

72983

ANA CONTA-KERNBACH

ELEMENTE

DE

METODICĂ

CU O ANEXA

EDIȚIA IV-a



BIBLIOTECA PEDAGOGICA

№ 2838

— IASI —

TIPOGRAFIA H. GOLDNER, STR. G. MÎRZESCU NO. 17.

1919

PREȚUL 5.50 LEI

237503

ANA CONTA-KERNBACH

L2 983

NOȚIUNI

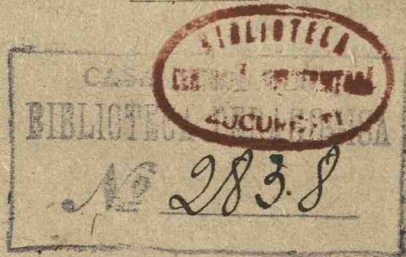
DE

METODICĂ

CU O ANEXĂ

EDIȚIA IV-a

158942



— IAȘI —

TIPOGRAFIA H. GOLDNER, STR. G. MÎRZESCU NO. 17.

1919

Biblioteca Centrală Universitară
BUCUREȘTI
Cota... 72.983
Inv. nr. 158.942

RC 228/01

Sub tipar :

Elemente de Pedagogie, ed. V-a.

De acelaș autor :

DIDACTICA, ediția III, prețul 3 LEI.

CLIFE. versuri, ediția a III-a.

FULGI, proză.

BIOGRAFIA LUI V. CONTA.

ȘCOLARE — studii sociale — ediția a II-a.

L'EFFORT VOLONTAIRE DANS L'EDUCATION

INTELLECTUELLE.

L'EDUCATION MANUELLE.



B.C.U. Bucuresti



C158942

OBIECTUL METODICEI.

În studiile noastre pedagogice de până acum am văzut cum se dezvoltă sufletul copilului, în primul loc cum se desfășoară activitatea-i mintală, arătându-se treptat tot mai complexă și mai variată în manifestările ei. Am văzut că totalul cunoștințelor de dat poate deveni tot mai mare și mai rodnic pentru dezvoltarea inteligenței, cu cât asimilarea se face în condițiuni mai logice și mai ușurătoare pentru mintea copilului. Pe de altă parte știm că una din țintele de căpitanie ale Pedagogiei moderne este erufarea, economisirea puterilor sufletești, pentru vremuri și situații viitoare pe cari cei mai prezumțioși dintre noi nu le-ar putea prevedea. Mai știm că cunoștințele de dat, drept capital și pregătire în viață, se aleg nu atâta pentru folosirea zilnică, cât mai ales pentru exercitarea și întărirea uneia sau a mai multor facultăți, pentru formarea de deprinderi sufletești anumite, fie morale, fie numai intelectuale.

Dar această pregătire teoretică nu este îndestulătoare pentru viitorul dascăl. El are nevoie să-și exercite meseria în toate amănunțimile ei multă vreme -- și cum ar face-o mai cu folos decât sub conducerea unui călăuz experimentat? -- până să deprindă a observa sufletul cu multele-i manifestări de înviorare și continuă propășire până să surprindă nuanțele cari alcătuiesc o individualitate și să se poată sluji de învățământ, unealtă de perfecționare pe cât de admirabilă, pe atât de primejdioasă în mâni neîndemănatece.

Trecerea dela pregătirea teoretică la practica zilnică a profesiei de învățător, dela învățarea din carte la aplicarea izbutită a principiilor științifice asimilate, o dă

Metodica. În această parte a Pedagogiei institutorul vede apropiindu-se de dânsul marile principii călăuze întâlnite în Didactică, vele luminându-se în aplicare chestiunile discutate în Pedagogie, poate vedea modificându-se, sub mâna lui, fondul de cunoștinți din fiecare lecțiune potrivit nuanțelor și tipurilor sufletești cu cari l'a familiarizat Psihologia. Aici el va deprinde să analizeze chestiunile de învățământ, să cerceteze valoarea procedărilor de întrebuintat, să-și justifice orice schimbare de metodă. Acesta fiind cuprinsul Metodicei, noi am defini-o astfel: studiul metodelor de predare în însăși aplicarea lor.

În țara românească alogerea și țărnuirea chestiunilor de învățământ, distribuirea lor în timp și alte multe nevoi pedagogice, sunt atribuțiunea exclusivă a autorităților școlare. Dascălului îi rămâne mai puțin de făcut. El are deci și mai puține merite când face bine, dar și o mai mare vină când, cu puternicile ajutoare din afară, activitatea lui în școală este neîndestulătoare.

Vom analiza fondul de cunoștinți ce alcătuiesc instrucțiunea noastră primară, în ordinea imp'asă obiectelor de învățământ de către programul școlilor normale, deși această ordine nu e cea mai potrivită cu nevoile normalistului în momentul cînd începe practica pedagogică. Din analiza aceasta vom afla și normele de pregătire ale fiecărei lecțiuni și motivarea psihologică a fiecărei ordonări de cunoștinți; sau, cum am zis mai sus, și metodele de predare ale fiecărui obiect de învățământ și justificarea lor științifică.

CAP. I

LIMBA MATERNĂ.

Școala noastră primară cuprinde învățarea unei singure limbi, a acelei materne. A cunoaște însă deplin limba noastră înseamnă:

a) a o vorbi și înțelege în toată bogăția și finețta ei ;
 b) a ști s'o citim ;
 c) a ști s'o scrie în forma ei corectă și adevărat românească. Iar pentru a ajunge la acest rezultat trebuie să învățăm :

b) cuvintele (v o c a b u l a r) ;

c) regulile după cari acestea se leagă în propoziții și fraze (g r a m a t i c ă) ;

c) scrierea exactă a cuvintelor (s c r i s - c i t i t și o r t o g r a f i e) ;

d) înjgheburile frazelor în totaluri de gândire mai dezvoltate și mai complexe decât fraza, în scrisori, hârtii de afaceri, cărți didactice, opere literare, etc. (s t i l i s t i c ă).

În predarea limbii, mai mult decât oriunde, avem nevoie să ținem seamă de felul cum a propășit mintea. Omul a produs întâi, a creat, și apoi și-a dat seama de felul cum a creat, adică de normele și procedurile urmate în producere. Întâi a vorbit, a construit fraze și opere și numai mai târziu a simțit nevoia să privească înapoi și să cerceteze cum a făcut de a ajuns acolo.

Așa trebuie să procedăm și noi în școală. Iată de ce limba maternă este obiectul cel mai greu de predat în clasele primare, cel care cere dascălului o mai mare ascuțime de minte și mai mult tact metodic. Copilul trebuie să se trezească că posedă limba și numai din când în când să înjghebeze regulile cari să-i ordoneze materialul limbistic. Cât mai puține reguli și cât mai târziu formulate ! Iată principiul general în predarea limbii materne. Multă citire, scriere multă, câștigare de cuvinte și de locuțiuni din practică, scriere exactă, ortografică și stilistică dela început.

Cele patru părți constitutive ale studiului limbii nu se pot deci face succesiv, ci paralel și sprijinindu-se neconținut între ele. Copilul nu învață cuvinte singurate, ci în propoziții și nu le învață fără să le și scrie. Așa că învățând vocabularul el face ortografie și stilistică și gramatică—și vice-versa.

Mijloace didactice pentru dobândirea limbii avem : citirea, convorbirile, memorizările, copiatul, dictarea și compozițiunile.

§ 1. *Vocabularul.*

Copilul vine de-acasă cu un capital mai mic sau mai mare de cuvinte, din cari unele rău rostite, iar cele mai multe rău întrebuințate. Indreptări îi trebuiesc la fiecare pas. La cuvinte avem de considerat:

- a) rostirea ;
- b) intonația ;
- c) scrierea sau forma grafică ;
- d) înțelesul.

Cu cât rostirea va fi mai bună, mai răspieată, cu atât auzul elevului îi va da ajutor la scrierea ortografică. Intonația are de asemenea însemnătate, făcând o trăsătură caracteristică după care se distinge un strein de un român.

În ce privește forma grafică a unui cuvânt, e bine ca atunci când copiii știu scrie, să nu li se deie cuvinte nouă decât prezentate deodată sub ambele forme : văzută și auzită.

Înțelesul cuvintelor poate fi propriu sau figurat. Acest din urmă intervine mai rar în școala primară.

Când învățătorul vorbește limpede, lămurit și frumos, elevii prind cuvintele mai ușor și le păstrează mai îndelung. O senzație auditivă clară și plăcută se întipărește totdeauna mai puternic în minte. Să băgăm de seamă la muzică : melodiile cari ne-au fermecat ne stăpinesc amintirea vremuri îndelungate. Iată deci este neînțeles faptul ca să se găsească în învățământ cameni cu vorba defectuoasă. Și cu cât mai dăunătoare este infirmitatea aceasta când e vorba de limbi străine !

În ce privește cuprinsul cuvintelor, nu putem cere elevilor de școală primară înțelesuri bine definite și logice țăr murite. Ne vom mulțumi cu unele numai aproximative, iar când noțiunile sunt abstracte, nu vom pretinde copiilor decât o exactă întrebuințare a cuvintelor în propoziții date. Dar la aceasta trebuie să ținem numai decât !

Cu cât dascălul va vorbi mai preci, mai exact — nu zic și concis, aceasta nu este o calitate de școală primară — cu cât cărțile didactice vor avea o limbă mai curată, un stil mai străveziu și mai luminos și vor ex-

prima ceva,—nu vor fi ea până acuma înșirări de vorbe goale,—cu atât și elevii vor prinde mai ușor înțelesul, vor pune cuprins la cuvintele învățate și nu se vor înșela asupra întrebunțării lor.

Când vin copiii la școală, cuvintele lor nu pot fi decât nume de impresiuni primite prin simțurile exterioare. Stări sufletești ei aproape nu cunosc, iar idei au prea puține. Activitatea simțurilor și în special a ochiului fiind lucrarea de căpitanie până la 10—12 ani, urmează că vorbele cari pot rămânea definitiv și cu folos în mintea copiilor, sunt numai numele ființelor, a obiectelor și a însușirilor acestora. Iată de ce se zice de către metodici că cel mai bun mijloc pentru învățarea vocabularului este învățământul intuitiv, iar ca motivare am adăogi: cuvântul trebuie asociat cu o imagine vizuală, forma mentală care se păstrează cu maximum de intensitate în mințile copilărești.

Tot pentru acest motiv exercițiile de gramatică cu cari putem începe, nu pot fi de cât variațiunile de formă ale substantivului, ale adjectivului și ale verbului.

Mai putem învăța cuvinte și din citire. Aci vorbele se țârmuresc ca cuprins, capătă înțeles mai concret, mai determinat, prin legătura lor cu celelalte cuvinte din propoziție, se apropie deci mai mult de felul de pricepere al copilului. În citire cuvintele se întipăresc în memorie și grație formei lor scrise.

Așa dar pentru învățarea vocabularului avem două mijloace didactice mai însemnate: învățământul intuitiv și citirea.

Dar nu este de ajuns să i știm unui cuvânt înțelesul și forma, ne trebuie să-l întrebunțăm lesne, repede și la momentul vroit. Ușurința aceasta în mânăuirea cuvintelor, această mecanizare a limbii, am numi-o, se capătă prin reproduceri dese și sub toate formele: orală sau în scris, extemporală sau în compuneri. Iată de unde rezultă regula metodică că orice cuvânt nou trebuie des întrebunțat de către elevi spre a rămânea definitiv la capitalul lor limbistic.

§ 2. Gramatica.

Se deosebesc la Gramatică, de obicei, două părți :

a) Etimologia sau Morfologia, studiul cuvintelor singuratece și anume studiul variațiunilor de formă în legătură cu variațiunile lor de înțeles, și

a) Sintaxa sau legarea și așezarea cuvintelor în întregi de gândire, în propoziție și frază.

Un cuvânt singuratec are un înțeles mai larg și mai neșarmuit decât atunci când stă într-o propozițiune, iar un întreg inteligibil pentru minți primitive sau măcar puțin pregătite, îl formează numai propoziția, iar nici decum vorba izolată. Pentru aceste motive exemplele gramaticale se dau de preferință în propozițiuni, iar Gramatica o începem cu sintaxa și nu cu etimologia, mergând astfel dela cercetarea întregului la aceea a părților lui. Și fiindcă fraza este o gândire prea dezvoltată, prea complexă și prea variabilă în construcția ei, s'a luat ca punct de plecare în studiul Gramaticii propozițiunea

Copiii știu alcătui propozițiuni dela exercițiile pregătitoare pentru scris-citit. Întăile deprinderi adevărat gramaticale vor consta din :

1. deosebirea din practică a propozițiunilor simple de cele dezvoltate ;

2. formarea propozițiunilor cu subiecte sau cu predicat date ;

3. formarea lor fără nici un jalon ;

4. analiza lor în privința părților constitutive :

a) despre cine se vorbește.....

b) ce se spune....

Mai departe analizăm subiectul (ce poate fi.....) și predicatul (ce arată....)

Aceste exerciții, fără nici o valoare practică, au rostul de a deprinde pe copii să-și dea seamă de actul gândirii lor, să-și controleze așa zicând m'ntea în însăși lucrarea ei, ceea ce-i absolut trebuitor pentru a pricepe Gramatica. Ele mai dau prilejul de a întrebuița vorbe și construcții corecte.

Pe baza celor arătate mai sus elevul poate distinge rolul cuvintelor în propoziție (analiza logică) și poate clasifica cuvintele după înțeles (analiza eti-

mologică), ceea ce impropriu se numește „a deosebi părțile vorbirii“.

În clasa a III-a ne întoarcem iarăși la întregul nostru, propoziția, îl dezvoltăm cu atribut și complement, pentru a-i putea deosebi toate patru părțile constitutive. Dacă mai distingem complimentul drept de cel nedrept, putem începe studiul principal din etimologie, acel al terminațiilor variabile. Iată și distincțiunile ce trebuie să facem de rigoare pentru a scrie și vorbi corect :

1. substantivele comune de cele proprii ;
2. formele singurului de-ale înmulțitului ;
3. formele celor trei genuri ;
4. pronumele personale față de cele nepersonale, variațiunile de formă ale celor dintâi ;
5. genul și numărul la adjective ,
6. câteva din formele verbului, modurile și timpurile cele mai des înfățișate dela verbele regulate, adică formele-tip.

Pe baza acestora facem exerciții de declinare și de conjugare, absolut trebuitoare pentru o scriere corectă. Declinările se pot face fără nici o teorie și fără nici o definiție nouă, numai pe baza cunoștințelor de sintaxă de până acum. De exemplu :

În propoziția X... subst. A.... subiect, se scrie așa.
 „ „ Y... „ A.... atribut, se scrie așa.
 „ „ Z... „ A.... compl. nedrept, etc.

Tot astfel putem reduce la un minimum și teoria conjugărilor. Totul este să rostim bine terminațiile și să le scriem măcar din când în când pe tablă sau pe caiet.

