismul limbajului articulat, cititul ajută dezvoltarea ideilor, pe care o asociază cu dezvoltarea limbajului. În sfârșit, scrisul ajută limbajul fiziologic, iar cititul, limbajul social.

Primul început este deci, așa cum am arătat, *nomenclatura*, adică citirea unor nume de obiecte cunoscute și, pe cât se poate, prezente.

Nu încep cu cuvinte *ușoare sau grele*, pentru că acești copii *știu deja să citească cuvântul* ca pe o *reuniune de sunete*; las ca micuțul să traducă încet în sunete cuvântul scris și, dacă interpretarea este exactă, mă mărginesc să zic: „Mai repede”. Copilul citește a doua oară, mai repede, adesea fără să fi înțeles încă; eu repet: „Mai repede, mai repede”. Copilul citește tot mai iute, repetând aceeași adunare de sunete, și la urmă *ghicește*; atunci se uită cu un fel de recunoștință și ia acea atitudine de satisfacție, care, de multe ori, iradiază pe fața micuților noștri. În aceasta constă întreg exercițiul citirii: exercițiu foarte repede și care nu prezintă pentru copilul deja pregătit prin scriere decât o dificultate cu totul neînsemnată.

Într-adevăr, toate plictiselile abecedarului sunt înmormântate împreună cu bastonașele!

Când copilul a citit, așez bilețelul neîmpăturit lângă obiectul al cărui nume îl poartă și exercițiul s-a terminat. După ce copiii au fost deprinși mai mult să *înțeleagă bine în ce constă exercițiul* ce li se cere, decât să (*Primele „Case ale copiilor”* aveau multe jucării, dar în practică ele au fost uitate încetul cu încetul, pentru că nu le mai căutau copiii) citească cu adevărat, m-am gândit la următorul joc (cu intenția de a face plăcute diferitele exerciții de citire care trebuiau să fie repetate mai mult timp, pentru ca lectura însăși să fie promptă și clară).

*Joc pentru citirea cuvintelor.* Expun pe o masă diferite jucării dintre cele mai atrăgătoare; numele fiecărei jucării este scris pe un bilețel. Îndoi bilețelele și le fac sul, le amestec într-o cutie și îi pun pe copiii care știu să citească să le extragă la întâmplare. Ei trebuie să se ducă cu bilețelul la locul lor, să-l desfacă foarte încet, să-l citească în gând, fără să-l arate vecinilor, să îl împătorească la loc, încât conținutul rămâne absolut secret, apoi să vină spre masă cu bilețelul în mână. Copilul trebuie să pronunțe cu voce tare numele unei jucării și să prezinte educatoarei biletul pentru verificare; biletul devine acum o „monedă”, cu care se cumpără jucăria respectivă. Dacă un copil pronunță clar cuvântul, indicând cu degetul obiectul (educatoarea poate controla cu bilețelul dacă nu s-a comis o eroare), copilul ia obiectul și face ce vrea cu el un timp oarecare.

După ce s-a terminat jocul cu toți copiii, educatoarea îi cheamă în ordinea în care au luat jucăria și le cere să tragă la sorți un alt bilețel, pe care copilul trebuie să-l citească pe loc și pe care e scris numele unui coleg care nu știe încă să citească și care, de aceea, n-a luat nici o jucărie; după aceea, generos, trebuie să ofere îndatoritor colegului analfabet jucăria pe care a câștigat-o prin merit. Oferta trebuie să fie făcută cu gesturi amabile, cu grație, însoțind-o cu un salut. În felul acesta se înlătură orice idee de castă și se inspiră sentimentul că trebuie să fii în mod sincer bun cu cei care nu au dreptul să stăpânească ceva, ca și sentimentul că toți, fie că au sau nu meritul, trebuie să se bucure în aceeași măsură de satisfacții.

Jocul de-a cititul mergea de minune. Ne putem imagina mulțumirea pe care o încercau copiii aceia săraci, trăind cu iluzia că posedă jucării așa de frumoase și, desigur, gustând plăcerea reală de a se juca îndelung cu ele.

Dar, spre marea mea mirare, după ce au început să înțeleagă ce cuprind bilețelele scrise, copiii au refuzat să mai ia jucăriile, să-și piardă timpul jucându-se cu ele și să mai adopte acea comportare convențională față de colegii mai mici; cu un fel de dorință nesăturată, au preferat, dimpotrivă, să extragă, unul după altul, bilețelele, ca să le citească pe toate și să le privească și mă întrebam ce taină de nepătruns ascunde sufletul lor! Am rămas, așa, pe gânduri, contemplându-i, în timp ce descoperirea că în copii există o dragoste instinctivă de a ști, și nu de a se juca fără rost, mă umplea de mirare și mă făcea să mă gândesc la marea demnitate a sufletului omenesc!

Noi, așadar, am pus deoparte jucăriile și ne-am apucat să confecționăm *sute* de bilețele scrise: nume de copii, nume de obiecte, nume de orașe, nume de culori și de însușiri pe care le-au cunoscut prin exercițiile pentru simțuri. Am așezat bilețele în mai multe cutii și i-am lăsat pe copii să pescuiască în ele liber. Eu mă așteptam cel puțin la o instabilă trecere alternativă de la o cutie la alta; dar nu s-a întâmplat

așa, fiecare copil golea mai întâi cutia pe care o avea la îndemână, și numai după aceea trecea la alta, cu adevărat *nesătul* de lectură. Într-o zi, m-am dus pe terasă și am văzut copiii mutați acolo cu măsuțele și cu scăunelele, amenajând de-a dreptul o școală în aer liber. Unii, mai mici, se jucau la soare, alții ședeau în cerc în jurul măsuțelor încărcate cu litere și cartoane șmirgheluite; la umbra unei mansarde, ședea deoparte educatoarea, având în mină o cutie foarte lungă și îngustă, plină de bilețele; de-a lungul acelei cutii se înșirau mânuțe care trăgeau la sorți. Un grup de copii citea, deschizând și împăturind bilețelele. „Nu mă veți crede, îmi zise educatoarea, a trecut mai bine de o oră de când stau aici, și ei tot nu s-au săturat!”. Am făcut o experiență și am adus sus mingi și păpuși, însă fără rezultat; lucrurile acelea frivole își pierdeau valoarea în fața bucuriei de *a ști*.

Văzând un rezultat atât de surprinzător, m-am gândit să încerc să-i pun pe copii să citească litere de tipar. Am propus educatoarei să scrie aceleași cuvinte și cu litere de mână și cu litere de tipar, pe câteva bilețele. Dar copiii mi-au luat-o înainte; în sală era un calendar cu multe cuvinte scrise cu litere de tipar, iar unele cu litere gotice; din nerăbdarea de a citi, unii dintre copii au început să se uite la acel calendar și, spre surpriza mea de nespus, au citit și literele obișnuite și pe cele gotice!

Nu ne rămânea decât să le dăm o carte: ei de fapt citeau din ea cuvinte. Eu însă n-aș da la început în „Casele copiilor” altceva decât o carte în care, sub toate obiectele din ilustrație, este tipărit numele obiectelor respective.

Mamele au profitat îndată de progresele făcute de copii: am găsit efectiv, în buzunarul unora dintre ei, foi de hârtie scrise grosolan, cuprinzând note de cumpărături: paste făinoase, pâine, sare etc.; unii dintre micuții noștri se duceau după cumpărături cu nota respectivă! Părinții ne povesteau apoi că copiii lor nu mai umblau repede pe stradă, pentru că se opreau să citească firmele prăvăliilor.

Cu un copil, un mic marchiz de patru ani și jumătate, educat acasă după aceeași metodă, s-a întâmplat următorul fapt: Tatăl copilului, deputat, primea multă corespondență. El știa că, de două luni, copilul începuse exerciții de învățare rapidă a cititului și scrisului la o vârstă precoce; dar n-a făcut mare caz de acest lucru și nici nu avea prea multă încredere în rezultate. Într-o zi, marchizul citea, iar copilul se juca lângă el, când a intrat un slujitor și a pus pe masă corespondența voluminoasă sosită atunci. Micuțul și-a îndreptat atenția spre scrisori, le-a luat, pe rând, în mână și a început să citească cu voce tare toate adresele. Marchizul credea că s-a întâmplat un fel de minune.

Ne putem întreba care este durata medie necesară pentru a învăța citirea. Experiența ne spune că, începând din momentul în care copilul scrie, trecerea de la acest stadiu inferior, al limbajului grafic, la cel superior, al citirii, durează în medie cincisprezece zile. *Siguranța* lecturii vine însă aproape totdeauna după perfecționarea scrisului. În majoritatea cazurilor, copilul scrie foarte bine și citește mediocru.

Nu toți copiii de aceeași vârstă stau la același nivel. Întrucât nici unul dintre ei nu este niciodată, nu zic forțat, dar nici măcar *invitat* sau atras în vreun fel oarecare să facă ceea ce nu vrea, s-a întâmplat ca unii copii, *neprezentându-se spontan* pentru a cere să învețe, să fie lăsați deoparte și nu știu nici să scrie, nici să citească.

Dacă metoda veche, care tiranizează voința copilului și îi sufocă spontaneitatea, nu crede de cuviință să-i *oblige* pe copii să învețe limbajul grafic înainte de vârstă de șase ani, cu atât mai mult nu credem noi.

Cu toate acestea, nu aș putea să precizez, fiindcă nu am o experiență mai îndelungată, dacă în orice ocazie vârsta dezvoltării depline a limbajului articulat este neapărat vârsta pe care ar fi bine să o alegem pentru a stimula dezvoltarea limbajului grafic (*Autoarea lasă aici problema deschisă, și anume dacă învățarea scrisului trebuie să înceapă numai după ce s-a format destul de bine la copil limbajul vorbit, sau poate începe mai devreme, adică să se dea copilului posibilitatea materială de a asocia cât mai curând sunetele pronunțate în vorbirea articulată cu semnele grafice convenționale (literele), dar fără*

a forța acest învățământ, ci conducându-se după principiul montessorian: „a stimula viața, lăsându-totuși să se dezvolte liber”. Din cartea de față, reiese că autoarea ar înclina pentru a doua alternativă. (Nota trad.)).

Oricum, aproape totalitatea copiilor normali, tratați cu metodele noastre, încep să scrie la vârsta de patru ani, iar la cinci ani știu să citească și să scrie cel puțin la fel ca absolvenții primei clase elementare; cu alte cuvinte, ei ar fi în stare să frecventeze clasa a doua, în care, conform normei, sunt admiși copiii care au împlinit șapte ani.

### Exercițiul cu bilețele clasificate

Jocul cu care se începe citirea și pe care l-am descris mai sus a fost reluat, modificat, apoi statornicit pentru învățarea citirii în limbile a căror ortografie nu este fonetică, spre exemplu, limba engleză.

Exercițiul esențial (care la început poate avea o aplicație generală, adică și în cazul limbilor fonetice) constă în a pregăti o serie de obiecte și un număr corespunzător de bilețele pe care sunt scrise numele acestora. După ce s-a citit bilețelul, el este așezat lângă obiectul respectiv. În cazul limbilor fonetice, exercițiul are scopul de a deștepta interesul pentru cuvântul scris. Recunoașterea numelui unui obiect prezent produce o emoție asemănătoare cu aceea a descoperirii unui secret, iar actul de a așeza bilețelul împlinește ciclul acestei activități intime.

Acum, motorul intern a pornit, interesul s-a aprins, iar comunicarea dintre izvorul vieții și cucerirea externă s-a stabilit.

Pentru limbile care nu folosesc ortografia fonetică, primul pas trebuie să fie asemănător. De aceea s-a căutat, înainte de toate (pentru învățarea limbii engleze), un grup de cuvinte cu ortografie fonetică, știind bine că astfel de cuvinte există totdeauna și în limbile cu ortografie nefonetică. Dintre acestea s-au ales apoi toate cuvintele care se puteau forma pe baza a circa douăzeci de sunete diferite, pentru că s-a constatat, pe bază de experiment, că aproximativ acesta este numărul sunetelor izolate care pot fi distinse clar de copiii în vârstă de patru și cinci ani.

Căutând să stabilim numărul determinat de cuvinte, nu trebuie să fim preocupați de alte dificultăți decât cele menționate mai sus, pentru că lungimea cuvintelor sau complexitatea sunetelor care le compun nu prezintă o dificultate pentru copii. În această primă încercare fundamentală este necesar numai să-l interesăm” pe copil. În acest scop, este suficient ca un cuvânt să fie ortografiat fonetic și să reprezinte obiecte cunoscute și prezente. După ce s-a făcut aceasta și s-a deșteptat interesul pentru cuvântul scris, se va putea trece la dificultățile următoare, pregătind grupuri de cuvinte după structura ortografică a limbii respective. Pe scurt, este necesar să intervină mai întâi un proces al cărui scop este trezirea unui interes viu pentru citire, iar după aceea să se pregătească mijloacele pentru o muncă îndelungată, necesară spre a învinge diferitele dificultăți ortografice. În acest scop, este necesar să se facă cercetări pentru a grupa materialmente obiecte și cuvinte corespunzătoare obiectelor, stabilind o serie de exerciții succesive. După ce s-a trezit în copil interesul pentru dificultățile înseși și pentru gruparea cuvintelor respective, este necesar să dispunem numai de o clasificare propriu-zisă a cuvintelor. Aceasta aduce copiii la interesul pur pentru citirea cuvintelor, așa cum am văzut la limbile cu ortografie fonetică.

Aplicându-se acest procedeu la limba engleză, înșiși englezii au găsit că este necesar să se confecționeze dulapuri mici, cu diferite sertare, ce conțin (ca sectoarele unei clasificări) grupuri de cuvinte alese după anumite dificultăți ortografice și grupuri de obiecte corespunzătoare. După ce a ales un sertar din dulap, copilul poate singur să înșire obiectele, să pună lângă fiecare obiect bilețelul corespunzător, apoi, după ce a terminat exercițiul, să așeze sertarul la loc în dulap, pentru a lua un alt sertar și așa mai departe. În acest fel, el va cunoaște diferitele dificultăți ale ortografiei și ale ortoepiei.



*Inversarea exercițiului.* Avantajele practice ale acestor exerciții au sugerat o altă aplicație: inversând scopul exercițiului, s-au grupat obiecte care să aibă o importanță culturală, însoțindu-le cu bilețele pe care s-a scris numele lor. În timp ce în primul exercițiu obiectele erau cunoscute, iar dificultatea învățării privea cuvintele, acum se pleacă de la cunoașterea suficientă a cuvintelor, pentru a învăța numele obiectelor care se grupează cu diferite scopuri culturale ... Acest exercițiu s-a extins și la fixarea cuvintelor care privesc o mare parte din material, ca, spre exemplu, numele stofelor, ale mijloacelor de încheiat și legat (șireturi, copci etc.), ale poligoanelor etc. În sfârșit, o altă aplicație se referă la unele figurine de animale sau de plante, împreună cu termenii științifici de clasificare a lor, scriși pe diferite bilețele, care trebuie apoi să fie puse peste obiectele recunoscute.

Aceste ultime aplicații însă au căpătat o orientare diferită de aceea care ne interesează aici, adică învățarea cititului; ele sunt, în schimb, o aplicație a cititului asemănătoare cu practica botaniștilor sau grădinarilor, care menționează cu o etichetă numele latin al diferitelor plante.

#### **Comenzile: citirea frazelor**

Unii dintre vizitatorii primelor „Case ale copiilor” din San Lorenzo, văzându-i pe copii că citeau literele de tipar, ne-au donat cărți splendide cu ilustrații, care au format primul nucleu bogat al bibliotecii noastre. Răsfoind acele cărți cu povești simple, mi-am dat seama că micuții nu puteau să le înțeleagă. Educatoarele, foarte satisfăcute, au vrut însă să-mi facă o demonstrație, punând mai mulți copii să citească și spunându-mi că lectura lor era mult mai rapidă și mai perfectă decât a unui absolvent a două clase elementare. Eu însă nu m-am lăsat amăgită și am făcut două încercări. Prima a constat în a pune educatoarele să istorisească acele povești și să observe câți copii se arată interesați spontan. După câteva cuvinte, atenția copiilor era împrăștiată, și educatoarea se oprea din citit spre a-i chema la ordine pe cei distrați; în felul acesta, încetul cu încetul, copiii începeau să se agite și fiecare se întorcea la ocupațiile sale obișnuite, fără să mai asculte.

Era evident că, deși copiii păreau că citeau cu plăcere cărțile de povești, ei *nu le prețuiau înțelesul*, ci se simțeau atrași numai de funcționarea mecanismului dobândit, care consta în traducerea semnelor grafice prin sunetele unui cuvânt pe care ei îl recunoșteau. De fapt, copiii citeau cu o mult *mai mică perseverență* cărțile decât bilețelele, pentru că în cărți întâlneau multe cuvinte necunoscute.

A doua încercare a mea a constat în a-l pune pe copil să citească din carte, fără să-i dau explicațiile pe care educatoarea se grăbea să le ofere mereu, întrerupându-i cu întrebări sugestive: „Ai înțeles ce-ai citit? Că un copil se plimba cu trăsura, da? Nu? Ia citește bine, vezi! Ia uită-te!” etc.

Prin urmare, dădeam unui copil cartea, mă așezam lângă el afectuoasă și întrebam confidențial, cu gravitatea simplă cu care aș fi vorbit unui prieten: „Ai înțeles ce-ai citit?”. Copilul îmi răspundea: „Nu”, însă, după expresia lui, părea că-mi cere să-i spun de ce îl întreb. De fapt, ideea că *citind o serie de cuvinte aflăm gândurile complexe ale altuia, care ne sunt transmise prin acest mijloc de comunicare*, trebuie să fie pentru copiii mei una dintre cele mai luminoase cuceriri ale viitorului, un izvor nou de surprize și de bucurii.

*Cartea se adresează limbajului logic*, nu mecanismului limbajului; și pentru ca ea să poată fi înțeleasă de copil, trebuie ca limbajul logic să se fi stabilit la el. Intre a ști să citești cuvintele și sensul unei cărți poate exista aceeași depărtare ca aceea dintre a ști să pronunți un cuvânt și a ști să pronunți un discurs.

De aceea am oprit citirea cărților și am așteptat.

Într-o zi, pe când făceam conversație, patru copii s-au ridicat în același timp, cu o expresie de bucurie, și au scris pe tablă fraze ca aceasta: „Ce bine îmi pare că a înflorit grădina!”. A fost o mare și emoționantă surpriză pentru noi: ei ajunseseră spontan la *compunere*, așa cum tot spontan ajunseseră să

scrie pentru prima oară un cuvânt. Mecanismul era același și fenomenul se desfășura logic: limbajul logic articulat provoca într-o bună zi explozia limbajului scris.

Am înțeles că a sosit momentul să trecem la *citirea frazelor* și am recurs la același mijloc, adică la scrierea pe tablă.

„Mă iubiți?” Copiii citeau încet, cu voce tare, tăceau o clipă, ca și când s-ar fi gândit, apoi strigau cu voce foarte tare: „Da, da!”. Eu continuam să scriu: „Atunci faceți tăcere și stați cuminți “; ei citeau aproape cu toții în cor, dar îndată ce se sfârșea lectura se așternea o liniște solemnă, întreruptă numai de unele mici zgomote provocate de scaune, din cauza mișcărilor pe care le făceau copiii ca să se așeze liniștiți.

Astfel, a început între mine și ei o comunicare cu ajutorul limbajului scris, care se dovedea foarte interesantă pentru copii; încetul cu încetul, ei *descopereau* marea calitate a scrisului, care transmite gândirea. Când începeam să scriu, ei *fremătau*, așteptând să înțeleagă dorința mea, fără ca eu să pronunț un singur cuvânt.

Efectiv, limbajul *grafic* n-are nevoie de cuvinte rostite. Toată măreția lui este înțeleasă numai atunci când îl izolăm complet de limbajul vorbit.

Într-una din zilele anului 1909, pe când se afla în curs de tipărire prima ediție a cărții mele despre „Metodă” (*Este vorba de Metoda pedagogiei științifice ...care constituie nucleul cărții de față. (Nota trad.)*), am reușit, în „Casele copiilor”, să conducem copiii noștri spre deplina satisfacție a cititului, cu ajutorul următorului joc:

Am scris, pe câteva foi de hârtie, fraze lungi, descriind acțiuni pe care copiii trebuiau să le facă, de exemplu: „Închide obloanele ferestrelor și du-te să deschizi ușa de la intrare; apoi așteaptă un moment și fă ca lucrurile să fie iarăși ca mai înainte”. „Roagă-i frumos pe opt colegi de-ai tăi să plece de la locul lor și să se așeze în rând, doi câte doi, în mijlocul camerei; apoi pune-i să meargă înainte și înapoi în vârful picioarelor, foarte încet, fără nici un zgomote „Cheamă, te rog, trei colegi ai tăi care cântă mai bine să vină în mijlocul camerei, așază-i în rând și cântă cu ei un cântec frumos, care îți place ție” etc.

Abia terminam scrisul, și copiii îmi smulgeau din mână bilețelele ca să le citească. În timp ce le așezau pe măsuțele lor ca să se usuce, ei le citeau spontan, cu atenția încordată, *în cea mai adâncă tăcere*. Eu i-am întrebat: „Înțelegeți?” - „Da! Da!” - „Atunci începeți” și, cu admirație, am văzut copiii cum fiecare alege repede o acțiune și o îndeplinește riguros. O intensă activitate, un nou fel de mișcare s-a făcut simțită atunci în sală: unul închidea obloanele și le deschidea iarăși; altul îi pune pe colegii lui să alerge; altul îi pune să cânte; altul se ducea să scrie; altul să ia obiecte din dulap. Surpriza, curiozitatea provocau o tăcere generală și spectacolul s-a desfășurat într-o atmosferă de intensă emoție. Se părea că o putere magică pleca de la mine, stimulând o activitate necunoscută până atunci: acea putere are limbajul grafic, cea mai mare cucerire a civilizației.

Copiii i-au înțeles însemnătatea, încât, la plecarea mea, m-au înconjurat cu manifestații de recunoștință și de dragoste, zicându-mi: „Mulțumim! Mulțumim pentru lecție”.

Ei făcuseră un pas mare: s-au ridicat de la mecanismul citirii la spiritul ei.

Acest joc, astăzi cel mai preferat, se desfășoară astfel: mai întâi se face *tăcere adâncă*; pe urmă se prezintă o cutie cu bilețele împăturite, pe care sunt scrise fraze lungi ce descriu o acțiune.

Toți copiii care știu să citească vin să tragă un bilet; îl citesc *în minte*, o dată sau de mai multe ori, până când sunt siguri că au înțeles bine, apoi restituie bilețelul despăturit educatoarei și trec la acțiune. Întrucât multe acțiuni implică intervenția altor colegi, care nu știu să citească, și deoarece multe necesită utilizarea unor obiecte sau schimbarea locului lor, se naște o mișcare generală, care se desfășoară într-o ordine impresionantă, în timp ce marea liniște este întreruptă numai de tropăitul stăpânit al piciorușelor care aleargă ușor și de glasurile care intonează cântece; este o neașteptată revelație a unei discipline

spontane, desăvârșite.

Experiența ne-a dovedit că *citirea logică* trebuie să fie *precedată* de *compunere*, așa cum scrierea precede citirea cuvintelor. Iar cititul, din care trebuie să scoatem un înțeles, trebuie să fie *mental*, și nu cu voce.

De fapt, lectura cu voce tare implică exercițiul celor două mecanisme ale limbajului - articulat și grafic - și face deci ca acțiunea să fie mai complexă. Cine nu știe că un adult care trebuie să citească tare un text, în public, se pregătește în acest scop, căutând să-l *înțeleagă* mai întâi prin lectură mentală, și că citirea cu voce tare este unul dintre cele mai grele acte intelectuale? Copiii, deci, care *încep* lectura pentru a interpreta gândirea, *trebuie să citească mental*. Limbajul grafic, când se ridică la gândirea logică, trebuie să se izoleze de cel articulat. De fapt, el reprezintă limbajul care *transmite gândirea la distanță*, în timp ce simțurile și mecanismele musculare sunt blocate; acesta este limbajul spiritualizat, care pune în contact oamenii de pe tot pământul.

\*

\* \*

Deoarece în „Casele copiilor” educația ajunsese la acest nivel, urma, ca o consecință logică, să se schimbe întregul sistem de predare în școala elementară.

Cum să se treacă la o reformă a organizării primelor clase elementare, eventual continuând acolo metodele noastre, iată o mare problemă pe care nu este cazul să o examinăm aici. Este de ajuns să spunem totuși că *prima clasă elementară* ar putea fi complet desființată, fiindcă ea este inclusă în sistemul nostru de educare a copilului (*Aceste școli montessoriene sunt acum în plină dezvoltare acolo unde funcționează „Casele copiilor”. Sistemul de educație aplicat în aceste școli este discutat în unele cărți ale mele și în special în Autoeducația în școlile elementare*).

Școlile elementare de mâine vor trebui deci să includă copii ca ai noștri, care știu deja să se îngrijească singuri, știu să se îmbrace, să se dezbrace, să se spele, cunosc regulile de bună purtare și sunt disciplinați, cu toate că s-au dezvoltat în libertate sau, cred că pot afirma aceasta, tocmai pentru că s-au dezvoltat liberi. Acești copii, în afară de un limbaj articulat complet, dezvoltat și fără lacune, posedă și limbajul grafic elementar, care tinde să se ridice la nivelul limbajului logic.

Faptul că pronunță bine cuvintele, că scriu caligrafic și că sunt plini de grație în mișcări arată că ei aparțin unei umanități care a crescut având o călăuză în perfecționarea ei.

Acești copii aparțin unei umanități cuceritoare, pentru că ei sunt observatori inteligenți și răbdători ai mediului și sunt în stare, ca formă a libertății intelectuale, să raționeze spontan.

Pentru astfel de copii ar trebui să se întemeieze o școală elementară demnă să-i primească și să-i conducă mai departe pe drumul vieții și al civilizației, după aceleași principii educaționale de respectare a libertății și a manifestărilor spontane - principii care au format personalitatea acestor mici oameni.

Limbajul grafic, incluzând *dictarea* și *citirea*, conține limbajul articulat, cu mecanismul lui complet (căile auditive, căile centrale, căile motorii); potrivit cu forma de dezvoltare stimulată de metoda mea, el se bazează în mod esențial pe limbajul articulat.

De aceea, limbajul grafic se poate considera sub un îndoit punct de vedere:

- a) acela al cuceririi unui limbaj nou, de o importanță socială de prim ordin, care se adaugă la limbajul articulat-al omului naturii. Aceasta este semnificația culturală care se dă de obicei limbajului grafic; de aceea, el este învățat în școli fără a lua în considerație legăturile sale cu limbajul vorbit, ci numai cu intenția de a oferi omului social un mijloc necesar în raporturile sale cu mediul;
- b) acela al raporturilor dintre limbajul grafic și limbajul articulat și al unei eventuale posibilități de a utiliza limbajul scris pentru perfecționarea celui vorbit; acesta este un punct de vedere nou, asupra căruia vreau să insist și care dă limbajului grafic o *importanță fiziologică*.

În afară de aceasta, așa cum limbajul vorbit este o *funcție naturală* a omului și în același timp un mijloc pe care el îl utilizează pentru scopuri sociale, tot așa și limbajul scris poate fi privit în el însuși, în *formarea* sa, ca fiind un ansamblu organic de mecanisme noi ce se stabilesc în sistemul nervos și un mijloc utilizabil în scopuri sociale.

În sfârșit, este vorba să se acorde limbajului scris nu numai o importanță fiziologică, ci să se aibă în vedere și faptul că limbajul are o *perioadă de dezvoltare* independentă de alte funcții pe care este destinat să le îndeplinească mai târziu.

Eu cred că deprinderea limbajului grafic este plină de greutate la început, nu numai pentru că, până azi, el se învață după metode neraționale, ci și pentru că noi am dorit ca el să îndeplinească, de îndată ce a fost însușit, funcția înaltă de factor de însușire a *limbii scrise*, pe care popoarele civilizate și-au constituit-o după secole de perfecționare.

Să ne gândim la lipsa de rațiune a metodei. Noi am analizat semnele grafice (*Metodele obișnuite, combătute de autoare*) în loc să analizăm actele fiziologice necesare pentru a produce semnele alfabetice, deoarece reprezentările vizuale ale semnelor nu sunt legate prin ereditate de cele motorii ale reproducerii lor, așa cum, spre exemplu, reprezentările auditive ale cuvântului se leagă de mecanismele motorii ale limbajului articulat; dar dificultatea de a provoca o acțiune de excitare motorie fără să se fi constituit mai întâi mișcarea există întotdeauna. Ideea nu poate acționa *direct* asupra nervilor motori și cu atât mai mult nu poate atunci când ideea însăși este încă incompletă și incapabilă să suscite un sentiment care să stimuleze voința.

Astfel, de exemplu, analizând scrisul, acesta a fost prezentat copilului sub forma unor *bastoane* și a unor *curbe*, semne care nu au nici un înțeles pentru el și, deci, nu îl interesează. Reprezentarea lor nu poate determina un impuls motor spontan. De aceea, acțiunea cerută necesită un *efort* de voință, care se traduce la copil într-o oboseală rapidă și ia forma plictiselii și a suferinței. La acest efort se adaugă acela de a stabili, *în același timp*, asociațiile musculare care coordonează mișcarea necesară ținerii și manipulării instrumentului cu care se scrie.

Un ansamblu de sentimente *depressive* însoțește aceste eforturi, du- când la scrierea unor litere imperfecte și greșite, pe care învățătorii trebuie să le corecteze, deprimând și mai mult copilul, prin *dezvăluirea* continuă a erorii făcute sau a imperfecțiunii semnelor trasate. Astfel, în timp ce copilul este împins să facă un efort, educatorul deprimă, în loc să învioreze, forțele lui psihice.

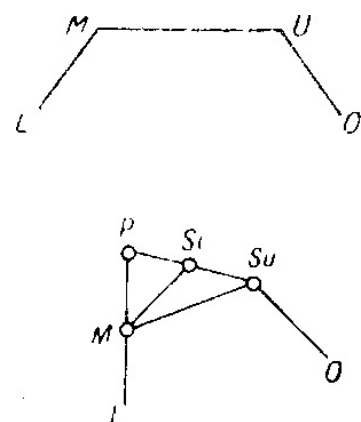
Cu toate că limbajul grafic se dezvoltă pe o cale atât de greșită și învățarea lui este atât de chinuitoare, el trebuie să fie utilizat *imediat* în scopuri sociale; pe deasupra, fiind încă nedeșăvârșit și imatur, este utilizat la *construcția sintactică a limbii* și la activitatea ideatică a centrilor psihici

superiori.

Trebuie să se aibă în vedere că, în mod natural, limbajul vorbit se formează treptat; el este fixat în *cuvinte* atunci când centrii psihici superiori utilizează cuvintele în procesul pe care Kussmaul îl denuște *dictorium*, adică procesul de formare gramaticală sintactică a limbajului, necesar pentru exprimarea unor idei complexe; adică în limbajul *minții logice*.

În sfârșit, mecanismul limbajului trebuie să fie format înaintea activităților psihice superioare care vor trebui să-l *utilizeze*.

De aceea, există două perioade în dezvoltarea limbajului: una inferioară, în care se pregătesc căile nervoase și mecanismele centrale care vor trebui să pună în legătură căile senzoriale cu cele motorii; alta superioară, determinată de activitățile psihice înalte, care se *exteriorizează* cu ajutorul mecanismelor limbajului care s-au format anterior.

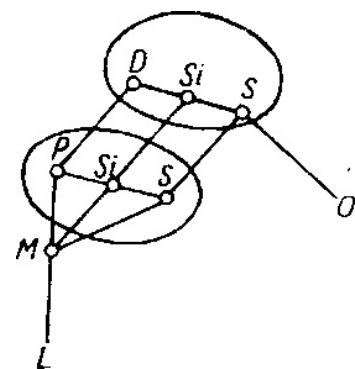


Astfel, spre exemplu, în schema mecanismului limbajului articulat, după Kussmaul, trebuie, înainte de toate, să se distingă un fel de arc diastaltic cerebral (*Aici autoarea se referă la acțiunea ansamblului de organe și fenomene nervoase ce determină contracția mușchilor în mecanismul limbajului articulat (vorbire) și al limbajului grafic (scris)*), care reprezintă mecanismul pur al cuvântului, arc ce se stabilește în prima fază a formării limbajului vorbit.