La exemplul de mai sus schimbăm apoi singuritul în înmulțit, punem substantive feminine în locul celor masculine, arătăm cum variază acestea și stabilim astfel câteva tipuri după cari declinăm un număr de exemple. Acelaș lucru cu verbele. — Esențialul este să nu lăsăm pe copii să ghicească, ci să le spunem noi terminațiile și să variem cât mai mult exercițiile: unul îl însemnăm pe caiete, altul îl scriem pe tablă, pe un al treilea îl facem oral, etc. În loc să pierdem vremea scriind acelaș exemplu odată greșit și odată corectat, să facem exercițiile tot cu altele

cuvinte și să luăm toate măsurile ca copiii să nu greșească.

Nu vom intra în analiza fiecărei chestiuni. Programul și bunul simț ne poate călăuzi îndestul. Principala țintă a dascălului este ca elevul să distingă că în gramatică are de-a face numai cu cuvinte, cari pot fi de mai multe feluri (subs., adj., etc.) și pot face diferite slujbe în propoziție, și ca el să mănăsească vorbele eu terminațiile lor convenite, construind propoziții și fraze corecte, fie că vorbește, fie că scrie.

În acest scop sunt necesare multe exerciții orale. Cele scrise iau multă vreme și cer o muncă disproporționat de mare față cu rezultatul dat. Dar cum e nevoie mare să variem cuvintele, învățătorul va trebui să ajute copiilor în cântarea exemplilor. Nu folosim nimic învățându-ne în acelaș cerc de vorbe și de construcții sub pretext că elevul să-și găsească singur exemplele. Să nu pierdem din vedere ceea ce căutăm, chiar când ar fi să ne ademenească principii sănătoase. În etimologie nu-i vorba de pricepere, prin urmare și de posibilitatea de lucrare proprie, ci pur și simplu de primirea și păstrarea neștirbită a unor forme văzute și auzite; aci tot procesul de gândire nouă și proprie se reduce la analogie. Dacă putem lăsa pe seama copilului lucrarea de analogie, formele trebuie să le dăm noi. Care ar fi însă folosul ca elevul să-și găsească exemplele? — Întreținerea vieciunii și a interesului în clasă? — Da, dar la aceasta putem ajunge numai cu condițiunea să nu cerem prea mult efort. Iată de ce ziceam mai sus că învățătorul va ajuta pe elevi în căutarea exemplilor.

Lecțiunii de teorie avem foarte puține. Numim astfel pe acelea în cari elevul are a generaliza, a formula o regulă sau o definițiune. Iată ce avem de deosebit în asemenea lecțiuni:

- a) exemplul model al dascălului;
- b) exemple ana'oage date de ele i, dintre cari cele tipice se scriu pe tablă;
- c) observațiunile elevilor — generalizarea (regule sau definiții);
- d) exercițiile de aplicare.

Dascălul se va feri să nu-și facă un tipic după care

să-și ordoneze lecțiunea. Nimic nu e mai neproductiv, mai sec, mai antipatic ca acele planuri cristalizate pe cari elevii le-au cuprins cu mintea dela a doua lecțiune și a căror structură simplistă le înăbușă orice curiozitate și orice interes.

Exercițiile de aplicare pot fi de mai multe feluri :

a) de recunoaștere, am zice (după ce ai definit substantivul bunăoară, l-ai deosebit de alte vorbe, enumeri un șir de vorbe din cari elevul să aleagă pe cele cerute).

b) cele date de copii, după normele stabilite.

c) cele luate din cartea specială,

d) cele luate din cartea de citire,

e) cele luate dintr'o bucată memorizată,

În acelaș chip se tratează orice chestiune de etimologie.

În clasa ultimă avem la sintaxă fraza. Prin analogie cu metoda întrebuintată până acum ar fi să procedăm mai întâi analitic: să luăm fraza, s'o descompunem și să studiem felul cum se leagă părțile ei. Mai potrivită însă cu felul de gândire al copilului este procedarea sintetică, adică să dezvoltăm propoziția pentru a construi fraza.

Părțile componente ale unei lecțiuni de sintaxă vor fi ca mai sus: exemplul model, construirea prin analogie de către elevi, generalizarea, aplicarea.

Din cele ce preced am putut vedea că metoda generalminte întrebuintată astăzi, este cea analitico-sintetică. Cea pur sintetică e condamnată absolut, iar cea analitică e părăsită de toți câți simt nevoie de mai multă ordine în gândire.

Nu vom intra în discuțiile metodiștilor, dacă e mai bine ca exemplele să se iea dintr'o bucată citită, adică dintr'un întreg de gândire bine constituit, sau din convorbiri libere. După noi amănuntul acesta rămâne absolut secundar. Principalul este ca exemplele să înainteze mintea copilului, dacă nu și ca fond, ca formă numai decât! Vorbe de clacă nu ne trebuiesc. Forme noi și multe, rostite sau scrise, iată

esența lecțiilor de gramatică. Și dacă în loc să spunem banalității ca : cocoșul cântă vaca rage, etc., putem repeta cu prilejul exercițiilor gramaticale fondul de cunoștinți din alte obiecte de învățământ, — cu atât mai bine !

Gramatica este însă numai formularea, constatarea unor reguli cari au nevoie să ne fi intrat în carne și oase. Noi trebuie să vorbim corect fără să ne gândim prea mult ! Pentru a mecaniza cunoștințele noastre de limbă, nu ne sunt însă de ajuns exercițiile de gramatică, oricât ar fi ele de multe și de bune, ci avem nevoie de citire și de vorbire multă și corectă. Învățătorul va fi deci tot atât de riguros cu expresiunea elevilor, rostită sau scrisă, oricare ar fi obiectul de învățământ de care se ocupă într'un moment dat. Dacă noi Românii scriem așa de rău limba noastră, aceasta se datorește și faptului că în școlile noastre secundare și superioare, numai dascălul de limba română are pretenții la corectitudinea vorbirii — și încă ! — toți ceilalți abia de mai știu seama de fond !

Un bun mijloc pentru învățarea limbii este citirea cu glas tare, făcută bine înțeleasă în condiții metodice.

§ 3. Scris — Cititul.

În timp de veacuri scrierea și citirea s'au făcut osebit. De abia în secolul al 18-lea s'a băgat de seamă cât de mult s'ar sprijini ele reciproc. Întăile încercări de unire le-au făcut dascălii germani din institutul „Philantropiștilor“.

În scrierea noastră fiecare unet are semnul lui numit literă. Literile, spre a distinge între ele, se pot numi fiecare fie cu sunetul pe care-l reprezintă, sau cum se zice, cu „valoarea lui relativă din cuvânt“, fie cu nume convenționale. Așa bunăoară în românește literei r i s'a zis rr, re, er, iar pe vremea alfabetului chirilic, r â ț a. Sistemul de a numi literile cu sunetul corespunzător e numai din veacul al 19-lea și se numește sistem fonie sau fonetic, spreosebire de celălalt zis nominal. N'avem nevoie de stărut asupra văditei superiorități a sistemului fonie asupra celui nominal.

Cărțile speciale pentru învățarea elementelor citirii și a scrierii se numesc abecedare și se crede că întâiul abecedar în Europa ar fi fost făcut de către Martin Luther.

De când învățarea citirii se face cu pretenții de metodă, de ordine, de sistemă, și până în zilele noastre s'au succedat două serii de metode, unele sintetice, altele analitice. În ultimii 30—40 de ani s'a generalizat o metodă analitico-sintetică, după ce se făcuseră încercări cu una sintetico-analitică.

O diferențiere de făcut încă, între metodele scris-cititului încercate până acum, este dacă se fac copilului cunoscute mai întâi literile de tipar, ochioase și clare, sau cele de mână. În cazul din urmă, copilul învață citirea din propria lui scriere și metoda se numește *scriptologia*, în cel dintâi se numește *legografia*.

Nu vom intra în istoricul chestiunii, ei vom trece deodată la metoda generalmente adoptată astăzi „metoda cuvintelor normale“, sau a lui „Jacotot-Vogel“, după numele celor doi metodiști cari au întemeiat-o.

Jacotot este cel mai mare inventator în metodică scris-cititului. De unde până la dânsul procedarea era absolut sintetică, el încearcă una absolut analitică. Aceeași reformă o'vor introduce mai târziu Horbart și Diesterweg în studiul limbii. Și să nu uităm că Jacotot se slujește de analiză în veacul al 18-lea, atunci când ea este absolut necunoscută ca metodă de învățământ și de abia încercată ca metodă de cercetare.

Ideia lui Jacotot o perfecționează Vogel, autorul recunoscut al metodei „cuvintelor normale“. Trăsăturile distinctive ale acestei metode sunt:

1. combinarea scrierii cu citirea; (Vogel propune forma legografă, metodiștii mai noi preferă cu drept cuvânt pe cea scriptologică, pe care o admitem și noi);
2. mersul analitico-sintetic în fie care lecție;
3. orice cuvânt normal este reprezentat printr'o icoană, menită să deștepte numai decît o imagină în mintea copilului. spre a l deprinde a nu vorbi fără să gândească;
4. numeroase exerciții de scriere și de citire în fiecare

lecție, bine gradate și bine proporționate cu timpul și puterea de muncă a copiilor.

În limba noastră sunt multe abecedare după metoda cuvintelor normale. Cele mai bune au rămas însă și pînă astăzi ale d-lui Th. Speranță și ale d-lui învățător Popovici.

De oarece simultaneitatea învățămîntului este o condiție esențială pentru școala primară, scris-cititul după metoda lui Vogel are nevoie de o pregătire specială, care constă din o serie de exerciții pentru citire, și o alta pentru scriere. Exercițiile de scriere deprind pe copil cu elementele literilor, linii drepte și călcate, subțiri și groase,—cu osebită stăruință asupra direcției în care se mișcă mîna la fiecare, și a executării lor în tact. Exercițiile citirii, ori mai bine zis ale scris-citirii, sunt mai grele. Copilul trebuie să distingă cuvintele ca întregi, să le osebească de propoziții și să distingă elementele lor, sunetele.

Iată mersul în aceste exerciții. Din convorbiri asupra unui fond de tot ușor și cunoscut, deprindem copiii să facă propoziții întregi, adică să construească gândiri simple. Ajutându-ne apoi de simțuri, de văz și de auz, desfacem propoziția în cuvinte și anume: reprezentînd fiecă cuvînt pe tablă cu o linie mică, în aceeași porție cu linia mare, care ne amintește propoziția, în care cuvîntul se află față de întregul din care l'am scos; sau rostind rar vorbele și asociînd fiecare din ele, cu o bătaie, cu un zgomot.

Cînd copiii despărțesc fără greșală cuvintele din propoziții, trecem mai departe, desfacem vorbele în silabe și sunete. Vom observa ca atât numerele tehnice cât și definițiunile de rigoare să vie în totdeauna după exercițiul de analiză, adică rumirile cele nouă să vie în urma ideilor corespunzătoare.

Cînd copiii sunt stăpîni pe desfacerea în sunete putem trece la abec dar.

Din complexe forme în cari dascălii germani îmbracă o lecție de scris-citit, noi nu vom păstra decât strictul necesar. Convingerea noastră este că esențialul unei atari lecțiuni este multă scriere și citire multă și că umpluturile, bunăoară desemnarea pe tablă a literilor de

tipar și a figurii ce ilustrează cuvântul normal, sunt numai o pierdere de vreme și de muncă.

Iată punctele unei lecțiuni de scris-citit.

1. intuirea figurii de pe carte, atât numai cât e necesar ca să adunăm mințile copiilor și să deșteptăm ideia reprezentată de cuvântul normal.

2. analiza pe cuvinte a unei propozițiuni în care se află acel cuvânt normal ; descompunerea acestuia în silabe și sunete ;

3. scrierea literei noi :

a) în întregime,

b) pe elementele ei componente,

c) reproducerea literei de către copii, în aer și pe plăci.

Pentru a asigura scrierea în tact, copiii sunt ținuți să spuie în cor felul liniilor ce scriu sau să numere bucățile din cari alcătuesc fiecă literă ;

4. Scrierea cuvântului normal dat, a unor vorbe și propoziții în cari intră litera nouă :

5. citirea celor scrise, citirea paginii corepunzătoare din carte ;

6. litera nouă de tipar, exerciții de recunoaștere a acelei litere, comparație cu altele ;

7. citirea exercițiilor cu litere de tipar.

Un dascăl chibzuit se distinge de unul prost prin aceea că citește și scrie mult într'o oră și nu părăduște vremea cu vorbe de prisos ori cu amănunte cari împrăștie mintea copiilor la cele patru vânturi.

Deoarece lucrăm cu foarte mulți elevi odată, nu-i revine fiecăruia decât puțină vreme. De aci necesitatea ca toți elevii să urmărească, pas cu pas, ce se citește de către fiecare, precum și nevoia citirii în cor. Bine înțeles, citirea în cor trebuie făcută în tact și numai după ce toți elevii au citit individual. Dealmintrelea ea e o procedură primejdioasă, ce n'ar trebui îngăduită decât dascălilor cari cu adevărat își dau seamă de toate mărunțisur le didacticei. Ea se face în vederea mecanizării citirii, dar să băgăm de seamă, că ea ne poate duce și la tâmpirea copiilor !

Nu e metodic ca copiii să citească de multe ori aceeași leție, căci ei memorizând ușor se întâmplă o îngrămădeală de erori și o confuzie groaznică în mintea lor. De altă parte trebuiesc numeroase exerciții de citire. Iată de ce avem nevoie de material de citire sublimențar : de mașini de citit, de litere mobile, de benzi sau pagini scrise anterior de către dascăl, de ceva în felul foilor d lui B. o r g o v a n u , etc.

Cu cât putem face exerciții mai multe, mai noi și mai neprevăzute, cu atât copiii deprind citirea mai repede și mai lesnicios.

§ 4. Scrierea

Când copilul cunoaște toate elementele, literile mici și cele mari, citirea și scrierea se despart pentru a rămânea fiecare o îndeletnicire independentă. Cea din urmă devine caligrafie sau o lucrare de aplicare a multora dintre obiectele de învățământ.

O discuție între dascăli este dacă scrierea se mai poate face și trebuie să se facă în tact. Simultaneitatea învățămîntului se dat rește în mare parte tactului, dar prea adesea acesta încurcă și distrage copiii dela ocupația principală. De altă parte cu tactul uniformizăm mișcările copiilor și le îndreptăm spre o vitesă normală : grăbim copiii înceși și leneși, dar mai ales oprim nervoșii să ajungă la aceea repeziciune în muncă, caracteristică celor vioi și deștepți, dar dăunătoare din toate punctele de vedere, când se ajunge prea curând la dînsa. Noi socotim că scrierea în tact ar trebui menținută la caligrafie în toate clasele primare, dar nu am admite-o la exercițiile gramaticale, deși lucrul se practică în multe școli germane, până prin anul al treilea.

Despre metodică scrierii vom vorbi mai îndelung la caligrafie.

§ 5 Citirea.

Citirea este mijlocul de căpetenie în învățarea limbii și unul din cele mai însemnate pentru asimilarea cunoștințelor de orice natură. Ea este instrumentul de muncă

ce-l încredințăm copiilor cu gândul să le slujească la desăvârșirea culturii dată de școală.

Citirea înseamnă însă căpătarea cunoștințelor de la alții. S'ar cuveni să nu recurgem la dânsa decât după ce vom fi cules tot ce ne poate da propria—ne experiență. Ea ar avea rolul să desăvârșească și nici decum să reprezinte întreaga noastră educație. Cam aceasta este și concepția lui Rousseau. Și totuși citirea a format, ba formează încă și astăzi, punctul de plecare și temelia oricărei instrucții, iar pentru marele număr, singura cultură.

Avem de oșebit la citire trei forme, din cari două presupun pe cealaltă, la a căror armonică contopire va ținti învățătorul în fiecare lecțiune :

a) citirea mecanică, curentă, curgătoare, atunci când împreunarea literilor în cuvinte se face fără greșeli, iar trecerea dela un cuvânt la altul, fără hopuri și pauze nepotrivite ;

b) citirea logică, când cele scrise deșteaptă în minte ideile corespunzătoare tuturor vorbelor, cu înțelesul și lărgimea de gândire, dar și cu îngrădirile date de către scriitor ;

c) citirea estetică, când pe lângă idei, vorbele izbutesc să deștepte simțirile de cari fuse însuflețit acel ce a scris, subînțelesurile și perspectiva întrezărită de dânsul, bogății cuprinse în orice bucată literară cu adevărat artistică.

Cărți anumite pentru citirea în școală, așa numite clasice, avem de câtva timp numai. În vremuri copiii își învățau literile și și deprindeau ochii la repede a înjghobare a cuvintelor pe operele marilor scriitori sau pe cărțile bisericesti.

Cartea de citire este lucrul de căpetenie în școală. Ea ne nvață vocabularul și gramatica, cu ea deprindem ortografia și stilul, ea este instrumentul principal în dezvoltarea culturii.

Limba întrebuintată trebuie să fie potrivită cu puterile și nevoile copilului. Nu sub pretext că-l învățăm românește, să-i punem din clasele inferioare modelele noastre de limbă : Eminescu, Coșbuc, cronicarii și ceilalți. Copilul de școală primară nu are



158942

nevoie de limba literară, ci de limba curent vorbită, simplă și obișnuită, cu condiție numai să fie corectă. Nu din licențele lui Eminescu și nici din arhaismele oricât de colorate ale cronicarilor, are să izbuțească el să înjghebe o scrisoare sau un contract de închiriere. Și trebuie să ținem seamă și de fond. Oare punctele culminante ale literaturii românești să convie unor copii între 7 — 14 ani? Cronicile cari au nevoie de comentarii și de atâtea explicații de cuvinte, că nu le înțeleg totdeauna nici dascălii, să fie oare potrivite pentru elevi? Nu se ține în destul seamă de un fapt: absolventul de școală primară are nevoie să se știe sluji de limba zilnică și să înțeleagă ceea ce zilnic îi cade în mână. Accidentalul și neprevăzutul, noul și interesantul nu sunt de domeniul școlii elementare. Să nu raționăm ca unii savanți eminenți cari se ilustrează din când în când ca examinatori pe la școlile noastre: „Ei! Tot oaie și căne... și stejar... S'o vedem pe candidată: este ea în stare să-mi vorbească jumătate de oră despre coaja de nucă? Atunci... zic și eu!„ Sau un altul: „...“ cilindru, con, piramidă.. prea e banal! Să dăm o lecție asupra parabolei sau helicei.“ Nu mai există loc, mă rog, pentru chestiunile banale, nici în școlile primare!..

A. CARTEA DE CITIRE

S'a statornicit de către metodiști că mai bun mijloc pentru realizarea concentrării în învățămînt nu poate fi decât cartea de citire. Ea va trebui pentru fiecare clasă să oglindească întreg capitalul de cunoștinți cerute de program.

Cunoștințele din punct de vedere al fondului sunt de două feluri: științifice și literare. Grupăm în această din urmă categorie atât cunoștințele istorice cât și pe cele geografice, care, mai ales în școlile inferioare, punând în joc imaginația, au nevoie de calități de stil absolut artistice. Alegerea, succesiunea chestiunilor din țesare obiect de învățămînt și dezvoltarea de dat fiecareia din ele sunt fixate în școala românească prin program. Munca auto-

rului este astfel simțitor ușurată, iar învățătorului nu-i rămâne decât să constate conformarea sau nerespectarea programului și să se hotărască în consecință. Tactul metodic al autorului unei cărți de citire se poate totuși vedea din succesiunea pe care o dă el chestiunilor din obiecte de învățămînt osebite — dacă se ajută sau nu una pe alta — și din depărtarea ce o pune între cele de aceeași ramura de învățămînt. Copilul are nevoie de varietate, dar în acelaș timp cunoștințele asimilate trebuie să i se lege prin toate raporturile posibile, dacă țintim ca ele să-i rămîie definitiv în conștiință.

Adevărata greutate și deci adevăratul merit în alcătuirea unei cărți de citire este însă limba. Cuvintele, adevărat românești, să fie proprii în întrebuițarea lor, clare și transparente, așa ca gândirea să reiasă luminoasă. Construcțiunile să fie simple și firești, ușoare și caracteristic românești. Pentru aceasta trebuie să ne ferim de stilul jidovit al ziarelor și al literaturii estine, trebuie să alungăm vorbele de mahala, cari lasă să străbată înțelesuri și rostiri schimonisite și pervertesc gustul cel atât de ales al poporului românesc, dar trebuie să nu ne lăsăm ademiniți nici de stilul dichisit al celor ce se inspiră numai din cântecele populare și din urice. Hainele de bal-mască nu au ce căuta în școală! În afară de vorbe cu adevărat plastice și colorate, cari corespund însă unui capital restrîns de cunoștinți, literatura populară nu poate fi decît o călăuză în privirea mersului gândirii, — simplu și desăvârșit firesc — în privirea construcțiilor sintactice, dar atât numai. Un veșnic model de imitat, nu!

Bucățile cu cuprîns științific, istoric și geografic se pot lua din scriitorii noștri cei mai buni. Autorul cărții de citire va alege pe cele în cari stilul e mai plastic, descrierea mai colorată, dar în același timp numai pe acele în cari tabloul sau totalul gândirii se prezintă simplu. Belșugul de amănunte, așa cum ni-l dau mulți din cronicarii și istoricii oștri, cere o putere de închiegare, de întregire, pe care copilul de școală primară nu o are. Iată de ce aș zice că folosirea marilor noștri autori cere mult meșteșug. Nu origine să se încumete a o face!

În privința literaturii propriu zise sunt multe de con-

siderat. Ne folosim de literatură pentru desvoltarea sufletească a copilului? Sau i-o dăm numai ca un mediu de limbă? Răspunsul e hotărâtor în privința alegerii bucăților.

Metodiștii și pedagogii au stabilit că literatura, care trăește mai ales din sentimente, este și cel mai puternic și cel mai sigur mijloc de care dispunem pentru educația simțurilor omenești. Iubirea de cămin, de moșie, de părinți, de natură, de muncă; mila, entuziasmul pentru faptele mărețe, limpezirea simțului de conștiință, slăvirea datoriei, etc. etc., pot fi sădite sau măcar vânos împuternicite cu ajutorul literaturii. Și n'am vorbit de rolul ei binefăcător, de puternica mângâiere pe care o dă în multe momente grele din viață; dar astfel de daruri nu le dă literatura decât aceluia care o cultivă îndelung! Iată deci întâia normă în privirea alegerii bucăților literare: fondul moral.

Pentru ca acest fond moral să se împlante în suflet, el trebuie înveșmântat în imagini și în idei ușor de pătruns. Limba și valoarea literară a bucăților sunt elemente, cari, pe lângă puterea lor artistică, au și una educativă. Minte omului e leneșă, ea nu se lasă ademenită decât de munca prin care poate avea cea mai mare mulțumire cu cheltuiala cea mai mică. Și cu cât avem de a face cu minți mai primitive, mai nedisciplinate mai neorânduite, mai lipsite de deprinderea muncii, cu atât legea aceasta e mai adânc stăpânitoare. Astfel ne explicăm de ce numai marii artiști s'au impus ca modele și capi de școală, numai ei sunt clasicii în toate artele, numai ei au stăpânit mulțimea.

Din punct de vedere didactic mai avem de considerat încă ceva: potrivirea cu puterile și nevoile sufletești ale copilului, atât a fondului cât și a formei bucăților alese. Acesta e motivul pentru care s'a năpustit dascălimea noastră asupra literaturii populare. Ea li s'a impus în mod firesc. Atât numai că fondul de sentimente — vorbim de cel folosit până acum în cărțile noastre școlare — nu e îndestul de variat, și mai ales nu totdeauna moral. Prea multe jertfe pentru elementul distractiv și glumeț. Ar trebui studiată literatura noastră populară mai adânc și folosită din acest punct de vedere, educativ. După mine, un astfel de studiu ar fi cel mai prețios care s'ar putea face asupra literaturii populare românești.

Să nu se pară că se contrazicem. Literatura popu-

lară dată ca atare, în originalul ei, cu fondul moral cerul de sufletul copiilor, este absolut la locul său în școalele inferioare. Ea este și o desfătare sufletească potrivită și o adâncire, o reîmprospătare a fondului nostru sufletesc național. Este împuternicirea pe care Făt-Frumos în lupta cu Zmeii, o capătă de câte ori atinge pământul!

Dar imitarea limbii populare în bucăți cu un cuprins pe care poporul nostru nu l'a gândit încă, ni se pare o contrafacere, o copiere nefirească și de prost gust.

B METODICA CETERII

O citire mecanică bună se capătă din multul exercițiu. Inșă pentru a evita pe de o parte memorizarea repede a vorbelor, pe de alta, lipsa de interes și ca urmare deprinderea copiilor de a gândi aiurea decât la cele rostite, nu trebuie să citim de multe ori aceeași bucată, Exercițiile de citire, ca toate exercițiile școlare, sunt bune numai atunci când se repetă adesea, dar se și se sfârșesc înainte de a se fi ivit osteneala.

Să țintim dela început ca copilul să citească logic, adică să gândească la cele rostite și numai la ele, iar pentru aceasta el va trebui deprins să citească întotdeauna rar. Să nu uităm că o trăsură caracteristică a minții copilărești este gândirea înceată, iar cea repede și înfrigurată, când nu e caracteristică unei minți cu adevărat superioare, este dovada unei apropiate istoviri.

Cum putem deprinde copiii ca să gândească la ideile exprimate de cuvinte și nu aiurea? Cum îi putem ajuta să se adâncească în gândirile spuse și să nu se mulțumească cu sunetele vorbelor sau cu defilarea literilor în fața fața privirilor lor? — Respectând cîrîțele metodice de a da vocabularul de preferință cu ajutorul învățămîntului intuitiv, de a nu ne sluji de cuvinte izolate, eăci ele nu spun mare lucru copilului, și în fine de a explica fiecare cuvânt citit, a-l explica, cum ziceam mai sus, întrebuițându-l într-o propoziție, sau înlocuindu-l cu altul echivalent ori măcar eproximativ echivalent cunoscut. Aceste explicații le face dascalul de la primul exercițiu de scris-citit cu toate cuvintele, la rând și nu pe sărite numai cu cele presupuse necunoscute. Căci noi nu urmă-

rim ca copilul să învețe *vorbe nouă*, ci ca el să gândească pe cele cunoscute, să cucerească înțelesul tuturor vorbelor date de carte.

Când copiii nu sunt încă stăpâni pe citirea mecanică, profesorul le poate veni în ajutor dându-le pe scurt cuprinsul bucății de citit. Aceasta o face el la finele anului în clasa I-a și la începutul celui de al doilea. Înțelesul, în parte cunoscut, ajută la citirea curentă, dar mai ales la cuprinderea cu gândul a celor citite. Procederea aceasta este o îndrumare folositoare spre citirea logică.

Un obicei care trebuie să dispară din clasele primare inferioare este citirea model a dascălului. Un model — *dacă* se poate găsi! — nu are rost decât atunci când citirea capătă pretenții de artă, adică în bucățile adevărat literare — proză sau versuri, — și anume cu copiii cari, meșteri în citire, pot gusta câte ceva din această lectură artistică. Când copilul nu-i stăpân pe citirea mecanică, el memorizează vorbe, intonații, etc., din citirea dascălului, — totdeauna mai repede decât a lui proprie! — cari nu numai că nu-i ajută întru nimic la împreunarea vizuală a literilor, dar îl încurcă. Dar chiar cu copiii mai înaintați și chiar când citirea dascălului este bună, — la examenul de definitivat am întâlnit cazuri, când era mult mai proastă decât a elevilor — citirea dascălului nu slujește decât să grăbiască mintea, să o piardă în digresii și să o zăpăcească.

Citirea estetică are nevoie necontestat de modele. Noi însă n'ar trebui să stăruiem prea mult asupra finețelor de intonație decât după ce copilul ajunge în stare să-și asimileze *singur* cuprinsul de idei dintr'o bucată de proză ceva mai grea. Când facem prea multe odată, riscăm să nu facem nimic bun!

Nu intră în această critică însă corectarea ca *intonatie* a fiecărei fraze greșit accentuată de către elev.

În privința semnelor de punctuație avem de spus următoarele: nevoea pauzelor și a deosebirei lor ca lungime, o capătă copilul în primul loc dela ordinea pe care dascălul o pune în vorba lui proprie și în răspunsurile copiilor. În al doilea loc, dela deprinderea pe care profesorul le o dă de a se sluji de semnele punctuației dela cel

dintâi cuvânt scris pe tablă. Să nu îngăduim o citire în care nu se respectă toate pauzele arătate.

Mijlocul mecanic de a pune elevii să numere sau să bată cu piciorul, ca să determine variațiile de durată ale virgulei, punctului și celelalte, este stupid. Vroim să deprindem mintea și urechea copilului cu pauze, — adică cu tăceri ca hotare între idei — și ne slujim de umpluturi, de zgomote fără nici un rost, cari împrăștie mintea copiilor!

În fiecare lecție de citire noi urmărim mai multe lucruri: asimilarea unui fond de idei, deșteptarea gustului de a citi și a se instrui prin muncă proprie, perfecționarea limbii și câte altele. Iată de ce o bucată de citire se va trata și se va prelucra cu cea mai mare stăruință și băgare de seamă.