Fie O urechea și L limba - ansamblul organelor motorii ale exprimării orale; fie U centrul auditiv al cuvântului și M centrul motor. Căile O-U și M-L sunt periferice, prima fiind centripetă, iar a doua centrifugă; calea U-M este centrală, de asociație.

Centrul U, în care sunt localizate imaginile auditive ale cuvintelor, se poate subîmpărți și el în trei, ca în schema următoare, în care găsim: sunetele (Su), silabele (Si) și cuvintele (P),

Că se pot forma centre parțiale în mod real pentru sunete și pentru silabe, aceasta o confirmă patologia limbajului, care arată că unele forme de disfazie a centrilor senzoriali fac ca pacienții să nu mai poată pronunța decât sunete, Ori sunete și silabe.



Și copiii mici sunt la început deosebit de sensibili la sunetele izolate ale limbajului, cu care, efectiv, în special cu s, mamele îi alintă și le atrag atenția, pe când mai târziu ei sunt sensibili la silabe, cu care, de asemenea, mamele îi alintă, zicând: ba, ba, *punf*, *tuf!*

Dar și pentru centrii motori se poate repeta aceeași subdiviziune. Copilul emite la început sunete

simple sau duble, ca, spre exemplu: *bl, gl, ch*, exprimări pe care mamele le salută prin îndemnuri afectuoase și le țin minte; apoi încep să apară la copii sunetele net silabice: *ga, ba*; și, în sfârșit, cuvântul bisilabic, de obicei labial: *mama, baba*.

Noi spunem că limbajul vorbit apare la copil atunci când cuvântul pronunțat de el este semnul unei *idei*, când, spre exemplu, văzând-o pe mama sa și recunoscând-o, zice: *mama* și când, văzând un câine, zice *cuțu*, iar când vrea să mănânce, zice *papa*.

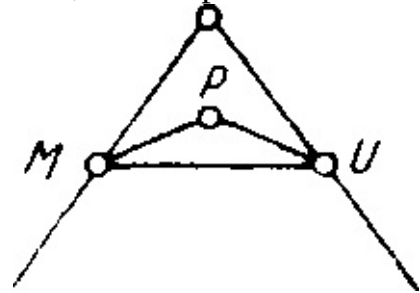
Cu alte cuvinte, considerăm că *limbajul a apărut* atunci când el se stabilește în raport cu percepțiile; când limbajul însuși, în mecanismul său psihomotor, este încă cu totul rudimentar. Adică, se consideră că limbajul a apărut atunci când, ignorând arcul diastaltic, unde formarea mecanică a limbajului este încă inconștientă, se realizează recunoașterea cuvântului, astfel că el este perceput și asociat cu obiectul pe care îl reprezintă.

La acest nivel se perfecționează ulterior limbajul însuși, pe măsură ce auzul percepe mai bine sunetele componente ale cuvintelor, iar căile psihomotorii devin mai accesibile pentru articularea lor.

În acest prim stadiu al limbajului vorbit, care apare și se dezvoltă de la sine, prin percepții, se *perfecționează* mecanismul primordial al limbajului însuși. Tocmai în acest stadiu se stabilește, treptat, așa-numitul *limbaj articulat*, care va deveni, după aceea, mijlocul de care dispune omul pentru a-și exprima gândirea proprie și care ulterior va putea fi numai foarte anevoie de corectat și perfecționat. Într-adevăr, se poate întâmpla ca un om cu o cultură înaltă să aibă un limbaj articulat imperfect, care îl împiedică să-și exprime estetic propria lui gândire.

Limbajul articulat se dezvoltă între doi și cinci ani, vârsta *percepțiilor*, în care atenția copilului se îndreaptă în mod spontan spre obiectele externe, iar memoria este deosebit de puternică. Vârsta aceasta este, în același timp, și a *motilității*, când toate căile psihomotorii devin accesibile și se stabilesc mecanismele musculare. În această epocă a vieții, prin legăturile ascunse dintre căile auditive și cele motorii ale limbajului vorbit, percepțiile auditive par să aibă capacitatea de a *provoca* mișcările complicate ale limbajului articulat, care se dezvoltă instinctiv, datorită acestor stimuli, ca și când s-ar deștepta din somnul eredității. Se știe foarte bine că numai la această vârstă se pot însuși toate modulațiile care caracterizează un limbaj și că încercarea de a obține aceste modulații mai târziu este zadarnică. Numai limba maternă poate fi pronunțată bine, pentru că ea a fost însușită la vârsta copilăriei. Adultul care învață o limbă nouă o va impregna cu imperfecțiunile caracteristice felului de a vorbi al unui străin; numai copiii care, la o vârstă fragedă, adică până la șapte ani, învață în același timp mai multe limbi pot să perceapă și să reproducă toate modulațiile ce caracterizează accentul și pronunția.

Tot astfel și *defectele* formate la vârsta copilăriei, ca cele dialectale sau cele fixate prin deprinderi rele, nu mai pot fi înlăturate la vârsta adultă.



Ceea ce se dezvoltă mai târziu, *limbajul superior, dictorium-ul*, nu mai are la bază mecanismul limbajului, ci dezvoltarea intelectuală, care se servește de limbajul mecanic. După cum limbajul articulat se dezvoltă cu ajutorul limbajului mecanic și se îmbogățește prin percepții, tot astfel și *dictorium-ul* se dezvoltă odată cu mintea și se îmbogățește odată cu *cultura intelectuală*. Întorcându-ne la schema limbajului, vedem că, deasupra arcului care delimitează limbajul inferior, s-a stabilit *dictorium-ul D*, de la care pleacă de aici înainte impulsurile motorii ale cuvintelor ce se integrează într-o *limbă vorbită*,

capabilă să facă cunoscută ideea omului inteligent.

Până acum, pe baza unei prejudecăți, s-a crezut că limbajul scris ar trebui să intervină numai în dezvoltarea *dictorium*-ului, ca mijloc capabil de a favoriza cultura și care dă posibilitatea de a face analiză gramaticală și de „a construi” limba. Pentru că „vorbele zboară”, s-a admis că o cultură intelectuală ar putea să progreseze numai cu ajutorul limbajului stabil, obiectiv, care poate fi analizat, ca cel grafic (*Astfel, mașina de scris nu are nimic comun cu ideea celui care se servește de ea pentru a-și transmite ideile.*).

Dacă se recunoaște limbajului grafic calitatea de a fi un prețios și chiar indispensabil mijloc de educație intelectuală, deoarece *fixează ideile* oamenilor și permite analizarea și asimilarea lor prin intermediul cărților, unde rămân scrise pentru totdeauna, ca un rezervor indestructibil de cuvinte pe care le avem la îndemână, de ce nu s-ar recunoaște și faptul că acest limbaj este *util* și prin menirea lui, mai modestă, de a fixa cuvintele ce reprezintă percepții și de a contribui la analiza sunetelor sale componente?

Stăpâniți de o prejudecată pedagogică, noi nu putem separa ideea limbajului grafic de ideea funcției pe care i-am atribuit-o până acum în mod exclusiv; și ni se pare că, dacă am învăța acest limbaj pe copiii care se află încă la vârsta percepțiilor simple și a motilității, am comite o gravă eroare psihologică și pedagogică.

Dar să îndepărtăm această prejudecată și să considerăm limbajul grafic în el însuși, reconstruind mecanismul lui psihofiziologic. El este mult mai simplu decât mecanismul psihofiziologic al limbajului articulat și mult mai accesibil educației.

*Scrisul*, în special, este deosebit de ușor. Într-adevăr, să luăm ca exemplu actul de a scrie după *dictare*. În acest caz există un paralelism perfect cu limbajul vorbit, deoarece cuvântului *auzit* trebuie să-i corespundă o acțiune *motorie*. Aici, nu mai întâlnim, este adevărat, misteriosul raport ereditar dintre cuvântul auzit și cuvântul articulat, însă mișcările scrisului sunt mult mai simple decât cele necesare vorbirii și ele sunt executate de mușchi mai puțin identificați cu funcția lor ca cei ai coardelor vocale și ai limbii. Aceste mișcări sunt toate externe și *asupra lor se poate acționa direct*, pentru a le pregăti.

Așa se și face, de fapt, cu metoda mea, care *pregătește direct mișcările mâinii ce scrie*; impulsul psihomotor al cuvântului auzit *găsește căile motorii pregătite*, și acest fapt explică motivul pentru care scrisul izbucnește ca o explozie.

Adevărata dificultate constă în *interpretarea semnului grafic*. Trebuie să ne gândim însă că ne aflăm la *vârsta percepțiilor*, când senzațiile și memoria, ca și asociațiile primare, sunt în faza de expansiune caracteristică dezvoltării naturale. Pe lângă aceasta, copiii noștri sunt deja pregătiți, prin diferite exerciții pentru dezvoltarea simțurilor, prin construcția metodică a ideilor și a asociațiilor psihice, să perceapă semnele grafice. Copilul care recunoaște triunghiul și îl numește triunghi poate recunoaște un *s* și să-l numească *se*. Noi vorbim de precocitatea învățării; să ne dezbrăcăm de prejudecăți, să ne întoarcem din nou la experiență; ea dovedește că, de fapt, copiii acționează fără efort și manifestă o plăcere evidentă atunci când recunosc semnele grafice prezentate ca obiecte.

Acestea fiind zise, să examinăm raporturile dintre mecanismele celor două limbaje.

Copilul de trei sau patru ani folosește de mult limbajul articulat, după schema noastră. El se găsește însă tocmai în perioada în care *mecanismul limbajului articulat se perfecționează*, perioadă simultană cu aceea în care el își însușește conținutul limbajului prin patrimoniul percepțiilor.

Poate că un copil nu a auzit perfect toate sunetele componente ale cuvintelor pe care le pronunță sau, dacă le-a auzit perfect, poate că acestea au fost pronunțate rău, deci poate să fi provocat o percepție auditivă greșită. Ar fi bine ca, exersând căile motorii ale limbajului articulat, copilul să poată realiza, cu exactitate, mișcările necesare pentru o articulație perfectă, înainte *de* a se fi fixat mecanisme greșite și

înainte de a fi trecut vârsta când adaptările motorii sunt ușoare, când defectele încă mai pot fi corectate.

În acest scop este necesar să se *analizeze cuvântul*. După cum, atunci când vrem să perfecționăm cunoașterea limbii, îndrumăm mai întâi copilul spre compunere și după aceea trecem la studiul gramatical și după cum, atunci când vrem să perfecționăm stilul, îl învățăm mai întâi să scrie gramatical și numai după aceea ajungem la analiza stilistică, tot astfel, când vrem să perfecționăm *cuvântul*, -este necesar mai întâi ca acest cuvânt să existe, și numai după aceea trecem la analiza lui. Prin urmare, analiza cuvântului, deci perfecționarea lui, este indicat să o facem atunci când copilul *vorbește*.

Ei bine, după cum nu se poate face gramatică sau stilistică cu limbajul vorbit, ci este necesar să recurgem la cel scris, care păstrează obiectiv, în fața ochilor, fraza pe care vrem să o analizăm, tot astfel se întâmplă și cu cuvântul.

Un lucru care fuge nu se poate analiza.

Trebuie să *materializăm* limbajul și să-l facem să fie stabil. Iată necesitatea cuvântului scris sau reprezentat prin semne grafice.

Al treilea factor al scrierii pe care îl am în vedere în metoda mea - și care constă în *formarea cuvântului* - include tocmai analizarea cuvântului cu ajutorul obiectelor sau al semnelor grafice. Cu alte cuvinte, copilul *descompune* cuvântul auzit, pe care el îl percepe ca pe un *cuvânt* întreg, și îi cunoaște înțelesul, îl descompune în sunete și în silabe, pentru a-l traduce în „cuvântul” alcătuit cu alfabetul mobil.

În timp ce în dezvoltarea limbajului vorbit sunetele ce compun cuvântul puteau fi percepute imperfect, când se trece la învățarea limbajului grafic, sunetul corespunde perfect cu semnul, pentru că, în acest din urmă caz, se prezintă copilului o literă confecționată din hârtie șmirgheluită, al cărei nume este pronunțat *deslușit* și pe care copilul este pus să o privească și să o pipăie. În felul acesta, nu numai că percepția sunetului auzit se fixează clar, dar ea se asociază cu alte două: cu cea motorie și cu cea vizuală a semnelor scrise; acest fapt permite să se influențeze dinafară asupra imaginilor auditive ale cuvântului.

Schemele care urmează vor dezvolta și vor reprezenta pas cu pas procedeul care se referă la aceasta.

Să examinăm metoda celor trei timpi aplicată la primul contact al copilului cu alfabetul.

*Primul timp*. Educatoarea, arătând o literă a alfabetului, zice: „Acesta este A! A! A!”. Atunci imaginea vizuală a semnelor alfabetice este reținută de centrul nervoși, unde se asociază cu imaginea auditivă. Când, după aceea, învățând sunetul unei consoane, educatoarea îl asociază numaidecât cu o vocală, formând o silabă, centrul nervoși reține și această imagine vizuală, care se fixează și se asociază cu aceea care îi corespunde auditiv. De exemplu, „Ma! Ma! Ma!”.

Apoi, educatoarea adaugă, adresându-se copilului: „Pune degetul pe A! Pune degetul pe Ma!”. Copilul pipăie pe A sau pe Ma, în sensul scrierii, și fixează, în felul acesta, în centrul cerebral, imaginea mișcării făcute de mână, pentru a atinge literele. Această nouă imagine (motorie) rămâne asociată cu cea vizuală și auditivă a literelor respective. Astfel se stabilește o întreită asociație între centrul auditiv al cuvântului articulat și cei doi centri, vizual și motor, ai limbajului scris.

*Al doilea timp*. Educatoarea repetă de mai multe ori: „Care este A? Arată-l pe A! Atinge-l pe A!”; sau, „Care este M? Cum este Ma?”. Prin acest al doilea timp, provocând de mai multe ori, succesiv, repetarea acestor exerciții, ea întărește asociația intercentrală deja realizată în primul timp: *exercițiul asociativ*.

*Al treilea timp*. Educatoarea îl întreabă pe copil, arătând literele sau grupurile de silabe: „Ce e aceasta?”. Copilul răspunde: „A!” stau „M!” sau „Ma!”. Astfel, imaginea vizuală a semnelor grafice se asociază cu centrul motor al limbajului vorbit, adică pronunțarea este călăuzită de litera din alfabet văzută și de sunetul auzit care îi corespunde.

A - urechea (auriculul); U - centrul auditiv al vorbirii; Mm - centrul motor al vorbirii; L - organele



de articulație a cuvântului (limba);  $M''$  - centrul motor al limbajului scris;  $M$  - mâna;  $O$  - ochiul;  $V$  - centrul vizual al cuvântului scris.

Asocierea realizată se poate reprezenta cu două triunghiuri:  $UVM_m$  și  $UVM_l$ , care au aceeași bază în asocierea celor doi centri senzoriali, adică cel auditiv, al cuvântului vorbit, și cel vizual, al cuvântului scris, iar vârfurile celor două triunghiuri corespund cu cei doi centri motori, unul al limbajului vorbit ( $M_l$ ) și altul al limbajului scris ( $M_m$ ).

Lecția, așa cum bine se știe, reprezintă numai un detaliu al procesului de inițiere sau de clarificare, față cu *munca asiduă* a copilului, care constă în a repeta de nenumărate ori același exercițiu. De aceea, când copilul continuă mult timp să pipăie literele șmirgheluite, amintindu-și sunetele lor și pronunțându-le în gând, el sfârșește prin a stabili, în mod mecanic, o asociație între alfabet și sunetele corespunzătoare ale cuvintelor. Durata lungă a acestor exerciții constituie o adevărată *perioadă* de dezvoltare pentru fixarea imaginilor vizuale ale literelor alfabetului, a imaginilor mișcărilor necesare pentru a le produce cu mâna care scrie și a asocierilor lor cu imaginile corespunzătoare limbajului articulat - deci cu sunetele care compun cuvintele și actele care le reproduc cu ajutorul organelor graiului. Prin urmare, s-a realizat o muncă formativă analitică a unui nou limbaj, în stare să provoace mecanic analiza cuvântului rostit, deja existent. Litera alfabetului prezentată copilului mic se poate asemăna cu un resort care declanșează un sunet; aceasta interesează copilul mult mai mult decât o cutie din care țâșnește capul unei paiate, împins de un arc. Din când în când, el rămâne absorbit de acest exercițiu (perioade de concentrare). Munca de asociere descrisă mai sus durează timp de șase luni sau mai mult, de la vârsta de circa trei ani și jumătate la patru ani. În această perioadă, cuvântul copilului este încă un fel de resort ușor de dezarticulat (analizat), pentru că este încă foarte apropiat și înrudit cu perioada precedentă, în care s-a stabilit cuvântul articulat în limbajul infantil.

Abia mai târziu (după vârsta de patru ani și câteva luni), copilul va deveni stăpân pe mecanismele sale analitice și le va utiliza în munca interesantă de formare a cuvintelor. Atunci, el nu face decât să-și desfășoare mecanismele, cum își desface un păun penele cozii, și stabilește legătura dintre cele două analize. Datorită exercițiilor precedente, el a devenit capabil să perceapă cuvintele clar, sunet cu sunet, și să recunoască semnele alfabetice care le corespund cu ușurința unui *mecanism*. Cuvântul compus cu alfabetarul reprezintă atunci „proiecția externă a cuvântului vorbit, și educatoarea poate să pătrundă - să mi se îngăduie expresia - în meandrele interioare, unde se elaborează definitiv cuvintele. Prin urmare, ea poate să intervină, ajutând formarea celor două limbaje și conducând pe copil, pe de o parte, la pronunțarea perfectă a cuvântului vorbit, iar pe de alta, la însușirea ortografiei perfecte a cuvântului scris.

În limbile cu ortografie nefonetice există, în fond, același mecanism: sunetele reprezentate de o literă a alfabetului sau de o fonogramă, odată asociate cu litera respectivă, pot fi determinate mai bine prin analiză și, în fine, proiectate în compunerea cuvântului.

Exercițiul formării cuvintelor durează mai mult decât cel necesar pentru stabilirea mecanismelor asociative între cele două limbaje, așa că e timp suficient pentru însușirea, în mare parte, a ortografiei, înainte de a interveni *explozia scrisului*, care poate reproduce un însemnat număr de cuvinte pe care copilul le-a format anterior, în limbile cu ortografie nefonetice, și aproape toate cuvintele, în cele cu ortografie fonetică.

Această asociație între cele două limbaje, cel vorbit și cel scris, este de cea mai mare importanță, este cheia care deschide calea întregii dezvoltări a scrisului. Cu alte cuvinte, scrisul devine o a doua formă de limbaj, ce se asociază limbii materne. Prin aceste exerciții, des repetate, se stabilește o cale de comunicație între cele două limbaje.

Cu metodele obișnuite, dimpotrivă, scrisul este un lucru aparte, care se învață independent de

limbajul vorbit; el este studiat obiectiv, cu eventuale dificultăți produse de sunete și de silabe, ca și când întregul limbaj ar trebui să fie construit *din nou*, uitându-se că este deja format, copilul utilizându-l încă de la doi ani, și că toate dificultățile pe care le prezintă limba maternă sunt determinate de cauze naturale.

Să notăm aici avantajele metodei descrise. Literele alfabetului acționează asupra limbajului articulat, provocând aproape mecanic analiza cuvântului vorbit.

Cuvântul vorbit este scos în evidență prin analiza sunetelor din care este compus.

După ce s-a stabilit asociația semnelor cu sunetele, se pot reconstrui cu alfabetul toate cuvintele care există în mintea copilului, precum și cele pe care le aude pronunțându-se.

Din momentul acesta, prin simpla asociație a semnelor cu sunetele, întreg limbajul vorbit poate fi compus cu semnele grafice, transformându-se dintr-o dată în limbaj scris.

Semnele alfabetice, de fapt, sunt în număr restrâns. În limba italiană se disting numai 24. Cu cele 24 de litere se formează toate cuvintele, atât de numeroase, încât nici un dicționar, oricât de mare ar fi el, nu le poate cuprinde.

Fiecare cuvânt, de orice fel ar fi, este compus din unul sau mai multe sunete.

Dacă aceste sunete sunt asociate cu cele 24 de litere ale alfabetului care le reprezintă, întreg limbajul poate fi tradus grafic, iar copiii, luând literele ce corespund sunetelor, pot forma toate cuvintele unei limbi cu ortografie fonetică, așa cum este cea italiană.

Un cuvânt, fie că e lung, fie că e scurt, necesită același efort. Presupusele dificultăți silabice, așa cum sunt învățate în mod obișnuit, într-o sistematică ordine progresivă, se reduc întotdeauna la traducerea sunetelor în semne, adică la recunoașterea semnelor ce corespund sunetelor. A forma un cuvânt simplu, cum este *pipă*, și a compune unul greu, ga *stradă*, este în fond același lucru, pentru că cele două cuvinte există deja în limba maternă. Aceasta se explică prin faptul că copilul a reușit să recunoască sunetele care compun cuvintele și a făcut analiza lor. Dacă a reușit să recunoască sunetele cuprinse în silaba *stra* și le aude separat -s-t-r-a-, va fi capabil să formeze cuvântul scris.

Nu există, deci, decât o singură greutate adevărată, un singur lucru de făcut, absolut interior, adică analiza mintală a sunetelor.

În ceea ce privește reproducerea cu mâna a desenelor literelor alfabetice, și în acest caz metoda noastră înlătură toate acele greutăți artificiale care sunt predate copiilor din cauza unei presupuse necesități a sistemului progresiv. De exemplu, *i*, *e*, *o* sunt considerate mai ușoare decât alte litere; dar copilul care și-a exersat de la sine mâna prin toate exercițiile senzoriale și, în special, prin trasarea literelor și prin efectuarea tuturor desenelor geometrice (despre care am vorbit) nu întâmpină nici o dificultate provocată de diferitele litere și nici măcar de combinarea lor în formarea cuvintelor care îl interesează și pe care dorește să le exprime în limbaj grafic. El ajunge dintr-o dată la scris, scriind imediat fraze întregi, și nu numai cuvinte răzlețe.

#### **Defecte de limbaj datorate lipsei de educație**

Defectele și imperfecțiunile limbajului se datoresc în parte unor cauze organice, care constau în malformații sau alterări patologice ale sistemului nervos, dar ele pot fi și consecința unor defecte funcționale deprinse în epoca de formare a limbajului și constau într-o pronunțare greșită a sunetelor ce compun cuvântul vorbit. Astfel de greșeli sunt deprinse de copilul care aude un cuvânt pronunțat imperfect, adică *aude vorbindu-se rău*. Accentele dialectale intră în această categorie, dar intră și deprinderi vicioase, care fac să persiste la copilul mai mare defectele naturale ale limbajului vorbit infantil sau care provoacă în el, prin imitație, greșelile de limbaj ale unor persoane care îi erau apropiate în copilărie.

Defectele normale ale limbajului infantil se datoresc faptului că aparatele musculare complicate ale

organelor limbajului vorbit nu funcționează încă bine, deci nu sunt capabile să reproducă *sunetul* care a fost stimulul senzorial al acestei mișcări înnăscute. Asocierea mișcărilor necesare articulării cuvântului vorbit se stabilește încetul cu încetul. De aci rezultă un limbaj alcătuit din cuvinte cu sunete imperfecte și adesea lacunare (deci cuvinte incomplete). Astfel de defecte se grupează sub numele de *pelticie* și sunt datorate mai ales faptului că copilul încă nu este în stare să dirijeze mișcărilor limbii; Ele se manifestă mai ales prin: *sigmatism*, sau pronunțarea imperfectă a lui *s*; *rotacism*, sau pronunțarea imperfectă a lui *r*; *lambdacism*, sau pronunțarea defectuoasă a lui *l*; *gamacism*, sau pronunțarea defectuoasă a lui *g*; *iotacism*, sau pronunțarea defectuoasă a guturalelor; *mogilalism* (*Mogilalism sau mogilalie (de la cuvintele grecești mogis - dificil - și lalein - a vorbi)*); *dificultatea de a pronunța unele silabe*. (*Nota trad.*)), sau pronunțarea imperfectă a labialelor; după unii autori, ca Preyer, suprimarea primului sunet al cuvântului este tot o manifestare a *mogilalismului*.

Unele defecte de pronunțare care privesc emiterea *mogilalismului* vocalelor și al consoanelor se datoresc faptului că unii copii *reproduc perfect* sunetele imperfecte emise de alte persoane.

În primul caz, deci, este vorba de o funcționare nesatisfăcătoare a organului motor periferic, ca atare, a căilor nervoase, și cauza rezidă în individ; în cazul al doilea, dimpotrivă, eroarea este provocată de stimulul auditiv, și cauza trebuie căutată în mediul ambiant uman.

Astfel de defecte se prezintă adesea, deși atenuate, la adolescent și la adult și provoacă vicii definitive de limbaj, la care se vor adăuga ulterior, atunci când subiectul va începe să scrie, erorile ortografice, de exemplu, erorile ortografice dialectale.

Dacă ne gândim la farmecul cuvântului omenesc, fără îndoială că inferioritatea celui ce nu are un limbaj vorbit corect iese în evidență, dar existența unei concepții estetice nu se poate imagina, în educație, dacă nu se iau măsuri speciale de perfecționare a limbajului vorbit. Cu toate că grecii au transmis Romei arta de a educa limbajul, această practică nu a fost reluată de umanism, care s-a îngrijit mai mult de estetica ambianței și de renașterea operelor artistice din antichitate decât de perfecționarea omului însuși.

Abia astăzi începe să se introducă obiceiul de a corecta, cu metode pedagogice, defectele grave de limbaj, ca bâlbâiala; dar în școala actuală nu a pătruns încă ideea unei *gimnastici a limbajului*, cu scopul de a-l perfecționa, ca *metodă universală*, și ca detaliu al marelui operă de perfecționare estetică a omului.

Unii educatori din școlile de surdomuți și pricepuți specialiști în ortofonie încearcă azi, cu neînsemnat succes practic, să introducă în școlile elementare corectarea diferitelor forme de *pelticie*, îndemnați de statisticile care dovedesc marea răspândire a defectelor din această categorie la școlari. Exercițiile constau, în esență, în practicarea curei de *tăcere*, care calmează organele limbajului și le odihnesc, și în pronunțarea repetată și răbdătoare a fiecărui sunet, fie vocală, fie consoană. Exercițiile sunt asociate cu gimnastica respiratorie. Nu este locul să descriem aici cu amănunte formele pe care le îmbracă aceste exerciții, care sunt de lungă durată, cer foarte multă răbdare și sunt cu totul străine de obiectivele școlii actuale. Însă în metodele mele sunt incluse toate aceste exerciții pentru corectarea limbajului, și anume:

- a) *exercițiile de tăcere*, care pregătesc căile nervoase ale limbajului pentru a recepta la perfecție stimuli noi;
- b) *fazele lecțiilor*, care constau în primul rând în *pronunțarea* răspicată și clară, de către educatoare, a unui număr mic de *cuvinte* (în special a *numelor* pe care vrem să le asociem cu ideea concretă); prin aceasta se emit *stimuli auditivi* clari și perfecți pentru limbaj, stimuli care sunt *repețați* de educatoare atunci când copilul a perceput ideea obiectului pe care îl reprezintă cuvântul care enunță numele (recunoașterea obiectului), în cele din urmă se stimulează limbajul articulat al copilului, care trebuie să repete *numai acel cuvânt*, cu voce tare, pronunțând fiecare sunet al lui;

c) *exercițiile de limbaj grafic*, care constau în analizarea sunetelor cuvântului și în repetarea fiecărui sunet în mai multe moduri; prin acest exercițiu copilul învață separat fiecare literă a alfabetului și formează sau scrie cuvinte repetând sunetele, pe care le introduce unul câte unul în cuvântul format sau scris.

Eu cred că în școlile viitorului va dispărea concepția care începe să se răspândească astăzi, adică ideea de a „*corecta în școlile elementare*” defectele limbajului; ea va fi înlocuită cu alta, mai rațională, și anume aceea de a *evita greșelile, îngrijindu-se de dezvoltarea limbajului* în „Casele copiilor”, adică la vârsta când se formează deprinderile de limbaj la copii.

Procesul descris mai sus s-a confirmat de nenumărate ori, în nenumărate școli create, încât putem formula următoarele concluzii:

Perioada cea mai favorabilă pentru dezvoltarea limbajului scris este în copilărie, mai precis vârsta de circa patru ani, când sunt în plină activitate procesele naturale legate de dezvoltarea limbajului vorbit, adică în perioada senzitivă, în care limbajul s-a dezvoltat și s-a statornicit natural. Entuziasmul pe care îl trezește alfabetul se naște din sensibilitatea dezvoltării; aceasta fixează în mod spontan analiza fonetică a cuvântului prin separarea sunetelor sale componente. Mai târziu (spre șase sau șapte ani), sfârșindu-se perioada creatoare, nu mai există același interes natural pentru analize, fie ale cuvântului vorbit, fie ale cuvântului scris (alfabetul). Aceasta este cauza pentru care copiii mai mici fac progrese mai remarcabile și mai rapide decât cei mari; în loc să se plictisească și să obosească, așa cum se întâmplă cu cei mai mari, ei desfășoară o activitate neistovită, ce pare că îi întărește.

În afară de confirmarea acestui fapt surprinzător, legat de terenul propriu al psihologiei copilului, alte descoperiri ne-au dus la modificări interesante în aplicarea metodei în domeniul psihologiei.

Concluzia acestei lungi analize este că limbajul scris, în ceea ce privește mecanismele sale, poate fi asociat direct cu limbajul vorbit și aproape derivat din el, ca o altă formă de exprimare. Aceasta se întâmplă tocmai în cursul perioadei în care limbajul vorbit se stabilește în mod natural, adică în cursul perioadei senzitive. Limbajul scris devine atunci un mijloc exterior pentru a călăuzi și a perfecționa limbajul vorbit și pentru a-l epura de toate defectele și erorile. Astfel, limbajul scris devine un mijloc pentru educarea limbajului vorbit.

În felul acesta, *dictorium*-ul, limbajul care exprimă gândirea, operă a inteligenței, va găsi la dispoziția sa două mecanisme ce se integrează reciproc, acela al cuvântului vorbit și acela al cuvântului scris.

Rezultatul final al experienței expuse mai sus a fost că niște copii mici au reușit să citească fraze lungi care se refereau la o acțiune ce trebuia efectuată. Pentru ei a fost deci ușor să treacă la citirea cărților, îndată ce le puteau înțelege (la 5-6 ani).

În orice caz, s-au făcut, pe urmă, progrese mari. Experiențele ulterioare se referă la o perioadă de vârstă și mai mică, la surprinzătorul miracol al unor copii, care la patru ani și-au însușit dintr-o dată scrisul. Dar progresul copiilor a devenit și mai precoce, rezultatele metodelor au devenit mai rapide și mai eficiente, iar interesul copiilor s-a vădit mai puternic decât la început.

Dacă, fără alte explicații prealabile, am spune că niște copii mai mici de doi ani pot recunoaște peste douăzeci de litere ale alfabetului și că posedă 500-600 de cuvinte, că la vârsta de trei ani încep să studieze gramatica și să citească, am da impresia că afirmăm lucruri ireale (ar părea un miracol). Acest miracol ar trezi aceeași surpriză și aceeași atenție pe care, acum patruzeci de ani, au trezit-o în lumea culturii copiilor din San Lorenzo.

Pentru a descrie aceste rezultate ulterioare ar trebui, de bună seamă, să scriu o nouă carte. Aici însă ne mulțumim numai să le amintim. Atenția noastră a fost atrasă de copii și mai mici, adică de la naștere până la trei ani. Tocmai în perioada aceasta limbajul vorbit se dezvoltă în mod natural și apare, pentru

prima oară, la circa doi ani. Limbajul vorbit urmează anumite reguli în dezvoltarea sa, iar achizițiile următoare apar într-o ordine pe care am putea-o numi „gramaticală”. Acest lucru a fost observat și amintit pentru prima oară de Stern, iar mai târziu de mulți alții, care se interesau de observația psihologică.

Copilul cunoaște mai întâi denumirea obiectelor, apoi cuvinte care se referă la calitățile acestora (adjective), în sfârșit, prepoziții (care privesc poziția relativă a obiectelor) și conjuncții (care reprezintă unirea obiectelor). Pe scurt, în prima fază a dezvoltării, ei au reprezentarea obiectelor din ambianță. Este un fapt curios, totuși, că, cu puține luni înainte de doi ani, cuvintele țâșnesc din gura copilului ca o explozie de limbaj vorbit: sunt utilizate verbele, formele exacte ale substantivelor și ale adjectivelor, cu prefixele și sufixele lor; în sfârșit, el distinge formele verbale privitoare la timpurile prezent, trecut și viitor (și conjugarea), precum și pronumele.