Dascălul va căuta mai întâi să vadă dacă sunt vorbe necunoscute și le va explica de la început, cât mai succint, dar și mai exact, pentru a nu întrerupe firul gândirii și a nu provoca în cursul citirii digresii dăunătoare. O bucată literară mai ales este un întreg, un organism mintal am zice, care trebuie înțeles, asimilat, fără știrbiri și fără adaosuri.

Obiceiul de a întreba pe copii: „cari sunt vorbele necunoscute întâlnite în cursul citirii“ și a le explica numai pe acestea, mi se pare lipsit de seriozitate. A ști să deosebești clar și conștient ce știi de ceea ce nu știi, este o fineță intelectuală la care puțini oameni maturi ajung! Noi când facem educația intelectuală avem de luminat fiecare idee a copilului, avem de pus miez în dreptul fiecărui cuvânt rostit de către el, de ce să ne transformăm în dicționare ori în anuare de adrese, de care să se folosească elevul numai într-un moment de bun plac?

Dacă bucată se prezintă cu oarecare complexitate sau dacă este extrasă dintr-o lucrare de proporții mai mari, dascălul va trebui să pregătească priceperea copiilor printr-o explicare scurtă dar clară a întregului.

Aceste două lucrări, explicarea vorbelor noi și aceea a cuprinsului ar forma întâia treaptă formală: pregătirea.

Când bucată de citire e măricică, ea se împarte în

atatea unități metodice, câte sunt ideile generale dezvoltate într'ansa. Unitățile metodice să nu fie prea mari, dar mai ales să nu fie prea mici. În cazul întâi elevul ar pierde din vedere prea multe din amănunte, de care mintea lui are nevoie, în cazul al doilea reproducerea ideilor nu s'ar distinge de memorizarea vorbelor. Numărul și mărirea unităților variază după clasă și mai ales după dezvoltarea copiilor. Cu fiecare unitate, devenită un întreg la rândul ei, mai ales când este bogată în idei, se fac două reproduceri: una amănunțită, în mod extemporal — scoțând și izolând între ele toate ideile de amănunt și stabilind astfel atârănarea lor reciprocă, — o vom numi reproducere pe întrebări. Alta, reproducerea succintă a întregii unități în fraze corect construite, care poate fi urmată de scoaterea ideii generale cuprinsă în toată unitatea, o vom numi reproducerea a doua, sau a totalului. După ce toate unitățile metodice au fost tractate astfel, întregim lecțiunea cu generalizarea propriu zisă, adică cu scoaterea ideilor mai cuprinzătoare din întreagă bucată de citire.

Se obișnuște să se scrie pe tablă ideile generale scoase din fiecare unitate metodică, — așa zisele titluri — drept jaloane la generalizare. Această procedură e bună cu condițiunea expresă să nu se transforme în tipic și să nu se folosească decât în bucățile cu cuprins îmbelșugat și complex, în care ideile generale sunt relativ greu de aflat. De rigoare nu e însă nici aici, generalizarea putându-se face de-a dreptul din bucată citită.

Reproducerea întâi are menirea să ne arate cum a priceput copilul. Foarte adesea dânsul reproduce fără greșală bucată citită, iar dacă îl descoși cu întrebările, vezi că înțelegerea lui este cu desevărsire greșită. Această reproducere mai are drept țintă să deprindă pe copil a gândi, adică a despărți și împreuna ideile după raporturile lor logice. Reproducerea pe întrebări este adevărata disciplinare intelectuală în citire.

Reproducerea a doua, care se practică singură în cele mai multe din școlile noastre, când nu-i precedată de cea pe întrebări, este simplă memorizare greșit tratată. Făcută la locul ei, este un excelent exercițiu de stil.

Nu am, cred, nevoie să spun că generalizarea poate lipsi în unele lecțiuni și că cele două reproduceri nu au aceeași însemnătate în orice bucată de citire. Învățătorul ușor va distinge osebirile acestea.

La citirea estetică vorbele și expresiile de explicat sunt de obicei și mai multe și mai grele. Citirea model a profesorului se impune, pentru a da tonalitatea generală a bucății și chiar pentru a ațâța gustul și curiozitatea elevilor. La citirea estetică nu trebuie, după părerea mea, să facem generalizări. Valoarea și frumusețea unei bucăți literare este tocmai în desfășurarea amănunțelor, ideile generale sunt mai toate banale.

După ce s'a analizat toată bucată, în amănunțimi, ar fi bine venită citirea din nou a întregii bucăți, atât de către dascăl cât și de către elevi. Dealmintrelea o citire a întregului în urma analizei, ca încheiere, ar avea înțeles chiar la citirea logică, ea ar fi poate mai folositoare decât chiar însăși generalizarea.

Un sfat pe care-l dau cu osebire profesorii de limbi, este acela de a sili pe copii să memorizeze expresiuni frumoase, versuri, sentințe, etc, pe cari să le folosească apoi în exercițiile de stil. Pentru cursurile superioare poate că lucrul să nu fie absolut nepotrivit. Nu mă pronunț. Întrebuințarea expresiilor poetice, a licențelor eminesciene, a vorbelor în icoane, în compunerile și vorba copiilor de 10—15 ani însă, este pentru mine, ceva necalificabil. După cum găsesc de neînțeles tendința profesorilor de a amesteca în așa zisa analiză literară expresii, impresii și experiențe personale, în loc de a lăsa mintea copiilor să se adapteze direct gândului și simțirii poetului, tot așa găsesc nepotrivită și transportarea aceasta cu duiumul în limba obișnuită a construcțiunilor poetice. Literatura este expresia de zile mari a unor simțiri rari în viață! Dece am folosi în fiecare clipă și pentru orice stare sufletească o îmbrăcăminte de săbătoare, mai ales când nici nu-i a noastră proprie ? !

Insemnată, după mine, este deosebirea între felul de grupare a ideilor de amănunte după cum este vorba de citirea logică sau de cea estetică. Pe când în cea dintâi urmărim gruparea noțiunilor în jurul unei idei princi-

pale, subordonând pe cele dintâi aceștia din urmă, în scrierile literare ar trebui, cred eu, ca gruparea amănunțelor să o facem în icoane și tablouri. Am avea atunci atâtea unități metodice într'un întreg literar, câte tablouri se pot desface din el. Bunăoară în legenda lui Dragoș ar forma o unitate descrierea regiunii unde se desfășoară acțiunea; o alta, înfățișarea lui Bogdan; o a treia, icoana zinei, etc., etc.

Esențialul în citire, după mine, este urmărirea strictă a gândului autorului, fără adausuri, fără știrbiri și fără întreruperi. Această adâncire a minții noastre în gândul unui autor este adevărata disciplină intelectuală, cea mai bună. Și către din a trebuie să țintim dela început. Pentru gândirea proprie are copilul aiurea loc: la învățământul intuitiv, la științi. Nu trebuie să incurcăm și să amestecăm domenii osebite.

§ 6. *Exercițiile de liberă reproducere și de memorizare.*

Programul nostru mai prevede exerciții de reproducere liberă și memorizare. Cele dintâi, ca exercițiu special de limbă, cuprind narațiuni, adică desfășurări în timp, cari completează foarte bine învățământul intuitiv tot numai din descrieri. Povestirile deprind copiii cu logica succesiunii, dacă ne-ar fi îngăduită expresiunea aceea, dându-le și o bună îndrumare în câștigarea limbii.

O chestiune didactică discutată de institutorii francezi este dacă sunt de a'les povestirile scurte cari se isprăvesc într'o lecție sau acele cu urmare dintr'o zi într'alta. Cu bună seamă că alegerea unui singur fel ar fi cea mai puțin potrivită.

Povestirile n'au nevoie să fie numai decât așa zise istorioare morale. Oricât ar fi acestea de foloitoare, abuzul lor trebuie să fie îndalțat. O fetiță de 7 ani zicea: „Știu ce are să spue Doamna: o poveste cu copii cari s'au cumințit fiindcă... Eu cunosc o mulțime de copii cari nu-s cuminți și tot nu pașesc nimica!“ Și... foarte consecventă, fetița nu mai era atentă oridecâteori era vorba de povești.

Se pot folosi în acest scop basme, anecdote, etc., cu condiție-ca fondul lor să fie potrivit cu vrâsta copiilor.

Dascălul, care trebuie să aibă has la povestit, își împarte bucata în unități metodice, indestul de mari ca ele să-și păstreze caracterul de narațiune și să nu devie o bucheareală mecanică, și cere să se reproducă bucata, când extemporal, când în formă narativă, observând ca limba să fie totdeauna corectă, ușoară, curgătoare.

Exercițiile de memorizare tind să cristalizeze în amintirea elevului idei și tablouri, vorbe și construcțiuni gramaticale. Cele mai bune exerciții de memorizare ar fi cele făcute cu proză. Numai ea cuprinde materialul limbistic curent, numai ea poate da ideile cele mai trebuitoare în viața zilnică. Foarte în favoare cu câteva decenii în urmă, memorizarea prozei este astăzi cu desăvârșire părăsită. Și cu toate acestea va trebui să ne întoarcem la dânsa! Întâi fiindcă memorizarea versurilor, ușurată mult de elementul muzical, ritm și rimă, este de o utilitate mediocră; al doilea fiindcă memorizarea în genere cere copilului o muncă cu mult mai mică decât o presupunem noi. Atât numai că în loc să lăsăm să se memorizeze vorbe goale, cum se făcea în vremuri nu tocmai depărtate, o să ajutăm copiii să cuprindă înțelesul deplin al cuvintelor și să și le întipărească în minte numai în legătură cu ideile corespunzătoare. Iar pentru a cruța munca, nu vom da câte 2 — 3 fețe de tipar odată, ci 4 — 6 rânduri, arătând copilului cum să memorizeze mai ușor.

Oricare ar fi bucata de învățat pe de rost, ideile cuprinse trebuiesc amănunțit explicate și reproduse de către copii extemporal, înainte de a se începe lucrarea memorizării. În clasele I-a și II-a memorizarea se face numai în clasă. Învățătorul rosteste rar, deslușit, cu intonațiile cuvenite și nu mai pe gândiri complete, iar reproducerea elevilor o ajută cu întrebări cari să le îndrumeze gândul. Repetarea cuvânt cu cuvânt după spusa dascălului este nepermisă. Memorizarea să fie un ajutor dat copiilor ca să-și exprime ideile nou asimilate, iar nici decum o înșirare de vorbe care să tocească plasticitatea creierului lor.

De asemenea nu-i la locul ei scandarea versurilor sau orice alt mijloc mecanic, care în adevăr

uşurează urechoa şi memoria muzicală a elevului, dar care îndepărtează mintea de la cuprinsul bucăţii.

Reproducerea în cor a celor memorizate nu se poate face, decât după ce toţi copiii cunosc bucata. Eu însă găsesc această procedare absolut condamabilă. Cu dânsa distrugem propria noastră muncă, căci numai cât întunecăm fondul de idei pe care cu câteva minute mai înainte ne-am muncit să-l prezentăm clar şi distinct. Aici n' avem nevoie de mecanizarea cunoştinţilor, ca la aritmetică, la citire sau la scris, iar rostirea în cor nu poate avea alt rost decât mecanizarea.

În ultimele două clase, după ce s'au memorizat câteva rânduri în clasă drept model, se poate da elevilor ca lucrare proprie să memorizeze mai departe, dacă cuprinsul a fost bine înţeles.

§ 7. Ortografia

Scrierea corectă a sunetelor se sprijină în primul loc pe auz şi pe văz. Tipurile intelectuale auditive se iau mai mult după forma auzită a vorbelor, cele vizuale păstrează în minte forma lor grafică, iar cele normale se sprijină aproape deopotrivă pe ambele simţuri.

Cerinţa metodică de căpitenie este ca elevul să nu vadă, aş zice, decât vorbe scrise corect şi să nu i se îngăduie de la început nici o greşală de ortografie în nici unul din exerciţiile lui grafice. Pentru aceasta trebuie părăsit obiceiul de a cere copiilor să ghicească forma corectă a unui cuvânt. Orice vorbă nouă se scrie pe tablă şi se rosteşte răspicat. Însemnat lucru mai este ca să nu lăsăm copiii să citească repede.

Rogulele ortografice se dau în legătură cu Gramatica şi nu slujesc decât să legitimeze, aşa zicând, scrierea corectă căpătată din uz.

Exerciţii speciale de ortografie avem două : copiatul şi dictarea. Cel dintâi, de mare folos, se face după carte sau după un model scris pe tablă. El se dă de preferinţă asupra bucăţilor cunoscute ca fond.

Dictatul este un exerciţiu de control. Cu el copilul nu învaţă, ci dovedeşte dacă a păstrat forma grafică a vorbelor întâlnite până atunci. Dictatul mai slujeşte şi la

mecanizarea cunoștințelor ortografice. Dictările — ghicitori, cum se făceau până acum și cum din nefericire le practică profesorii de limbi străine, sunt o anomalie didactică.

Profesorul dictează numai dintr-o bucată citită, sau foarte ușoară ca fond. Orice cuvânt necunoscut îl scrie pe tablă. El dictează de se poate pe propoziții întregi, în tot cazul pe gândiri și nu vorbă după vorbă, nu prea repede, ca copiii să nu sară unele cuvinte, nu prea rar, ca ei să nu aibă vreme să întretese și idei străine de școală. Dascălul să se silească ca copiii să gândească cele scrise, altfel dictarea lui rămâne timp pierdut.

În ce privește îndreptarea greșelilor, cari totuși se pot strecura, e de prima necesitate, cred eu, ca ea să se facă în aceeași lecție, atunci când copilul e sub aceeași impresie sufletească intensivă. Să nu lăsăm formelor éronate vremea de a se statornici în memorie. Numai în acea clipă elevul este impresionat de numărul greșelilor lui, mai târziu nu le mai bagă în seamă! Iată de ce ași stăruir din toate puterile, ca exercițiile grafice să nu dureze mai mult de 15—20 minute, iar restul timpului să fie întrebuințat la corectare.

Îndreptarea se face astfel. Un elev citește în întregime bucată, rar și distinct, spre a reinvia în mintea tuturor gândirea exprimată de cele scrise, cu care prilej elevii ceilalți îndreaptă cuvintele lipsă și greșelile de punctuație. Se citește a doua oară, tot la șir și nu pe sărite, — altfel e cu neputință să avem ordine și simultaneitate în lucrare, — răs-picând vorbele, desfăcând silabele și stăruind mai ales asupra acelor cu greutăți ortografice. După ce s'au făcut îndreptările, profesorul trece cu ochiul asupra fiecărui caiet, ca ultim control, căutând să se asigure dacă elevul si-a îndreptat conștiincios și cu bună credință greșelile.

Schimbul caetelor între elevi este o procedare cu multe urmări morale condamnable. Ea trebuie părăsită.

Corectarea acasă este o muncă pe care institutorul o face fără nici un folos pentru nime.

Un exercițiu școlar excelent este dictarea din memorie. Această formă a dictării, foarte la modă în ultima vreme, folosește nu numai ortografiei, ci și punctuației,

stilului și deprinderii de control propriu asupra gândirii. Elevul scrie bucățile memorizate căutând să le reproducă cât mai exact.

§ 8. Punctuația.

Punctuația se capătă prin uz ca și ortografia. Regulele ei speciale, cari țin absolut de Gramatică, nu pot fi pricepute decât târziu. Totul este să deprindem pe elevi dela început cu folosirea exactă și respectarea semnelor ei.

Iată două exerciții speciale pe cari le am văzut utilizate cu oarecare izbândă de către cunoscutul profesor Miron Pompiliu:

a) se învață pe de rost o bucată, în care scopul principalmente urmărit sunt semnele punctuației, și se scrie din memorie;

b) se dictează ceva înlocuind toate semnele de punctuație cu câte o linie verticală; se citește apoi analizând gândire cu gândire și se pun semnele cuvenite.

Trebuie să spunem că ultimul exercițiu se poate greu întrebuința abia în ultima clasă primară; el rămâne pentru cele secundare.

§ 9. Compunerile.

Stilul se capătă prin mult exercițiu, dar se pregătește prin citire multă. Citirea cu glas tare, rar și cu pauzele dintre pândiri bine pronunțate, este cel mai eficace exercițiu de stil pentru orice vrâstă. Rămâne să varieze de sigur alegerea modelului.

Toate exercițiile de limbă de cari vorbim până acum slujesc și la formarea stilului. Lucrări speciale avem așa numitele compunerile.

În orice compunere sunt de deosebit fondul, ideile și forma sau limba. De oarece e mai ușor de căpatat forma decât fondul, compunerile de dat în școlile primare și cele secundare inferioare ținesc în primul loc la căpătarea limbii. Compunerile în cari este dat fondul, lăsând drept muncă elevului numai alcătuirea și potrivirea formei se numesc reproductivă.

În darea fondului sunt însă două lucrări mai însemnate de oșebit : a) căpătarea ideilor, b) orânduirea lor într'un tot, ordonarea într'un întreg, subordnarea amănuntelor secundare în jurul noțiunilor de căpitenie, într'un cuvânt organizarea ideilor. Pe eând asimilarea materialului poate fi o lucrare numai de memorie sau de imaginație, organizarea lui cere putere de reflexiune, cere cugetare, cere maturitate intelectuală. Compunerile în cari elevul are să-și caute și să-și organizeze singur materialul, se numesc inventive.

Deosebirea compunerilor în inventive și reproductivă este cum vedem pur didactică. Tot din acest punct de vedere în compunerile inventive putem distinge mai multe trepte de greutate, după cum fondul este mai mult sau mai puțin nou, după cum el a cerut o muncă de asimilare oșebită, și mai ales după cât ajutor se dă elevului în orânduirea lui. Cu cât avem de-a face cu inteligenți mai copilărești, cu atât ajutorul nostru va fi mai mare.

În școlile primare nu se poate vorbi decât de compuneri reproductivă, de ele ne vom ocupa deci exclusiv.

Tot din punct de vedere didactic mai putem face o deosebire, după cum forma compunerii este aproape fixă sau deplin liberă. Scrisorile de afaceri, contractele, chitanțele, tele-rămele, etc., sunt din întâia categorie. Astfel de compuneri sunt lăsate pentru ultimele luni ale clasei a IV-a, ca unele ce au mai mult o valoare practică decât educativă.

Fondul este științific, atunci când ideile nu se pot lega decât în anumite raporturi și într'o succesiune aproape impusă, ca în compunerile de Arimetică, Geometrie, Științi, Geografie. În limba noastră școlară astfel de compuneri le numim teze sau lucrări scrise speciale și le considerăm mai mult ca un control al asimilării, dar nu e numai acesta rolul lor ! Avem apoi compuneri, să le zicem literare, în cari se lasă minții mai multă libertate în gruparea ideilor, cum ar fi : nararea unei întâmplări, descrierea unei excursiuni, etc. În teze predomină noțiunile, în compunerile literare pot predomini icoane, senzații tablouri ; în cele de a doua categorie poate rămânea imaginația atot stăpânitoare. Copiilor de școală primară însă nu se îngăduie să le cerem decât exactitate în idei și veracitate în impresii.

O distincție de făcut încă este aceea privitoare la succesiunea ideilor, a legării lor în timp, — în forma de gândire narativă sau descriptivă. În povestiri bunăoară, succesiunea este mai puțin liberă decât în descrițiuni. Naratiunile, desfășurări în timp, cuprind mai mult asociațiuni de cauzalitate, cer reflexiune mai multă, pe când descrierea se reazemă mai mult pe simțuri. Ambele forme de gândire însă se completează, așa că în compuneri ambele forme trebuiesc folosite alternativ.

Metodica. — Vom deosebi într'o lecție de compunere patru lucrări: 1) darea fondului și organizarea lui, 2) pregătirea formei, 3) redactarea compunerii, 4) corectarea ei.

Fondul poate fi dat în însăși lecția de compunere sau într'una anterioară. Ne putem folosi în acest scop de orice obiect de învățământ: citire, geografie, învățământ intuitiv, etc., cu condiție ca totalul de idei să fie reîmprospătat prin întrebări în momentul când ne trebuie. Numai idei clare și puternice pot izvedi o expresiune eviincioasă. Succesiunea dată ideilor se fixează pe tablă în câteva titluri, — cari vor fi cu atât mai generale cu cât avem copii mai desvoltăți, — după care elevii să se orienteze.

●data fondul bine asimilat și ordonat, începe pregătirea formei. Asupra acestei părți stăruim mai mult sau mai puțin, după cum elevii sunt mai începători sau mai înaintați, mai vioi sau mai slabi. Ce utilitate poate avea această pregătire a formei? S'a zis de către dascăli că compunerea trebuie să rămăe o lucrare proprie a copilului, în care să se oglindească originalitatea, felul lui special de a gândi. La aceea s'ar putea obiecta multe. Ne vom mărgini să amintim deocamdată că în școala primară urmărăm limba și nu fondul de idei, iar limba nu îngăduie originalitate decât celui ce o posedă definitiv. Dar ca să ajungem aici, în loc să lăsăm pe copii să creeze expresii și construcții gramaticale caraghioase de cari va trebui să-i desbărăm mai târziu, e mai bine, cred, să luăm toate precauțiunile ca ei să scrie deodată bine și să nu lăsăm să se cristalizeze în mintea lor decât forme corecte.

Cum o putem face aceasta? Iată cum o fac eu. După ce s'a reamintit fondul, profesorul cere mai multor elevi

să desvolte oral fiecare titlu ca și cum l'ar scrie, căutând să nu ștepsue toți la fel. Dascălul îndreaptă, dă trecerea frazelor dela una la alta, ceea ce e relativ greu, și îndreptările în vederea punctuației. Prin faptul că aceeași idee generală s'a desvoltat în 3—4 feluri cel puțin, elevul nu poate memoriza o anumită construcție — altfel compunerea s'ar transformă într'un exercițiu de memorizare — dar nici nu se poate prea mult îndepărta de formele enunțate, adică de expresiile corecte.

După ce s'a pregătit forma în tregii compunerii începe redactarea. În acest timp dascălul observă ce scriu copiii și previne alte greșeli, în loc să citească sau să vi-seze, cum se face de obicei.

Corectarea e mult ușurată de faptul că forma nu poate varia prea mult și nici greșeli multe nu s'au putut strecura. Câțiva elevi citesc pe bucăți mari, nu pe fraze, dascălul face cuvenitele îndreptări, întrebând cum s'a mai spus altfel aceeași idee. Dacă sunt mulți elevi în clasă, corectarea continuă și în lecția următoare.

O astfel de corectare, chiar dacă ar rămânea mici greșeli în unele caete, e mai folositoare clasei întregi de cât acea făcută de dascăl acasă, oricât de îngrijită ar fi. Elevul — o repet — trebuie prins în momentul când dă însemnătate lucrului făcut de dânsul, nu atunci când i-a dispărut din minte totul.

CAP. II

ARITMETICA

O cerință a minții copilărești este ca toate cunoștințele să se prezinte sub o formă cât mai concretă. De aci necesitatea de a face socoteli cu obiecte, de aci principiul ca întâile exerciții de calcul să se facă intuitiv.

Obiectele de întrebuițat trebuie să fie simple, ne-bătătoare la ochi, — bețe, linii, chibrituri, etc. — și absolut identice în formarea fiecărui număr dat. Este totuși nevoie să le variem îndestul de des, atât pentru trebuința de schimbare, trebuință firească și legitimă, cât mai ales pentru a grăbi procesul de abstracție cerut imperios de această ramură de învățământ. Un ajutor ni l dă în acest

sens și numărarea cu obiecte absente, cum o recomandă pedagogii italieni.

La calculul cu obiecte, numit de metodisti intuitiv, e de observat ca copiii să vadă deplin toate mișcările învățătorului: că scoate și că t scoate, că adaogă și că adaogă. Orice eroare se îndreaptă arătând în că o d a t ă gruparea obiectelor. Nu trebuie uitat că noi țintim ca copiii să asocieze fiecare nume cu grupa de unități corespunzătoare și că ochiul este cel mai bun sprijin în orice asociație de idei.

Calculul mintal, l'am numi mai bine abstract, în seria 1 — 10 nu este propriu zis decât amintirea grupărilor văzute la obiecte. Mai târziu el devine lucrarea de căpetenie și o operațiune pur intelectuală. Calculul scris rămâne în tot lungul clasei I-a o simplă consemnare, o fixare în semne văzute a celor aflate oral. Adevărată scoțea la scris avem în clasa II-a, abia când începe teoria.

Am deosebit deci la calcul trei forme didactice: calcul intuitiv, mintal sau abstract și scris, cari forme nu au o egală însemnătate în cele patru clase primare. În cele dintâiu trei luni lucrarea de căpetenie este calculul intuitiv, mai târziu cel mintal, în ultimii doi ani, cel scris.

Să observăm că ceea ce este greu în Aritmetică este formarea numerelor și nu cele patru operațiuni fundamentale. Vom zice chiar că aceste din urmă rezultă din lucrarea dintâiu. Iată de ce sistemul didactic al lui Grube, așa numitul sistem individualist, a fost îmbrațit cu atata entuziasm de întreaga dascălime inteligentă.

Programul școlilor noastre primare cuprînd o minunată distribuție a materiei de Aritmetică. O singură învinuire i s'ar putea aduce: timpul prevăzut pentru asimilarea seriei 1 — 100 e prea scurt, când avem de a face cu copii de 7 — 8 ani. Germanii fac materia aceasta în doi ani.

Să urmărim acum materia clas cu clas, trimestru cu trimestru și să analizăm fondul de cunoștinți cari alcătuiesc materialul acestei însemnate ramuri de învățămînt.

Din analiza noastră însăși vor decurge regulele metodice conducătoare.

În clasa I-a programul hotărăște formarea numerelor dela 1—100 ; în clasa II-a formarea seriei 100—1,000,000 și teoria celor patru operațiuni fundamentale ; în clasa a III-a sistemul metric și deci cunoașterea numerelor zecimale ; în clasa IV-a câteva noțiuni asupra fracțiunilor ordinare, complectarea sistemului metric cu unitățile de suprafață și volum și reducere la unitate cu principalele ei aplicațiuni practice : dobânda, scontul, rabatul, asociația.

§ 1 Formarea numerelor dela 1 — 10.

Numerele dela 1 — 100 sunt despărțite în trei serii : a) 1 — 10 pentru trimestrul întâiu, b) 10 — 50 pentru al doilea, c) 50 — 100 pentru cel din urmă.

Să observăm că așa zisele patru operațiuni, pe cari după sistemul lui Grube le facem cu fiecare număr în parte, sunt în realitate cinci și că ele se pot grupa astfel : a) operațiuni de compunere (le-am putea numi sintetice) : adunarea și înmulțirea ; b) operațiuni de descompunere (analitice) : scăderea și împărțirea, care la rândul ei are două forme ; distribuirea și cuprinderea.

Cuprinderea este cea mai grea de conceput de oarece noțiunile corespunzătoare sunt numai raporturi, adică noțiuni din cele mai abstracte. În gândirea : 8 se cuprinde în 32 de 4 ori, noțiunea principală 4 e noțiunea raport dintre alte două noțiuni și ele abstracte. Rezultă deci că această formă o împărțirii va să rămâne cea din urmă de tractat și că nu poate avea un rost decât atunci când copiii sunt deplin stăpâni pe înmulțire și cu atât mai mult pe adunare. Temelia socotelilor în cele dintâiu luni trebuie să rămâne adunarea și scăderea.

Mai este de observat că exercițiile pe cari le putem face în cadrul fiecărui număr pot fi simple ca : $2+3$; $4-1$, 2×2 , $6 : 3$, sau complexe : $4 : 3$ față de $4 : 2$, $2+4-1$ față de $2+3$, etc. Ne vom conforma principiilor didactice stabilite, dacă vom merge dela cele simple către cele complexe și nu invers.

Exercițiile de făcut eu fiecare număr.

- A. Formarea numărului (compuneri) :
- din precedentul + 1,
 - din alte numere,
 - formarea prin înmulțire,
 - scrierea cifrei corespunzătoare și a câtorva din compunerile făcute.
- B. Tractarea numărului prin descompunere :
- scăderi,
 - distribuții, fără și cu rest.
 - cuprinderi,
- Până aici am considerat numărul individual, izolat de altele.
- C. Considerăm acum numerele între ele ca mărime relativă :
- recunoașterea din ochi și din pipăit a fiecărui număr : care e 5, care e 2, etc. Aparatul lui Tillych e cel mai bun în acest scop.
 - compunerea prin diferență : $6 > 2$ cu 4.
 - compunerea prin cât : $6 > 2$ de trei ori
- D. compuneri și descompuneri indirecte :
- $$4 + ? = 6; ? + 3 = 9; 9 - ? = 5, \text{ etc.}$$
- E. Exerciții amestecate ; $4 + 2 - 1 = ?$ $2 \times 5 - 4 = ?$
- F. Considerăm fiecare număr nu ca grupă de unități ci ca un întreg el însuși pe care îl putem lua ca element component, sau îl putem fracționa :
- ca întreg. Am un 5, am doi de 5 etc
 - care e $\frac{1}{2}$ lui 8; $\frac{1}{3}$ lui 9? etc.

Aceasta e materia triloniei întâia dacă ne mărginim la exercițiile cu numerele d la 1—10, și nu e prea puțină. Din potrivă. În toate aceste exerciții trebuie să observăm ca predarea să meargă dela exerciții mai ușoare către cele mai grele și să se respecte riguros șirul natural al numerelor. Socoteala pe sărite nu poate veni decât după ce elevii sunt stăpâni pe succesiunea firească a numerelor și după ce s'a formulat șirul sau seria numerelor dela 1—10.