Mai târziu, se stabilește vârsta celor două sintaxe, construirea frazelor și dependența lor reciprocă.

Observând în felul acesta dezvoltarea limbajului, se face o adevărată „analiză gramaticală”. De fapt, dacă nu s-ar vorbi gramatical, ar fi imposibil să se exprime gândirea în vreo limbă, oricare ar fi ea.

E bine să amintim că singurul limbaj pe care oricine, instruit sau nu, îl posedă la perfecție, în ceea ce privește sunetele și construcția gramaticală, este așa-numita „limbă maternă”. Copilul, deci, nu numai că își însușește limbajul vorbit, dar el și-l însușește într-un mod propriu, dat fiind că numai astfel limbajul devine o „caracteristică personală”, apoi „o caracteristică națională”. El este imprimat în individul uman.

Când am studiat și am căutat explicația acestui fenomen creator miraculos, am recunoscut în copil o formă mintală deosebită de a noastră, pe care am numit-o „minte absorbantă”.

Dezvoltarea naturală a limbajului la copii sugerează ideea că, pentru a ajuta această dezvoltare prin educație, trebuie să procedăm după o schemă gramaticală. După cum mecanismele limbajului scris au ajutat și au întregit limbajul vorbit în prima perioadă a experimentului nostru, tot astfel și limbajul scris, într-o formă și într-o succesiune gramaticală, cu ajutorul unor obiecte, jocuri și cuvinte scrise, poate să ajute un limbaj vorbit superior: limbajul *dictorium*-ului, sau exprimarea ideilor.

Succesul acestei a doua încercări l-a întrecut cu mult pe cel dinții. Cu toate că metodele folosite încă de la început au fost considerate fundamentale, se observă următoarea deosebire: cuvintele din limbajul vorbit nu sunt mai importante numai fiindcă pot fi reproduse în limbajul scris; ele sunt importante și prin semnificația lor gramaticală. Altfel, legătura dintre cuvinte nu numai că ajută la „traducerea în scris” a gândirii pe care vrem să o exprimăm vorbind, ci duce îndată la descoperirea unor „fraze pline de semnificație”, care se dezvoltă apoi, încetul cu încetul, pe urmele construcției gramaticale.

Această a doua perioadă a experimentelor noastre are o istorie mult mai importantă și mai surprinzătoare decât cea din prima perioadă.

Unul din aspectele practice ale acestei noi dezvoltări constă în ușurarea și aproape revoluționarea problemei învățării scrisului într-o limbă cu ortografie nefonetice. Aici, de fapt, *intuiția* copilului își are partea sa, fiind stimulată de puterea sa creatoare. Astfel, în timp ce în prima perioadă am fost martori ai faptului că unii copii citeau în mod intuitiv cuvinte scrise cu caractere de tipar și chiar gotice, fără a fi primit nici o instrucție adecvată, acum, cu ajutorul intuiției, copiii citesc cuvinte cu ortografie nefonetice (ale limbii lor materne), utilizând doar obiecte și jocuri atrăgătoare. La urma urmei, e vorba de un efort spontan, făcut cu interes, ceva analog cu ceea ce îi îndeamnă pe oamenii de știință moderni să interpreteze inscripțiile necunoscute de pe monumentele preistorice.

Interesul pasionat al copiilor ar trebui interpretat ca un interes provocat de o „descoperire” a cuceririlor pe care ei le-au făcut în mod inconștient, în cursul primilor ani de viață.

Să dăm acum unele exemple practice de grupări gramaticale de cuvinte.

Substantivele, luate în sine și citite, nu reprezintă limbajul natural, deoarece nu se zice niciodată numai „scaun” sau „floare”, ci cel puțin „scaunul”, „floarea” (*Exemplul este mai elocvent în limba*

italiană, unde articolul nu este absorbit de substantive și adjective, ci stă separat, înaintea acestora. în cazul de față, „scaunul” și „floarea” devin „la sedia” și „il fiore”) etc., adică articolul este așezat alături de substantiv.

În același fel, adeseori substantivului i se adaugă un adjectiv, pentru a distinge obiecte din aceeași specie. Se zice, spre exemplu: „floarea roșie, floarea galbenă, masa rotundă, masa mare” ș.a.m.d. Adjectivele au o semnificație bine definită pentru copiii noștri, care, în exercițiile lor senzoriale, ajung să cunoască, prin simțuri, să aibă senzațiile calităților, învățând exact termenii distinctivi: gros, subțire, mic, mare, albastru-deschis, albastru-închis etc. Este evident că în această perioadă copilul lucrează cu mintea, pentru a deveni conștient de noțiunile pe care și le-a însușit inconștient, amplifică aceste noțiuni și le fixează. Această tendință naturală a fost bine ilustrată de aceste încercări ale noastre. La rândul său, Mario M. Montessori (*Fiul Măriei Montessori. (Nota trad.)*) este autorul unei impresionante lucrări: prin observații făcute timp de circa douăzeci de ani, el a oferit un tablou atât de pregnant al posibilităților intelectuale ale copilului, încât opera sa ar putea să apară ca un adevărat monument în domeniul educației.

Nu încapă îndoială că copilul absoarbe un număr enorm de impresii din ambianța sa și că ajutorul extern care se dă acestui instinct natural trezește în el cel mai mare entuziasm. Cu aceasta, educația oferă un adevărat ajutor dezvoltării naturale a minții.

Cu toate că, așa cum am spus mai înainte, ar fi cu neputință să dăm amănunte asupra unei opere colosale, a cărei descriere ar cere câteva volume tipărite, pentru ca această operă să fie pusă la îndemâna tuturor este util să arătăm că limbajul scris duce nu numai la cunoașterea gramaticii și a sintaxei, la o etate timpurie aparent anormală, dar din acest limbaj, care delectează mult pe copil, se poate face și un vehicul pentru educația generală.

În prima perioadă a muncii noastre, de care se ocupă cartea de față, s-a constatat că educatoarea trebuie să se străduiască a găsi mereu nume noi, spre a satisface cererile stăruitoare ale copiilor. Această stăruință neistovită, pe care a scos-o la iveală educația prin limbajul scris, există cu siguranță în mod natural și ea îmbogățește în mod spontan vocabularul copilului, de la 300 la 3.000 de cuvinte și mai bine, în perioada de la trei la cinci ani, așa cum au dovedit-o psihologii, care, totuși, s-au limitat să observe, să măsoare și să prezinte niveluri de dezvoltare realizate, dar nu au indicat calea pentru a ajuta această dezvoltare naturală.

Metodele noastre, care s-au dovedit a fi mijloace de informații psihologice, au mai arătat încă un fapt, și anume că copiii se interesează chiar și de cuvintele străine; ei și le amintesc în mod surprinzător în tot timpul petrecut cu reproducerea lor cu alfabetul mobil. Aceasta scoate în evidență faptul că, în perioada senzitivă (de la trei la cinci ani), copilul tinde să acumuleze cuvinte, chiar dacă nu le înțelege. De fapt, toate cuvintele sunt noi până în momentul când sunt înțelese de copil, iar a înțelege înseamnă tocmai actul conștient care duce la clarificare, la precizare și la conservare.

Dacă există aceste două fapte naturale - tendința de a acumula cuvinte și posibilitatea ca un cuvânt să poată fi însușit separat de înțelesul său -, se ridică în mod necesar următoarea întrebare: de ce să se prezinte atâtea cuvinte amestecate în mod confuz, de către o educatoare, care recurge la memoria copilului, în loc să se utilizeze această perioadă a vieții lui, mai întâi, pentru a pune în ordine cuvintele și, în al doilea rând, pentru a prezenta unii termeni științifici?

Această lucrare, bogată în surprize, a fost și ea întreprinsă metodic de către Mario M. Montessori. În loc de a utiliza cutii cu cuvinte de toate felurile, alese la întâmplare, a folosit complexe de nume care se referă la grupuri anumite de lucruri, cum sunt cele cinci clase ale vertebratelor, animalele împărțite în grupuri, frunzele, florile, rădăcinile etc. În asemenea cazuri este nevoie de figuri ilustrative, care să dea înțeles cuvintelor noi. Nu se utilizează numai figuri, ci și lucruri vii, precum și spiritul de cercetare al

copiilor în natură etc.

Succesul a fost atât de mare, încât s-a putut dezvolta o formă de instruire științifică adaptată nivelului intelectual al copiilor mici, cu rezultate neașteptate. Această instruire a trebuit să fie extinsă considerabil dincolo de limitele fixate la începutul exercițiului. Rezultatul surprinzător a fost acesta: copiii iubesc și țin minte clasificările, ceea ce confirmă ideea că este natural să grupăm cuvintele și că e necesar să avem și o ordine mentală bazată pe sensul cuvintelor. Există astfel două extreme în toate aceste exerciții; una inferioară, gramatica, ce pregătește ordinea în care trebuie să fie dispuse cuvintele pentru a exprima gândirea, și deci pentru a construi limbajul; și alta superioară, care constă în necesitatea unei ordini după care pot fi clasificate impresiile externe.

Acest experiment a depășit prevederile noastre. Astăzi, copiii noștri învață, având drept călăuză limbajul, o cantitate de cunoștințe precise de biologie, de geografie și de astronomie, cunoștințe care devin elemente semănate într-un teren fertil, așa cum este mintea copilului, unde sămânța se dezvoltă în mod natural, grație stimulilor naturali, care îl atrag pe copil să cunoască lumea.

Cine va considera numai din punctul de vedere psihologic aceste manifestări simple de dezvoltare naturală, cum fac în general oamenii de știință numiți psihologi, va descoperi cu uimire că copiii de cinci ani au o vastă cunoaștere a lumii exterioare și că recunosc noile cuceriri ale civilizației și numele lor în mod aproape misterios. De exemplu, ei recunosc diversele tipuri de automobile, pe care mamele lor nu le-ar putea deosebi.

Uimit de astfel de fapte, Stern conchide: „Timp de mii de ani, copilul a trecut ca o ființă necunoscută în mijlocul umanității; și totuși, el posedă instincte mentale care ne fac să recunoaștem în el legătura, veriga dintre generațiile succesive în dezvoltarea civilizației”.

Primul material care se utilizează pentru numerație este seria celor zece bare pentru lungimi, pe care le-am utilizat la început pentru educarea simțurilor. Lungimea respectivă a barelor prezintă un raport de la unu la zece. Bara cea mai scurtă are zece centimetri, a doua douăzeci și așa mai departe, până la a zecea, care are o sută de centimetri, adică un metru. Când se utilizează, însă, pentru numerație, barele nu mai sunt de aceeași culoare, ca atunci când serveau ca material senzorial, deoarece au scopul de a face ca ochiul să aprecieze lungimi gradate. Aici, diferitele segmente de zece centimetri sunt colorate alternativ în roșu și în albastru, de aceea ele se pot distinge în fiecare bară și se pot număra. Dacă cea dintâi dintre ele reprezintă valoarea 1, celelalte reprezintă, succesiv, valorile: 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10. Avantajul acestui material este că unitățile care compun fiecare număr pe care îl reprezintă o bară oarecare formează un singur tot, deși în acest tot unitățile sunt distincte și se pot număra. Bara lui cinci, spre exemplu, este formată dintr-o singură piesă, care corespunde numărului 5, însă, cu ajutorul culorilor, se disting în ea cinci unități. Prin acest mijloc, se depășește o greutate foarte mare, aceea pe care o implică numerația care se face adăugând separat o unitate după alta. Dacă se utilizează pentru numărare obiecte mici, de orice formă, ca, spre exemplu, cuburi mici, egale, de ce să zicem unu când avem în față un cub, iar când avem două cuburi, să zicem doi ș.a.m.d.? Copilul mic are tendința de a spune *unu*, oricâte obiecte noi s-ar adăuga; el spune: „Unu, unu, unu, unu, unu”, în loc de „Unu, doi, trei, patru, cinci” .

Faptul că, prin adăugarea unei noi unități, un grup oarecare se mărește și că *trebuie să se aibă în vedere* un ansamblu care crește constituie tocmai *obstacolul* care se opune numerației atunci când e vorba de copii între trei ani și jumătate și patru ani. Gruparea într-un ansamblu a unor unități care în fapt sunt separate este o muncă intelectuală inaccesibilă la început copilului mic. De fapt, mulți copii mici numără recitind din memorie seria naturală a numerelor, dar rămân încurcați dând e vorba de cantitățile care corespund numerelor respective. Numărarea degetelor, a mâinilor și a picioarelor este ceva mai concretă pentru copii, pentru că pot regăsi întotdeauna aceste obiecte adunate, invariabil, în cantitatea lor determinată. Ei vor ști că au două mâini și două picioare.

Însă rar vor ști să numere cu siguranță degetele unei mâini. Chiar atunci când știu, greutatea constă în a înțelege pentru ce, dacă mâna are cinci degete, trebuie să se zică: „Unu, doi, trei, patru, cinci”, pentru a desemna același obiect. Această confuzie, pe care o minte mai matură o corectează, împiedică numerația la copiii de o vârstă mai mică. Exactitatea extremă și concretețea minții copilului necesită un ajutor care să fie precis și clar. Când se prezintă copiilor barele despre care am vorbit, vedem că cei mici capătă un interes foarte viu pentru numerație.

Barele corespund numerelor și cresc în lungime gradat, din unitate în unitate; de aceea, ele dau nu numai ideea absolută, ci și pe cea relativă de număr, iar proporțiile, studiate prin exercițiile senzoriale, se determină aici matematic, dând loc primelor studii de aritmetică. Numerele, care se pot manipula și compara, se pretează de îndată la combinații și confruntări. De exemplu, punând alături bara cu numărul unu și bara cu numărul doi, se obține o lungime egală cu a barei cu numărul trei. Punând cap la cap bara cu numărul doi cu bara cu numărul trei, rezultă o lungime egală cu bara cu numărul cinci. Dar exercițiul cel mai interesant constă în a pune, una lângă alta, barele în ordinea lungimii, așa cum se așeza înainte seria întregă în exercițiile senzoriale. Ansamblul dă impresia unor tuburi de orgă, ale căror culori corespund și formează frumoase dungă transversale roșii și albastre. Dacă se așază atunci bara cu numărul unu în continuarea barei cu numărul nouă, succesiv, bara cu numărul doi în continuarea celei cu numărul opt, cea cu numărul trei în continuarea celei cu numărul șapte, cea cu numărul patru în continuarea celei cu numărul șase, se formează lungimi care sunt toate egale cu bara cu numărul zece. Ce este această mișcare și această combinație de cantități, dacă nu începutul operațiilor aritmetice?



În același timp, deplasarea aceasta a obiectelor este un joc plăcut; inteligența, în loc să facă efortul inutil de a concepe grupurile de unități separate, ca niște cantități totale care reprezintă un număr, folosește energia sa proaspătă într-un exercițiu superior, care constată și adună cantități. Înlăturându-se obstacolul, întreaga energie intelectuală a copilului este utilizată, iar progresul învățării atinge limitele extreme pe care le permite vârsta, Când copilul a început să citească și să scrie, învață foarte ușor cifrele care reprezintă numerele. Noi dăm bilețele cu cifre din hârtie șmirgheluită odată cu alfabetul, iar copiii pipăie semnele, pentru a învăța să le scrie și a le cunoaște numele. Fiecare bilețel cunoscut este așezat pe bara ce corespunde cantității respective. Așezarea cifrelor scrise pe cantitățile corespunzătoare este un exercițiu analog cu așezarea bilețelurilor cu nume pe obiectele care au acel nume. Când s-a ajuns aici, s-a pus baza unei munci îndelungate, pe care o poate continua copilul singur. Suma barelor se poate scrie după cifrele așezate pe obiecte. Copii de cinci ani umplu câteodată caiete întregi cu micile lor adunări.

Deși barele constituie ajutorul principal al copilului în inițierea lui în aritmetică, mai există și alte două obiecte care fac parte din primul material destinat acestui domeniu. Unul servește la numărarea unităților separate și la inițierea minții copilului asupra conceptului de grupe numerice, În același timp, el prezintă în fața ochilor lui succesiunea semnelor: 0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9” Acest material, numit cutia cu fuse, are căsuțe numerotate de la unu la zece; în aceste căsuțe, copilul strânge, în grupuri corespunzătoare cifrei, niște bețișoare lungi în formă de fus. În felul acesta, el grupează unitățile.

Un alt material, pe care l-am menționat mai sus, constă din mai multe bilețele, ținute într-o cutie împreună cu niște obiecte (fise colorate). Pe fiecare din bilețelele amestecate e scrisă o cifră de la zero la nouă. Copilul trebuie mai întâi să așeze în șir bilețelele, dovedind prin aceasta că a învățat seria numerică și că recunoaște cifrele ce reprezintă numerele. Sub fiecare cifră așază apoi o cantitate corespunzătoare de fise, două câte două, adică o pereche sub alta; în felul acesta, se scoate intuitiv în relief diferența dintre numere pereche și nepereche.

Acesta este tot materialul pe care l-am socotit necesar pentru a pune bazele numerației și operațiilor aritmetice.

Ceea ce urmează este o descriere mai amănunțită care poate servi în practica educatoarelor.

După ce am așezat barele, punându-le una lângă alta în ordinea lungimii, se cere copilului să numere segmentele roșii și pe cele albastre, începând cu bara cea mai mică, adică: unu; unu și doi; unu, doi și trei etc., întotdeauna începând cu „unu”, la fiecare bară, de la stângă spre dreapta.

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 2 3 4 5 6 7 8 9 10

După aceea, se cere să se numească fiecare bară în parte, de la cea mai scurtă până la cea mai lungă, după numărul total de segmente pe care le cuprinde seria, atingând cu degetul capetele lor din stângă, care

cresc gradat, și în felul acesta se numără segmentele barei lungi: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10. Cerem ca această prezență a lui 10 pe cele trei laturi să fie verificată de copil, care repetă de mai multe ori exercițiul, spontan, pentru că îl interesează.

De acum încolo, la exercițiile senzoriale de recunoaștere a pieselor mai lungi și mai scurte se vor adăuga cele de *enumerare*. Se aruncă piesele pe jos, sau se amestecă pe o măsuță, apoi conducătoarea alege una din ele și, lăsând copilul numai să o vadă, îi cere să numere segmentele; de exemplu, cinci. După aceea, cere copilului: „Dă-mi-o repede pe cea mai lungă”. Copilul alege cu *ochii*, iar conducătoarea îi cere să *verifice* dacă a ghicit, *dar nu comparând lungimile, ci numărând segmentele*. Astfel de exerciții se pot repeta mult timp. Copiii atribuie după aceea *un nume fiecărei piese din serie*, spunând de acum încolo: piesa cu numărul unu, piesa cu numărul doi; piesa cu numărul trei; piesa cu numărul patru etc. În sfârșit, pentru economie de vorbe, vor spune, manevrându-le: unu, doi, trei etc.

*Semnele grafice care reprezintă numerele*. După aceste exerciții, dacă un copil știe să scrie, i se prezintă cifrele pe cartonașe șmirgheluite, folosind aceeași metodă după care se prezintă toate obiectele, adică în cele trei faze bine cunoscute: - „Acesta e unu!” - „Acesta e doi!” - „Dă-mi-l pe unu!” - „Dă-mi-l pe doi!” - „Ce număr este acesta?”. Copilul e pus să pipăie numerele, așa cum făcuse când a învățat literele.

#### Exerciții cu numere: asocierea semnului grafic cu cantitatea

Mi-am procurat două cutii cu compartimente pentru numere. Cutiile constau dintr-o tăbliță orizontală, împărțită în cinci compartimente, prin niște borduri mici care ies în relief (în aceste compartimente! se pot așeza diferite obiecte) și o a doua tăbliță verticală, îmbinată cu prima în unghi drept, împărțită și ea în cinci, prin linii verticale desenate: în fiecare spațiu se află o cifră. În prima cutie sunt cifrele: 0, 1, 2, 3, 4, iar în a doua: 5, 6, 7, 8, 9.

Exercițiul este ușor de înțeles: se pun în compartimentele din planul orizontal atâtea obiecte câte arată cifra desenată pe planul vertical. Se dau copilului obiecte diferite, pentru a varia exercițiul; eu folosesc fuse mici, confecționate anume; se pot da și cubușoarele lui Froebel și discurile folosite la jocul de dame. După ce am pus un grup de asemenea obiecte lângă copil, el trebuie să le așeze *la loc*, adică să pună, spre exemplu, un disc în compartimentul desenat cu cifra 1, două discuri în compartimentul desenat cu cifra 2 etc. Când crede că a terminat și că e bine, o cheamă pe conducătoare să verifice.

*Lecția cu zero*. Așteptăm până ce copilul ne întreabă, arătând compartimentul zero: „Dar aici ce trebuie să pun?”. Atunci îi răspundem: „Nimic; zero înseamnă nimic”.

Dar atât nu ajunge. Trebuie să-i facem pe copii să *înțeleagă* ce este zero. Pentru aceasta, recurgem la exerciții care îi amuză foarte mult. Mă așez printre ei. Copiii șed pe scăunelele lor. Mă adresez unuia dintre ei care a făcut deja exercițiul cu numerele și îi zic: „Vino, dragă; vino la mine de *zero ori*”. Aproape întotdeauna copilul vine repede la mine, apoi se întoarce la locul lui. „Dragul meu, tu ai venit la mine o dată, dar eu ți-am spus să vii de zero ori.” El începe să se mire: „Dar ce trebuie să fac?” - „Nimic, zero este nimic.” - „Dar cum procedez ca să nu fac nimic?” - „Nu faci nimic. Tu trebuia să nu te miști, să stai la locul tău, nu trebuia să vii nici măcar o dată; de zero ori înseamnă niciodată”.

Repetăm exercițiul: „Tu, dragă, fă-mi zero bezele cu minutele tale; copilul se agită, zâmbeste și stă pe loc. „Ai înțeles?”-repet eu cu o voce de parcă i-aș cere insistent: „Fă-mi zero bezele! Zero bezele W El nu se mișcă. Râsete generale. Eu îmi îngroș vocea, ca și când m-am Supărat că ei râd și chem pe unul, cu severitate, amenințător: „Tu, vino aici de zero-ori-!;.. Ți-am spus, vino aici repede de zero ori; înțelegi? Îți spun din nou: vino de zero ori!”. Tot nu se mișcă. Râsetele devin mai zgomotoase, provocate și de atitudinea mea; la început m-am rugat, apoi am amenințat. „Dar, în sfârșit, - oftez eu cu o Voce

îndurerată; plângăreață - pentru ce nu veniți, pentru ce nu veniți?” și cu toții strigă tare în timp ce ochii le strălucesc în lacrimi de veselie și râs „Zero e nimic / Zero înseamnă nimic!” - „A, da?” - fac eu, surâzând împăcată” „Bine, atunci veniți cu toții la mine o dată!” și toți se precipită în jurul meu.

Când, după aceea, va veni vremea să se scrie numerele, la zero, vom spune: „Zero seamănă cu un O; zero este O?” - „Nu, nu este O; zero este nimic”.

*Exerciții pentru memorarea numerelor.* Când copiii recunosc cifrele scrise și când cunosc semnificația lor numerică, , recurg la următorul exercițiu:

Am diferite bilețele din hârtie (adeseori mă folosesc de foile calendarelor-bloc, tăind părțile superioare și inferioare unde sunt tipărite cuvinte, și aleg, pe cât se poate, numerele roșii) pe care este tipărită (ori scrisă și cu mina) o cifră de la 0 la 9. Împăturesc bilețelele, le pun într-o cutie și „încep tragerea la sorti”. Copilul extrage un bilet, se duce cu el la locul, său, se uită la el pe furiș, îl îndoiaie la loc, păstrând „secretul”. După aceea, unul câte unul sau chiar în grup, copiii care posedă bilete (firește, cei mai mari, care cunosc cifrele) vin lângă masa mare a educatoarei, pe care se află grămezi de obiecte: cubușoarele sau prismele mici ale lui Froebel sau tăblițele mele pentru exercițiul simțului baric; și fiecare ia *cantitatea* de obiecte care corespunde numărului extras. *Numărul scris a rămas* la locul fiecărui copil, pe bilețelul împăturit misterios. Copilul trebuie deci *să-și aducă aminte* numărul său nu numai atunci când umblă printre colegii săi, ca să vină la masa educatoarei, ci și atunci când ia din grămadă piesele sale, numărându-le una câte una. Educatoarea poate să facă observații individuale interesante cu privire la memoria numerelor.

După ce copilul și-a luat piesele, le așază pe măsută la locul său, înșiruite câte două. Dacă numărul este nepereche, așază la urmă, dedesubt, în dreptul spațiului dintre ultimele două, piesa fără pereche. Deci, așezarea celor nouă numere va fi după cum urmează:

0	0	0	0	0	0	0	0	0
X	X X	X X	X X	X X	X X	X X	X X	X X
		X	X X	X X	X X	X X	X X	X X
				X	X X	X X	X X	X X
						X	X X	X X
								X

Numerele sunt reprezentate de cruciulițe. Pe locul indicat de cercul mic copilul trebuie să pună bilețelul împăturit. După ce a terminat, copilul așteaptă verificarea. Educatoarea vine, deschide bilețelul, citește și își exprimă mulțumirea când constată că nu sunt greșeli. La începutul jocului se întâmplă adesea ca unii copii să ia *mai multe obiecte* decât ar fi necesar pentru a corespunde cu numărul, și aceasta nu pentru că nu și-ar aminti cifra, ci din tendința de a avea mai multe obiecte. Mică înșelăciune instinctivă, proprie oamenilor înapoiți, lipsiți de cultură. Conducătoarea caută să explice copiilor că este inutil să aibă pe masă atâtea lucruri și că scopul jocului constă în *a ghici* cantitatea precisă de obiecte.

Încetul cu încetul, ei înțeleg ideea aceasta, însă nu chiar așa de ușor cum s-ar putea crede.

Este nevoie de un adevărat efort inhibant pentru ca un copil să respecte limitele convenite și să ia pentru sine, de exemplu, numai două obiecte din grămada care îi stă la dispoziție, chiar dacă vede că alți colegi iau mai multe.

De aceea, eu consider că acest joc este mai mult un exercițiu de voință, decât un exercițiu de numerație.

Copilul care a tras la sorti pe *zero* nu se mișcă de la locul său, privind cum ceilalți colegi, care au

bilețele cu numere, se ridică și se duc să ia în deplină libertate obiecte din grămada care lui îi este inaccesibilă. De multe ori se întâmplă ca zero să fie extras de un copil care știe să numere ușor și căruia i-ar face mare plăcere să strângă o grămăjoară frumoasă de obiecte, pentru a le așeza în ordinea cuvenită pe măsută, așteptând cu mândră încredere verificarea.

Este foarte interesant să se studieze chipul celor care au extras pe zero: diferențele individuale care ies la iveală sunt un fel de revelație a „caracterului” fiecăruia. Unii rămân nepăsători, cu o mină orgolioasă, care vrea să ascundă neplăcerea lăuntrică și deziluzia; alții își manifestă decepția prin gesturi scurte; alții nu-și pot ascunde surâsul provocat de ciudățenia situației, care deșteaptă curiozitatea unora dintre colegi; alții urmăresc toate mișcărilor pe care le fac colegii, până la sfârșitul exercițiului, cu o mimică ce trădează dorința evidentă, aproape invidia; alții, în sfârșit, arată o resemnare bruscă.

Tot atât de interesantă este expresia lor când, în timpul verificării, mărturisesc că au zero, dacă sunt întrebați: „Dar tu n-ai luat nimic?” - „Îl am pe zero!” - „E zero!” - „Aveam zero!”. Acestea sunt răspunsurile uniforme în limbajul vorbit, însă mimica, tonul vocii exprimă sentimente cu totul diferite. Rari sunt aceia care, luându-și inima-n dinți, par să atribuie întâmplarea unui fapt extraordinar; cei mai mulți sunt ori îndurerați, ori resemnați.

Trebuie totuși să le dăm lecții de ținută: „Băgați de seamă, e greu să ascunzi că ai zero; când ai zero se vede după nas: faceți pe *nepăsătorii*, nu lăsați să se înțeleagă că nu aveți nimic”. De fapt, după câțva timp, sentimentul demnității învinge și micuții se obișnuiesc să întâmpine pe zero și numerele mici cu nepăsare, mulțumiți că nu mai trădează micile decepții ale căror sclavi erau până atunci.

*Adunarea și scăderea cu numere de la unu la douăzeci. Înmulțirea și împărțirea.* Materialul pe care îl utilizăm pentru învățarea primelor operații aritmetice este tot acela pe care l-am utilizat mai înainte pentru numerație, adică barele cu lungimea gradată, care oferă o primă idee asupra sistemului zecimal.

Barele, așa cum am spus, sunt numite cu numărul pe care îl reprezintă: unu, doi, trei etc. Ele se așază în ordinea lungimii sau în ordinea numerelor.

Primul exercițiu constă în încercarea de a grupa piesele mai scurte decât zece, în așa fel încât să îl formeze pe zece; cel mai simplu mijloc de a atinge acest scop este acela de a lua, succesiv, barele mai scurte, de la unu în sus, și a le așeza la capătul barelor mai lungi, de la nouă în jos. Această lucrare se poate dirija prin comenzi; ia-l pe unu și adaugă-l la nouă”. „Ia-l pe doi și adaugă-l la opt”. „Ia-l pe trei și adaugă-l la șapte”. „Ia-l pe patru și adaugă-l la șase”. Iată cum s-au format patru bare, toate egale cu zece. Bara cinci rămâne izolată; dar s-o întoarcem în sensul lungimii; ea va parcurge toată distanța de la un capăt la celălalt al lui zece; măsurăm și vom vedea că zece rezultă din dublarea lui cinci.

Acest exercițiu se repetă de mai multe ori și, încetul cu încetul, copilul învață un limbaj mai tehnic: nouă și cu unu fac zece; opt și cu doi fac zece; șapte și cu trei fac zece; șase și cu patru fac zece; și ultimul, cinci, luat de două ori, face zece. În sfârșit, copilul este învățat să scrie indicele care înseamnă *plus*, *egal* și *înmulțit*. Iată ce rezultă din aceasta și ce se citește în caietele curate ale micuților noștri:

$$9 + 1 = 10$$

$$8 + 2 = 10$$

$$7 + 3 = 10$$

$$6 + 4 = 10 \quad 5 \times 2 = 10.$$

Când toate acestea s-au învățat bine și s-au fixat pe hârtie, spre marea satisfacție a copiilor, li se atrage atenția asupra lucrării ce trebuie făcută când se pun la loc toate barele care mai înainte au fost grupate spre a face zece: se ia de la ultimul zece bara patru și rămâne numai bara șase; se ia de la celălalt zece bara trei și rămâne bara șapte; de la cealaltă se ia pe doi și rămâne bara opt; de la cealaltă se ia unu și rămâne nouă. Să vorbim cu mai multă exactitate: zece fără patru egal șase; zece fără trei egal șapte;

zece fără doi egal opt; zece fără unu egal nouă. Cât privește bara cinci, ea este jumătatea lui zece, iar pe cinci îl putem obține tăind în părți egale bara cea mai lungă, adică împărțindu-l pe zece în două; zece împărțit în două face cinci. Astfel putem scrie:

$$10-4 = 6$$

$$10-3 = 7$$

$$10-2 = 8$$

$$10-1 = 9$$

$$10: 2 = 5$$

Odată ce am ajuns să-i facem pe copii *stăpâni* pe aceste exerciții, multe alte exerciții sunt făcute în mod spontan de copiii înșiși. - II putem face pe trei din două bare? Punem pe unu la capătul lui doi, apoi scriem, ca să ne amintim exercițiul făcut:  $2 + 1 = 3$ . Se pot face doi de patru?  $3 + 1 = 4$ ; și  $4-3 = 1$ ;  $4-1 = 3$ .