Ar fi o eroare grosolană să învățăm pe copii mai întâia să numere, zicând vorbele, și în urmă să socotească. Le-am tipări în minte vorbele goale și apoi i-am munci să asocieze fiecare din cuvintele fără înțeles cu ideea numărului corespunzător. Această greșală se face din nefericire prea ațescori. Ea e singura pricină că copiii spun un număr drept altul. Numele, la cifre ca și la alte noțiuni nu trebuie să fie decât în tovărășia ideii pe care o reprezintă și a formei ei scrise (cifra), dacă voim ca asociația dintre ele să se cristalizeze definitiv.

Am spus că calculul mental în seria 1—10 este mai mult amintirea grupărilor văzute. Totuși formele indirecte ale operațiilor, precum și exercițiile amestecate sunt lucrări aproape pur intelectuale. De aceea și sunt ele foarte ostentitoare. Să nu abuzăm de dansule.

Calculul scris e simpla transcriere a celor gândite. Formulele de întrebuințat trebuiesc alese dintr'acelea cari oglindesc mai exact mersul gândirii la copil. Astfel la înmulțire noi vom lua primul factor ca înmulțitor și nu pe al doilea. Ex.: 6×2 îl vom citi: 6 ori 2. Pentru cuprindere, care este o formă a împărțirii, formula cea mai adecuată felului de gândire a copilului și procedării intuitive este, după mine următoarea: $6 = 2 \times 3$, pe care o vom citi: în 6 găsim 2 de câte trei, sau de 2 ori pe 3.

Serierea în tact a cifrelor (numărarea liniilor constitutive) întrebuințată încă în multe școli germane, eu am părăsit-o. Găsesc că îngreue munca copiilor producând confuzie. Simultaneitatea scrierii, în vederea căreia se întrebuința, se poate căpăta din însăși dictarea cifrelor, fiecare din ele putând servi ca unitate de timp în bătaia tactului.

Ce noțiuni se pot câștiga din exercițiile precedente ?

Cu exercițiile făcute până acum urmărim ca elevul :

- a) să cunoască relativitatea exactă de mărime a fiecărui număr față de celelalte ;
- b) să surprindă procedeul — pe care nici o explicație de pe lume nu i-l poate da — sau felul de gândire special fiecăreia din operațiunile fundamentale ;

e) să capete puterea de atenție în urmărirea unei idei complete, precum și nevoia de întregire a fiecărei gândiri.

Noțiunile de Aritmetică elementară sunt cele mai potrivite pentru disciplinarea minții în acest ultim sens, fiindcă ele sunt mai ușor de coborât la orice nivel intelectual și fiindcă se prezintă dela început complete, perfect țăr murite și totuși simple, așa de simple încât pot izbi inteligența cea mai primitivă. Pentru a deprinde însă copiii să gândească complet, cu întregi de gândire, este nevoie să le pretindem ca orice propozițiune aritmetică să fie dată absolut întregă. Nu-i bine ca atunci când întrebăm: cât fac $3+2-1$? elevul să răspundă numai cu rezultatul. Un răspuns bun poate fi nu numai decât efectul întâmplării, deși nici această posibilitate nu este exclusă, dar fiind chiar acel al unei cugetări exacte și depline, noi țintim totuși mai departe: țintim ca copilul, — până la deplină pricepere a distincțiunilor de gândire din cele patru operațiuni fundamentale, — să și dea seamă de mersul gândirii lui proprii. Altfel el nu va putea rezolvi probleme și nici înțelege teoria calculului scris. Orice răspuns al elevului câtă decî să cuprindă atât rezultatul cerut cât și datele exercițiului, am zice gândirea și cu motivarea ei. Mai târziu, când mintea este stăpână pe procedurile socotelii, în clasa a III-a și a IV-a, nu mai avem nevoie de acest pedantism. Ba e chiar folositor ca mintea să lucreze mai în ușor, mai la suprafață, căci reflexiunea aceasta stăruitoare, această gândire în adâncime, este peste seamă de ostentivă.

Un amănunt asupra căruia trebuie insistat, când avem în vedere disciplinarea aceasta a judecății și a atențiunei, este întregirea gândirilor în exercițiile amestecate, este ceea ce am putea numi motivarea rezultatului. De exemplu în exercițiul $4+5-2+3=10$ copilul va zice: $4+5=9$, $9-2=7$, $7+3=10$ și nu $4+5=9-2=7+3=10$.

Dacă exercițiile arătate mai sus au fost bine făcute și îndestulător sprijinite pe intuiție, copilul a înțeles mecanismul celor patru operațiuni și cunoscând seria și pro-

ceceul de formațiune al numerelor dela 1 — 10, are să înțeleagă cu cea mai mare ușurință tot șirul următor de numere. E vorba de o simplă analogie. Ne rămâne încă ceva de făcut ; mecanizarea calculului. Omul trebuie să stăpânească socotelile fără să recurgă la multă gândire ; lată un șir de exerciții bune în vederea acestui rezultat ultim :

- 1) numărarea înainte și înapoi ;
- 2) numărarea din doi în doi, trei în trei, etc. înainte și înapoi ;
- 3) desfacerea unui număr în alte două, în alte trei :
 $2+3=5$, $4+1=5$, $3+1+1=5$, etc. ;
- 4) desfacerea în mărimi egale : $2+2$, $3+3$, etc.
- 5) desfacerea în două mărimi egale și una neegală :
 $2+2+1$, $3+3+1$, $4+4+1$, etc.

Toate aceste exerciții nu sunt decât operațiunile știute, făcute însă sub un raport nou, lucru ce deșteaptă interes mai mult decât repetarea socotelilor sub forma cunoscută.

Din cele spuse până acum reese deci că învățătorul trebuie să distingă, din punct de vedere metodic, două feluri de lecțiuni de Aritmetică : unele de pricepere, la cari intuiția joacă primul rol, și altele de mecanizare. E o mare greșală când acestea din urmă iau locul celor dintâiu.

Un pricipiu psihologic pe care trebuie să-l amintim aici este că lucrarea de discernământ, cum o numește Bain, de deosebire (a unei noțiuni de alta, etc.) se face numai pe baza comparațiunii ; de aceea numărul cel mai greu de conceput pentru copii este 1. Eu socot că numai în comparație cu 2, 3 se poate el da și că procedarea lui Tillich generalizată în școlile noastre, e absolut factice. Pentru acelaș motiv, înmulțirile și împărțirile cu 1 nu trebuiesc să vie decât cele din urmă în seria operațiunilor respective.

§ 2. Formarea numerelor dela 10 — 100.

În seria dela 10 — 100 avem de deosebit, din punct de vedere al complexității, două categorii de numere : a) cele formate din unități de acelaș fel, numai din unități

sau numai din zeci, b) cele formate din zeci și unități. Această distincție trebuie să o simtă și să o surprindă copilul, de oarece noi nu i-am putea-o da cu nici o explicație. Chiar intuiția, dacă nu se repetă de nenumărate ori, rămâne un mijloc neîndestulător. Trebuie făcute numeroase exerciții cu fiecare categorie, paralel cu aceleași exerciții dar cu numere din cealaltă categorie.

Vom începe cu formarea numerelor numai din zeci, ca fiind mai simple :

$10+10$, $20+10$ $100-10$, $90-10$, etc.

$20+20$, $30+40$ 2×20 , 4×20 etc.

Apoi fixăm șirul zecilor : 10, 20, 30... când dăm și forma grafică a noilor formațiuni. Ca exercițiu de mecanizare, numărăm cu zecile înainte și înapoi.

Observarea teoretică că în 10, 1 e pus în locul zecilor, 0 în locul unităților, observare pe care o face Tillich și după el toți institutorii noștri, e prematură. Cel mai bun lucru este să scriem noile semne pe tablă, cum am scris și pe cele dinainte, fără nici o explicație pentru fixarea lor în memorie, ca și pentru litere și pentru orice semne văzute, să facem exerciții de recunoaștere (de citire pe tablă), de reproducere (scriere după dictat), mai întâi în ordinea în care le am arătat și apoi pe sărite. Observarea teoretică de mai sus să o amânăm până în clasa II-a când începe teoria adunării. Până atunci să ne sprijinim numai pe memoria vizuală a copiilor.

La formarea numerelor cu zeci și unități este nevoie de foarte multă intuiție. Trebuie să rămâne în mintea copiilor o imagine puternică a deosebirii de mărime între zece și unitate, între acelaș număr de zeci și acelaș număr de unități. Fără această imagine vizuală, fără acest sprijin al memoriei ochiului, nu putem ajunge cu copiii la o concepție exactă a raportului respectiv de mărime. Căci nu trebuie uitat că raționamentul, care ar fi și el un sprijin bun, nu apare în conștiință decât mai târziu.

Se formează pe rând numerile 11, 12, etc. tractându-se fiecare individual, adică făcând în cadrul fiecăruia toate operațiunile posibile: $10+1$, $9+2$, $5+6$, $11-1$, $11-4$

etc. Când ajungem la 19+1 formăm seria 10—20. Tot astfel procedăm până la 100, formând numerele individual pe cât e posibil și orânduind seriile din 10 în 10, după fiecare orânduire de serie făcând respectivele exerciții de mecanizare. Un bun mijloc mnemotehnic este formarea unui tablou în care să se treacă fiecare serie de zece numere pe măsură ce s'a formulat în clas. Așa după trimestrul întâi se scriu într'o coloană orizontală numerele 1, 2... 10. Când s'a format seria 11—20 se adaugă a doua coloana orizontală la tablou, observând că 11 să vie sub 1, 12 sub 2, etc. Tot așa până la a zecea coloană.

De oarece timpul nu ne îngăduie să tratăm 100 de numere individual,—dela un timp nici nū mai e nevoie, fiindcă toată gândirea se reduce la analogie,—putem lua câte patru cinci numere într'o lecție. Cu unul facem unele exerciții, cu al doilea altele și așa mai departe.

in seria 1—100 mai avem de format un tablou, pe acel al înmulțirii, care nu se poate alcătui decât către sfârșitul anului. Acest tablou se construiește în mai multe zile. Într'o lecție facem înmulțirea cu 2 și avem coloanele:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2	4	6	8	10	12	14	16	18	20

În altă zi facem înmulțirea cu 3 și adăugăm coloana 3 6 9 12, etc.

Numai după ce s'a constituit acest tablou putem începe mecanizarea, sau ceea ce obișnuit se chiamă învățarea pe derost a tablei de înmulțire.

§ 3. Calculul mintal

La operațiunile cu aceste numere se ivesc greutăți pe care intuiția nu le poate rezolvi singură. $20+30=50$ prin analogie cu $2+3=5$; $25+4=29$ prin analogie cu $5+4=9$. Dar noi avem cazuri mai grele: $17+8$ sau $27+18$; $36-9$ sau $39-19$.

Aici este nevoie de judecată și raționament, fiindcă întu'rea ar fi o încărcare zadarnică a memoriei.

Din numeroase exerciții cu meșteșug prezentate de învățator, copilul trebuie să s'u r p r i n d ă procedul după care se fac astfel de operații și înadins zie să s'u r p r i n d ă fiindcă o explicare sistematică n'ar avea nici un folos.

De altă parte învățătorul va trebui să dea procedeu cel mai simplu, cel mai firesc, cel mai apropiat de puterea și felul de gândire al unei inteligenți primitive și să nu-l schimbe necutenit, sub pretext că rezultatul e acelaș. Numai matematicii lipsiți de orice cultura psihologică pot gândi altfel. Noi urmărim să se cristalizeze în mintea copilului un fel de gândire, un procedeu și nu ca el să memorizeze rezultate. Deosebite proceduri pentru unul și acelaș final ar fi un lux intelectual pe care nu trebuie să ni-l permitem cu copiii de școală primară. Economia de forță mentală este principiul care trebuie să primeze față cu toate celelalte.

Pentru a afla procedeu cel mai firesc în calcule să băgăm de seamă cum socotesc țăranii noștri cari n au învățat carte. Ei zic așa :

$29 + 8$; 29 până la 30: 1 și 7 rămas, fac 37.

$29 + 18$; 29 până la 30, 1 și eu 17...

$36 - 9$; 36 scot 6 fac 30 ; scot încă 3 =

$36 - 19$; 36 scot 10 fac 26 ; scot încă 9 =

La înmulțire la împărțire, ei desfac unul din termeni, pe înmulțitor sau pe înmulțit după cum le vine mai ușor.

Iată deci că pentru calculul mental trebuie să procedăm altfel decât pentru cel scris. Metodistii disting chiar norme deosebite, regule distincte pentru aceste două forme ale calculului. Este o eroare neertată, pe care o comit cei mai mulți matematici, de a transforma calculul mental într'un simplu exercițiu de memorie vizuală. Așa ei zic :

„ 10×15 Cum se înmulțește cu 10 ?

se pune un 0.....

Aceasta este o greșală fundamentală — o repet. Aritmetica cere să se sprijine cât mai puțin de memorie, dar cu asemenea calcul mental, noi o sprijinim numai pe memorie ! Ce-i de mirare atunci ca copiii să învețe pe de rost până și la Aritmetică ?

Observațiuni mărunte.

Mai avem de adăugat, pentru a sfârși cu analiza materiei de clasa I a, următoarele:

A). Ceva care contribuie mult la ușurarea muncii noastre ulterioare este ordinea cu care trebuiesc scrise exercițiile de aritmetică. Copiii să scrie unul sub altul exercițiile de aceeași natură (ceeași operație) și în coloane osebite operațiunile de natură oșebită. Pe nesimțite ei se vor deprinde să distingă fără șovăire formele de gândire oșebite, așa zisele operațiuni fundamentale și nu vor înmulți în loc să împartă, nu vor aduna în loc să scadă, cum li se întâmplă de atâtea ori candidaților la definitivat.

B). Cea mai mare grijă a profesorului să fie ca copiii să nu scrie nimic greșit. Reproducerea fiind o lucrare mai complexă și de activitate proprie, fixează în memoria lor impresiunile cu mult mai mare putere decât simpla primire din auz. Exercițiile greșite de reproducere sunt pricina erorilor statornice pe care copiii le repetă ani de zile și care fac tortura dascălului. Iată de ce nu se dictează elevilor, nu li se vor da să scrie acasă, decât exerciții făcute de nenumărate ori oral. Iar în vreme ce copiii scriu, învățătorul e cu ochiul la dârșii pentru a preveni orice eroare. Să nu uităm, calculul scris e un adevărat exercițiu de mecanizare, față de cel oral, și ca atare nu se poate face decât cu un fond perfect cunoscut și exact asimilat.

C). Corectarea celor scrise, când sunt totuși greșeli să se facă imediat și pe cât se poate de copil în sușii, pentru ca forma greșită să nu fie lăsată să se fixeze în memorie.

D). Cât mai puțin de lucrat acasă și cât mai mult în clasă.

E). Intrebările învățătorului nu trebuie să se lase înfluențate de formula scrisă a calculului, ci să varieze adesea, să fie simple, firești și înțelese,

§ 4. *Materia clasei a doua.*

Numerele până la un milion, a căror formare se face după principiile văzute mai sus, se împart în trei serii mari;

A. 100—1,000

a) $100+100 \dots 2 \times 200 \dots 100:2 \dots$

b) $100+10 \dots 2 \times 210 \dots$

c) $100+1 \dots 110+1 \dots$

B. 1,000—10,000

C. 10,000—1,000,000

cu aceleași subdiviziuni

După formarea seriei A se dă teoria celor patru operațiuni aritmetice:

- 1) înțelesul operațiunii, distincțiunea ei de altele;
- 2) numirile tehnice;
- 3) regulile relative la așezarea numerelor;
- 4) " " " efectuarea operației.

De oarece avem numere mai simple sau mai complexe, învățătorul va băga de seamă ca exercițiile cele mai grele să vie treptat mai la urmă.

Așa zisele cazuri însă, la adunare, înmulțire și celelalte, nu trebuie distinse decât de către dascăl, pentru a-și impune lui o ordine în predare, nici odată de către copii, pentru cari ele ar rămânea suptilități fără nici un rost.

Înțelesul operațiunii se găsește nu mai din analiza unor probleme ușoare. Iată de unde rezultă regula metodică ca orice teorie aritmetică să fie precedată de analiza amănunțită a câtorva probleme simple și clare. — Cu cât aceste probleme vor fi mai ușor de rezolvit — absolut oral bine înțeles — cu atât copilul va surprinde mai lesne procesul de gândire special operației date.

După analiză vin numirile tehnice și definiția. Apoi se așează în scris problema pe tablă, cu care prilej dascălul atrage atenția asupra locului ocupat de fiecare număr, și se lucrează pe cât se poate împreună cu copiii. După ce se rezolvă în chipul acesta 2 — 3 probleme, învățătorul ajută pe elevi să formuleze ei însuși

regulele așezării și ale executării. E de preferat să se doosebească două reguli, cum am zis, — cea dintâi se reazemă mai mult pe văz, cea de-a doua mai mult pe raționament, — decât să se unească într-o cugetare kilometrică, după cum obișnuiesc autorii noștri de cărți didactice.

La aplicare e de dorit să se alterneze problemele cu exercițiile p'opriu zise : unele silesc pe copii să gândească, cele din urmă îi duc mai lesne la mecanizare.

Iată și cazurile ce le-am putea disinge :

- a) Adunare, scădere... în care ambii termeni au câte o cifră ;
 b) " " ... în care cel puțin unul are două cifre. Scădere cu împrumut, etc. ;
 c) " " ... în care cel puțin unul are trei cifre.

La înmulțire numărul care decide distincțiunea cazurilor este înmulțitorul, — el dă produsele parțiale — la împărțire, împărțitorul.

Și în clasa II-a avem de deosebit tot două feluri de lecțiuni : celd de teorie sau de pricepere, cele de aplicare sau de mecanizare..

O distincțiune mai însemnată însă este cea dintre lecțiile de text sau de teorie, adică acele în cari urmărim un procedeu, o regulă generală, o cunoștință largă de care elevul se va servi în diferite împrejurări, și lecțiunile de problemă, exerciții de analiză, de perspicacitate, de pătrundere, adevăratele exerciții de ascuțirea minții. Despre cele dintâi s'a vorbit în deajuns. Să cercetăm acum metodică celor din urmă.

§ 5. Problemele

În afară de problemele ușoare, străvezii am zice, în cari mintea se orientează lesnicios și de cari ne folosim sau ca material de analiză la predarea teoriei sau ca aplicare a ei, avem probleme dificile, complexe, unde firul gândirii este greu de urmărit. În orice problemă aritmetică ni se cere ca pe baza unor raporturi date dintre

noțiuni, de obicei concrete, să găsim una sau mai multe noțiuni, foarte îndepărtate câte odată de datele problemei și pentru a căror aflare avem de multe ori nevoie de raporturi și lucrări intermediare, pe cari o minte mai superficială nu le poate surprinde. Iată de unde vine obișnuita credință că pentru a rezolvi problemele se cere talent. Și cu toate aceste nici o știință nu are nevoie de mai puțin talent pentru a ne duce la rezultate bune, decât Aritmetica. Dovezi am putea găsi o sumă. Să ne mulțumim numai cu una; Aritmetica este prima știință creată de om, aceea deci care corespunde mai exact cu prima fază de propășire intelectuală, adică cu faza la care a ajuns și poate ajunge cel mai mare număr de indivizii.

O pregătire pentru orientarea exactă în rezolvirea de probleme o poate căpăta copilul numai din formarea inteligentă făcută a numerilor și din deprinderea de a-și întregi totdeauna gândirile.

Ce avem de observat într-o problemă?

Esențialul — și aceasta nu trebuie nici când uitată, — esențialul este ca elevul să vadă întregul de gândire, să-l poată desface, să-l hotărânicască, pentru ca apoi să-l poată desface, să-l poată desghioca în părțile lui constitutive. A da o problemă bucătică cu bucătică, cum fac unii profesori, este o procedură absolut falsă. Problema trebuie dată toată și așa de lămurit prezintată încât elevul să simtă că nici nu i se mai pot adăoga appendice, dar că nici nu-i lipsește nimic. Problemele-șarade nu au ce căuta ca exerciții de școală. Rămâe jocuri de societate!

Dar pentru ca elevul să înțeleagă întregul, trebuie să cunoască toate noțiunile din problemă și de aci necesitatea așa numitei analize logice. E de preferat ca această analiză să se facă înainte de a da enunțul, deși nu ar fi o greșală să vie și pe urmă.

Enunțul trebuie lămurit cât mai bine, dar nici odată scris pe tablă. Elevii nu mai pot urmări — afară de rari cazuri — înțelesul abstract al problemei, ci se lasă ispitiți de însușiri grafice: felul de scriere, ortografie, punctuație, adică amănunte cari le îndepărtează mintea dela țintă. Simțurile sunt așa de puternice la copii, încât o activitate

pur intelectuală nu le poate nici când ținea piept, dacă au apucat a intra în joc.

Enunțul va fi bine și răsPICat lămurit. Nu e nevoie să facem economie de vorbe, n'avem doar motivele autorilor de cărți didactice!

Datele problemei le scrim pe tablă, pentru a nu cere copiilor eforturi de memorie fără nici un folos; le scrim cât mai în ordine, pentru ca prin însăși așezarea lor să ajutăm la pătrunderea raporturilor ce urmărim. Apoi cerem elevilor să reproducă enunțul, pe cât se poate se h i m b â n d ordinea de succesiune a ideilor — atât cât mersul logic al gândirii o îngăduie — și insistăm ca ei să-și dea bine seamă de ceea ce este dat și mai ales de ceea ce li se cere. Cu această distincție începem partea a doua a cercetării noastre, adică a n a l i z a m a t e m a t i c ă. Din cântărirea celor două gândiri, s o l u ți a p e de o parte, ceea ce este dat pe de alta, are să găsească elevul operațiunile și gândirile intermediare.

Principalul este ca elevii să afle singuri tot mersul problemei, fără ajutorul dascălului. Până tarziu însă ei nu o pot face aceasta. Iată de ce analiza matematică este ajutată de întrebările dascălului, iar ideile principale rezultate din această analiză se fixează pe tablă în ceea ce tehnic numim t i t l u r i.

După ce s'a desfăcut în părțile ei întreaga problemă începe rezolvirea sau a treia parte a cercetării. Rezolvirea se poate face în scris sau numai oral, după complexitatea numerelor și a operațiunilor. Este o greșeală mare să reamintim cu prilejul problemelor regulile teoretice. Astfel de digresiuni obosec mintea fără nici un folos și o împiedică de a concepe cât mai puternic întregul problemei, care e, cum am zis-o, lucrarea de căpitanie.

Ca generalizare se schițează enunțul și mersul problemei. Mult meșteșug trebuie ca să se facă o generalizare bună de probleme. Când e prea generală, nu mai seamănă a nimic; când e oglindirea amănunțită, repetarea problemei cu întreg mersul rezolvirii, e o muncă inutilă. Numai inteligențele cu adevărat fine pot eși din această infundătură.

S'a prepus de către unii matematici o metodă nouă pentru probleme zisă m e t o d ă i n d u c t i v ă. Numirea

e greșită, iar valoarea ei foarte învelnică. Iată în ce constă. Înainte de a da enunțul unei probleme grele, se dau una sau mai multe probleme ușoare cuprinzând gândirea principală, nodul celei date ca temă, prezentat însă sub forma cea mai simplă, cea mai sensibilă, cea mai vizibilă așa zicând. Și astfel, prin simplă analogie, copilul înfrânge greutățile problemei complexe date ca temă principală.

O asemenea ușurare eu nu o găsesc priincioasă disciplinării intelectuale și de aceea condamn metoda inductivă cu dezăvârșire. Cu dânsa am introdus o formă elementară și nesigură de raționament, analogia, tocmai în ramura de învățământ eminentamente proprie pentru disciplinarea și împuternicirea spiritului de deducție.

§ 6. *Materia clasei a treia.*

Teoria numerelor zecimale este o cunoștință relativ abstractă, ea trebuie dedusă din întrebuintarea sistemului metric. Din clasa a II-a copiii cunosc unitățile de măsură, metrul (temelia sistemului), litrul, kilogramul (luat ca unitate și nu ca multiplu) și leul cu subdiviziunile lui obișnuite. În clasa a III-a trecem la multiplii și submultiplii acestora. Toate aceste măsuri trebuie folosite în fața copiilor, numerele aflate, scrise pe tablă cu semnele lor convenționale, ca numere întregi: apoi se caută raportul de mărime al fiecărei subdiviziuni cu întregul și numai după numeroase exerciții, în mai multe lecții, se scrie fracția și se ajunge la noțiunile abstracte de zecime, sutime, etc. Cum vedem, submultiplii se pot da după multipli sau cel mult paralel cu cei ce le corespund, ca raport, față de întreg. Raporturile reciproce dintre rațiunile acestea — dintre zecime și sutime, etc. — se fac și mai târziu, iar definiția de fracție zecimală nu are ce căuta decât în clasa a IV-a, când vom distinge cele două specii de fracții: ordinare și zecimale. Esențialul în lecțiunile clasei a III-a este să nu ne grăbim, să nu ne plictisim și să exercițiile numeroase de măsurare și de scriere și să nu țintim prea curând a întregi cunoștințele despre fracțiile zecimale, cu noțiunile generale ce ar putea rezulta. Copilul trebuie să învețe a se sluji de măsuri, lucru pentru care se cere timp, iar

pentru aceasta nu are nevoie de proprietățile fracțiilor, cu atât mai puțin de definițiunea lor. Aceste din urmă două cunoștinți pot forma încheierea de fine de an, sau cel mult cunoștința care să precedă imediat regulile teoretice ale înmulțirii și ale împărțirii zecimalelor. Avem un an de zile pentru a ajunge la dănsule, să știm bine întrebuința vremea până atunci!

Materia cu adevărat nouă, migăloasă și eminentă utilă, este, cum ziceam, sistemul metric. Cunoștințele relative se sprijină însă mai mult pe simțuri. Copilul trebuie să mănuiască el însuși măsurile, să le mănuiască multă vreme, până să ajungă să nu mai aibă nevoie de dănsule: să cunoască din o singură privire ca m. ce dimensiuni are un corp din fața lui, să simtă ținându-l în palmă ce greutate are, să-și dea seamă cu ochii închiși ce fel de monedă i s'a dat. De sigur toate aceste aprecieri au să fie cu aproximație, dar numai o asemenea deprindere este cultură cu adevărat folositoare omului.

§ 7. *Materia clasei a patra.*

Ca și în clasa I-a avem aci materie prea multă pentru un an. Noțiunile de fracții ordinare, oricât ar fi ele de reduse prin ultimul program, cer numeroase exerciții intuitive pentru a se cristaliza, ceea ce înseamnă vreme îndelungată. Tot așa cu celelalte două categorii de cunoștinți: măsurile de suprafață și de volum, regulile de dobândă, scont și celelalte.

Prin intuiție se dau copiilor cunoștinți de $\frac{1}{2}$, $\frac{1}{4}$, $\frac{1}{3}$ etc., adică fracțiuni anume. Acestea se scriu, când se dau și numirile tehnice, se compară între ele și din numeroasele exerciții intuitive, anume potrivite de dascăl, observă copiii proprietățile lor particulare și nu mai după aceasta se trece la cunoștințele teoretice și la definițiile corespunzătoare. Cum ziceam, exercițiile acestea cer timp, fiindcă nu e practic să dăm mult într'o lecție.

Un material intuitiv de folosit, în această ordine de este și aparatul lui Tillich.

Sistemul metric se completează cu unitățile de suprafață și volum, cari se dau tot prin intuiție și tot prin măsurări reale.

Reducerea la unitate și aplicațiunile ei, dobânda, scontul, etc. sunt necesare, în afară de valoarea lor practică, ca gimnastică intelectuală, cu condiție să nu ne folosim de formule. Noi urmărim în școlile primare și secundare ca copiii să gândească, să-și dezvolte judecata justă, nu să și cristalizeze economicos cunoștințele, cu mult prea puține încă pentru plasticitatea creierului lor! Și apoi, formulele, cari memorizate greșit pot fi un izvor nesecat de erori, sunt o economie mintală binefăcătoare numai pentru cine le poate oricând controla și rectifica, nu și pentru mințile inculte.

Orice problemă de reducere la unitate va trebui să rămâe, pentru elev, o greutate de învins numai cu judecata și tăria atenției lui, și singure varietatea și bogăția exercițiilor să-i ușureze munca, iar nici de cum ajutorul străin al formulei-

Problemele de analiză și lecțiunile de teorie propriu zisă se tratează după metodică celor de clasa a doua și a treia.

§ 8. *Observațiuni generale.*

1) Pentru ca elevii să lucreze toți și la exercițiile scrise ca și la cele orale, dascălul va cere ca în clasă să se vorbească rar, înțeles, tare, răspicat, despărțind între ele, așa zicând, gândirile esențiale și silind ca toți școlarii să scrie cele dictate de dânsul, sau de elevul pe care-l ascultă. Nu va întreba prea multe pe un singur elev, dar mai ales nu-l va preumbla prin clasă sub pretext ca să scrie pe tablă. Școlarii scriu pe plăcile lor, iar pe tablă scrie dascălul, — totdeauna în urma elevilor și numai ca un model, după care aceștia au să-și poată îndrepta erorile. În caz când școlarii sunt osteniți, îi poate chema spre preumblare la tablă, dar aceasta va constitui o distracțiune și nici de cum o lecție serioasă.

2) Lucrările ce se dau acasă să fie scurte, analoge și relativ mai ușoare decât acele făcute în clasă. Să nu silim copilul a recurge la ajutor străin.