Bara doi față de bara patru se comportă ca bara cinci față de bara zece, adică, răsturnând-o în sensul lungimii, merge de la un capăt la celălalt al barei mai mari, este cuprinsă exact de două ori în aceasta:  $4: 2 = 2$ ;  $2 \times 2 = 4$ . O problemă: să căutăm cu care alte bare se poate repeta jocul; poate repeta cu 3 și cu 6; cu 4 și cu 8, adică:

$$2 \times 2=4; 3 \times 2=6; 4 \times 2=8; 5 \times 2 = 10;$$

$$10: 2 = 5; 8: 2 = 4; 6: 2 = 3; 4: 2 = 2.$$

În acest moment recurgem la ajutorul cubușoarelor folosite la jocul pentru memorarea numerelor:

2	4	6	8	10
X	X X X X	X X X X	X X X X	X X X X X
	X X	X X X X	X X X X	X X X X X
		X X	X X X X	X X X X X
			X X	X X X X X
				X X X

Potrivit cu așezarea lor, se vede dintr-o privire care sunt numerele ce se pot împărți cu doi: toate numerele care nu au la sfârșitul coloanei un cubușor izolat. Ele sunt numere *pereche*, pentru că se pot așeza perechi, adică două câte două, iar împărțirea în două este foarte ușoară, pentru că este de ajuns să despărțim cele două coloane de cubușoare care stau unul sub altul. Numărând cubușoarele din fiecare coloană, avem câțul. Pentru a reface după aceea numărul de la început, este de ajuns să apropiem cele două rânduri; spre exemplu,  $2 \times 3 = 6$ .

Toate aceste lucruri nu sunt grele pentru un copil de cinci ani. Dimpotrivă, nu peste mult timp, repetițiile devin monotone. Cine ne poate opri să schimbăm exercițiile? Să luăm sistemul celor zece bare de lungime și, în loc să îl punem pe unu deasupra lui nouă, să-l punem deasupra lui zece; iar pe doi deasupra lui nouă, în loc de a-l pune deasupra lui opt; iar pe trei deasupra lui opt, în loc de șapte. Putem să-l punem și pe doi deasupra lui zece; pe trei deasupra lui nouă; pe patru deasupra lui opt. În aceste cazuri rezultă lungimi mai mari decât zece, pe care trebuie să învățăm cum să le numim: unsprezece, doisprezece, treisprezece etc. până la douăzeci. În ceea ce privește cubușoarele, de ce să ne jucăm cu ele numai până la nouă, adică de ce să ne mulțumim numai cu atât?

Operațiile învățate cu cifre până la zece continuă până la douăzeci, fără să întimpinăm vreo dificultate. Singura greutate este aceea pe care o ridică *numerele zecimale*, pentru învățarea cărora e nevoie de câteva lecții.

*Lecții cu numerele zecimale. Calcule aritmetice cu cifre mai mari ca zece. Materialul necesar*

constă din mai multe bilete pătrate, pe care se află tipărit 10 în cifre înalte de cinci sau șase centimetri, și din alte bilete, dreptunghiulare, egale cu jumătatea pătratului și conținând fiecare un număr de la 1 la 9. Se pun în șir numerele simple: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9. Dar existând și alte numere dincolo de 9, trebuie să o luăm de la început iarăși cu 1. Acest 1 seamănă cu bara care, în sistemul lungimilor, stă în capătul lui nouă, formând pe zece; continuând să numărăm de-a lungul scării până la nouă, deși nu mai avem cifre, mai rămâne acest ultim segment, pe care îl însemnăm începând din nou cu unu; dar este un unu așezat mai sus și, pentru a-l deosebi de celălalt unu, vom pune lângă el un semn care nu valorează nimic: pe zero. Iată-l pe 10. Acoperindu-l pe zero cu numerele izolate scrise pe dreptunghiuri, în ordinea succesiunii lor, iată că s-au format numerele 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19. Aceste numere se compun cu barele, punând succesiv, la capătul barei zece, bara unu, apoi bara doi, pe care o înlocuim cu bara trei etc., până când adăugăm bara nouă la bara zece; procedând astfel, se obține un băț foarte lung; numărând segmentele succesive albastre și roșii, ajungem la nouăsprezece.

10		10		10
11		10		20
12		10		30
13		10		40
14		10		50
15		10		60
16		10		70
17		10		80
18		10		90
19		A		B

Educatorea poate atunci să dirijeze exercițiul făcut cu sistemul de lungimi, arătând biletele care poartă numărul zece și pe cele cu cifra pusă deasupra lui zero, de exemplu, 6; copilul adaugă la zece pe șase. Educatorea ia de pe biletul cu numărul zece pe cel cu cifra șase și suprapune peste zero dreptunghiul care are, spre exemplu, numărul opt: 18; atunci copilul ia bara șase și pune în locul ei bara opt.

Fiecare dintre aceste exerciții se poate transcrie, spre exemplu:  $10 + 6 = 16$ ;  $10 + 8 = 18$  etc. Tot așa se va proceda și la scădere.

Când numărul în sine începe să aibă un înțeles clar pentru copil, combinațiile se fac numai pe bilete, așezând în mod diferit dreptunghiurile care conțin cele două cifre așezate pe două coloane de numere; coloanele sunt scrise pe cartoane lungi, ca în figurile A și B.

Luând cartonul A, peste cifra 0 al celui de-al doilea zece se suprapune dreptunghiul cu numărul 1, iar sub el, pe cel cu 2 etc., astfel că, pe câtă vreme, în coloana din stânga, cifra 1 rămâne, în coloana din dreapta, cifrele indică valori care cresc treptat de la zero până la nouă.

Cartonul B se pretează la aplicații mai complexe: biletele cu cifre se suprapun succesiv și se așază în ordinea crescândă a numerelor zecimale. După nouă, este necesar să se treacă la zecimala următoare, și așa se procedează până la sfârșit, adică până la 100.

Aproape toți copiii noștri numără până la 100, număr care li s-a atribuit ca omagiu pentru curiozitatea dovedită urmărind să-l cunoască.

Nu cred că mai e nevoie de alte lămuriri cu privire la aceste lecții.



A număra până la 100 și a efectua exercițiile conexe, care asociază calculul simplu cu studiul rațional al primelor numere, ni se par lucruri importante, în special pentru că din ele rezultă elementele aritmeticii raționale; în felul acesta, numerația nu se mai întemeiază pe memorie și pe repetiția mnemonică. Mai bine de douăzeci de ani, învățământul matematicii în „Casele” noastre s-a menținut în aceste limite.

Ca și toți ceilalți, în general, avem prejudecata că aritmetica prezintă o mare dificultate și că ar fi absurd să mă aștept la rezultate mai importante decât cele obținute la o vârstă atât de precoce.

Realmente, experiența dovedește că, în cazul aritmeticii, copiii arată un interes redus în comparație cu entuziasmul și cu rezultatele surprinzătoare obținute cu limbajul grafic. Acest interes vădit pentru studiul limbii confirma, în aparență, prejudecata că aritmetica este dificilă și aridă.

Între timp, am pregătit pentru copiii mai mari din școlile elementare (unde s-a făcut, încă de la început, încercarea de a extinde o metodă care dăduse rezultate excelente) un material care reprezenta numerele prin forme geometrice și obiecte mobile, care pot permite unele combinații. E vorba de un material splendid, care a fost numit „materialul cu mărgelile” și care prezenta numerele în seria lor naturală, de la 1 la 10, prin bețișoare sau vergi pe care sunt înșirate mărgelile din sticlă colorată; fiecare număr avea altă culoare. Mărgelile fiind foarte numeroase, se puteau forma grupuri de numere. Numărul 10 era repetat de zece ori, unind zece bețișoare sub forma unui pătrat și formând pătratul lui zece, cu o sută de mărgelile. În sfârșit, zece pătrate suprapuse și legate împreună formează un cub (cubul lui zece, adică 1 000). Acest material este descris în cartea cu privire la metoda superioară de educație în școlile elementare (*Il supe- Hore Metode M. Montessori*).

Unii copii de vreo patru ani au fost atrași de aceste obiecte strălucitoare, foarte ușor de manevrat și de transportat, și, spre marea noastră surprindere, au început să lucreze cu ele, cum au văzut că fac cei mari. S-a născut astfel un entuziasm atât de mare pentru activitatea cu numerele și în special cu sistemul metric decimal, incit, ca să spunem adevărul, exercițiile aritmetice au intrat în rândul exercițiilor preferate.

Copii de patru ani formau numere până la 1 000. Pe urmă, la copii de la cinci la șase ani progresul a devenit într-adevăr miraculos, incit astăzi, copii de șase ani pot efectua cele patru operații cu numere formate din mai multe mii de unități.

*Mario M. Montessori* a contribuit la acest progres, interpretând și materializând multe calcule, până la extragerea rădăcinii pătrate a unor numere cu două, trei și chiar patru cifre; iar combinațiile de bețișoare numerice au făcut cu puțință introducerea în învățământ a primelor operații algebrice.

Stimulată de plăcerea vizibilă pe care copiii o găseau în aceste exerciții și de îndemânarea cu care mânuiau micile corpuri geometrice (așa cum a demonstrat Froebel, când a pregătit faimoasele sale „daruri” reprezentate prin cuburi și prisme adunate într-o cutie cubică), m-am gândit să pregătesc obiecte asemănătoare. Numai că, în loc să fac cuburile și prismele egale, am împărțit un cub mare de lemn (cu latura de circa 10 cm) după diviziunile unei suprafețe formate din două părți inegale, apoi ale unei alte suprafețe, formate din trei părți inegale; separând părțile după aceste diviziuni, rezultau cuburi mici și prisme dreptunghiulare de diferite forme. În aceasta se găsea reprezentarea materială a unor expresii algebrice: cubul unui binom și al unui trinom. Corpurile geometrice egale ca valoare zecimală aveau aceeași culoare și fiecare grup de corpuri geometrice asemănătoare avea culori deosebite.

Astfel, deschizând cutia, se vede un singur obiect, un cub în mai multe culori, cu diferitele componente aliniate și așezate separat în grupuri; de exemplu, în trinom erau trei cuburi de diferite dimensiuni și de trei culori deosebite și tot atâtea prisme cu o suprafață pătrată de o singură culoare, să



zicem verde; alte trei prisme cu o suprafață tot pătrată, dar de formă diferită, colorate, să zicem, în galben; alte trei prisme cu o suprafață pătrată, deosebite de celelalte două grupuri, colorate, de exemplu, în albastru; și, în sfârșit, șase prisme egale, cu suprafețele dreptunghiulare, colorate în negru. Tot negre sunt și suprafețele dreptunghiulare ale celor trei grupe de prisme menționate. Aceste mici obiecte colorate sunt fermecătoare. E vorba, înainte de toate, să le regroupăm după culoarea lor; apoi să le așezăm în mod diferit, inventând un fel de istorioară, în care trei cuburi sunt, de exemplu, trei regi; fiecare dintre ei are o suită identică cu cele ale celorlalți doi regi; soldații din gardă sunt colorați în negru. Folosind acest material, se pot obține multe efecte: unul dintre ele este ordinea formulei algebrice:

$$a^3+3a^2b + 3a^2c + b^3 + 3b^2a+3b^2c + c^3 + 3c^2a+ 3c^2b + 6abc$$

În sfârșit, cuburile sunt așezate în cutie într-o anumită ordine, și astfel se construiește cubul cel mare multicolor:

$$(a+b+c)^3.$$

Jucându-se cu acest material, copiii își formează imaginea vizuală a așezării obiectelor și, prin aceasta, memoria cantității și a ordinii lor.

Aceasta constituie o pregătire senzorială a minții. Nici un alt obiect nu este mai atrăgător pentru copiii de patru ani. Dar, pe urmă, dând regilor numele  $a$ ,  $b$ ,  $c$ , și scriind numele pieselor separate după dependența de regele lor, se întâmplă că unii copii de cinci ani, și cu siguranța cei de șase ani, rețin în minte formula algebrică a cubului unui trinom, fără a privi materialul, pentru că memoria vizuală a fixat locul, și poziția diferitelor obiecte. Aceasta ne dă o idee certă despre posibilitățile realizate în practică.

Întreg învățământul aritmeticii și al principiilor de algebră - practicat sub forma citirii unor cartonașe care servesc la memorarea lor și folosind și alte materiale - duce la rezultate care ar putea să pară din basme, dar care dovedesc că învățământul aritmeticii ar trebui să fie complet transformat, plecând de la pregătirea senzorială a minții, bazată pe cunoașterea concretă.

Este limpede că, dacă acești copii de șase ani s-ar duce la o școală obișnuită, unde ar începe să numere 1, 2, 3, aceasta ar însemna că ei nu și-ar găsi locul și că o reformă radicală a școlilor elementare ar fi indispensabilă, dacă am vrea să continuăm această minunată dezvoltare a educației.

Trebuie să avem în vedere nu numai că această metodă este activă, că ea obligă mâna să fie în continuă mișcare, manevrând obiecte, și că supune simțurile unui antrenament foarte energic, ci trebuie să ne gândim și la aptitudinile speciale ale gândirii infantile pentru matematică. Lăsând materialul, copiii ajung foarte ușor să dorească să consemneze în scris operația, făcând astfel o muncă mentală abstractă și dobândind o tendință naturală și spontană de a face calcule mintale (*Este nimerit poate să amintim că pe vremea aceea o liră sterlină cuprindea 20 de șilingi, fiecare șiling cuprinzând, la rândul său, 12 pence. Acest lucru făcea ca, în Anglia, calculul în subdiviziuni monetare să fie foarte complicat. (Nota trad.))*).

De exemplu, un copil englez, coborând dintr-un tramvai, la Londra, împreună cu mama lui, a avut prilejul să facă următoarea remarcă: „Dacă ar fi scuipat toți, s-ar fi adunat treizeci și patru de lire sterline”. Copilul citise un afiș unde era scris că cine scuipă în vagon va fi amendat cu un anumit număr de șilingi. Deci, el și-a petrecut timpul calculând în minte suma totală a amenzilor și transformând șilingii în lire sterline.

Exercițiile de desen pe care le-am descris erau, de fapt, o educație a mâinii în vederea învățării scrisului. Ele au fost considerate ca un element în pregătirea complexă ce îndrumază mina mică a copilului, ale cărei coordonări motorii sunt încă nesigure, să execute acel desen minuțios care este scrierea. Aceste elemente sau acești *factori* care se separă unul de altul (așa cum am văzut la mișcările care iau parte la scriere), pentru a ajunge apoi la o sinteză care, în cazul scrisului, este una dintre cele mai caracteristic explozive, devin uneori elemente care se pot combina în alte sinteze diferite. Astfel, desenul special pe care l-am descris devine, după aceea, și un element artistic, un detaliu al desenului propriu-zis. Cu alte cuvinte, el nu este nici desen, nici scris, ci un punct de plecare și pentru desen, și pentru scris.

Astăzi se vorbește mult despre *desenul liber* și pe mulți îi uimește faptul că eu prescriu o limitare atât de drastică a desenului copiilor, care sunt obligați să traseze figuri geometrice, pentru ca după aceea să le hașureze, ținând creionul într-o poziție bine determinată; sau că trebuie să se mărginească să coloreze cu creionul figuri trasate dinainte. De aceea, mă simt obligată să insist, pentru a face să se înțeleagă bine că procedeul pe care îl descriu constituie numai unul din *factori în analiza scrisului*.

Așa-zisul desen liber nu intră în metoda mea; eu evit experiențele premature, care provoacă o oboseală inutilă, și desenele înspăimântătoare care sunt la modă în școlile moderne cu idei avansate. În orice caz, copiii noștri desenează motive ornamentale și figuri, mult mai clare și mai armonioase decât ciudatele mângălituri promovate de așa-zisul „desen liber”, care sunt în atare măsură neinteligibile, incit copilul trebuie să explice prin cuvinte ce a intenționat să facă. Noi nu ținem lecții de desen, nici de modelaj, și cu toate acestea mulți dintre copiii noștri știu să deseneze flori, păsări, peisaje și chiar schițe imaginare, ce pot fi invidiate. De foarte multe ori, vedem cum copiii noștri mici împodobesc cu desene și paginile pe care scriu sau pe cele de aritmetică, adăugând uneori la o pagină de operații numerice figura unui copil scriind sau încadrând pagina cu un motiv ornamental din imaginație. Desenele geometrice devin și ele adesea cadre pentru figuri, iar motivele ornamentale împodobesc uneori conturul figurilor geometrice.

Trebuie, deci, să se conchidă că pregătirea mâinii și a simțurilor ajută de la sine nu numai scrisul, ci și desenul expresiv.

Noi nu predăm desenul desenând, ci creând ocazii favorabile pentru pregătirea instrumentelor de expresie. Eu consider că acest lucru este de un real ajutor pentru desenul liber, care, nefiind lipsit de eficacitate și nici neinteligibil, îl încurajează pe copil să continue.

O altă formă de ajutorare este aceea pe care noi o dăm în toate domeniile de învățare: analiza dificultăților sau analiza componentelor. În desen există elemente diferite, cum ar fi conturul și culoarea. Tocmai având în vedere aceste două elemente, noi cerem copiilor să traseze contururile incastrelor și să hașureze desenele; acest lucru pregătește mâna printr-un exercițiu muscular care tinde să dea siguranță gesturilor. În cazul culorilor, punem la dispoziția copiilor pensule și acuarele, cu care se pot reprezenta desene, chiar fără să le fi trasat în prealabil contururile. Le dăm și pasteluri, arătându-le cum trebuie să le utilizeze.

În sfârșit, se pot realiza reprezentări artistice decupând hârtii colorate, ca cele care sunt pregătite în scop artistic de către Oswald, renumitul fizician vienez.

Aceste hârtii, fin nuanțate în ceea ce privește culoarea, pregătite în mod științific, se pretează la aprecierea armoniei în combinația de culori.

Aceste două elemente separate, linia și culoarea, se precizează și se perfecționează independent una de alta. Ele sunt o achiziție a individului care duce la îndemânarea de a se exprima artistic cu cele două

elemente împreună.

În felul acesta, individul se perfecționează prin educație, fără ca cineva să fi intervenit în munca pe care el a dus-o la capăt în mod spontan. De fapt, amestecul din afară constituie întotdeauna un obstacol pentru activitate, fiindcă tulbură vocația expresivă intimă, iar acest lucru se poate întâmpla și atunci când în învățarea desenului se intervine cu mijloace directe.

Noi numim „metodă indirectă” sistemul nostru de a învăța desenul și scrierea. Urmarea este că, devenind mereu mai capabili de a se exprima, copiii fac sute și sute de desene, ajungând uneori la zece desene pe zi - fiind tot atât de neobosiți ca și la scris.

De aci nu rezultă însă că progresul ar continua la infinit, ca în limbajul grafic, nici că desenele ar arăta că toți copiii devin artiști. La un moment dat, intervine, aproape în toate cazurile, o lipsă de interes pentru desen, atunci când se ivesc alte interese, cum este acela pentru scris. Această diminuare a tendinței artistice spre desen a fost observată de către mulți practicieni, îndeosebi de către cercetători în domeniul psihologiei artei.

Cizek, spre exemplu, cu faimoasa lui școală de artă liberă de la Viena, a observat că mulți copii care păreau să aibă o adevărată pasiune pentru munca artistică și o înzestrare naturală pentru artă, pierdeau pe neașteptate orice interes de această natură și încetau să facă progrese ulterioare. Dr. Revesz (psiholog ce s-a dedicat cu precădere cercetărilor în domeniul artei) afirmă, ca o concluzie a experienței sale, că: „Sunt copii care, pe măsură ce se dezvoltă expresia lor lingvistică și culturală, abandonează, treptat, cu totul desenul, fie că nu-i mai interesează, fie pentru că nu au talent artistic, fie, în sfârșit, pentru că se concentrează asupra unor interese de alt gen”.

Astfel, spre exemplu, se observă adesea cum niște copii, dotați în mod deosebit pentru muzică și atrași cu putere de idei abstracte (matematică, logică), nu reușesc deloc la desen sau îl părăsesc.

Acest caz a fost studiat în profunzime, din punct de vedere psihologic, cu un copil care era o adevărată minune în domeniul muzicii. Desenele lui demonstrează cu evidență ceea ce am arătat, dacă vom observa inferioritatea și slaba lor dezvoltare, în comparație cu compozițiile sale muzicale, atât de plăcute, făcute în aceeași perioadă (Geza Revesz: *Psihologia unui miracol muzical*).

Poate că acesta este motivul pentru care copiii noștri se lasă de desen pentru un timp oarecare, atunci când pasiunea lor devine scrisul. După aceea, numai când deprinderea scrisului a devenit un fapt împlinit, ei încep iarăși să depună zel în împodobirea marginii paginilor. Dimpotrivă, dacă există spirit artistic, atunci acesta pune stăpânire complet pe copil și creează un artist, așa cum povestește Giotto.

Când se descoperă în peșterile locuite de omul primitiv surprinzătoare desene colorate, de animale în mișcare, se spune că geniul artistic orientat spre desen exista din timpurile în care a apărut omul; dar aceste reprezentări frumoase nu erau numai un mod de exprimare sau un mijloc de comunicare a unor idei plăcute; ele sunt considerate, în general, ca exprimări ale unor idei religioase.

Într-un cuvânt, există un instinct al expresiei, care își caută căile sale proprii. Aceste căi sunt, desigur, două: una este scrisul utilizat pentru a exprima ideile, și cealaltă este arta figurativă. Însă, în majoritatea cazurilor, această tendință de netăgăduit a copilului pentru desen nu este legată de o înzestrare artistică înnăscută, nici de o tendință decisivă spre artă. Ea este mai degrabă o modalitate de a scrie cu figuri, pe care copilul o folosește atunci când nu este capabil să-și exprime ideile și sentimentele care prind formă în el și care sunt generate de ambianța și lucrurile care l-au impresionat.

Aceasta înseamnă că mina ia parte la vorbire, iar așa cum copilul vorbește continuu, tot așa și desenează. Se exprimă cu organele sale fonetice și se exprimă cu mâna, dovedind tendințe latente, de care el încă nu este conștient.

Într-adevăr, istoria scrisului arată că, la origine, acesta era desen, așa cum este pictografia. Numeroasele documente pictografice primitive, provenite de la diferitele populații preistorice, sunt

asemănătoare de foarte multe ori cu desenele libere ale unui copil, mai ales în reprezentarea figurii omenești. Aceste desene stranie au un scop foarte clar: acela de a comunica cu ceilalți oameni prin mijloace diferite de cele ale vocii umane. Pictografia primitivă a fost urmată de o perioadă de tranziție, în cursul evoluției civilizației, până s-a ajuns la reprezentarea simbolică a silabelor, care sunt neinteligibile (ca multe desene de copii) și, de aceea, este necesar să li se dea o interpretare convențională. Pentru acest motiv, hieroglifele, ca și cuvintele limbilor vorbite, diferă între ele, așa cum diferă caracterele distinctive ale unui popor; de exemplu, hieroglifele egiptene și hitite.

În sfârșit, în alfabet, desenele sunt simplificate și nu mai reprezintă silabe sau idei, ci înseși sunetele din care este compusă limba vorbită. În felul acesta, s-a statornicit o scriere ușoară, care constituie, în același timp, o reproducere exactă a limbajului vorbit, ca și când mintea ar fi moștenit facultatea completă și intactă de a se exprima atât cu mâna, cât și cu cuvântul vorbit.

În încheiere, cel mai bun mod de a exercita o influență asupra desenului nu înseamnă a-l lăsa liber, ci a pregăti mijloacele naturale pentru executarea lui, cu alte cuvinte, a educa mâna. Talent-ul adevărat se va manifesta spontan. Pentru desen nu se vor da lecții, cu intenția de a-l ajuta. Lecțiile greșite ar putea, dimpotrivă, să înăbușe interesul natural. Dar renunțarea la eforturile evidente ale copilului de a se exprima cu mâna este un obstacol pus în calea dezvoltării libere a desenului. Pentru a se evita acest neajuns, trebuie să îmbogățim ambianța cu mijloace de exprimare și să pregătim indirect mâna, pentru ca ea să-și îndeplinească funcția cit se poate mai bine. Ochiul reține lucrurile cu o mai mare exactitate și deschide calea aspirațiilor care se nasc din lucrurile frumoase, iar mâna devine mai expertă și mai flexibilă. Copilul va atinge ținta spre care îl îmboldește natura cu o mai mare bucurie dacă a făcut exercițiile necesare pentru a ști să deseneze.

Vorbind despre metoda noastră și răspunzând criticilor generale ce i s-au adus, în legătură cu „desenul liber”, dr. Revesz spune: „Școala Montessori nu respinge desenul liber; mai degrabă înlesnește copiilor posibilitatea de a găsi în el cea mai mare plăcere, paralel cu dezvoltarea simțului lor pentru culoare și pentru formă și cu exercițiul constant al mâinii și al ochiului.

Educația mâinii este deosebit de importantă, pentru că mâna este instrumentul de exprimare al inteligenței umane; ea este organul minții.

Doctorul Katz, care a făcut un studiu special asupra funcțiilor mâinii, din punct de vedere psihologic, spune: „Metoda Montessori, dedicată dezvoltării funcțiilor mâinii, face ca surprinzătoarea versatilitate a acestui organ să apară foarte clar. Studiile mele, extinse pe o perioadă de doisprezece ani, m-au făcut să mă gândesc ce instrument minunat este mâna, prin sensibilitatea tactilă și mișcarea ei. Mâna este mijlocul care a făcut cu puțință ca inteligența omenească să se poată exprima și ca civilizația să înainteze în opera sa. Fără mână, valoarea intrinsecă și caracterul funcțiilor umanității inteligente ar fi fost anihilate. Mâna este organul exprimării și, virtualmente, ea a deținut primul loc și în lumea imaginației, în prima copilărie, mâna ajută dezvoltarea inteligenței, iar la omul matur, este instrumentul cu care el controlează destinul lui pe pământ”.

Concizia expunerii privitoare la educația muzicală prezentată în cartea aceasta nu se datorește faptului că noi am atribui un rol minor muzicii în educație, ci faptului că la copiii de vârstă fragedă muzica nu poate trece dincolo de faza inițierii; ea se va dezvolta puțin mai târziu. Pe lângă aceasta, succesul depinde de existența unei practici muzicale destul de intense în jurul copiilor, a unui *mediu* muzical care să poată dezvolta un „simț” și o „inteligentă muzicală”.

A avea la dispoziție o persoană care știe să cânte bine sau a poseda instrumente simple, potrivite pentru copii, ca cele pe care le fabrică astăzi Dolmetch pentru minunatele sale orchestre de copii, sunt condiții care nu pot fi considerate ca indispensabile într-o școală ce trebuie să fie accesibilă tuturor. În școlile Montessori model se face totuși o educație muzicală intensă, lăsându-se copilului *libertatea de alegere și de exprimare*, ca în toate celelalte direcții de dezvoltare.

Anna Maccheroni a făcut în acest domeniu foarte frumoase experiențe. O parte din ele au fost publicate în cartea mea *Autoeducația*. După ea, Lawrence A. Benjamin, cu ajutorul unor distinși muzicieni din Viena și din Londra, a adus contribuții importante, în special prin minuțioase culegeri de fraze muzicale, selectate din muzica clasică și din folclorul tuturor țărilor și introduse definitiv, după o experiență de mai mulți ani, în Școala Montessori model din Viena.

Să facem acum o rapidă mențiune cu privire la analiza și dezvoltarea factorilor care contribuie la educația muzicală.

*Ritmul și gimnastica ritmică.* Exercițiul numit „mersul pe linie” poate fi considerat ca o pregătire motorie pentru gimnastica ritmică. Prin acest exercițiu, copiii mici dobândesc o siguranță perfectă a echilibrului și, în același timp, învață să-și controleze mișcările picioarelor și ale mâinilor.

La acest mers lent și stăpânit se poate asocia și muzica, pentru a se ajuta efortul care trebuie făcut. După dobândirea echilibrului, se poate începe educația pentru ritm. Multe cântece de leagăn sunt potrivite pentru a acompania mișcările lente și uniforme, care s-ar putea asemena cu mișcările legănatului. Muzica asociată cu mișcarea este în acest caz un adevărat „acompaniament al pasului, al cărui ritm s-a fixat și influențează mersul. Această muzică liniștită contrastează cu ritmul care corespunde alergării; iar copiii mai mici sunt și cei mai sensibili la aceste două ritmuri contrastante. Așa cum contrastele erau primul început în educația simțurilor, tot astfel ele constituie începutul și în educația ritmică. Pasul lent și controlat, pentru învingerea unei dificultăți în menținerea echilibrului, precum și pasul alergător sunt, dealtfel, cele două forme de mers preferate de copiii între trei și patru ani. În schimb, pasul ritmic este nu numai o mișcare care urmează după stabilirea echilibrului perfect, dar el cere și un efort muscular nepotrivit pentru copil (din cauza proporțiilor corporale specifice corpului copilului mic). Cât privește diferiții pași care corespund diferitelor ritmuri, ca „gradațiile” în educația simțurilor, aceștia se pot recunoaște numai la o vârstă mai mare (de la cinci ani în sus).

Mișcările ritmice pe linie trebuie deosebite de gimnastica făcută pe linie cu scopul de a ajunge la un echilibru perfect și la controlul mișcărilor. Pentru aceste exerciții muzicale, efectuate în moduri atât de variate (ținând în mână un steguleț, un pahar cu apă, o lumânare aprinsă sau purtând un coșuleț pe cap), este nevoie de o linie desenată pe jos, pentru a călăuzi pașii într-un anumit sens. Această direcționare strictă îngreuiază menținerea echilibrului și, de aceea, ea statornicește și întărește echilibrul desăvârșit. O muzică uniformă și discretă însoțește aceste exerciții, ca să sprijine efortul necesar pentru a le executa cu exactitate.

Când însă încep exercițiile ritmice, picioarele ar trebui să fie libere. Linia este numai un ghid, ajutându-i pe copii să păstreze șirul atunci când umblă, fug, sar etc. E clar deci că, atunci când se trece la efectuarea unor dansuri, linia nu mai are rost, dar ea poate servi pentru a conferi mișcării o ordine

conștientă. Tehnica în executarea muzicii constă în găsierea unei singure fraze muzicale care se poate ușor interpreta și în repetarea ei de mai multe ori. Este ceva analog cu repetarea exercițiului. În afară de cei doi pași contrastanți inițiali, deosebit de potrivit pentru copiii mici, se pot alege și repeta fraze muzicale cu diferite ritmuri, pentru a dezvolta sensibilitatea la muzică a copiilor, care nu au altfel prilejul de a primi impresii muzicale din mediul lor, așa cum se întâmplă, de exemplu, cu culorile și, în general, cu senzațiile vizuale. Repetând de mai multe ori fiecare frază muzicală, unii copii între cinci și șase ani pot deveni capabili să interpreteze ritmuri care cer mișcări puțin deosebite între ele, ca: pasul de mers obișnuit, pasul de marș etc. (gradație).

Câteva îndrumări din partea educatoarei pot fi de folos, arătând pasul care corespunde unui anumit ritm, cum se procedează la lecții, când educatoarea spune: „Acesta este mare, acesta este mic”. Totuși, după ce s-au dat astfel de îndrumări, copilul trebuie lăsat să le interpreteze în felul lui, adică să recunoască aceleași ritmuri în fraze muzicale diferite (*L. A. Benjamin, An introduction to music for little children. (Introducere în muzica pentru copiii mici.)*).

Este important de reținut că ar fi o greșeală să se cânte bătând cu putere ritmul, adică să se cânte tare nota ce cade pe accentul ritmului. Este necesar să se cânte cu întreaga expresie pe care o cere melodia, fiind siguri că o cadență ritmică este scoasă în evidență tocmai de melodie. A cânta o notă mai tare decât altele, numai pentru că pe ea cade accentul ritmic, înseamnă să se anuleze întreaga valoare melodică a frazei cântate, deci și puterea ei de a provoca o reacție motorie în raport cu muzica. Este necesar să se cânte cu exactitate și cu simțire, adică să existe o interpretare muzicală bună, din care să reiasă „tempo-ul muzical” (care, așa cum știe oricine, nu este tempo-ul mecanic al metronomului).

Copiii simt ritmul unei muzici cântate cu sensibilitate muzicală și adesea îi răspund nu numai cu pasul, dar și cu brațele și cu întregul mers. Uneori și copiii foarte mici pot manifesta expresii ritmice. Spre exemplu, Beppino, de circa patru ani, bătea ritmul cu degetul arătător al mâinii drepte; muzica (un cântec) avea două părți care alternau: într-una fraza era legată, iar în cealaltă, era sacadată; el mișca mâna uniform la „legato” și sacadat la „staccato”.

Nannina, de patru ani, urmărind o melodie duiosă, își desfăcea în chip drăgălaș rochița ei largă și își dădea capul pe spate, cu surâsuri suave; apoi, la sunetul unui marș militar, lua o ținută țeapănă, se întuneca la față și pășea cu pas apăsător.

Când intervenim cu o lecție oportună, pentru a arăta, simplu, pasul sau pentru a perfecționa o mișcare oarecare, copiii sunt fericiți.

Într-o clasă a Annei Maccheroni, micuțele sale eleve Erminia, Graziella, Peppinella, Sofia și Amelia se îmbrățișau cu entuziasm și îmbrățișau și educatoarea pentru că învățaseră câteva mișcări ale unui dans ritmic. Otello, Vincenzino, Teresa, fiindcă și-au îmbunătățit pașii și gesturile în urma unei lecții, au mulțumit educatoarei că i-a ajutat.

Câteodată, copiii ascultă muzica șezând pe scaune la marginile sălii și privind colegii care merg pe linie. De multe ori, ei bat ritmul cu mâna și îl interpretează corect. Câte unul se identifică cu un rol, devenind ceea ce noi numim un dirijor. Vincenzino, în vârstă de patru ani și jumătate, stătea cu picioarele lipite, nemișcat, în mijlocul elipsei desenate pe jos, pe care mergeau copiii, și bătea ritmul cu brațul întins, aplecându-se cu o înclinare corectă la fiecare accent. Aceste aplecări și ridicări ale bustului umpleau exact spațiul dintre un timp și celălalt și băiețelul lua o expresie în completă armonie cu aceea a melodiei.

Exactitatea la care ajunge copilul când bate măsura, fără să-l fi învățat cineva împărțirea ei în 3, în 4 etc., este dovada unei educații senzoriale pentru ritmul muzical. La început, copiii urmează ritmul fără să dea atenție măsurii. Însă vine momentul în care, dintr-o dată, ei simt măsura și apoi o urmează, adică mișcărilor lor corespund numai primului timp al măsurii.

Maria-Luiza, cu puțin peste patru ani, pășea în sunetul unui marș; deodată, strigă către educatoarele: „Uitați-vă! Uitați-vă cum fac!”. Făcea un pas săltat și își ridica grațios brațele la primul timp al măsurii.

Studiul valorii notelor se face numai de către copiii mai mari (vezi procedeul în mod amănunțit la L. A. Benjamin, opera citată). Interesul pentru acest studiu depinde de faptul dacă ei și-au dezvoltat mai dinainte și și-au analizat în ei înșiși sensul ritmului.

*Reproducerile muzicale.* Muzica auzită și însoțită de mișcări ritmice este numai un element al educației muzicale (care privește succesiunea sunetelor în timp și intonarea expresivă a frazei).

Vine apoi studiul melodiei și al armoniei, care se pretează la un exercițiu individual doar atunci când copilul are la dispoziția sa instrumente adecvate, nu numai în ceea ce privește dimensiunea, ci mai ales în ceea ce privește simplitatea și cu condiția de a fi lăsat să le utilizeze liber, fără să fie supus unor exigențe tehnice prea rigide. Atunci, prin „inițieri” sau lecții scurte, ca cele pe care le fac educatoarele după metoda noastră, pentru a arăta cum se utilizează materialul în general, se pune copilul în situația de a putea să execute o melodie, interesul lui crescând tocmai în raport cu simplitatea instrumentelor muzicale melodioase. Execuțiile muzicale ale copiilor pot să producă un efect surprinzător, atunci când ei se unesc în grupuri ca să dea concerte, care devin posibile datorită exercițiului pe care fiecare copil l-a făcut cu propriul său instrument, dedicându-se unor studii individuale, din care a putut izvorî o adevărată sensibilitate muzicală.

La aceste rezultate a ajuns, în Anglia, Dolmetch, care, în dorința de a reînvia folosirea unor instrumente muzicale minunate din trecut, astăzi ieșite din uz datorită predominanței triumfătoare a pianului, a avut intuiția de a construi instrumente simple, pentru copii. Credința lui Dolmetch în puterea dumnezeiască a muzicii și, totodată, credința în sufletul copilului l-au condus la o metodă înrudită cu principiile metodei mele. (Un „material” adecvat; inițieri scurte, cu singurul scop de a pune pe copil în legătură cu materialul, apoi libertatea acordată copilului de a cânta cu instrumentul său.)

În admirabilul institut englez de la Bedales, unde sunt clase Montesori model, se întâmplă să îți înțînști în pădure copii care cântă la vioară sub un arbore; sau copii care, în grupuri mici, încearcă să acompanieze melodiile unor instrumente ciudate cu coarde (între harpa simplificată și liră). Sau auzim răzbătând prin ferestre armonii delicate. Mulți dintre copiii aceia nu cunosc nimic din teoria muzicii, nici notele muzicale și nu au făcut niciodată exerciții ritmice. Dezvoltarea muzicală își are originea în ascultarea melodiilor delicioase pe care bătrânul și pasionatul lor maestru le răspândește oriunde s-ar găsi: în săli, ca și în pădure sau pe pajiști, iar copiii îl însoțesc și îl înconjură sau se întind pe iarba, ascultând extaziați. Dezvoltarea în acest sens se datorește nevoii pe care o simt copiii de a pune mâna pe un instrument, când inspirația îi împinge să încerce vreo armonie care s-a înfiripat în inima lor.

*Lectura și scrierea notelor muzicale.* O inițiere în scrierea notelor muzicale este totuși posibilă și în „Casele copiilor”.

Ea se bazează pe exerciții senzoriale, care constau în a recunoaște sunetele muzicale ale materialului cu clopote, care, într-un prim exercițiu, se așază perechi, apoi se așază în serie gradată.

Faptul că notele (adică obiectele care le produc și care sunt identice în toate amănuntele, cu excepția sunetului) se pot „mânui” separat, mutându-le de la locul lor, pentru a le amesteca și apoi a le pune din nou la loc, este de mare ajutor, pentru că prezintă notele într-o formă materială, ca și celelalte obiecte destinate educației simțurilor. Rămâne să se însoțească nota cu numele său, așa cum făceau copiii în alte exerciții asemănătoare. Numele *do, re, mi, fa, sol, la*, și sunt săpate în tot atâtea discuri mici de lemn (care simbolizează semnele notelor), iar copiii le așază pe piciorul fiecărui clopot în parte, corespunzător sunetului acestuia. Astfel, copilul, prin repetarea exercițiului, ajunge să cunoască cu siguranță numele corespunzătoare sunetelor. Discurile mici care poartă numele notelor nu sunt deci numai niște semne de așezat pe portativul muzical, ci sunt, înainte de toate, semne care reprezintă un *sunet*. De aceea, când vor

Începe să studieze notele pe portativ, copiii o vor face ca exercițiu de scriere a unor elemente muzicale cunoscute dinainte.

Pentru ca un copil să poată lucra singur, ajutat de instinctul său de a pipăi și de a deplasa obiecte, i-am pregătit un portativ de lemn, unde sunt „scobite” spații circulare, corespunzătoare cu locul pe care îl ocupă notele: *do, re, mi, fa, sol, la, si, do*. În aceste spații se pot încadra discurile cu sunetele notelor scrise pe partea superioară. Pentru a ști cum să le așeze, fiecare notă are un număr corespunzător (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8), în fiecare spațiu și pe partea din jos a fiecărui disc. În felul acesta, copilul, așezând obiectele după numere, va avea în față toate notele octavei așezate pe portativ.

Pentru exercițiul următor, există un alt portativ, tot de lemn, ca și primul, însă fără scobituri, deci și fără numere de recunoaștere; alături de acest portativ se află o cutie cu discuri mici, fără numere, pe care însă e scrisă o notă, pe partea superioară. Același nume este repetat pe mai multe discuri. Exercițiul pune la încercare capacitatea copilului de a memora așezarea notelor. El decurge în felul următor: se așază la locul lor pe portativ discurile luate la întâmplare; fața pe care este scrisă nota se pune în jos, așa că pe portativ se văd numai fețele negre ale discurilor. Este evident că multe discuri ajung pe același portativ, de-a lungul aceluiași spațiu. După ce s-a terminat așezarea notelor, acestea trebuie întoarse toate, fără a le schimba locul, și atunci se poate citi numele, copilul descoperind astfel erorile pe care eventual le-a făcut.

Al treilea material constă dintr-un portativ dublu, unde notele se așază în formă de romb. Separând cele două portative, vom avea așezarea notelor după cele două chei, pentru vioară și pentru bas.

Ajungând aici, copiii *pot* citi și reproduce, cu clopotele, mici melodii. Și invers, pot să scrie mici melodii și să le reproducă cu ajutorul clopotelor sau cu al unui instrument și, deci, pot să le stabilească notele.

Partea aceasta a scrierii notelor muzicale se dezvoltă foarte mult la o vârstă puțin mai mare, adică în clasele elementare. În școala Montessori din Barcelona, copiii aveau caiete de muzică aproape la fel cum aveau și pentru scris.

Să reținem că cele trei exerciții indicate; mișcărilor ritmice, reproducerile cu *instrumente* muzicale și scrierea notelor muzicale, se pot separa și executa fiecare în parte, independent unul de altul. Pentru a dovedi acest lucru se poate cita nu numai existența unor exerciții independente, ci și metodele complete care au în vedere un singur detaliu al lor; este suficient să amintim metoda Delcroze, care dezvoltă numai gimnastica ritmică, și metoda Dolmetch, care dezvoltă arta de a scoate armonii dintr-un instrument. Vechile metode de a preda muzica începeau prin cunoașterea notelor pe portativul muzical, independent de muzică. Dar acesta este un exemplu de *analiză*, cum spunem noi, adică de descompunere a unui tot foarte greu și complex în părțile sale și învățarea acestora prin exerciții care pot constitui prin ele însele o activitate interesantă.

Ritmul, armonia, scrierea-citirea se unesc însă până la urmă; sunt trei interese, trei povestiri despre munca plăcută și despre bucuria simțită, care explodează în plenitudinea unei singure cuceriri.



Educația religioasă, analizată de-a lungul aceluiași linii generale ca ale întregului nostru sistem, cuprinde pregătirea unui cadru în care se pot observa mai multe părți: cele care se referă la viața practică și cele care, pe de altă parte, corespunzând dezvoltării intelectuale din școală, se ocupă cu promovarea unui sentiment religios, a unei educații a inimii și a unor cunoștințe religioase care asigură fondul necesar pentru aprecierea asupra religiei. Astfel, există o paralelă deplină între ceea ce s-a descris până acum cu privire la o Casă a Copiilor și educația religioasă luată în ansamblu. Aceasta ar trebui să fie suficient pentru a arăta că este cu neputință să tratăm aici întreaga chestiune. Observațiile pe care le voi face, vor avea pur și simplu scopul de a stabili legăturile necesare între cele două ramuri ale educației, dintre care una se ocupă de contactul copilului cu realitățile lumii exterioare, iar cealaltă de legătura sa cu realitățile vieții suprafirești.

Bazele educației religioase potrivit metodei mele au fost puse în Școala-Model Montessori din Barcelona. Aceasta era o școală de stat, însă una în care inițierea în catolicism constituia o disciplină de bază.

Primul lucru care s-a făcut, a fost pregătirea unui cadru - o Biserică a Copiilor care semăna cu un loc de închinare rezervat credincioșilor, însă redus ca dimensiuni, în folosul copiilor. Am mobilat-o cu scaunele și suporturi pentru îngenunchat și am dispus să se amenajeze „fântânițe” cu apă sfințită (*Aceste „fântânițe” sunt specifice cultului catolic. Ele sunt niște suporturi care au la capăt un vas în care se află apă sfințită. Sunt așezate în interiorul bisericii în apropierea ușii de la intrare. Credincioșii care intră, își introduc mâna în aceste vase cu apă și apoi își fac semnul Crucii*) ce ajungeau numai până la genunchii unui adult. De asemenea, mici imagini au fost atârinate mai jos decât de obicei, iar acestea erau adesea schimbate, potrivit perioadelor anului. Existau mici statui și ansambluri de figurine care înfățișau Nașterea, fuga în Egipt și așa mai departe. La ferestre erau agățate draperii subțiri, așa încât copiii înșiși le puteau trage pentru a estompa lumina. Îngrijeau pe rând paraclisul, aranjând scaunele în ordine, umplând vasele cu flori, trăgând draperiile și aprinzând lumânările.

Un preot le oferea copiilor povățuiri duhovnicești și oficia Misa [Liturghia] în paraclis. Imediat ce a fost finalizată și deschisă copiilor, am fost martorii a ceva ce nu fusese prevăzut. Am descoperit că în multe privințe, biserica e un fel de țel spre care era orientată metoda noastră. Unele dintre exerciții care nu păreau să aibă nici un scop exterior anume în cadrul școlii, și-au găsit aplicația practică în biserică. Tăcerea care-l pregătise pe copil să se reculeagă, devenea acum acea reculegere lăuntrică pe care o poți observa în casa lui Dumnezeu, în această ambianță de semi-întuneric sfâșiat doar de pâlparea lumânărilor. Pășirea în liniște, statul nemișcat, mutatul scaunelor fără a crea deranj, ridicarea în picioare și așezarea și trecerea printre bănci și oameni fără a face zgomot, căratul obiectelor fragile fără a le strica, ca de pildă al vaselor umplute cu flori, care vor fi așezate la piciorul altarului, și al lumânărilor aprinse, fără a vărsa ceara pe mâini și pe haine - erau un pic mai mult decât repetiții și aplicații practice ale celor pe care copilul învățase deja să le facă în clasă.

De aceea, cu siguranță că acestor minți fragede ele le apar drept scopul eforturilor lor îndurate cu răbdare. Si sunt o sursă de simțăminte de recunoștință, bucurie și de un simț nou al demnității. Copiii îndeplineau la început aceste exerciții ca răspuns la un imbold lăuntric, însă fără un scop exterior anume. Mai apoi, le-au îndeplinit din respect pentru slujba lui Dumnezeu și au trăit ceea ce era aproape o descoperire a diferenței dintre cele două moduri și locuri diferite. Era asemenea diferenței dintre semănat și seceriș. Însuși actul de a distinge între activități similare care au înțelesuri și rosturi diferite, este în sine o altă sursă însemnată de sporire intelectuală. Un copil de patru ani nu ratează ocazia de a observa diferența dintre „fântânița” cu apă sfințită, în care își înmoaie mânuța firavă pentru a se binecuvânta, și

bazinele dintr-o încăpere învecinată, în care se spală. Astfel de intuiții precum acestea în recunoașterea diferențelor dintre lucruri asemănătoare, oferă un adevărat exercițiu pentru intelect. Un copil mic, care e socotit aproape incapabil de a se ridica la nivelul conceptelor care depășesc simțurile, începe să facă astfel de distincții atunci când începe să priceapă limpede că este un copil al lui Dumnezeu, invitat cu dragoste în casa Părintelui său Ceresc.

Am întâlnit mulți care aveau îndoieli în privința acestor lucruri. „Știți de ce, am fost odată întrebată, nepoțelului meu îi place să vină la școală la timp pentru Misă? Pentru că îl puneți să așeze lumânările într-un bazin cu apă. Asta-i tot. N-ar fi mai bine să folosiți acest plăcut exercițiu ca să-l învățați aritmetică? De pildă, n-ar putea ține zece lumânări aprinse și să le așeze în timp ce numără: una, două, trei și așa mai departe?”

Criticul meu care-mi vorbea în acest fel, cu siguranță că avea o infimă putere de pătrundere a sufletului omenesc și o mărginită cunoaștere a copiilor. Exercițiul ei aritmetic cu lumânările ar fi durat în cel mai bun caz o săptămână, adică aproximativ timpul de care e nevoie pentru a învăța să numeri de la unu la zece. Însă copiii, pe măsură ce cresc în vârstă și în cunoștințe generale, fie ele cu caracter religios ori profan, vor continua să aprindă ani de-a rândul lumânări care se vor mistui înaintea chivotului. Și vor înțelege că acesta nu e un joc copilăresc, ci un act cu adevărat religios pentru că este împlinit într-un loc sfințit, păstrat pentru închinare înaintea Domnului.

Un copil care e interesat de toate lucrurile, este cu atât mai mult izbit de ceea ce e simbolic și i se pare a fi înveșmântat în măreție. Chiar de la început, obiectele sunt lăsate deoparte și actele înseși sunt cele care atrag atenția unui copil. El vede *Missalul [Liturghierul]*, sfintele vase, veșmintele preoțești și feluritele gesturi rituale precum semnul Crucii, îngenuncherile și sărutul păcii; și, puțin câte puțin, relevanța și înțelesul lor tănuit i se lămuresc. Când preotul a început să explice Tainele cu ajutorul obiectelor întrebuințate în ritualurile sfinte și le-a examinat amănunțit, asistat de copiii înșiși, am crezut că doar copiii mai mari vor fi interesați. Însă cei mai mici nu au vrut să plece. Au urmărit totul cu cea mai mare atenție. Chiar și copilașii de trei ani urmăreau cu încântare cele ce se făceau. De pildă, preotul pregătea cristelnița și obiectele rituale pentru Botez. Alegea un naș și o nașă chiar dintre copii și cerea să se aducă înăuntru niște copilași de numai câteva zile, trecând iarăși prin toate sfintele ritualuri întrebuințate în administrarea Tainei. Altădată, un copil mai mare a jucat rolul catehemenului și a cerut Botezul. Copiii erau deosebit de interesați să descopere că Botezul în Biserica primară era întotdeauna dat adulților când se converteau la creștinism. În acest fel, copiii dobândeau treptat primele noțiuni despre istoria ritualurilor.

Când copiii au fost în stare să citească, s-a adăugat o altă trăsătură care i-a ajutat să se auto-inițieze. Aceasta a constat în crearea la scară miniaturală, însă cu acuratețe, a unor obiecte întrebuințate la slujbele religioase, precum veșminte preoțești, un altar și chiar unele reprezentări ale evenimentelor și scenelor istorice din Evanghelii. Bilețele conținând numele obiectelor ori simple propoziții (ca acelea folosite pentru a da comenzi în primele lecții de citire) au fost pregătite ca să poată fi așezate lângă obiecte. Aceasta le-a dat copiilor posibilitatea de a repeta exercițiile la fel cum făcuseră mai înainte. Totodată, am hotărât să facem grupe de obiecte asemenea celor folosite la învățarea scrisului în primele lecții de citire, în care, după cum ne putem aminti, cuvinte de aceeași dificultate sunt grupate laolaltă și așezate lângă obiectele pe care le desemnează. Aici în schimb, grupa de obiecte se referea la ceea ce este (*Missalul este cartea ce conține rugăciunile Mizei pe tot timpul anului. Liturghierul cuprinde rugăciunile și rânduielile privitoare la săvârșirea Sfintei Liturghii*) necesar pentru valabilitatea unei Taine. Împărțirea materialului în grupe vizibile separate, precum și despărțirea și reunirea materialului în fiecare grupă separată, efectuate de atâtea ori, a simplificat înțelegerea lui de către copii și memorarea precisă a detaliilor, în vreme ce citirea și așezarea bilețelilor lângă obiecte, a asigurat învățarea

termenilor specifici. Exercițiul consta în extragerea obiectelor unei grupe, de pildă cele pentru Taina Sfântului Maslu, și luarea bilețelului corespunzătoare acestor obiecte și așezarea fiecăruia pe obiectul pe care se întâmpla să-l desemneze. Surorile de la Notre Dame din Glasgow, Scoția, au realizat modele complete ale acestor obiecte. Printre ele există un altar în miniatură, lat de numai cinci inci, însă având detaliile redată cu fidelitate și perfecțiune. Un copil îl poate privi și poate așeza deasupra fiecărui obiect anume, bilețelul care-i poartă numele.

Astfel, se poate spune, copiii trăiesc în Biserică din fragedă pruncie și dobândesc aproape pe nesimțite un bagaj de cunoștințe religioase care e cu adevărat remarcabil, ținând cont de vârsta lor fragedă. Mai mult decât atât, deprinderile pe care copiii le-au dobândit în școala noastră, precum concentrarea asupra muncii, tăcerea, calmul într-un cadru în care ei sunt permanente legături sociale cu alți copii și în care trebuie să își aleagă propriile activități și să le adapteze nevoilor lor personale și ale altora, îi predispun pentru obținerea unei alte victorii morale de supremă însemnătate.

Tăcerea și mișcările controlate pot duce la o sensibilitate lăuntrică, cunoscută drept „simț religios” sau „duhovnicesc”.

De fapt, numai la vârsta de șapte ani simte un copil nevoia de a discerne între bine și rău. Un copil mic nu se confruntă cu astfel de probleme. El acceptă și crede totul. Singurul rău pe care și-l poate închipui este faptul de a nu fi ascultător, ceea ce atrage asupra lui severitatea adultului.

Un copil este extrem de „receptiv”, iar un cadru care îi atinge simțurile, exercită asupra lui o înrâurire puternică. De aceea, este important să se înțeleagă faptul că în prima perioadă a creșterii unui copil, mediul și impresiile pe care acesta i le produce, sunt, s-ar putea spune, întipărite în sufletul său într-un mod de neșters. O mamă care își ia copilul cu ea la biserică, îi asigură un grad înalt de apreciere asupra religiei, pe care nici o învățătură nu i-ar putea-o trezi.

De aceea este o greșală să încerci să-l înveți pe un copil cum să discearnă între bine și rău la o vârstă foarte precoce, când minciuna nu are totuși nici o însemnătate în această chestiune. Până acum el e prea necopt pentru a dezvolta o conștiință morală în acest sens. La această vârstă fragedă se poate cultiva în copil un simț pentru ceea ce este bine, purtându-ne cu el blând și amabil. Lucrul de care un copil are cu adevărat nevoie, este un sentiment al siguranței care-i vine din ocrotirea oferită de cei mai mari.

Educația lui ar trebui să urmeze și de-a lungul acestor linii generale. Dumnezeu, Care iubește și ocrotește un copil și Care Își trimite îngerii nevăzuți să-l vegheze zi și noapte, ar trebui să fie temeiul aspirațiilor sale religioase.

Abia mai târziu se trezește simțul social și este simțită răspunderea pentru propriile fapte. Atunci are copilul nevoie de un îndrumător care să-l călăuzească pe drumul său în lume și să-l ajute să-și făurească o conștiință personală.

A-i vorbi unui copil mic despre rău înseamnă a-l învăța ceva pe care nu-l poate înțelege ori cel puțin asimila. De aceea, pedagogului i se cere mare prudență, pentru a nu răni sufletul unui copil cu argumente care nu se potrivesc cu vârsta lui. De pildă, cu un anumit prilej, una dintre Surorile misionare franciscane ale Mariei, atunci când preda istoria biblică, a făcut observația că, pe când era băiat, Cain trebuie să fi fost nemilos cu Abel. Câteva ore după lecție, un micuț, în timp ce lucra (meditație!), a izbucnit în lacrimi zicând: „Oh, am să ajung ca și Cain!”. Si i-a mărturisit surorii care încerca să-l mângâie, micile răutăți pe care le făcuse colegilor săi.

Metoda noastră îi încurajează pe copii să fie atât serioși, cât și liberi în acțiunile lor intelectuale. Rezultatul acestui fapt este că sunt socotiți puternici și viguroși din punct de vedere duhovnicesc. Crescând în această manieră, ei nu sunt nici timizi, nici fricoși, ci - într-un mod plăcut - stăpâni pe sine, curajoși și ageri. Mai presus de toate, au credință și încredere în Dumnezeu, Făcătorul și Păstrătorul vieții. Copiii sunt atât de capabili de a distinge între ceea ce este firesc și suprafiresc, încât par să treacă

printr-o perioadă care este îndeosebi sensibilă față de religie. Așa cum dezvoltarea trupului unui copil depinde strict de legile naturale care îl transformă, tot astfel, la această vârstă, el pare a fi foarte apropiat de Dumnezeu. Îmi amintesc de o fetiță de doi ani care, când a fost dusă în fața unei statui a Pruncului Iisus, a zis: „Aceasta nu-i o păpușă”.

*Munca la câmp ca parte a educației religioase.* Ne-am gândit că ar fi o idee minunată să-i facem pe copii să cultive grâul și strugurii care vor fi întrebuiți ca materie pentru Euharistie și astfel să includem activitățile religioase ale copiilor în muncile câmpului și în bucuriile lor legate de acestea. De aceea, am ales porțiuni dintr-o pajiște pe care copii se jucau după-amiaza, pentru cultivarea grânelor și a viței-de-vie. Două parcele dreptunghiulare au fost alese chiar de copii, una în extremitatea dreaptă, iar cealaltă în extremitatea stângă a câmpului. Apoi a fost ales un soi de grâu care crește repede. Brazdele pentru sămânță au fost trase în rânduri paralele și fiecare dintre copii a semănat o parte din sămânță în ele. Semănatul efectiv, grija cerută pentru a nu lăsa nici o sămânță să cadă în afara brazdelor, precum și seriozitatea și gravitatea cu care erau îndeplinite muncile, au arătat dintr-o dată că activitatea era potrivită scopului avut în vedere. Ceva mai târziu au fost plantați butașii de viță-de-vie. Aceștia arătau ca niște rădăcini zbârcite și erau atât de uscați, încât nu promiteau deloc minunea care avea să fie, apariția într-o bună zi a unor ciorchini adevărați de struguri. Butașii au fost puși separat la distanțe egale, în brazde trase în rânduri paralele. Atunci am hotărât că ar fi bine să plantăm flori de jur împrejurul lor, ca un fel de nesfârșit prinos de mireasmă și frumusețe adus plantelor care într-o bună zi vor oferi pâinea și vinul pentru Euharistie. Copiii au continuat să se joace în celelalte părți ale pajiștii. Au zidit construcții din cărămizi, au săpat șanțuri, au proiectat mici drumuri pavate, au alergat înapoi și încolo și s-au jucat cu mingea, iar veselia lor a fost sporită de flori. Împreună cu plăcerea jocurilor lor, au experimentat acea emoție mai adâncă, de a urmări zi de zi minunata creștere a plantelor.

Rânduri paralele de fire verzi au început cu adevărat să apară în câmpul de grâu. Pe măsură ce creșteau, pricinuiau un interes viu printre copii. Apoi butașii uscați ai viței-de-vie au început și ei să dea la iveală muguri și frunze de un verde deschis. Copiii stăteau în jur în grupuri, urmărindu-le creșterea. Unii copii au fost aleși să dezinfecteze vița-de-vie, pentru a o proteja împotriva peronosporiei [o ciupercă]. Când ciorchinii de struguri și-au făcut apariția, i-au acoperit cu niște săculețe de tifon alb, pentru a-i proteja împotriva insectelor.

Am hotărât să organizăm la deschiderea și la închiderea anului școlar, două festivaluri în aer liber, unul corespunzător culegerii strugurilor, iar celălalt secerișului grâului, și am însuflețit aceste festivaluri cu cântece folk și muzică rustică interpretată la instrumente primitive. Unele dintre aceste cântece erau foarte vechi și melodioase și fuseseră întrebuițate din vremuri străvechi drept imnuri sfinte în biserică.

Cu atenție și vădită plăcere, copiii au secerat grâul. Si-au manifestat zgomotos încântarea de a lega snopii cu panglici colorate și de a-i așeza în rânduri înainte de a-și lua rămas bun de la grâne și a aștepta întoarcerea făinii.

Aceste însemnări despre experimentele noastre în domeniul educației religioase reprezintă doar o încercare, însă ele arată felul în care religia poate fi adusă în mod practic în viața unui copil, ca o sursă bogată de bucurie și inspirație.

Experimentul în domeniul educației religioase a fost în cele din urmă înlăturat din Casele Copiilor, deoarece avea scopul exclusiv de inițiere în catolicism, care se pretează la exerciții de mișcare și de pregătire a diferitelor obiecte, pe când în religiile care sunt aproape în întregime abstracte, nu este loc pentru astfel de activități.

Totuși, s-au pregătit și chiar s-au scris multe [materiale] pentru acest program. Pot aminti următoarele cărți: *I bambini viventi nella Chiesa (Copilul în Biserică)*, *La S. Messa spiegata ai bambini (Misa explicată copiilor)*, *La vita în Cristo (Explicații elementare ale anului liturgic și ale*

*calendarului bisericesc), Il libro aperto (Material avansat pentru citirea missalului) și Manuale per la preparazione di un Messale per i bambini (Manual pentru pregătirea unui missal pentru copii).*

(Capitolul XXII din ediția italiană nu a fost inclus în ediția de față deoarece, fiind dedicat „educației religioase”, nu-și găsește justificarea la noi, ca dealtfel la majoritatea țărilor unde copiii sunt educați în spirit rațional, științific. Dealtfel, autoarea însăși declară, la sfârșitul capitolului respectiv, că: „Experimentul de educație religioasă a fost desființat ulterior în «Casele copiilor» pentru că se referea numai la educația religioasă catolică, în care se poate face o pregătire activă, cu ajutorul mișcărilor corpului și al obiectelor, al exercițiilor «materiale», în timp ce acest lucru nu se poate face când e vorba de alte religii cu totul abstracte”, deci „aceste încercări nu pot fi difuzate” - precizează autoarea. (Nota trad.))

Experiența acumulată de la prima ediție a acestei cărți până azi ne-a confirmat în mod repetat părerea că în clasele noastre de copii mici, care ajung să întrunească până la patruzeci și chiar cincizeci de elevi, se obține o disciplină mai desăvârșită decât în școlile obișnuite. Cine vizitează școli Montessori bine conduse este izbit de disciplina copiilor. Iată patruzeci de copii de la trei la șapte ani, fiecare atent la lucrul lui: unii fac exerciții pentru simțuri, alții, exerciții de aritmetică; unii pipăie litere, alții desenează, alții încheie nasturi etc., alții șterg praful; unii stau la o masă, alții, jos pe un covoraș. Se aude un zgomot discret de obiecte mutate din loc ușor, de către copiii care circulă în vârful picioarelor. Din când în când, un strigăt de bucurie abia reținut, o chemare puternică: „Domnișoară! domnișoară!”, sau o exclamație: „Privește! Iată ce-am făcut!” ...

De cele mai multe ori, însă, domnește o concentrare desăvârșită.

Educatoarea se mișcă încet, tăcută, se apropie de cel care o cheamă, supraveghează, încât cine nu are nevoie de ea nu-și dă seama imediat dacă este acolo.

Trec ore și totul tace.

Par niște *mici oameni*, cum au spus unii vizitatori ai „Casei copilului” sau, după expresia altora, „niște senatori în adunare”.

Cuprinși de un interes atât de viu pentru muncă, nu se întâmplă niciodată să se certe pentru vreun obiect. Dacă unul face ceva deosebit, găsește admiratori care se bucură de realizarea cea nouă; nici unul nu suferă din pricina binelui altuia; victoria unuia uimește și bucură pe alții; adesea creează imitatori de bunăvoie. Par cu toții fericiți și mulțumiți că fac „ce pot”, fără ca *ceea ce fac* alții să trezească invidie sau emulație supărătoare, fără să suscite înfumurări goale. Micuțul de trei ani lucrează liniștit lângă băiatul de șapte ani, așa cum se mulțumește cu statura sa inferioară și nu invidiază statura băiatului mai mare decât el. Totul se desfășoară în cea mai adâncă pace.

Dacă educatoarea dorește ceva de la colectivul întreg, spre exemplu, ca toți să-și lase lucrul care îi interesează atât de mult, este suficient să spună cu glas scăzut un cuvânt, să facă un semn, și toți se opresc, o privesc cu interes, „nerăbdători să asculte de ea”.

Mulți vizitatori au văzut cum educatoarea scria ordine pe tablă, iar copiii o ascultau bucuroși.

Nu numai educatoarea, dar oricine le-ar cere ceva copiilor, îi vede cu mirare supunându-se scrupuloși, cu o bunăvoință senină. De multe ori, vizitatorii ar vrea să asculte cum cântă un copil care în momentul acela pictează, iar copilul lasă pictura pentru a-l satisface; dar îndată ce a executat actul de politețe, el se întoarce la lucrul pe care l-a întrerupt. Însă, adesea, cei mai mici isprăvesc mai întâi lucrul început, și numai după aceea fac ce li se cere.

Unul dintre actele cele mai uimitoare de disciplină are loc în cursul examenelor educatoarelor care au urmat cursurile mele asupra metodei. Examenele au și probe *practice*, prin urmare grupuri de copii rămân la dispoziția candidatelor, care, după ce au tras subiectul la sorți, îi pun să execute diferite exerciții. Cei mai mici își petrec timpul în fața noastră așa cum le place lor mai mult: *lucrează fără*

*întrerupere*; ei se întorc la lucrul început după întreruperea provocată de examen. Din dând în când, câte unul vine să ofere vreun desen pe care l-a făcut în timpul așteptării.

Răbdarea, stăruința, bunăvoința inepuizabilă a micuților provoacă mirare.

S-ar crede că acești copii sunt excesiv de *domesticii*; dar lipsa completă de timiditate, strălucirea ochilor, înfățișarea lor voioasă și nestingherită, vioiciunea cu care ei cheamă pe alții ca să le arate cum lucrează sau cu care intervin ca să dea explicații ne fac să simțim că ne găsim în fața „stăpânilor casei”. Iar expansiunea cu care îmbrățișează genunchii educatoarei sau cu care îi trag umerii și capul pentru a o săruta pe obraz trădează o inimă care se dăruiește liber.

Cine i-a văzut punând masa, cu siguranță că s-a temut și s-a mirat de nenumărate ori. Mici fetițe de serviciu, în vârstă de patru ani, iau cuțite, le împart, ca și pe celelalte tacâmuri, transportă tăvi pe care se află până la cinci pahare de sticlă și, în fine, se învârt de la o masă la alta, ducând castronul mare plin de supă caldă. Nici unul nu se taie, nu sparge un pahar, nu varsă un strop de supă. În timpul prânzului, ospătărese tăcute veghează asiduu; nici unul nu termină supa fără ca să nu i se ofere îndată din nou castronul sau, dacă a *terminat*, ospătăreasa se grăbește să ridice castronul gol. Nici un copil nu trebuie să *ceară* altă supă sau să atragă atenția că a *terminat*.

Cine vede așa ceva și își amintește ce se întâmplă de obicei cu copiii de patru ani, care țipă, rup totul, au nevoie să fie serviți, rămâne mișcat de un spectacol surprinzător, care, în mod evident, își are originea în izvoare necunoscute de energie ce zac în adâncul sufletului omenesc. Am văzut de multe ori lacrimi brăzdând fața celor care asistau ca spectatori la banchete de felul acesta.

O astfel de disciplină nu s-ar putea obține niciodată *poruncind, predicând*, în sfârșit, cu mijloacele disciplinare cunoscute în general.

Pentru a obține disciplina, este cu totul inutil să contăm pe reproșuri, pe discursuri ce urmăresc să convingă. S-ar putea ca ele să dea, la început, iluzia unei oarecare eficacități; însă foarte curând, *de îndată ce apare disciplina adevărată*, toate își pierd orice valoare, se prăbușesc ca niște nimicuri, ca iluzia în fața realității, dispar ca noaptea în fața zilei.

Primii muguri ai disciplinei sunt roadele „muncii”: la un moment dat, se întâmplă ca un copil să manifeste un interes viu pentru o lucrare; aceasta se vede după expresia feței, după atenția foarte încordată, după *perseverența* cu care stăruie asupra aceluși exercițiu. Copilul acela a pășit pe calea disciplinei, și oricare ar fi ocupația lui - un exercițiu pentru simțuri, facerea unui nod, spălatul vaselor etc. -, realitatea rămâne aceeași.

În ceea ce ne privește, noi putem să influențăm statornicirea acestui fenomen, prin repetate „lecții de tăcere”; imobilitatea desăvârșită, atenția trează pentru a-și auzi numele rostit din depărtare, în șoaptă, apoi mișcările ușoare, coordonate, cu scopul de a nu lovi obiectele, picioarele care abia ating dușumeaua - toate constituie o pregătire foarte eficace pentru *ordonarea personalității* sub aspect motor și psihic.

Odată ce s-a stabilit fenomenul concentrării asupra unei lucrări, trebuie să veghem ca ea să fie îndeplinită cu cea mai mare exactitate, *gradând exercițiile*, așa cum ne-a arătat experiența. Ca educatoare, efortul nostru de a stabili disciplina constă în aplicarea riguroasă a metodei.

Chiar din acest principiu rezultă *marea dificultate* de a disciplina cu adevărat omul. Disciplina nu se obține prin cuvinte; omul nu se disciplinează „ascultând cum vorbește altul”; acest fenomen necesită o *pregătire* care constă dintr-o serie de acte complexe, ca, spre exemplu, *aplicarea integrală a unei metode de educație*.

La disciplină se ajunge deci *pe o cale indirectă, dezvoltând activitatea în munca spontană*. Fiecare trebuie să găsească posibilitatea de a se „reculege” în el însuși și în activitatea calmă, liniștită, care nu urmărește un scop exterior, ci alimentarea flăcării interioare de care depinde viața noastră.

Munca nu poate fi oferită oricum. Tocmai în aceasta constă „metoda”: ea trebuie să fie tocmai munca

la care aspiră omul în sinea lui, munca cerută în mod tainic de tendințele latente ale vieții sau spre care el se înalță, treaptă cu treaptă. Aceasta este munca ce ordonează personalitatea și care deschide pentru totdeauna calea împlinirii. Să luăm, ca exemplu, o lipsă de disciplină a unui copil mic: ea este manifestarea unei *indiscipline musculare*. Copilul se mișcă *fără încetare și dezordonat*: se tăvăleşte pe jos, face acte stranii, țipă etc. La baza tuturor acestor acte este tendința latentă de a *căuta coordonarea mișcărilor*, ce se vor stabili mai târziu; copilul este omul care încă nu are îndemânare în mișcări și în vorbire și care va trebui să o aibă; însă el este lăsat la discreția unei experiențe personale *pline de erori și de eforturi obositoare făcute în vederea unui scop just*, ascuns în instinct și neclar în conștiință.

Mișcărilor care trebuie să se statornicească sunt cele ale comportamentului omenesc. Copiii trebuie să-și însușească mișcărilor și deprinderile existente în ambianța lor. Iată pentru ce copilul trebuie să aibă prilejul favorabil de a exercita aceste mișcări; nu este de ajuns să le vadă la alții. Mișcărilor sale nu sunt ale unei mașini, care are nevoie numai să fie reglată, ci ale unui mecanism care are o funcție bine definită. Activitatea motrice trebuie, deci, să aibă un scop și să fie legată de activitatea psihică. Există o strânsă legătură între mișcare și inteligența setoasă de a învăța. Copiii dezordonați în mișcărilor lor nu sunt numai copii care nu au învățat să se miște; ei sunt, înainte de toate, copii cu mintea nehrănită, care suferă de foame mintală.

A spune unui copil: „Stai locului, ca mine!” nu înseamnă a-l lămuri. Nu cu porunci se poate pune ordine în sistemul complex psiho-muscular al unui individ în evoluție. În acest caz, îl confundăm pe copil cu un om adult, căruia, dintr-o pornire perversă, îi place dezordinea și care poate (în limitele posibilităților sale) să se supună unei porunci energice, care să-i îndrepte voința spre ceva deosebit, spre o ordine care îi este binecunoscută și pe care o poate realiza, în limitele posibilităților sale. În cazul unui copil mic, însă, este vorba de a ajuta evoluția naturală a motilității voluntare. De aceea trebuie să-l învățăm să execute toate mișcărilor coordonate, analizându-le pe cât se poate și dezvoltându-le una câte una.

Toate exercițiile care favorizează coordonarea mișcărilor urmăresc să atingă un anumit scop, pe care îl are în vedere mintea. În aceste exerciții, copiii nu își pun în mișcare numai mușchii, ci ei își pun în ordine mintea și o îmbogățesc. Activitatea care dezvoltă voința se construiește pe un ansamblu de motive care suscită însăși activitatea, însă locul central îl ocupă nu coordonarea mișcărilor, ci individul care le-a coordonat. Cu ajutorul acestor exerciții de mișcare el își extinde propria lui inteligență, devenind mereu mai conștient de ambianța lui și de sine însuși. O adevărată coordonare a mișcărilor este rezultatul procesului de perfecționare a întregii personalități.

Copiii despre care s-a vorbit aici nu sunt deci niște copii care au învățat numai să se miște, ci copii care sunt disciplinați pentru că au ajuns la un grad superior de dezvoltare a personalității, prin alegerea liberă a ocupațiilor lor.

Nu este nici un miracol, ci, de bună seamă, ceva foarte natural ca, prin astfel de exerciții, copilul să se fi disciplinat, dacă ne gândim la *indisciplina musculară caracteristică acestei vârste*. De fapt, când un copil se mișcă, el răspunde unor cerințe naturale; însă când mișcărilor sale sunt îndreptate spre un scop, ele nu mai au aspectul dezordinii, ci al muncii. Este disciplina care reprezintă *un scop*, în raport cu nenumărate *cuceriri*. Copilul care s-a disciplinat în acest fel nu mai este copilul dinainte care știe să *stea cuminte*, ci un individ care s-a desăvârșit, care a *depășit limitele obișnuite* ale vârstei sale, a făcut un pas înainte și a cucerit, în prezent, viitorul său. De aceea, a *crescut*. El nu va mai avea nevoie de cineva care să stea lângă el și să-i repete zadarnic, confundând idei contradictorii: „Stai pe loc, fii cuminte”. *Cumințenia* pe care a cucerit-o nu-l mai poate ține pe loc, în inerție. *Cumințenia* lui se exprimă acum în întregime prin *mișcare*.

De fapt, copii buni sunt cei ce „se mișcă spre bine”, spre *binele* pe care l-au construit prin



autoperfecționare și prin realizări externe, utile și ordonate.

Realizările exterioare sunt, în cazul nostru, *mijlocul* prin care se ajunge la dezvoltarea interioară și ele apar ca o manifestare a acestei dezvoltări: cei doi factori se întrepătrund. Munca perfecționează interior copilul, însă copilul care s-a perfecționat muncește mai bine, iar munca îmbunătățită îl fascinează și, prin urmare, continuă să-l perfecționeze interior.

De aici urmează că disciplina nu este un fapt, ci o *cale*; mergând pe ea, copilul își formează noțiunea de *cumințenie* cu o precizie care s-ar putea numi științifică.

Dar mai mult decât orice, el *gustă plăcerile* supreme ale *ordinii interioare*, la care ajunge prin cuceririle care duc la scopul propus.

În pregătirea lui îndelungată, copilul a încercat bucurii, a simțit cum îi cresc puterile și a avut satisfacții care formează tezaurul intim al sufletului său, tezaur în care se acumulează mereu o delicatețe deosebită, o forță care va fi izvor de bunătate. De fapt, copilul a *învățat nu numai să se miște și să săvârșească fapte folositoare*, ci să se miște cu o *grație* deosebită, care face ca gesturile sale să fie mai corecte și mai frumoase și care scoate în evidență frumusețea mâinii, a feței și a ochilor strălucitori, care ne vestesc că *s-a născut o viață interioară* într-un om.

Este ușor de înțeles că mișcărilor coordonate, care se dezvoltă puțin câte puțin, în mod *spontan*, - adică atunci când sunt alese și dirijate de copilul însuși în ceea ce privește exercițiul și ritmul activității - cer mai puține eforturi decât mișcărilor dezordonate, pe care le face un copil lăsat pe seama lui. *Repausul mușchilor*, care de la natură sunt mențiți să se miște, constă în *mișcarea ordonată*, după cum repausul plămânilor constă în ritmul normal al respirației în plin aer. A opri orice mișcare a mușchilor înseamnă a-i *forța* împotriva propriului lor impuls motor; deci mai mult decât a-i obosi, înseamnă a-i împinge spre degenerare, așa cum plămâni, forțați să rămână immobili, ar fi împinși spre o moarte instantanee, împreună cu întreg organismul.

Este bine, deci, să înțelegem clar că ceea ce *se mișcă* își găsește re- pausul într-o formă determinată de mișcare, ce corespunde finalităților naturii. Mișcarea în ordine, ascultând comandamentele ascunse ale vieții, iată repausul. Iar în cazul acesta special, întrucât omul este dotat cu *inteligentă*, mișcărilor sunt cu atât mai *odihnitore*, cu cât sunt mai *inteligente*. Efortul unui copil care se agită, țopăind dezordonat, duce la istovirea forțelor nervoase și la oboseala inimii, pe când mișcarea inteligentă - care dă copilului o satisfacție intimă, aproape mândria interioară de a se fi depășit pe sine însuși, de a se găsi într-o lume superioară, dincolo de limitele considerate ca o barieră peste care el nu poate să treacă, fiind înconjurat de respectul tăcut al celui care l-a călăuzit fără să se facă simțit - îi sporește puterile.

Acest „spor de puteri” este un fel de a vorbi, care s-ar putea analiza fiziologic; el constă în dezvoltarea organelor prin *întrebuințarea* lor rațională, într-o mai bună circulație a sângelui și o reactivare a schimbului material al țesuturilor, toți aceștia fiind factori care ajută dezvoltarea corpului și care asigură sănătatea fizică.

Spiritul (*Adică mișcarea condusă de inteligentă, așa cum s-a precizat mai sus. (Nota trad.)*) ajută corpul în creșterea sa: inima, nervii, mușchii vor evolua în modul cel mai fericit pe calea lor. Căci există o singură cale.

La fel s-ar putea spune și despre dezvoltarea intelectuală a copilului. Gândirea infantilă, în mod caracteristic dezordonată, este și ea „în căutarea scopului său”, făcând experiențe proprii obositoare, în mijlocul uitării și, prea adeseori, al opririi generale.

Am văzut odată în grădinile noastre din Roma, la Pincio, un copil de circa un an și jumătate, foarte frumos și surâzător; avea o gălețică goală și o lopățică și se trudea să o umple cu pietricele de pe cărare. Lângă el stătea o bonă foarte distinsă, care se vedea că are cea mai mare bunăvoință și, s-ar putea spune, cea mai afectuoasă și inteligentă grijă pentru copil. Era ora de plecare, și bona îl îndemna cu răbdare pe

copil să renunțe la activitatea lui și să se lase dus cu căruciorul. Îndemmurile neavând nici un rezultat în fața fermității copilului, bona a umplut ea însăși gălețică cu pietricele, apoi a așezat în cărucior și gălețică, și copilul, cu convingerea că l-a mulțumit. Țipetele tari ale copilașului, expresia de protest, împotriva violenței și nedreptății, de pe micul lui chip m-au izbit. Câte jigniri nu s-au strâns în inima lui! Micuțul *nu voia o gălețică plină cu pietricele; el voia să facă exercițiul necesar pentru a o umple și*, prin aceasta, să răspundă necesităților organismului său plin de viață. *Formarea sa interioară, și nu faptul extern de a poseda o gălețică plină cu pietricele, iată ce urmărea copilul. Aderența sa atât de vie la lumea externă era o aparență, însă necesitățile vieții sale erau o realitate. De fapt, dacă ar fi umplut gălețică, poate că ar fi deșertat-o din nou, ca să o umple de mai multe ori, până la satisfacerea completă a tendințelor eului său.* Datorită acelor tendințe ce se cereau satisfăcute, văzusem, cu puțin înainte, cum fața lui strălucea de acea minunată culoare trandafirie și era înflorită de zâmbet; bucuria interioară, exercițiul și soarele erau cele trei raze care îi luminau viața lui minunată.

Episodul atât de simplu privitor la acest copil este un exemplu care arată ce se întâmplă copiilor din lumea întreagă, celor mai buni și celor mai iubiți. Ei *nu sunt înțeleși*, pentru că adultul îi judecă cu măsura lui: el crede că un copil își propune scopuri externe și îl ajută, cu dragostea sa, să le îndeplinească, pe când *copilul urmărește, în mod precumpănitor, scopul inconștient de a se dezvolta pe sine.* De aceea, el disprețuiește tot ce a realizat și iubește tot ce are de realizat. De exemplu, îi place mai mult acțiunea de a se îmbrăca decât faptul de a se simți îmbrăcat, chiar luxos; îi place acțiunea de a se spăla, mai mult decât faptul de a se simți curat; îi place să construiască o casă, mai mult decât să stăpânească una - pentru că scopul lui nu este acela de a se bucura de viață, ci acela de a și-o forma. *Formarea constituie adevărata și aproape unica lui bucurie.* Formarea copilului mic, în primul an al vieții, constă în faptul de a se *alimenta*, dar, pe urmă, ea constă în a coopera la statornicirea funcțiilor psihofiziologice ale organismului.

Copilul acela foarte frumos din Pincio este simbolic în această privință; el voia să-și coordoneze mișcărilor voluntare, să exerseze forța musculară prin ridicarea unor obiecte, să exerseze ochiul în aprecierea distanțelor; să exerseze inteligența în raționamentul privitor la activitatea de a-și umple gălețica; să-și exercite voința prin deciziile ce trebuiau luate de el însuși în săvârșirea acțiunilor (*Aici se exprimă unul din conceptele fundamentale montessoriene, bazate pe constatări experimentale: formarea normală, deplină și sănătoasă, a personalității umane este condiționată de posibilitatea copilului de a fi el însuși factorul (conștient sau inconștient) al actelor sale. Adultul educator are datoria de a crea condițiile concrete (ambianța etc.) în care acest proces să decurgă normal, să îndrumeze spre acțiuni socialmente utile și să oprească acțiuni antisociale, conducându-se după principiul montessorian: a stimula și a ajuta viața, lăsând-o totuși liberă în dezvoltarea ei. Aceasta, în limitele în care nu lezează ființa proprie a copilului sau buna conviețuire și colaborare socială. Această formă de relații educator-copil sunt foarte greu de realizat în practică, deoarece, așa cum se arată tot în această carte, „pentru o misiune atât de delicată este nevoie de o mare artă care să sugereze momentul potrivit și limitele intervenției, pentru ca această intervenție să nu tulbure, să nu devieze, ci să ajute sufletul care prinde viață și care va trăi în virtutea propriilor sale forțe“.* (Nota trad.)); cu toate acestea, ființa care îl iubea, crezând că scopul său era să aibă pietricele, îl făcea nefericit.

O greșeală asemănătoare, pe care o repetăm des, este aceea de a ne închipui că scopul urmărit de un școlar constă în a-și spori bagajul intelectual. Noi îl ajutăm ca să *stăpânească intelectual unele cunoștințe*, împiedicând prin aceasta *dezvoltarea sa și făcându-l nefericit (Aceasta este motivarea afirmației (în aparență paradoxală) că scopul educației în prima copilărie este sprijinirea dezvoltării personalității și nu „predarea” culturii.* (Nota trad.)). În general, în școli se crede că *satisfacția* a fost

obținută atunci când s-a *învățat* ceva.

În școlile noastre însă, lăsând copiii în *libertate*, am putut să-i însoțim *pe căile formării lor intelectuale spontane*.

A învăța ceva este pentru copil *un punct de plecare*; după ce a învățat, el începe să se bucure, repetând exercițiul; el repetă de nenumărate ori ceea ce a învățat, cu o *satisfacție evidentă*; bucuria lui constă în a se exersa, pentru că prin aceasta își *dezvoltă* activitățile psihice.

Odată ce acest adevăr a fost dovedit experimental, este clar că procedeele folosite *astăzi* în multe școli trebuie criticate. Când, spre exemplu, se interoghează școlarii, se întâmplă ca învățătorul să spună celui care se ridică spre a răspunde: „Nu, tu nu, pentru că tu știi” - și îl întreabă pe școlarul care, după părerea lui, nu știe.

Trebuie să răspundă cel ce *nu știe* și să tacă *cel ce știe*, pentru că se consideră că este inutil a se merge *dincolo* de știință. Cu toate acestea, de câte ori ni se întâmplă, în faptele cele mai obișnuite din viață, să *repetăm* ceea ce știm mai bine, ce ne pasionează mai mult, ceea ce corespunde cu *viața* noastră.

Ne place să fredonăm motive muzicale *foarte cunoscute*, deci *gustate, trăite*. Ne place să repetăm povestirea unor lucruri care ne pasionează, pe care le *știm bine*, chiar dacă ne dăm perfect seama că nu spunem lucruri noi, că le-am mai povestit de multe ori...

Dar pentru a repeta trebuie ca lucrul pe care îl repetăm să *existe dinainte*; a *ști* presupune această existență, acel *sine qua non, condiție indispensabilă pentru a începe* repetarea actelor; *repetiția*, nu învățarea, constituie *exercițiul* care dezvoltă viața.

Când un copil a izbutit să ajungă în acest stadiu, de a *repetă un exercițiu*, atunci el se află pe drumul dezvoltării vieții și se manifestă în afară ca o ființă *disciplinată*.

Realizarea acestui fenomen nu e întâlnită întotdeauna. *Nu se repetă* la toate vârstele *aceleași exerciții*. De fapt, *repetiția* trebuie să răspundă unei trebuințe. Metoda experimentală a educației constă în aceasta: *trebuie să oferi exercițiile care corespund necesității de dezvoltare a organismului*; iar dacă vârsta la care apare o anumită trebuință a fost depășită, *nu se va mai putea obține*, în deplinătatea ei, o dezvoltare care *nu s-a realizat la timpul său*. De aceea, este adesea fatal ca imperfecțiunile care apar în cursul creșterii unui copil să nu mai poată fi remediate niciodată (*Aici autoarea insistă asupra unui alt fapt dovedit experimental, și anume că, atunci când procesul dezvoltării personalității a decurs în condiții care nu au favorizat satisfacerea nevoilor vârstei (sau ale stadiului creșterii) în copilărie, imperfecțiunile individuale nu mai pot fi remediate după depășirea „epocii senzitive respective sau se remediază parțial. În text se dau numeroase exemple. (Nota trad.)*).

O altă observație interesantă este aceea care se referă la *durata timpului de executare a acțiunilor*. Copiii care fac de la sine primele încercări sunt *foarte înceți* în executarea acțiunilor. Viața lor are, în această privință, legi speciale cu totul diferite de ale noastre.

Copiii mici săvârșesc cu încetineală și perseverență acte complexe care le plac foarte mult, spre exemplu, să se îmbrace, să se dezbrace, să întrețină curățenia în jurul lor, să se spele, să pună masa, să mănânce etc. În toate aceste lucrări ei sunt *plini de răbdare* și duc până la capăt respectivele acțiuni, pentru ei grele, învingând toate dificultățile pe care le prezintă un organism încă în formare. Noi însă, care îi vedem „cum se obosesc” și cum își „pierd timpul” cu o acțiune pe care noi am putea-o face ușor, într-o clipă, *ne substituim copilului*, îndeplinind acțiunea respectivă.

Din pricina aceleiași prejudecăți, după care *scopul de atins* ar fi săvârșirea unei acțiuni exterioare, noi îmbrăcăm și spălăm copilul, îi smulgem din mâini unele obiecte pe care el le mănuieste cu foarte mare plăcere, îi turnăm supă în farfurie, îi dăm în gură, îi strângem masa. Și, după servicii de felul acesta, îl judecăm, tratându-l cu multă nedreptate - așa cum procedează întotdeauna cel care *asuprește* pe altul, chiar și sub aparența că îi face un bine, socotindu-l ca pe *un incapabil, ca pe un prost*; adesea

considerăm că e *lipsit de răbdare*, numai pentru că noi nu știm să găsim răbdarea de a aștepta actele lui, care ascultă de alte *legi ale timpului* decât ale noastre; îl socotim *despot*, tocmai pentru că noi îl tratăm despot. Această *pată*, acest *stigmat*, această *defăimare* apasă astăzi ca o dogmă asupra personalității răbdătoare și foarte pașnice a copilului.

Ca orice ființă puternică, ce își apără *drepturile vieții*, cu o pornire izvorâtă din suflet, copilul se *revoltă* împotriva celui care jignește această pornire lăuntrică, această chemare a naturii căreia el *trebuie* să i se supună. Atunci, prin acte violente, prin țipete și plâns, el arată că a fost împiedicat să-și urmeze chemarea. Față de cel care nu l-a înțeles și care a crezut că îl ajută, abătându-l din drumul vieții, el se poartă ca un rebel, ca o forță distrugătoare. În felul acesta, adultul, care îl iubește, se întoarce asupra lui cu o nouă defăimare, confundând actele prin care își *apără viața oprimată* cu o formă de *răutate înăscută*, considerată ca proprie copiilor de vârstă fragedă.

Ce s-ar alege de noi, dacă am nimeri în mijlocul unui popor de spiriduși, făpturi care se agită cu mare vioiciune, ca unele personaje ce ne plac și ne fac să râdem la teatru? Și dacă, mișcându-ne așa cum suntem obișnuiți, ne-am vedea asaltați de acești spiriduși, care ar începe să ne îmbrace, burdușindu-ne și zgâlțâindu-ne, să ne îndoape cu mâncare, fără să ne dea răgazul de a înghiți, să ne smulgă din mâini orice obiect, pentru a le manipula ei, mai repede, și ne-ar aduce la o stare de neputință și de imobilitate necrezut de umilitoare? Neștiind cum să ne exprimăm mai bine, ne-am apăra cu pumnii și cu țipete de acei demenți; iar ei, având toată bunăvoința de a ne servi, ar spune că suntem *răi*, *rebeli* și *incapabili*. Noi însă, care cunoaștem adevărata noastră patrie, le-am spune acestora: veniți în țara noastră și veți vedea o civilizație splendidă, construită de noi, veți vedea realizările noastre minunate. Acei spiriduși ne-ar admira în extaz, necrezând ochilor, când ar vedea cum lucrează lumea noastră atât de frumoasă, de activă, de cumpătată, pașnică, delicată, însă mult mai înceată decât a lor.

Ceva asemănător se petrece între noi și copii.

Educația simțurilor este cuprinsă în întregime tocmai în repetarea exercițiilor; scopul acestora nu este cunoașterea culorilor, a formelor, a însușirilor celor mai felurite ale obiectelor, ci perfecționarea simțurilor prin exersarea capacității de atenție, de comparație, de judecată, care constituie o adevărată gimnastică intelectuală. Această *gimnastică*, dirijată rațional, prin stimuli variați, ajută formarea intelectuală, așa cum gimnastica fizică întărește sănătatea și orientează creșterea corpului.

Copilul care se exersează să perceapă stimuli cu fiecare simț în parte, își concentrează atenția, își dezvoltă una câte una activitățile psihice, așa cum, cu ajutorul gimnasticii, își ordonează activitatea mușchilor, prin mișcări izolate. El nu se mărginește la gimnastica psihosenzorială, ci inițiază o activitate specială de asociere spontană între idei, de ordonare a raționamentului care se dezvoltă, aplicându-se unor cunoștințe pozitive, își constituie un echilibru armonios al intelectului. Din această *gimnastică* nevăzută se nasc și se dezvoltă forțele ce provoacă acele explozii psihice, care aduc atâta bucurie copilului și care au loc atunci când el *face descoperiri* în mediul extern, când judecă și când admiră lucrurile noi ce i se dezvoltă din afară și când simte vibrațiile din conștiința lui în formare; când, în sfârșit, se nasc în el, printr-un proces de maturizare aproape *spontană*, ca niște fenomene de dezvoltare interioară, produsele cunoașterii: scrisul și cititul.

Mi s-a întâmplat odată să văd un copil de doi ani, fiul unui medic, coleg de-al meu, care, aproape smulgându-se din brațele mamei ce venise să mi-l arate, s-a repezit la obiectele îngrămădite pe biroul tatălui său: teancul dreptunghiular de hârtii, capacul rotund al călimării. Eu priveam cu emoție pe inteligentul copil, care se simțea foarte bine străduindu-se să facă exercițiile pe care micuții noștri le repetă la nesfârșit cu atâta pasiune, manipulând incastrele plane. Tatăl și mama îl trăgeau de acolo, strigând la el și explicându-mi că în zadar încearcă să-l oprească să pună mâna pe hârtiile și pe lucrurile tatălui său: „Copilul e *neastâmpărat*, e *rău*”. De atâtea ori, copii de pretutindeni sunt certați pentru că

„pun mâna pe toate”, pentru că se dovedesc rebeli la orice încercare de a-i îndrepta!

Însă tocmai orientând și dezvoltând acest instinct natural de *a pune mâna pe toate* și de a recunoaște armonia figurilor geometrice, micii noștri oameni de patru ani și jumătate au găsit izvorul atâtor bucurii și al atâtor emoții în fenomenul scrierii spontane.

Copilul care se repede la teancul de hârtii, la călimară sau la alte lucruri de felul acesta, luptând întotdeauna în zadar pentru a-și atinge scopul, fiind veșnic respins și învins de cei mai puternici decât el, veșnic agitat și plângând din cauza decepției pe care o încearcă de pe urma eforturilor lui disperate, *face risipă de energie nervoasă*. Credița că un astfel de copil se va *calma* este o iluzie a părinților, așa cum *răutatea* de care este învinuit omul acela mic, doritor de pe acum să-și ridice temelii edificiului său intelectual, este o calomnioasă lipsă de înțelegere.

Cu copiii noștri nu se întâmplă acest lucru. Ei sunt cuminți cu adevărat atunci când, fericiți și plini de entuziasm, se văd liberi de a scoate și de a introduce la locul lor plăcuțele geometrice ale incastrelor plane, oferite instinctului lor de formare superioară; atunci ei se simt fericiți, în cea mai desăvârșită pace sufletească, neștiind că astfel mâna și ochiul se inițiază în misterul unui limbaj nou (*Autoarea face aluzie la exercițiile care pregătesc, indirect, mâna și ochiul pentru limbajul grafic (scrierea și citirea)*). (Nota trad.)).

Cea mai mare parte dintre copiii noștri se *calmează* în exerciții de felul acesta, sistemul lor nervos se *odihnește*. Atunci noi spunem că acești micuți sunt *buni* și liniștiți; disciplina exterioară, atât de mult dorită în școlile obișnuite, este de pe acum mult depășită.

Însă după cum a fi un om *calm* și a fi un om *disciplinat* nu este același lucru, tot astfel și aici, manifestarea exterioară, calmul copiilor, este un fenomen cu totul fizic, fragmentar și exterior, în comparație cu adevărata *disciplină* care se formează în ei.

De multe ori - și aceasta este o altă prejudecată - noi credem că, pentru ca un copil să facă un act de voință, este suficient să-i fie insuflat prin *ordinul* pe care i-l dăm. Pretindem deci ca actele de voință să fie în realitate acte de „ascultare a copilului”. Considerăm că sunt neascultători îndeosebi copiii mici; mai mult, rezistența lor, atunci când au trei sau patru ani, este atât de puternică, încât ne duce la disperare sau ne face să renunțăm la ideea de a mai fi ascultați. Ne încăpățânăm să lăudăm în fața copiilor „virtutea ascultării”, care, după noi, ar trebui să fie *proprie copilăriei*, o „virtute infantilă”, tocmai pentru că este atât de rară și de grea la copii.

Credița că prin rugăminți, prin porunci sau prin manifestări de furie s-ar putea obține un lucru greu sau imposibil este foarte răspândită, dar este închipuire zadarnică; astfel, spre exemplu, noi cerem copiilor să ne dea ascultare, iar copiii pretind să le dăm luna de pe cer.

*Ascultarea* se poate obține numai printr-o *formare* complexă a personalității; pentru a asculta, este nevoie nu numai să vrei să ascuți, ci și să știi să ascuți. Pentru că atunci când se poruncește ceva, se pretinde o activitate corespunzătoare, realizatoare sau inhibitivă. Ascultarea include, prin urmare, formarea voinței și formarea intelectuală. A pregăti amănunțit această formare, prin exerciții separate, înseamnă, deși indirect, a îndruma copilul spre *ascultare*.

Metoda înfățișată aici tinde, sub toate aspectele, spre un exercițiu al voinței; când copilul face mișcări coordonate în vederea unui scop, și, ajungând la scopul propus, repetă cu răbdare un exercițiu, el își exersează *voința*.

Paralel cu aceasta, într-o serie destul de complexă de exerciții, el își pune în acțiune forțele inhibitoare; de exemplu, lecțiile de tăcere, care cer un control inhibitor îndelungat al tuturor mișcărilor, când copilul așteaptă să fie chemat; apoi controlul riguros al actelor succesive, când copilul ar vrea să strige de bucurie și să alerge atunci când este chemat; însă el *tace* și se mișcă ușor, cu grija de a se feri de obstacole, ca să nu facă zgomot. Alte exerciții inhibitoare sunt cele de aritmetică, în care copilul, după ce

a tras la sorți un număr, trebuie să ia din grămada cea mare, care aparent îi stă la dispoziție, numai cantitatea de obiecte care corespunde cu numărul pe care îl are, în timp ce (așa cum ne-a dovedit experimentul) el *ar vrea să ia o cantitate cit mai mare*; iar dacă la sorți trage pe zero, rămâne răbdător, cu mâinile goale. Un alt exercițiu de inhibare a actelor este lecția făcută cu zero, când copilul chemat, ademenit în multe feluri *să vină de zero ori, să dea zero sărutări*, nici nu se clintește, învingând vizibil instinctul care îl determină, dimpotrivă, să dea *ascultare* chemării. Copilul care duce un castron mare plin cu supă caldă trebuie să fie nesimțitor față de orice stimul din jurul său care l-ar distra, să reziste la tentația de a face salturi, să învingă neplăcerea produsă de o muscă așezată pe obraz, și să se preocupe numai de *marea răspundere* de a nu lăsa să cadă și nici să se încline castronul de pe tavă.

O copilă de patru ani și jumătate, de câte ori așeza castronul pe măsută, pentru ca micii comeseni să se servească, făcea două sau trei mici salturi de dans, apoi lua castronul pentru a-l duce la altă masă, repetând mereu dansul. Niciodată însă nu lăsa la jumătate importanta ei treabă, strecurându-se printre douăzeci de măsuțe cu supiera, și nu slăbea niciodată vigilența necesară pentru a-și controla gesturile.

Voința, ca orice altă activitate, se întărește și se dezvoltă prin exerciții metodice. Iar în metoda noastră, exercițiile de voință sunt implicate în toate exercițiile intelectuale și de viață practică (ale copilului; în aparență, copilul învață exactitatea și grația în gesturi, își rafinează senzațiile, învață să socotească și să scrie, dar, mai temeinic încă, el devine stăpânul său propriu, cel care pregătește pe omul cu voință tare și promptă.

Auzim spunându-se adesea că un copil trebuie să știe *să-și înfrângă voința*, supunându-se, și că aceasta ar fi educația voinței copilului, care trebuie să se supună și să asculte. Dar această pretenție este nerațională, pentru că un copil nu poate să-și înfrângă ceea ce nu are. Tratându-l în felul acesta, noi îl împiedicăm *să-și formeze propria lui voință* și săvârșim cel mai mare și mai vinovat abuz față de copil. El nu are timp și prilej nici măcar să se pună la încercare pe el însuși, să-și evalueze forțele, propriile-i limite, pentru că este veșnic întrerupt și ținut în frâu de despotismul nostru. Puterile lui se vlăguiesc într-un climat de nedreptate, în timp ce aude reproșuri aspre, pentru că nu are ceea ce i se distruge în fiecare clipă.

În felul acesta, ca o consecință, se naște *timiditatea* copilului, un fel de *boală a voinței* care nu a putut să se dezvolte, boală care, cu obișnuita atitudine calomniatoare folosită, conștient sau nu, de tiran, pentru a-și acoperi erorile, este considerată ca o *caracteristică infantilă*.

Copiii din școlile noastre nu sunt niciodată timizi. Una dintre cele mai fermecătoare calități ale lor este dezinvoltura cu care îi tratează pe adulți, lucrând nestingheriți în prezența altora, arătându-le, cu sinceritate și dorință de cooperare, lucrările lor.

Copilul mofturos și timid, acel monstru moral care devine curajos numai când este singur cu colegii și face „ștregării” pentru că *nu și-a putut dezvolta voința* decât în umbră, dispăre în „Casele copiilor”.

Pe lângă exercițiul voinței, mai există și un al doilea factor al ascultării, care constă în cunoașterea actului de îndeplinit.

Una dintre observațiile cele mai interesante, făcute de eleva mea Anna Maccheroni, la început în „Casa copiilor” de la Milano, apoi la cea din strada Giusti, la Roma, se referă tocmai la modul în care se manifestă ascultarea la copii în raport cu „știința”.

Ascultarea se naște în copil ca un instinct latent, de îndată ce personalitatea lui a început, cum zicem noi, *să se organizeze*. De exemplu, un copil începe să facă încercări într-un anumit exercițiu. O dată, *pe neașteptate*, îl face *perfect*; se miră, privește, apoi vrea să încerce din nou, însă exercițiul nu mai reușește pentru un timp oarecare. Pe urmă, copilul reușește aproape mereu să facă exercițiul; însă dacă cineva îi cere să-l facă, nu izbutește întotdeauna, dimpotrivă, aproape întotdeauna greșește. Comanda externă nu provoacă încă actul de voință. Când însă exercițiul reușește *întotdeauna bine*, cu siguranță

absolută, invitația din afară provoacă acte ordonate și suficiente în raport cu scopul, adică atunci *poate întotdeauna să execute comanda primită*.

Că aici, lăsând la o parte deosebirile individuale, avem de-a face cu legi ale formării psihice, aceasta rezultă și din experiența de toate zilele pe care am văzut-o cu toții repetându-se în școli și în viață. Se întâmplă adesea să auzi un copil spunând: „Eu am făcut acest lucru, însă nu mai știu să-l fac” - și o educatoare care, în urma unei comenzi date, este deziluzionată de incapacitatea copilului, să zică: „Și totuși, copilul făcea bine, acum însă nu mai știe să facă”. În sfârșit, vine și perioada dezvoltării depline, care constă în aceea că, atunci când cineva știe să facă un lucru, capacitatea de a-l face devine permanentă.

Există deci trei perioade. Prima este subconștientă, când ordinea se realizează în inteligența copilului, datorită unui impuls interior misterios, din elemente până atunci dezordonate, producând în exterior un act perfect; întrucât actul rămâne însă în afara câmpului conștiinței, individul nu-l poate produce voluntar. A doua perioadă este conștientă, iar acțiunea voluntară există și poate să ajute procesul dezvoltării și fixării actelor. În o a treia perioadă, voința poate dirija și provoca actele înseși, răspunzând și la comenzi externe.

Ascultarea se dezvoltă paralel, trecând printr-un proces asemănător. În prima perioadă, a dezvoltării interioare, copilul *nu ascultă*, ca și cum ar fi surd din punct de vedere psihic, străin față de comandă; în a doua perioadă, ar vrea să asculte, are atitudinea celui care înțelege comanda și vrea să răspundă la ea, dar nu poate sau cel puțin nu izbuteste întotdeauna să asculte, deci nu e încă pregătit, nu arată încă bucuria de a asculta; în perioada a treia, răspunde prompt, cu entuziasm și, perfecționându-se prin exerciții, se naște în el bucuria de a ști cum să asculte.

Este perioada în care el întâmpină cu bucurie cea mai imperceptibilă comandă și renunță la orice lucru care îl interesează, dacă i se cere să facă ceva.

Din *ordinea* care s-a stabilit în felul acesta în conștiința sa, la început haotică, derivă întreg ansamblul fenomenelor de disciplină și de dezvoltare intelectuală care izvorăsc din interior ca o *creație*. Din astfel de suflete ordonate, în care s-a despărțit „lumina de întuneric”, se nasc sentimente și cuceriri intelectuale neprevăzute. Se întrevăd, de pe acum, primele flori ale amabilității, ale dragostei, ale dorinței sincere de bine, care își răspândesc parfumul din sufletele acestor copii și care făgăduiesc „fructele vieții spirituale”, cum spune Sf. Pavel: „Rod al spiritului este iubirea aproapelui, bucuria, răbdarea, blândețea, bunătatea, bunăvoința, modestia”.

Copiii devin *virtuoși* pentru că practică *răbdarea*, repetând exercițiile, bunăvoința, răspunzând ordinelor, dorințelor altora, *bunătatea*, bucurându-se de binele altuia, nesimțind nici invidie, nici emulație; ei fac binele cu *bucurie*, în *pace*; și sunt în cel mai înalt grad minunați *muncitori*.

Acestea sunt caracteristicile principale ale unui experiment care arată că există o formă de disciplină indirectă, unde, în loc de un educator care critică și ține predici, avem o *organizare rațională a muncii* și o *libertate de acțiune a copilului*. Această disciplină presupune o concepție despre viață, deși acest concept este cunoscut, în general, mai mult în domeniul religiei decât în conștiința omului - o recunoaștere a autorității lui Dumnezeu și a autorității celor care îl reprezintă pe pământ - și se bazează pe muncă și pe libertate, care reprezintă căile progresului civilizației.

În personalitatea copiilor mici există deci virtuți instinctive, dezvoltate prin exerciții făcute cu răbdare - virtuți ale civilizației născute din conviețuirea liberă, contopite cu virtuți religioase, care reprezintă toate virtuțile de mai sus, iluminate și înălțate în câmpul conștiinței morale, și legate de Dumnezeu - în așteptarea roadelor supranaturale (*Caracterul vetust, neștiințific, al acestei laturi a concepției montessoriene este vădit până și în limbajul caduc, complet neuzual pentru o lucrare științifică. (Nota trad.)*).





Partea din metodă care a fost descrisă aici poate conduce în mod clar, cred eu, pe educatoare în aplicațiile practice.

Cine a înțeles bine ideea de ansamblu din care se inspiră această metodă va înțelege că aplicarea ei materială este deosebit de simplă și de ușoară.

Figura educatoarei care veghează cu trudă la păstrarea disciplinei, a imobilității și care își consumă plămâni într-o vorbărie zgomotoasă și continuă a dispărut.

Învățământului verbal i s-a substituit un *material de dezvoltare* care conține în el controlul erorii și care dă fiecărui copil posibilitatea de a se instrui prin puterile proprii. În felul acesta, educatoarea devine *o conducătoare a muncii spontane a copiilor*; ea este plină de răbdare și tăcută.

Copiii sunt ocupați fiecare cu o lucrare deosebită, iar conducătoarea poate să îi supravegheze, să facă observații psihologice, care, dacă sunt culese în ordine și după criteriile științifice, vor putea duce la restructurarea psihologiei infantile și vor deschide drumul pedagogiei experimentale. Eu cred că am stabilit, cu metoda mea, condițiile de studiu necesare pentru dezvoltarea unei pedagogii științifice. Cine va adopta această metodă va deschide, numai prin acest fapt, în orice școală și în orice clasă, un laborator de pedagogie experimentală.

De la această pedagogie trebuie să așteptăm soluționarea adevărată și pozitivă a tuturor problemelor pedagogice despre care se vorbește astăzi, așa cum s-a și ajuns la soluționarea unora dintre ele, cum sunt: libertatea școlărilor, autoeducația, armonizarea prestației familiei cu aceea a școlii, în vederea scopului comun - al educării copiilor.

În ceea ce privește latura practică a școlii, metodele noastre oferă și avantajul de a aduna la un loc copii cu nivel foarte diferit de pregătire. În primele noastre „Case ale copiilor” erau împreună copii mici de doi ani și jumătate, insuficient dezvoltați pentru a participa la exercițiile simple adresate simțurilor, dar și copii de peste cinci ani care, prin cultura lor, puteau să treacă peste câteva luni în clasa a treia elementară.

Fiecare dintre ei se perfecționează prin sine și înaintează după potențialul propriu. Avantajul foarte mare pe care îl prezintă metoda este acela că ea ar putea ușura mult instruirea în școlile rurale și în școlile din localitățile mici, unde sunt copii puțini și nu există posibilitatea de a se înființa școli cu clase diferite și nici de a angaja mai multe învățătoare. Din experiența noastră rezultă că o singură educatoare poate urmări copii care se găsesc la niveluri de vârstă foarte diferite, copii din primul an al grădiniței până la vârsta celei de-a treia clase a școlii elementare. La acest avantaj practic se adaugă și altul, cel al ușurinței cu care se învață limbajul grafic; acesta ar fi și un mijloc prin care se poate combate analfabetismul și cultiva limba.

În ceea ce privește educatoarea, ea poate să rămână, fără primejdia de a-și slei puterile, toată ziua la un loc cu copii de nivel foarte diferit de dezvoltare, așa cum nu obosește nici mama care rămâne acasă cu fiii săi de toate vârstele, de dimineața până seara.

Copiii lucrează singuri, *cucerind* astfel o disciplină activă, *independentă*, în viața practică, și o *dezvoltare progresivă a inteligenței*. Dacă în dezvoltarea lor fizică, intelectuală și morală, copiii sunt conduși de o educatoare inteligentă, ei pot, cu metodele noastre, să-și formeze nu numai un organism fizic viguros și plin de viață, ci și un suflet omenesc minunat.

Unii au crezut până acum în mod eronat că educația naturală a copiilor mici ar trebui să fie numai fizică, uitând că și spiritul are natura sa și că viața spirituală domină viața omenească la toate vârstele.

Metodele noastre au în vedere dezvoltarea psihică spontană a copiilor și o ajută cu mijloace deduse din observație și din experiență.

Dacă îngrijirile ce se oferă copiilor din punct de vedere fizic le dau acestora puțința de a simți bucuriile sănătății corpului, îngrijirile ce li se oferă din punct de vedere intelectual și moral le dau bucuriile superioare ale spiritului și le prilejuiesc surprize continue și descoperiri, atât în mediul extern, cât și în intimitatea sufletului lor propriu.

Acestea sunt bucuriile care pregătesc omul și numai ele sunt demne să educe cu adevărat copilăria umanității.

Copiii noștri sunt în mare măsură deosebiți de toți ceilalți copii pe care i-am cunoscut în mulțimea celor din școli. Ei au chipul senin al omului fericit și dezinvoltura celui care se simte stăpân pe acțiunile proprii. Când aleargă să întâmpine vizitatorii, ei li se adresează cu sinceritate, întinzând cu gravitate mâna minusculă pentru un salut cordial; când vor să mulțumească pentru vizită, o fac mai mult cu strălucirea ochilor decât cu vorbe răsunătoare, lăsând impresia unor omuleți extraordinari. Când își arată îndemânarea, cu un gest confidențial, cât se poate de simplu, par să ceară o încuviințare maternă din partea celor care asistă; când, lângă doi vizitatori care își schimbă impresiile, acești copii se cuibăresc la picioarele lor, scriindu-și pe jos numele și un cuvânt politicos de mulțumire, par să dorească a-și exprima recunoștința afectuoasă față de cei ce au venit să-i vadă; când își arată respectul printr-o tăcere desăvârșită, acești copii sunt atât de impresionanți, încât zguduie cu adevărat sufletele.

„Casa copiilor” pare să aibă o influență spirituală asupra tuturor; am văzut oameni de afaceri, conducători politici, preocupați de munca lor grea, ca și de conștiința propriei lor superiorități sociale, care în „Casele” noastre devin senini, ca și cum rigiditatea apăsătoare a autorității lor s-ar dizolva într-o blinda uitare de sine. Este efectul spectacolului sufletului omenesc care s-a dezvoltat după adevărata lui natură și care a făcut să se spună despre micuții noștri că sunt copii minune, copii fericiți, copilăria unei umanități mai evolute decât a noastră.

Eu îl înțeleg pe marele poet englez Wordsworth, care, îndrăgostit de natură, a început să audă misterioasa voce a culorilor ei, a tăcerilor ei și a rugat-o să-i destăinuie secretul vieții, în tot ce are ea. La un moment dat, ca un vizionar, l-a descoperit: taina naturii întregi se află în sufletul copilului.

Copilul ne oferă adevărata sinteză a vieții, care rezidă în spiritul umanității. Dar acel spirit care *învăluie copilăria noastră* este apoi întunecat *de umbrele temniței care începe să se închidă deasupra copilului în creștere*; iar omul îl vede murind departe și pierind în lumina zilei obișnuite. Într-adevăr, viața noastră socială înseamnă destul de des întunecarea și moartea vieții naturale care există în noi.

Rezultatele instrucției la care se ajunge în „Casele copiilor” reprezintă limita culturii care desparte aceste școli de clasele elementare ce urmează în continuare. Este bine să se stabilească această limită, deși ea este în parte artificială. „Casa copiilor” nu constituie o *pregătire* pentru școala elementară, ci un început al instrucției, care continuă fără întrerupere. În metoda noastră nu se poate distinge perioada *preșcolară* de perioada *școlară*. De fapt, rolul conducător al instrucției copilului după această metodă nu îl are o programă, ci copilul însuși, care, trăind și dezvoltându-se cu ajutorul muncii fizice și intelectuale, ajunge să delimiteze anumite *niveluri* de cultură care corespund, în medie, vârstelor succesive.

Nevoia de a observa, de a reflecta, de a învăța, precum și nevoia de a se concentra, de a se izola și de a se opri din când în când din activitate și de a tăcea s-a dovedit atât de clar la copii, încât suntem îndreptățiți să afirmăm cu toată certitudinea că este falsă ideea conform căreia copilul mic, în afara locului destinat educării lui, s-ar *odihni*. În schimb, este o datorie să dirijăm activitățile infantile, cruțând copilul de eforturi care îi risipesc inutil energia, îi derutează căutările instinctive care urmăresc cunoașterea, și care, foarte adesea, devin cauze de tulburări nervoase și de sărăcire a procesului de dezvoltare. Datoria de a ne ocupa de educația copiilor foarte mici nu privește deci ușurarea intrării în perioada instrucției obligatorii; ea este o datorie față de viața și de sănătatea copiilor.

Ceea ce ne interesează acum este să delimităm nivelul de cultură care poate fi considerat ca un hotar între cele două categorii de școli: „Casa copiilor” și școala elementară.

În „Casele copiilor”, copiii mici s-au inițiat în cele patru ramuri ale culturii: desenul, scrierea, citirea și aritmetica, pe care le vor continua, pe nesimțite, în școlile elementare.

Aceste ramuri s-au dezvoltat din educația simțurilor, care conțin elementele pregătitoare și impulsurile inițiale ale celor patru mlădițe ce cresc în simțuri, cu un fel de vehemență. Într-adevăr, aritmetica derivă dintr-un exercițiu senzorial care constă în aprecierea dimensiunilor, adică a raporturilor cantitative dintre lucruri; desenul își are originea într-o educație a ochiului, destinată să ducă la evaluarea formelor și la distingerea culorilor și, totodată, la pregătirea pentru a urmări contururile anumitor obiecte; scrisul derivă dintr-un ansamblu mai complex de exerciții tactile, care călăuzesc mina în mișcări ușoare, în anumite direcții, călăuzesc ochiul în analizarea contururilor și a formelor abstracte, auzul, în perceperea sunetelor vocii care modelează cuvintele cu toate sunetele din care se compune lectura ce se naște din scris, lărgind sfera cuceririlor individuale prin înțelegerea limbajului cunoscut din scrisul altuia. Aceste cuceriri sunt manifestări puternice ale unor energii interioare care se exteriorizează exploziv. Avântul spre activități superioare este însoțit la copil de entuziasm și de bucurie. Nu e vorba, prin urmare, de un învățământ arid, ci de o manifestare triumfătoare a personalității; care a descoperit mijloacele pentru a-și satisface profundele necesități vitale. Copilul apare ca un luptător roman victorios la cursele din antichitate, care înaintează cu cvadriga superbă; spiritul copilului, drept și echilibrat, conduce el însuși cele patru cuceriri intelectuale ale lui; cei patru cai ai cvadrigei triumfătoare, care aleargă plini de putere spre treptele mai înalte ale culturii.

În orice caz, valoarea centrală, adevărată, a acestei experiențe constă într-o descoperire din domeniul psihologiei infantile. Toate aspectele dezvoltării ei ulterioare izvorăsc din acea primă revelație pe care am avut-o datorită copiilor din San Lorenzo: capacitatea, neobișnuită și inexplicabilă, de a reproduce, cu ajutorul alfabetului mobil, cuvinte lungi, al căror înțeles nici nu-l cunoșteau; apoi, fenomenul surprinzător al exploziei neașteptate a scrierii, precum și faptul, aproape miraculos, al statornicirii unei discipline spontane la niște copii foarte mici. Toate acestea se întâmplau în modul cel mai inexplicabil, acești copii nefiind instruiți direct în acest scop și nici supuși vreunei constrângeri. Fenomenele acestea nu s-au produs însă numai o dată, într-un mediu determinat; ele s-au repetat în toate

părțile lumii unde sistemul nostru a fost aplicat cu bună-credință și cu respect pentru exactitate.

Aceste fenomene extraordinare au scos la lumină o parte necunoscută a sufletului de copil. Și aceasta este adevărata bază a întregii noastre munci, pentru că ea s-a desfășurat în legătură cu aceste fenomene și s-a inspirat din ele. Iată de ce aceste experiențe și metoda bazată pe ele nu poate fi înțeleasă, dacă nu se ține seama că ele sunt legate de o formă mintală specială, proprie numai perioadei creatoare a primei copilării.

Mai presus de orice, din acest mare experiment reiese dovada că la copiii mici, până la șase ani, există o „formă mintală (*În 1948, data prefeței. Cartea menționată aici a apărut în mai multe limbi de circulație mondială. (Nota trad.)*) deosebită de aceea care se dezvoltă după șase sau șapte ani și, de aceea, deosebită de forma mintală a adultului. Deosebirea se accentuează pe măsură ce mergem cu vârsta înapoi, până în momentul nașterii. Noi numim această formă mintală „mintea absorbantă” a copilului. Despre această minte am vorbit pentru întâia oară în cartea mea *Educație nouă pentru o lume nouă*. În prezent, pregătim un alt volum, care va apărea peste puțin timp, *Mintea absorbantă (Apărută, de asemenea, în mai multe limbi. (Nota trad.))*, dedicată psihologiei infantile.

Este un lucru sigur că anumite fapte nelămurite, care se pot atribui la început inconștientului și după aceea subconștientului, în care, în același timp, încep să apară și idei conștiente, scot în evidență capacitatea copilului de a absorbi imaginile lumii înconjurătoare, chiar și atunci când le acumulează în labirinturile mintale, așa cum ne dovedește faptul cu adevărat miraculos că un copil poate să absoarbă ceea ce în mod eronat se numește „limba maternă” (*Experiența a dovedit incontestabil că un copil mic învață limba care se vorbește în jurul lui, indiferent dacă este sau nu limba „mamei”. (Nota trad.)*), cu toate particularitățile ei fonetice și gramaticale, la o vârstă când încă nu dispune de posibilitățile mintale necesare pentru a învăța o limbă, adică: atenție voluntară, memorie, raționament. Pe de altă parte, este adevărat și faptul că lucrurile absorbite la vârsta inconștienței sunt, prin natura lor, cele care se întipăresc atât de adânc și de persistent, identificându-se cu persoana în așa măsură, încât limba maternă devine o adevărată caracteristică proprie, națională, atributul caracteristic al individualității umane.

Pe de altă parte, adulții care învață o limbă străină, când mintea este matură, o învață greu și nu reușesc să-și însușească la perfecțiune pronunția, nu-și pierd accentul străin și fac oricând greșeli gramaticale.

În primii doi ani de viață, copilul pregătește, fără să știe, cu mintea lui absorbantă, toate însușirile care îl vor caracteriza ca individ. La trei ani, pe primul plan trece activitatea motorie, prin care experiența duce la formarea „minții conștiente”. Organul motor utilizat în această transformare este în mod esențial mâna, care trebuie să mânuiască lucrurile. Se știe bine că toți copiii vor să pună mâna pe toate lucrurile și că se concentrează asupra jocurilor de inteligență cu participarea mâinii.

Importanța mâinii ca organ care cooperează, în epoca infantilă, la formarea minții conștiente nu este încă valorificată în educație.

Puterile minții absorbante trec în umbră pe măsură ce se organizează mintea conștientă, dar ele persistă, în orice caz, în timpul copilăriei și, așa cum rezultă din experiența noastră universală (adică făcută cu toate rasele umane), fac cu puțință absorbirea culturii într-o măsură deosebit de surprinzătoare.

Pe când în primii săi ani (doi ani și ceva) copilul este capabil de cuceriri miraculoase, numai prin puterea lui inconștientă de a absorbi, chiar dacă nu se mișcă, după trei ani, el devine capabil să dobândească un număr de noțiuni prin efort propriu, explorând mediul înconjurător. În această perioadă, el înțelege ușor lucrurile prin activitatea proprie și le acumulează în lumea sa mintală, ca și când le-ar culege cu mâinile.

În orice caz, el nu a ajuns încă la maturitatea care mai târziu îi va da puțința de a învăța prin cuvintele unui adult (*Adică din lecții verbale ținute de învățător. La această vârstă, cum spune autoarea*

în altă parte, copilul pare a se caracteriza printr-un fel de „surditate psihică”). Acesta a fost motivul pentru care copilul mic a fost considerat incapabil să profite de învățământul din școlile obișnuite.

Este lucru sigur însă că toate achizițiile din perioada de absorbție rămân întipărite nu în memorie, ci în organismul viu, de vreme ce ele devin o călăuză în formarea minții și a caracterului individului. De aceea, dacă putem oferi un ajutor educativ la o vârstă ca aceasta, atare ajutor trebuie dat prin mijlocirea mediului înconjurător, și nu prin învățământ oral. Ceea ce absoarbe copilul sub forma culturii constituie o victorie permanentă, care alimentează flacăra entuziasmului său ca și când el s-ar fi aruncat într-un incendiu. Din această cultură infantilă țâșnesc scânteieri de inteligență, care îl duc la o dezvoltare mai intensă, la alte victorii viitoare.

Aceasta este vârsta la care omul lucrează fără să obosească și la care scoate din cunoaștere un aliment pentru viață. Când este lipsit de posibilitatea de a se dezvolta în raport cu însușirile mintale pe care i le-a dăruit natura, ca o cheie pentru taina creației unei inteligențe umane, copilul suferă și se abate de la normalitate.

Psihologii actuali încep să recunoască o formă de „inaniție mentală” la copiii „dificili”, care se pare că s-au oprit în dezvoltarea lor și că au deviat de la calea dreaptă pe care ar fi trebuit să o urmeze dezvoltarea omenească.

Rezultatele surprinzătoare obținute în școlile noastre și pe care le-am înfățișat în cartea aceasta nu sunt deci rezultatele unei metode mai perfecte de educație, ci exponente ale unei forme mintale speciale de sensibilitate psihică, pe care o întâlnim numai în perioada creativă a creșterii.

Meritul nu trebuie atribuit deci muncii noastre științifice și nici metodei pe care am utilizat-o în educația copiilor deficienți și pe care am aplicat-o și la copiii normali. Pentru a înțelege cu adevărat munca noastră, trebuie să se considere că punctul de plecare nu este o „metodă de educație”, ci dimpotrivă: metoda este consecința faptului de a fi asistat la dezvoltarea unor fenomene psihologice care rămăseseră neobservate și deci erau necunoscute de milenii.

Problema nu este, deci, pedagogică, ci psihologică, iar educația care înseamnă ajutor pentru viață este o problemă care privește umanitatea.

În aplicarea practică a metodei trebuie să se cunoască seria exercițiilor care urmează a fi prezentate succesiv copiilor.

În expunerea din carte s-a indicat cum să se procedeze treptat în fiecare exercițiu. În „Casele copiilor”, însă, se încep simultan cele mai variate exerciții; și trebuie să se aibă în vedere că există o gradație în prezentarea materialului în ansamblul său. Astfel:

#### *Treapta întâi*

Mișcarea scaunelor fără zgomot, transportarea obiectelor, mersul în vârful picioarelor (viața practică).

Materialul de încheiat.

Incastrele cilindrice (exerciții senzoriale). Acestea se prezintă în următoarea succesiune, după gradul de dificultate:

- a) incastrele cu cilindri de aceeași înălțime și cu diametrul descrescând;
- b) incastrele care descresc în toate dimensiunile;
- c) incastrele care descresc în înălțime.

#### *Treapta a doua*

Viața practică: așezarea pe scaun și ridicarea de pe scaun în tăcere, ștersul prafului, turnarea apei dintr-un recipient în altul.

Mersul pe linie.

Exerciții senzoriale.

Materialul pentru dimensiuni, bare, prisme, cuburi.

Diferite exerciții senzoriale în perioada de asortare și de contraste.

#### *Treapta a treia*

Viața practică: îmbrăcarea, dezbrăcarea, spălarea etc.

Diferite procedee de a întreține curățenia mediului.

A mânca în mod corect, cu ajutorul tacâmurilor.

Exerciții de mișcare. Diferite exerciții de control al mișcărilor, umblând pe linie.

Exerciții senzoriale.

Toate exercițiile după gradație.

Desen.

Exerciții de tăcere.

#### *Treapta a patra*

Exerciții de viață practică: punerea mesei, spălarea veselei, întreținerea ordinii în cameră etc.

Exerciții de mișcare: marșuri ritmice.

Analiza mișcărilor.

Alfabetul.

Desenul.

Aritmetica: diferite exerciții cu materialul.

#### *Treapta a cincea*

Viața practică. Toate exercițiile precedente de viață practică, așa cum s-a arătat mai sus, și îngrijirea amănunțită a toaletei personale, ca spălatul pe dinți, curățirea unghiilor.

Învățarea comportamentului social extern, ca salutul etc.

Acuarele și desene.

Scrierea și citirea unor cuvinte: comenzi.

Primele operații aritmetice scrise.

Citirea unor cuvinte științifice, din geografie, istorie, biologie, geometrie etc.

Dezvoltarea citirii cu ajutorul unor particularități gramaticale, însoțite de jocuri.

În aceeași clasă ar trebui să se găsească la un loc copii de trei vârste; cei mai mici, care se interesează în mod spontan de munca celor mai mari și învață de la ei, ar trebui să fie ajutați. Un copil care arată dorința de a lucra și de a învăța trebuie să fie lăsat liber să lucreze, chiar dacă ceea ce face el este în afara programei stabilite, programă care se indică numai educatoarei ce instruiște o clasă.

Reproducem aici textul discursului pronunțat de Maria Montessori în 1907, la începutul unei perioade dintre cele mai glorioase ale vieții acestei educatoare. Aceste pagini poartă cu necesitate pecetea vremurilor de acum peste patruzeci de ani, dar a le scoate din această carte fundamentală a metodei montessoriene ar însemna să ștergem una din primele mărturii prețioase ale unei gândiri a cărei semnificație deplină reiese tocmai din calea pe care o străbătut-o. În al doilea rând, aceste pagini reprezintă și o istorie a Italiei, o istorie înspăimântătoare de mizerie și de suferințe pe care abia le-am depășit, un document, cu atât mai adevărat, cu cât a fost ocazional, care, altfel, s-ar pierde, după cum s-ar pierde totodată și unele considerații ocazionale, geniale și de mare intuiție ale Măriei Montessori.



Poate că unii dintre dumneavoastră, care vă găsiți aici de față, nu ați studiat viața celor săraci în toată degradarea sa. Poate că ați aflat despre mizeria extremei sărăcii omenești numai din filele cărții unui mare scriitor sau din glasul unui mare actor.

Să presupunem că la un moment dat cineva strigă: „Du-te și privește aceste case ale mizeriei și ale celei mai negre sărăcii. Deoarece ele s-au ridicat în mijlocul terorii și al suferințelor, ca oaze de fericire, de curățenie și de pace. Cei săraci vor avea o casă a lor (*E vorba de casele „populare” construite de „Institutul de bunuri imobiliare” din Roma pentru muncitori și oameni săraci*) în cartierele unde domnea sărăcia și viciul se desfășoară o operă de salvare morală; conștiințele poporului vor fi mântuite de amorțeala viciului, de întunericul ignoranței. Și cei mici vor avea „casa” lor (*După cum săracii „vor avea o casă a lor”, așa și copiii vor avea o „casă” a lor, care se va numi, de aici înainte, „casa copiilor” și nu „grădiniță de copii” ca până acum. Una din ideile de bază ale concepției montessoriene este aceea că, în lumea obișnuită, există case numai pentru adulți, în care copiii sunt ca un popor de pitici în casa unor uriași, unde nu-și pot desfășura în mod liber și normal viața Zor, viața de copil, întocmai precum muncitorii săraci nu-și pot desfășura normal viața lor de om, în casele de mizerie, improvizate din te miri ce, la periferiile orașelor mari. Maria Montessori relevă aici, cu o intuiție genială, paralelismul dintre viața grea a muncitorilor săraci și a copiilor în general, care nu au un mediu de dezvoltare adecvat necesităților și „naturii” Zor. Toată activitatea ulterioară a Măriei Montessori se va desfășura sub semnul acestei misiuni: socializarea copiilor, care constă în a le da acestora casa lor, lumea lor, și nu o simplă „grădiniță” (ca la Froebel), deoarece copiii nu sunt niște simple flori de decor pentru părinți și adulți, ci acele ființe mici care se vor transforma în oameni și care, pentru a se transforma în oameni adevărați și normali, au nevoie de condiții materiale normale de viață. Aceasta este semnificația științifică, socială și umană a instituției care de aci înainte se va răspândi pe tot globul sub numele de „Casa dei bambini”, „La maison des enfant”, „Childrens House”, „Kinderhaus”, „Casa de los niños”, „Casa copiilor”). Noile generații vor intra într-o eră în care mizeria nu va fi deplorată, ci nimicită, în care obscurele caverne ale viciului și ale sălbăticiiei vor deveni lucruri ale trecutului și nu va mai rămâne vreo urmă a lor. Cu ce emoții deosebite ne vom grăbi să venim aici, ca înțelepții care se grăbeau să ajungă la Bethleem, călăuziți de un vis și de o stea.*

Am vorbit astfel pentru ca dumneavoastră să puteți înțelege semnificația înaltă și frumusețea adevărată a acestei camere modeste, care pare o parte a casei înseși, ca și când a fost destinată de mâna unei mame pentru folosința și fericirea copiilor din cartier. Aceasta este a doua „Casă a copiilor” deschisă în cartierul de faimă rea din San Lorenzo (*Prima „Casă a copiilor” a fost inaugurată la 7 ianuarie al aceluiași an, în același cartier.*).

Acest cartier este foarte cunoscut: toate ziarele din oraș prezintă aproape zilnic bilanțul nelegiuirilor săvârșite aici. Și totuși, sunt mulți care nu cunosc originile acestei părți a orașului.

Într-adevăr, San Lorenzo nu este cartierul poporului, este cartierul *săracilor*. Este cartierul în care trăiește muncitorul plătit prost și adesea fără lucru, într-un oraș industrial ca Roma, este cartierul unde trăiesc de-a valma și șomerul, și cel care și-a ispășit în închisoare pedeapsa.

Raionul San Lorenzo a luat ființă între 1884 și 1888, în epoca mării febre edilitare; nici un criteriu social și igienic nu dirija noile construcții; se construia doar ca să se acopere cu ziduri metru pătrat după metru pătrat de teren; cu cât se acoperea mai mult, cu atât mai multe subvenții se încasau de la bănci și instituții, în completă inconștiență cu privire la viitorul dezastruos ce se pregătea. Consecința firească a fost lipsa totală de preocupare cu privire la soarta imobilului ce se construia, deoarece în nici un caz acesta nu rămânea în proprietatea celui care l-a construit.

După izbucnirea crizei edilitare inevitabile din 1888-1890, acele case incomplet terminate au rămas multă vreme nelocuite; după aceea, încetul cu încetul, a început să se simtă nevoia de locuințe și să se umple de chiriași; și întrucât cei care au rămas în posesia acestor case de raport nu voiau și nici nu puteau să vină cu capitaluri noi ca să le adauge la cele pierdute, aceste case, care și așa erau construite împotriva regulilor igienei și care, mai rău, se reduceau la niște locuințe provizorii, au servit ca adăpost clasei celei mai sărace a capitalei. Apartamentele, de cinci, șase, șapte camere, se dădeau la prețuri extrem de reduse în raport cu spațiul, însă prea mari pentru fiecare familie în parte. De aci subînchirierile și specula: aglomerația, promiscuitatea, imoralitatea.

Când intri în una din aceste locuințe, ceea ce te izbește este întunericul; nici în plină zi nu vezi nimic clar în cameră. Când vorbim de chestiuni sociale, plutind în norii fanteziei noastre, fără a ne baza pe o observație pozitivă a realității lucrurilor, când discutăm dacă elevii trebuie sau nu trebuie să facă temele acasă, nu ne gândim că cel mai sărac om poate să scrie pe pământ, lângă o saltea de paie. Când vrem să înființăm biblioteci volante, pentru ca cei săraci să poată citi acasă, când vrem să tipărim broșuri de propagandă igienică și educativă, pentru a le răspândi, ca lectură acasă, printre oamenii cei mai sărmani, noi dovedim că suntem profund inconștienți în ceea ce privește trebuințele lor. Mulți nu au lumină pentru a citi. Pentru acest proletariat se pune o problemă adâncă, înaintea celei a ridicării nivelului intelectual: problema vieții.

În lumea celor săraci, când se nasc copii, trebuie să schimbăm fraza obișnuită: ei nu vin la lumină, vin la întuneric și cresc în întuneric și în otrava aglomerației umane. În mod inevitabil nespălați, pentru că apa disponibilă, într-un apartament sărac cu mai multe camere, abia dacă ajunge pentru trei, patru persoane, și totuși este distribuită pentru douăzeci și treizeci, încât abia dacă ajunge pentru băut!

Dacă ne gândim la ideea dogmatică și poetică pe care ne-am făcut-o despre casă, înălțată până la semnificația aproape sacră a unui „home” englezesc, templul închis al intimității inaccesibile pentru cei ce nu ne sunt dragi, unde între pereți împodobiți înfloresc, pentru pacea sufletelor, cele mai duioase sentimente, și dacă ne gândim la marele contrast și la cruzimea de a insufla ca sentiment educativ dragostea de casă, în toți - în timp ce atâția nu au casă, ci numai ziduri infecte, unde actele fiziologice ale vieții și obscenitățile sunt expuse în public, unde nu există intimitate niciodată, nici delicatețe și adesea nu există lumină, nici apă, nici aer -, trebuie să ajungem la încheierea că nu putem vorbi în abstract de „casă”, să facem din ea un motiv generic de educație a maselor și să vorbim despre ea ca despre temelie care dă, prin familie, trăinicie comunității sociale.

Pentru o astfel de lume este mai demn și mai igienic să se refugieze în stradă; și din stradă își fac copiii o locuință obișnuită. Adesea însă străzile sunt teatrul vărsărilor de sânge, al spectacolelor înjositoare și aproape de neconceput pentru noi.

Spectacole de extremă urâțenie, mult mai respingătoare decât barbariile, sunt cu puțință la porțile unui oraș cosmopolit, mamă a civilizației (*Roma*), regină a artelor frumoase, din pricina unui fapt nou, pe care secolele trecute nu l-au cunoscut: izolarea maselor sărace.

În evul mediu, se izolau leproșii; catolicii îi izolau pe evrei în ghetouri; dar sărăcia nu a fost considerată niciodată drept un pericol și o infamie atât de mare, încât să trebuiască să fie izolată. Dimpotrivă, cei săraci au trăit amestecați cu cei bogați și au constituit un subiect exploatat de literatură, până la noi, până la Victor Hugo, până în vremurile copilăriei noastre, în școli. Contrastul dintre sărac și bogat, dintre palatul care răpește lumina bordeiului de lângă el, contrastul dintre drama din mansarde și petrecerile cu bal de la etajul întâi. Și era un subiect obișnuit de educație morală povestea cu ajutorul trimis de prințesă la căsuța săracă din vecinătate, sau de fetițele bogate și bune, femeii bolnave de la mansardă. Toate acestea ar fi acum lipsite de simțul realității. Săracii nu mai au nici un exemplu de omenie din partea vecinilor mai norocoși și nu mai au speranța unui ajutor, în caz de nevoie extremă, din

partea vecinilor care sunt bogați; firimiturile care se aruncau celor săraci, până și ele li s-au luat, aglomerându-i departe de noi, în afara zidurilor orașului, și lăsându-i singuri, părăsiți, în disperare, în școala viciului și a brutalității reciproce. Am ajuns astfel să creăm focare de infecție, care pentru cine are conștiință socială ar trebui să însemne primejdie și amenințare, pentru orașul care s-a curățat înăuntru de tot ce este urât, dar care s-a îmbolnăvit de cangrenă, voind să se facă foarte frumos și curat, urmărind un ideal aristocratic și estetic,

Când am venit pentru întâia oară pe străzile acestui cartier, pe unde lumea bună trece numai după moarte, am avut impresia că mă aflu într-un oraș care a trecut printr-un mare dezastru. Acesta este în realitate aspectul acestei periferii a orașului, construită pe un teren de lingă cea mai îndepărtată locuință a cetățenilor.

Mi se părea că o nenorocire petrecută de curând îndolia populația, care umbla pe străzi mută, cu o privire uimită și aproape înspăimântată. Tăcerea adâncă părea că înseamnă o viață colectivă întreruptă, sfârșită: nici o trăsură, nici măcar strigătul vesel, popular, al vânzătorilor ambulante, nici sunetul unei flașnete care colindă străzile în căutarea unui bănuț. Nici măcar ceea ce a fost mai de mult interzis, ca expresie a sărăciei și semn de civilizație inferioară înăuntru Romei, nu puteai întîlni aici pentru a înviora acea tăcere adâncă și tristă.

Observând străzile, și gropile lor, și pietrele scoase din subsol, se putea bănui că a fost o mare inundație care a luat tot pământul; dar privind casele cu intrările dărâmate, cu ziduri descoperite sau ale căror cărămizi lipseau ici și colo, îți venea să crezi că dezastrul a fost pricinuit de un cutremur, care s-a abătut asupra cartierului.

Observând că pentru o populație atât de mare nu există nici o prăvălie, nici un magazin popular din acelea unde se vând obiecte de primă necesitate și la un preț atât de scăzut, încât să pară accesibil tuturor, nici o prăvălie, nici un bufet, afară de cârciumi murdare, care își deschideau intrările fetide trecătorilor de pe stradă, inima *simțea* că dezastrul care apăsă și îndurera oamenii aceștia era mizeria însoțită de viciu.

Această stare de lucruri dureroasă și primejdioasă a mișcat multe suflete, a deșteptat multe conștiințe și s-au găsit oameni de inițiativă care au trecut la înfăptuirea unor opere generoase de binefacere. Se poate spune că fiecare mizerie a inspirat o formă de remediere și că s-a încercat totul, de la igiena în unele case, până la creșe, la cămine de copii, la ambulatorii. Însă cu ce rezultat? Binefacerea pare a fi un fel de lamentație, un fel de milă, tradusă în acțiune. Din lipsă de continuitate, de mijloace și de îndrumare, nu se poate realiza prea mult, fiind nevoie de economii care restrâng ajutoarele la un număr prea limitat de persoane, în timp ce mărimea și primejdia răului necesita o operă de salvare pentru colectivitate, vastă ca direcții de acțiune și ca mijloace, capabilă de a prospera din însăși prosperarea creată de ea.

„Institutul roman al bunurilor imobiliare” și-a înscris în program achiziționarea unor bunuri imobiliare urbane, cu scopul de a le pune în valoare și a le administra după criterii speciale. Printre primele edificii achiziționate, a fost cuprinsă și o bună parte a cartierului San Lorenzo. Casele au fost transformate după criterii de modernitate, fie sub aspectul edilitar, fie sub cel igienic și moral.

Prin transformarea edificiilor, în special a celor mari, în apartamente mici, se realizează o operă socială, dând diferitelor familii locuințe separate.

Dar proiectul a mers mai departe, urmărind să ofere nu numai o casă liberă, bine înșorită și aerisită, ci și curată, nepătată, aproape strălucind de curățenie și prospețime. Atâta bunăstare nu poate să dăinuie însă fără greutate pentru cei ce se bucură de ea: trebuie să se plătească o contribuție activă prin munca de *îngrijire* și *bunăvoință*. Cei ce vor păstra mai bine casa, vor avea un *premiu anual*. Chiriașii au devenit astfel cu toții niște concurenți într-o întrecere sănătoasă și înnobilită de igienă practică, care era posibilă și ușoară, datorită obligației atât de simple de *a o păstra*. Întreținerea desăvârșită, care menține

imobilul neatins, fără o singură pată, așa cum sunt intacte și strălucitoare plăcile de marmură ale bazilicilor istorice. Clădirea în care ne găsim și unde inaugurăm astăzi a doua „Casă a copiilor” este de doi ani în custodie exclusivă și în întreținere exclusivă a chiriașilor. Ei bine, puține case ale înaltei burghezii ar putea concura, în ceea ce privește curățenia și strălucirea, cu aceste locuințe ale unor oameni săraci.

Efectul este deci experimentat și poporul dobândește astfel, odată cu sentimentul casei, pe acela al curățeniei, care face parte din sentimentul estetic, educat și de podoabele naturale: vegetație bogată, plante agățătoare, vase cu flori în curți.

Iată apărând un nou orgoliu în cartier: orgoliul colectiv de a avea blocul cel mai bine întreținut, adică de a se fi înălțat la un grad superior de civilizație. Familiile de aici nu numai că locuiesc în casă, dar și *știi cum să locuiască în ea și să o respecte*.

Este un prim imbold spre bine. După casă va veni persoana. Nu se poate tolera mobila jechoasă într-o casă în care s-a făcut curățenie, iar într-o casă curată se naște și dorința curățeniei personale.

Institutul a înzestrat fiecare bloc cu băi: într-o încăpere anume destinată băilor, sunt căzi și dușuri cu apă caldă și rece, unde toți chiriașii pot merge, cu rândul, după cum mergeau pe rând la spălătoria blocului să spele rufe.

Dar realizarea idealului de întreținere desăvârșită, semigratuită, a imobilelor se izbea de o dificultate: copiii de vârstă inferioară celei obligatorii pentru școală, care, fiind abandonați în orele de peste zi de părinții muncitori și nefiind în stare să înțeleagă sensul emulației și dorința de a obține premiul, stimulii educativi ai respectului pentru casă din partea părinților, devin vandalii inconștienți ai edificiului. Și iată o altă reformă care intră, indirect, în cheltuielile de întreținere și care se poate numi cea mai strălucitoare transformare a spezelor. „Casa copiilor” a fost obținută de părinți prin grija lor pentru curățenia imobilului, adică prin economisirea cheltuielilor de întreținere. Încoronare minunată a beneficiilor morale.

În „Casa copiilor”, rezervată exclusiv micuților din bloc, care nu au încă vârsta de școală, mamele muncitoare pot să-și lase copiii liniștite, spre nemăsuratul lor beneficiu, economisire de forțe și spre o mai mare libertate. Dar nici acest beneficiu nu este fără o plată, care constă în îngrijire și bunăvoință. O spune regulamentul afișat pe pereții imobilului: „Mamele au obligația de a trimite copiii *curați* și să *colaboreze* cu educatoarea, în opera ei educativă”.

Două obligații: îngrijirea fizică și morală a fiilor proprii. Dacă un copil va dovedi prin vorbe sau prin purtare că opera educativă a școlii este anulată acasă, răspunderea va reveni fără discuție părinților neștiutori și neputincioși a se desăvârși ei înșiși. Cu alte cuvinte, înlesnirea de a avea marele avantaj al unei școli acasă pentru copiii cei mai mici trebuie să știi să o *meriți*.

Și ajunge numai „bunăvoința”, pentru că, în ceea ce privește modalitatea, aceasta o arată regulamentul; mamele vor trebui să vină la școală cel puțin o dată pe săptămână, pentru a sta de vorbă cu educatoarea, dând informații despre copilul lor, și acolo vor putea primi sfaturile pe care le va da educatoarea spre binele lor. Sfaturi competente, cu privire la sănătatea și la educația micuțului, pentru că în „Casa copiilor”, pe lângă o educatoare, există și un medic.

Educatoarea este totdeauna la dispoziția mamelor și viața sa de persoană cultă și civilizată este un exemplu statornic pentru cei ce locuiesc în bloc, pentru că ea trebuie în mod „obligatoriu” să locuiască în blocul respectiv, deci să fie chiriașă alături de familiile tuturor elevilor săi. Fapt de mare importanță. Printre aceste-persoane, în aceste case, în care în timpul nopții nimeni nu poate umbla neînarmat, va trebui să *trăiască aceeași viață ca și ceilalți* o femeie de cultură înaltă, o educatoare de profesie, care își dedică tot timpul și toată viața pentru a educa. O adevărată misionară și regină morală în mijlocul acestui popor, ea, dacă are suficient tact și inimă, va culege roadele minunate ale binelui în opera sa

socială.

Acest caz este într-adevăr *nou*. Au mai fost încercări ale unor persoane generoase care s-au dus să trăiască printre săraci pentru a-i educa; însă o astfel de operă nu este realizabilă dacă acea casă a săracilor nu este igienică și nu întrunește acele condiții care să facă posibilă conviețuirea unor oameni din punct de vedere social mai ridicați; și nu se poate reuși în acțiunea propusă fără o constrângere la bine, care să oblige, prin diferite avantaje, toată populația unei case de raport să accepte de bună voie jugul civilizației.

“Cazul este nou și în ceea ce privește organizarea pedagogică a „Casei copiilor”. Ea nu este un *adăpost* pasiv pentru copii, ci o adevărată școală unde se educă, ale cărei metode sunt inspirate din principiile raționale ale pedagogiei științifice. Se urmărește și se dirijează dezvoltarea fizică a copiilor, care sunt studiați sub aspectul lor antropologic; exercițiile de vorbire, exercițiile simțurilor și cele de viață practică formează loazele principale ale cunoștințelor. Învățământul este eminentement obiectiv și dispune de un material didactic neobișnuit de bogat. Dar aceste probleme nu le putem trata aici mai adâncit; este suficient să spunem că există, de pe acum, ca anexă a școlii, o cameră de băi calde și reci pentru copii; și, unde este posibil, o întindere de teren, unde copiii vor putea cultiva lotul experimental.

Ceea ce este important de relevat aici sunt progresele pedagogice pe care „Casa copiilor” le obține ca instituție. Cei ce au o experiență practică școlară și cunosc principalele probleme pedagogice care privesc școala, știu că este considerat drept un principiu de mare însemnătate - principiu real și aproape nerealizabil - armonia dintre străduințele educaționale din familie și din școală. Dar familia este veșnic departe și aproape rebelă; un fel de fantomă inaccesibilă pentru școală. Casa este închisă nu numai pentru progresele pedagogice, ci adesea și pentru progresele mediului social. Este, deci, pentru prima dată că se vede posibilitatea practică de realizare a unui principiu pedagogic atât de celebru. Se introduce *școala în casă*; dar nu numai atât, ea se introduce în casă ca o *proprietate colectivă* și pune sub ochii părinților întreaga viață a educatoarei, sub toate aspectele ei, în împlinirea înaltei sale misiuni.

Părinții știu că această „Casă a copiilor” este proprietatea lor și că ea intră în spesele chiriei. Mamele pot în fiecare zi, la orice oră, să o supravegheze, să o admire sau să o judece. Ea este, în orice caz, un stimul continuu de reflecție și un izvor de bunăstare vizibilă, de mai bine pentru ele și pentru copii. Mamele, de fapt, se poate spune că *adoră* „Casa copiilor” și educatoarea. O atitudine de o finețe de neînchipuit au aceste optime mame din popor față de educatoarea celor mai fragezi copii ai lor; adesea, ele așază flori și dulciuri pe pervazul ferestrei școlii, ca un omagiu fără cuvinte, respectuos, aproape pios. În felul acesta, când, după trei ani de astfel de ucenicie, mamele își vor trimite la școlile obișnuite copiii, ele vor fi excelent pregătite pentru a colabora cu școala în munca de educație și își vor fi dezvoltat un sentiment profund, care rar se întâlnește chiar la mamele din clasele cele mai înalte, adică acela că trebuie să *merite*, prin comportamentul propriu și prin virtuțile proprii, să aibă un copil educat.

Un alt progres obținut de instituția „Casei copiilor” privește pedagogia științifică. Bazându-se pe studiul antropologic al elevului care se educă, această pedagogie atingea numai una din părțile pozitive care tinde la transformarea ei. Pentru că omul nu este numai un produs biologic, ci și un produs social, iar ambianța socială a indivizilor în curs de educare este casa, cu familia. Însă în zadar se va strădui pedagogia științifică să amelioreze noile generații, dacă ea nu izbutește să influențeze și mediul în care apar și cresc noile generații. Toate aplicațiile igienei pedagogice ar rămâne o încercare zadarnică, dacă progresul nu s-ar răsfrânge și asupra casei. Eu cred, deci, că faptul de a fi considerat casa un instrument de progres civil esențial, adică de a fi rezolvat problema posibilității de a modifica direct *mediul ambiant* al noilor generații, constituie condiția realizării practice a principiilor fundamentale ale pedagogiei științifice.

„Casa copiilor” marchează și un alt progres: ea este primul pas spre casa socializată. Familia se

bucură de avantajul de a-și putea lăsa copiii proprii în locuința lor proprie, într-un loc sigur, care să le ofere nu numai siguranță, ci și ameliorarea lor, și de acest avantaj neprețuit se pot bucura *toate* mamele când pleacă de acasă pentru treburile lor.

Până acum, de acest privilegiu s-a bucurat numai o clasă socială: femeile bogate, care puteau pleca de lângă copii pentru ocupațiile lor mondene, lăsându-i pe mâinile unei guvernante sau *bone*. Astăzi, femeile din popor care locuiesc în aceste case îmbunătățite pot spune că se bucură de aceleași privilegii; însă ele pot spune mai mult, că medicul casei veghează zilnic asupra lor și le dirijează creșterea sănătoasă. Numai doamnele cele mari din Anglia au elegantul „carnet maternei”, unde se notează principalele măsurători și datele principalelor evenimente ale creșterii copilului; femeile din popor au pentru fiii lor „fișele biografice”, redactate de educatoare și medici care, fiind bazate pe criterii științifice, devin un „carnet maternei” perfecționat.

Care sunt avantajele socializării ambianței o știm: de exemplu, socializarea trăsurilor, a tramvaielor; socializarea torțelor și a lanternelor în iluminarea permanentă a străzilor - fapte sociale care sporesc capacitatea de comunicare, prelungesc viața de peste zi, sunt izvor de imensă bogăție. Tot astfel, enorma producție de obiecte uzuale datorită progresului industrial, care înmulțește în mod fabulos și face să fie accesibile tuturor haina nouă, covorul, perdeaua, dulciul, farfuria de porțelan, lingura de metal etc., răspândind o oarecare bunăstare generală și tinzând să niveleze, în aparență, castele sociale, toate acestea au fost văzute în realitatea lor, în binefacerile lor colective, în bogăția nemăsurată produsă. Însă nu au fost încă socializate „persoanele”, persoanele de serviciu și unii funcționari, cum sunt tocmai *bone*-le și preceptorii, adică „oamenii de casă”.

Un fapt nou ca acesta îl avem pentru prima oară în „Casa copiilor”, primul și, deocamdată, în Italia ca și în străinătate, *unicul* exemplu. Semnificația sa este înaltă, pentru că răspunde unei necesități a timpurilor. Într-adevăr, nu se poate spune că această comoditate de a-și lăsa copiii pe mâinile altora ar sustrage mamele de la o îndatorire naturală și socială de prim ordin, cum este aceea de a îngriji și de a educa copiii mici. Nu, pentru că evoluția economico-socială cheamă astăzi femeia muncitoare în mediul social și o sustrage inevitabil de la acele îndatoriri, care i-ar fi totuși dragi. Mama ar trebui și ea să se îndepărteze de copilașii ei, cu inima sfâșiată, știindu-i lăsați în părăsire. Oportunitatea unei astfel de instituții nu este restrânsă la clasa muncitoare manuală, ci se extinde și asupra burgheziei, unde sunt multe femei muncitoare intelectuale. Toate învățătoarele și profesoarele, adesea nevoite și după orele de școală să dea lecții particulare, își lasă copiii, încredințându-i unei persoane de serviciu, grosolană și necunoscută, care uneori este și servitoare, și bucătăreasă. Într-adevăr, la prima veste a „Casei copiilor”, s-au primit multe rugăminți călduroase din partea clasei burgheze, pentru ca o reformă atât de salutară ca aceasta să fie extinsă și la locuințele lor.

Prin urmare, noi suntem în curs de a socializa o „funcție maternă”, o funcție feminină în treburile casei. Iată, într-o acțiune practică, rezolvarea unor probleme ale feminismului, care păreau multora nerezolvabile. Ce se va alege de casă - ■ se zicea - dacă femeia pleacă? Casa se transformă și preia ea vechile funcții ale femeii.

Eu cred că în viitorul social vor veni alte forme de socializare, de exemplu, îngrijirea bolnavilor. Femeia este infirmiera naturală a celor dragi de acasă. Dar cine nu știe de câte ori astăzi ea este nevoită să se smulgă, cu mare durere, de lângă patul celor dragi ei, care suferă, spre a se grăbi la serviciu? Concurența este mare, și absența de la datoria proprie amenință păstrarea locului social din care își câștigă existența. A avea posibilitate să-i lase pe cei bolnavi într-o „infirmierie de casă”, unde să se poată duce în minutele libere pe care i le îngăduie munca, unde să poată sta de veghe liberă în timpul nopții, ar fi un avantaj sensibil. Și încă ce progres în igiena familială, în tot ceea ce privește izolarea și dezinfectarea! Cine nu știe, spre exemplu, ce încurcături provoacă unei familii un copil care s-a

îmbolnăvit de o boală molipsitoare; cum ar putea să-i izoleze pe ceilalți copii, pentru că, în orașul în care a fost transferată de curând cu serviciul, nu are rude și încă nu și-a făcut prieteni cărora să-l poată încredința?

Același lucru s-ar putea spune (și poate că s-ar putea realiza și la noi în viitor, deoarece nu este ceva imposibil, întrucât s-a încercat cu succes în America) despre bucătăria socializată, care trimite cu ascensorul masa de prinz, comandată dimineața, în sufrageria proprie, intimă și liniștită. Acest avantaj ar surâde mai mult, desigur, decât altora, familiilor burgheze nevoite să încredințeze plăcerile mesei și, în același timp, propria lor sănătate în mâinile unei femei ignorante în ceea ce privește bucătăria, care arde bucatele, sau care sunt constrânse să ceară de la un birt îndepărtat „meniul zilei”.

În sfârșit, transformarea casei va trebui să compenseze absența femeii din familie, atunci când ea a devenit o muncitoare socială.

Casa ar putea să îndeplinească nenumărate alte sarcini sociale.

Noi suntem, deci, foarte departe de a ne teme că se va distruge casa și familia, din cauza necesității în care se află femeia, în evoluția economico-socială a mediului ambiant, de a se dedica muncii retribuite. Casa însăși ia asupra sa atribuțiile casnice delicate ale femeii; și într-o zi, când oamenii vor da responsabilului casei o sumă de bani, vor obține în schimb tot ce trebuie pentru *confortul* vieții, așa cum se întâmplă când se dă servitoarei banii necesari pentru procurarea tuturor celor trebuincioase pentru bunul mers al vieții de familie.

Prin urmare, casa, în evoluția ei, tinde să capete o semnificație mai înaltă, mai sublimă decât „home”-ul englezesc de azi. Ea nu constă numai din pereți, fie și curați, paznici dragi ai intimității, simbol sacru al familiei.

Ea trăiește, are un suflet, are brațele gingașe și consolante de femeie. Ea dă viața morală și bunăstarea, îngrijirea, educația și, dacă ar exista și micul dejun pentru școală, i-ar hrăni pe copiii fragezi și le-ar da odihnă și vigoare.

Femeia nouă, ca un fluture care a ieșit din crisalidă, va fi eliberată de toate atribuțiile care altădată o făceau de dorit pentru bărbat, ca izvor de bunăstare în existența materială. Ea va fi, ca și bărbatul, un individ uman liber, un muncitor social și, ca și bărbatul, va căuta bunăstarea și odihna în casa reînnoită și reformată. Ea va voi să fie iubită pentru ea însăși și nu ca un mijloc pentru bunăstare și odihnă; și va voi dragoste, liberă de orice formă de muncă servilă. Scopul dragostei omenești nu este cel egoist de a-și asigura propria comoditate. Scopul dragostei este acela de a înmulți puterile, spiritul liber, făcându-l aproape divin și în lumina aceasta să eternizeze specia.

Este dragostea ideală întruchipată de Nietzsche în femeia lui Zarathustra, care vrea în mod conștient ca fiul ei să fie mai bun decât ea însăși. „Pentru ce mă dorești? - îl întrebă ea pe bărbat. Poate de teama singurătății?... Adică spre a te apăra de greutățile vieții? în cazul acesta, pleacă departe de mine. Eu vreau bărbatul care s-a învins pe el însuși și și-a făurit un suflet mare. Eu vreau bărbatul care să vrea, ca și mine, să-și unească sufletul și corpul pentru a procrea fiul! Fiul mai bun, mai desăvârșit, mai puternic decât cei care l-au creat!”

A ameliora specia în mod conștient, cultivând sănătatea proprie și virtutea proprie, iată ce rămâne căsniciei, unirii în familie a oamenilor. Un concept sublim la care încă nu ne-am gândit.

Este casa viitorului, vie, prevăzătoare, delicată, care educă și mângâie; este cuibul adevărat și demn al însoțirii unor semeni, care vor să amelioreze în ea specia și să o lanseze triumfătoare în eternitatea vieții.

# CUPRINS

## Tabel cronologic

## Studiu introductiv

1. Locul și semnificația lucrării Descoperirea copilului în gândirea și activitatea Măriei Montessori
2. Maria Montessori despre importanța socială a primei copilării
3. Pedagogia montessoriană ca pedagogie a muncii. Considerații critice
4. Răspândirea operei Măriei Montessori în diferite țări
5. Opera Măriei Montessori și mișcarea montessoriană în România

## Introducere

### Cap. 1 - Considerații critice privind știința aplicată la școală

### Cap. 2 - Istoricul metodelor

Istoria descoperirii unei educații științifice pentru copii normali

Analiza condițiilor primului experiment. Istoricul primei sale răspândiri

### Cap. 3 - Metode de învățământ adoptate în „casele copiilor

Creșterea morfologică

Ambianța

Observații practice

Disciplină și libertate

Dificultățile disciplinei în școală

Independența

În măsura în care este inutil, ajutorul constituie o piedică în calea dezvoltării forțelor naturale

Recompense și pedepse pentru copiii noștri

Libertatea de dezvoltare

### Cap. 4 - Natura în educație

Natura în educația școlară

Dragoste și grijă față de plante și animale

Prejudecata privitoare la grădină

Munca cea mai plăcută

Simplitate

Grădina noastră

### Cap. 5 - Educația mișcărilor

Omul roșu și omul alb

Gimnastică și disciplină

Gimnastică și muncă

Munca

Precizia

Vârsta sensibilă

Analiza mișcărilor

Economie în mișcări

Ramele pentru exerciții de încheiat

Alte mijloace

Exercițiul pe linie



Exerciții concomitente

Imobilitate și tăcere

Căi deschise

Viața liberă

Realitatea

Încadrarea acțiunilor

Gimnastica și jocurile

Alegerea liberă

## **Cap. 6 - Materialul de dezvoltare**

Izolarea unei singure calități în materiale

Calități fundamentale comune tuturor elementelor care îl înconjură pe copil în ambianța educativă

## **Cap. 7 - Exercițiile**

Cum ar trebui să facă educatoarea lecția. Comparație cu sistemele vechi

Cum să-l inițiem pe copil în exercițiile cu materialul senzorial. Contraste, identități și gradații

Procedeu tehnic de inițiere în exercițiile tactile

Impresii de temperatură

Impresii de greutate

Impresii ale formelor obținute numai prin palpare

Educația senzorială a gustului și a mirosului

## **Cap. 8 - Discriminări vizuale și auditive**

Material: cilindrii de încastrat și blocurile

Materialul pentru culori

Cunoștințe senzoriale de geometrie. Incastrele plane și formele geometrice

Exerciții cu cele trei serii de cartonase

Exerciții pentru distingem sunetelor

Tăcerea

## **Cap. 9 - Generalități cu privire la educația simțurilor**

## **Cap. 10 - Educatoarea**

## **Cap. 11 - Tehnica lecțiilor**

Prima perioadă: inițierile

Perioada a doua: lecțiile

Lecția în trei timpi

Aplicații ilustrative. Indicații cu privire la utilizarea materialului. Incastrele cilindrice

Îndrumarea copilului

## **Cap. 12 - Observații asupra prejudecăților**

Piatra de încercare

Ordinea mintală

## **Cap. 13 - Înălțarea pe o treaptă superioară mediei**

Tăcerea. Abstracțiile materializate

O paralelă între educația copiilor normali și aceea a deficienților mintal

O paralelă între pedagogia noastră și psihologia experimentală

Educația simțurilor duce la ascuțirea percepției experimentale a stimulilor cu ajutorul exercițiilor repetate

## **Cap. 14 - Limbajul grafic**

Despre metodele vechi de învățare a citirii și scrisului. Critica metodei lui Séguin pentru învățarea

scrisului

### **Cap. 15 – Mecanismul scrisului**

Analiza mișcărilor unei mâini care scrie

Pregătirea directă pentru scris. Analiza factorilor săi

Descrierea materialului destinat îndrumării spre desen și, în același timp, spre scris

Inteligența eliberată de mecanisme.

Formarea cuvintelor

### **Cap. 16 - Cititul**

Exercițiul cu bilețele clasificate

Comenzile: citirea frazelor

### **Cap. 17 – Limbajul**

Defecte de limbaj datorate lipsei de educație

### **Cap. 18 - Învățarea numerației și introducerea în aritmetică**

Exerciții cu numere: asocierea semnului grafic cu cantitatea

### **Cap. 19 - Progrese ulterioare în aritmetică**

### **Cap. 20 - Desenul și arta reprezentării**

### **Cap. 21 - Inițierea în arta muzicală**

### **Cap. 22 – Educația religioasă**

### **Cap. 23 - Disciplina în „Casa copiilor”**

### **Cap. 24 – Concluzii și impresii**

### **Cap. 25 – Cvadriga triumfătoare**

### **Cap. 26 - Ordinea și gradația în prezentarea materialului**

### **ADAOS**

**Discurs inaugural cu ocazia deschiderii unei „Case a copiilor” în 1907**