3) Lucrările scrise să se corecteze pe cât se poate în clasă, cu toți școlarii și cât mai curând după executarea lor.

4) Să ne oprim cu exercițiile de mecanizare înainte ca copiii să se plictisească, căci de îndată ce le-a dispărut grija și interesul, ei fac erori de cari cu greu îi vom dezvăra.

5) Problemele să fie reale și bine gradate ca greutate. Cărțile noastre didactice păcătuiesc toate în privința ultimei cerinți : unele cuprind numai probleme ușoare, altele numai probleme foarte grele. Gradarea și potrivirea cu forțele copilului lipsește la toate.

CAP. I I.

GEOMETRIA

Geometria cuprinde în școala primară cunoașterea formelor regulate cele mai simple și măsurarea suprafețelor și a volumelor celor mai des întâlnite în viață. Ea are drept pregătire câteva lecțiuni de desen geometric, pregătire foarte neîndestulătoare, de oarece tot desenul se reduce la câteva figuri plane, cari nu interesează pe copil, după cum nu-l interesează nici o abstracțiune fără legătură cu viața. Volume nu se desemnează, din cauza fineței de observație și de judecată pe care o cere reproducerea lor, decât în anul ultim, și atunci numai pentru desăvârșirea teoriei. O pregătire mai bună ar da-o exercițiile intuitive, fie cu obiecte reale, fie cu simple concepți geometrice exteriorizate în carton sau în lemn, cu condiție ca copilul să le pipăie și să vadă în nenumărate rânduri acele figuri, iar la observarea obiectelor din natură, să se facă o continuă apropiere între forma fiecăruia cu cea geometrică corespunzătoare. Asemenea exerciții ar familiariza pe copil cu elementele geometrice : suprafață, mache, volum, etc. ca mult mai bine decât observarea sistematică a cubului în 2 - 3 lecțiuni, după cum o cere programul nostru.

În afară de distingerea formelor una de alta, pe care la urma urmei ne-ar putea-o da și învățământul intuitiv, chiar fără ajutorul unui material școlar anumit, noțiunile de Geometrie rămân cunoștinți de construcție și ca atari nu se pot înlănțui în mintea noastră decât dela simplu către complex. Nu putem deci

proceda cu ordine și deșteptând totuși un continuu interes în asimilarea materialului geometrie, decât mergând sintetic. Prin aceasta nu înțelegem ca geometria să devie o știință abstractă. Din potrivă, noi credem că în școala primară Geometria trebuie să rămăe o concepere de imagini, din ce în ce mai îndepărtate de intuiție, în care demonstrația și întrebuintarea formulelor nu au ce căuta. Absolventul celor patru clase primare nu are nevoie să știe mai mult decât țăranul care-și măsoară din practică orice volum, orice suprafață întâlnită în viață; atât numai că cunoștințele lui se cere să fie mai sistematice, mai clare, mai bine orânduite și mai ușor de controlat una prin alta. Dar tocmai ca și țăranu', elevul trebuie să-și găsească singur elementele de măsurare. Profesorii noștri transformă Geometria în o simplă aplicare a Algebrei în școlile secundare, a Aritmeticei în cele primare, uitând că ea este o știință practică aproape reală. Problemele lor de geometrie sunt probleme de calcul. Din câteva date se cere să afli, să deduci altele, după ce ți s'a arătat, sau mai bine zis ți s'a spus, în ce relație stau elementele geometrice între ele. Ex.: diametrul fiind atât, să se afle suprafața sferei, etc. Locuitorul dela țară însă și orice om în viața zilnică nu are nevoie de astfel de socoteli de diletante și nici nu are posibilitatea de a păstra o viață întreagă formule memorizate. El trebuie să caute și să-și găsească singur, pentru fiecare caz special, toate elementele necesare măsurării. Iar acest fel de exerciții nu se fac indetul în școală, pentru ca elevul să poată mecaniza practica absolut trebuitoare.

Copilul să vadă pe teren straturi, ogoare, cari pot aveă o formă regulată sau nu; să le măsoare și să constate cum e mai ușor de măsurat; să afle singur și de a dreptul ce elemente are de căutat în fiecare caz anumit de măsurare.

În felul cum se învață astăzi Geometria, copilul la fiecare dată trebuie să se silească să reducă forma reală din fața lui: gireadă, monument, copac, etc la o formușoară văzută cândva pe tabla școliei; să-și aducă aminte cum și ce a măsurat la ea, și apoi prin deduceri kilometrice să-și găsească formula

de care are nevoie. Si nu vorbim de cazul când formula — care nu se sprijină pe nici o impresie senzuală, — s'a memorizat pe dos, ori s'a alterat în minte, lucru foarte obișnuit la copii, de oarece dâșii nu au nici o posibilitate de a se controla. Geometria școalei noastre primare cu materialul ei didactic artificializat, cu formele ei cari numai săcătuesc inteligența, cu calculele ei de amator, rămâne o disciplină intelectuală absolut factice și fără nici un rezultat folositor.

Geometria ar fi să se predea fără carte, și numai ca aplicații de măsurare; iar pentru educarea ochiului, a mâinii, pentru întărirea facultății de imaginare, de plămuire, ar fi să deslipim din ea, ca un exercițiu absolut independent, desemnul geometric.

Cum ar fi mai bine să se înlănțuiască cunoștințele de Geometrie? Cele de suprafață întâiu, ori cele de volum?

Eu socot că ambele sisteme, susținute cu atâta râvnă de propunătorii lor, sunt greșite, câtă vreme nu vom distinge în sânul Geometriei două categorii de lecțiuni perfect osebite: 1) lecțiuni de distingerea una de alta a figurilor și a elementelor lor constitutive; 2) lecțiuni de măsurare. Cele dintâiu se reazămă exclusiv pe simfuri, cele de aldoilea cu mult mai mult pe judecată și raționament.

În categoria I a nu putem proceda decât conform mersului firesc al minții: dela complex la simplu, adică dela volume către suprafețe; în categoria a II-a e mai firesc și mai lesnicios mersul dela simplu la complex, dela suprafețe la volume.

Lecțiunea de cunoașterea figurilor, cari ar putea preceda chiar cu un an pe celelalte, s'ar face ca toate lecțiunile de obiecte, pe baza intuiției ajutate — și aci lucrul e mai ușor de cât oriunde — de desemn. Iar pentru ca ele să dea cel mai mare folos, putem desemna figurile după model, din memorie și din închipuire (vezi Cap. IX, § 2). Vom începe cu volumele și treptat ne vom sui la abstracțiunile de suprafață, punct și celelalte.

În categoria a II-a, măsurarea suprafețelor va precede pe cea a volumelor. Decât, în loc să începem cu

pătratul, vom începe cu dreptunghiul și paralelogramul. Ca să se distingă lungimea și lățimea, aceste elemente trebuiesc în adevăr să se prezinte ochiului și pipăitului în mărimi osebite. Să nu ne lăsăm influențați de chestiunea respectivă din Aritmetică: „metrul pătrat ca unitate de măsură”. Noțiunile corespunzătoare din Aritmetică sunt mai abstracte și mai convenționale decât acele din Geometrie; acestea trebuiesc tratate în urmă și nici de cum paralel cu celelalte, după cum se face. Copilul măsoară multe lungimi în jocurile lui, înainte de a cunoaște mărimea convențională luată drept unitate. Tot așa el va trebui să știe măsura suprafețelor înainte de-a cunoaște ce-i metrul pătrat.

Paralel cu aceste lecțiuni practice, cum ziceam, ar fi să se facă în clasa a IV-a desennul geometric, care să menție legătura dintre ele și teoria Geometriei.

Tocmai ca și Aritmetica, Geometria ne deprinde cu repeziciune și exactitate în gândire, cu pondere și conciziune în expresie. Dar ea dă mai mult decât Aritmetica și Algebra, dă claritate și preciziune în imagini, dă deprinderea cu forme cari îmbogățesc închipuirea și puterea de combinare. Prin efortul pe care-l cere abstracției și concepției, ea dă minții mai mult avânt. Dacă întuirea figurilor se face în mod inteligent, Geometria poate contribui foarte mult la cultura imaginațiunii și a sentimentului estetic. Iată deci vom zice că din punct de vedere educativ, Geometria este cu mult superioară Aritmeticii.

CAP. IV.

GEOGRAFIA

Geografia, în care se poate îmbina atât de fericit știința exactă cu jocul fantaziei, este unul dintre obiectele de învățământ cu cari se pot face lecțiunile cele mai frumoase. Ea are o varietate și o bogăție de cunoștinți și de proceduri ca nici unul altul și o valoare educativă fără seamăn.

Toate aceste calități au însă nevoie pentru a fi puse în valoare, de oarecare artă în expunere.

Geografia trebuie să înceteze de a fi un leșt al memoriei cu nămolul ei de amănunte. Oricât de interesante și de exacte ar fi cunoștințele ei, n'au nici o valoare de îndată ce nu le putem păstra și mai ales când ele nu slujesc la prelucrarea, la faurirea unor aptitudini intelectuale ale copilului.

Dacă cercetăm cunoștințele de Geografie, găsim că marele număr sunt concrete : măsurări, așezări, direcții etc. Acestea toate se dau în descrieri. Însă în loc ca descrierea să fie o simplă înșirare de amănunte fără alegere, cu un început și un sfârșit arbitrare, ea să se facă pe tablouri, adică pe întregi de gândire bine organizați, în cari amănuntele fără relief să dispară, lăsând loc numai celor plastice, iar acestea prin faptul că pun imaginația în joc, vor rămânea ca zugrăvite în mintea copilului.

Chestiunea de căpetenie este aici alegerea cunoștințelor. Toate nu pot fi păstrate și nici nu au aceeași însemnătate. Programul nostru țarmurește în trăsături generale capitalul de dat în școlile primare, — dar el este de obicei greșit înțeles. Dascălii noștri se mulțumesc cu cât le dă cartea de clasă, ceea ce e insuficient, nu numai ca material de descriere, de desfășurare artistică, dar chiar ca cunoștințe pozitive. Când cunoștințele sunt prea multe se pierd din memorie, dar și când sunt prea puține și nu au nici un sprijin, iarăși se pierd ! Cu câțiva ani în urmă, se cerea copiilor prea mult, astăzi li se cere prea puțin și rezultatul este acelaș.

Nu socot trebuitor un spor de cunoștințe în cărțile de școală, — deși nu sunt de admirat toate nici în această privință — dar aș dori ca dascălul să aibă de unde culege material descriptiv, interesant și pitoresc, cu care să-și măstrească lecțiunea. Ce farmec poate avea o explicare aiudoma cu textul elevului ? Că acesta va pierde mult din amănuntele date, neregăsindu-le în carte, nu face nimic. Inteligența lui a fost pusă în joc în momentul explicării și aceasta e ținta de urmărit în primul loc.

Cărți de Geografie interesante cunosc multe în limba franceză, mai puține în limba germană. În limba noastră încă s'au făcut câteva încercări. De recomandat eu osebire volumele d-lui I o r g a — deși alcătuite în alt scop — și „J u d e ț u l N e a m ț al d-lui C a l m u s c h i. „ R o-

mânia pitorească" a poetului nostru Vla hu ț a este o serie de impresii prea subiective, lipsite de plasticitate și deslănate.

Cunoștințele cu adevărat greu de explicat sunt acele de Geografie politică. Analogia, de care ar fi să ne servim, după îndemnul metodiștilor, e un simplu punct de plecare de 2 — 3 lecțiuni.

Ar fi o chestiune de discutat însă dacă copilul de școală primară are nevoie de aceste distincțiuni amănunțite și subtile, cari alcătuiesc fondul Geografiei politice. Eu mă îndoiesc. Ar fi destul de mult și îndestulător ca el să știe și să priceapă cum se face administrarea țării lui.

Singurul principiu conducător în tractarea acestor lecțiuni ar fi : să ne sprijinim ca punct de comparație pe ceva mai bine cunoscut și să alegem numai însușiri, amănunte, cari pot izbi imaginația. Copilul ca să priceapă trebuie mai mult să-și închipue.

Geografia economică este ușor de asimilat când cunoștințele ei se pun în legătură logică cu ceva și mai ales când ne folosim de figuri. Cea matematică are în deajuns material de concretizare, așa că nu mai întâmpinăm greutăți mari în explicare. Totul e să reducem noțiunile abstracte, de pricepere, cât mai mult la elemente descriptive, figurative, cu cari să închipuim, să zugrăvim, să plăsmuim lucrurile.

O greutate în Geografie sunt numerele. Având în vedere că nu toate au aceeași însemnătate pentru oricine, s'a statornicit de către pedagogi următorul principiu metodic : se alege din Geografia țării câteva numere însemnate, populația câtorva centre, înălțimile mari, suprafața țării, etc., cari se memorizează cu cifre rotunzite. Acestea servesc de jaloane, de puncte de comparație, de unități de măsură pentru numerele întregii Geografii. Cu chipul acesta punem ceva imagini în locul abstracțiunilor pure arătate de numere.

Trebuie să mai distingem în fine un material, brut i-am zice, numele proprii. Acestea cer o puternică sforțare de memorie. Să nu uităm că orice nume nou trebuie scris pe tablă, ceteț și ochios, pentru ca imaginea vizuală să sprijine pe cea auditivă. Cum să-l scriem însă ? Cu ortografia lui proprie sau așa cum se rosteste ? Aceasta

este o chestiune foarte mult discutată. Eu socot că fiecare nume trebuie scris și rostit în limba din care e luat. Pentru a ne putea folosi de cunoștințele noastre școlare în viața zilnică, trebuie, pe cât se poate, să nu existe deosebiri de rostire în numele fondului geografic comun. De ce să zicem Munich, Viena, Dresda, când pe scrisorile ce ar fi să trimitem în acele orașe, va trebui să scriem altfel? În nici o călăuză de căi ferate, în nici o hartă de drumuri de fier nu găsim numele din cărțile noastre de școală.

Ar trebui, cum ziceam, să scriem numele cu ortografia lor și să le rostim deslușit. Copilul ar avea o greutate mare, dar numai o singură dată pentru totdeauna.

Materialul didactic al Geografiei este foarte bogat și interesant. Locul de căpetenie îl țin tablourile: vederi pitorești, monumente de artă, mustre industriale, agricole, tipuri omenеști după rasă, națiune, etc. Cu cât tablourile sunt mai mari și mai artistic lucrate, cu atât au o valoare didactică mai mare. Vin apoi hărțile, atlasurile, globurile și aparatele didactice speciale Geografiei matematice. Hărțile pot fi murale sau de clasă, mute sau scrise, plane sau în relief. Fiecare fel își are calitatea lui. Harta murală dă o idee mai luminoasă de așezarea relativă a fiecărui punct, cea de clasă îndeamnă pe elev la muncă proprie.

Tot așa au merite egale, deși osebite, fiecare din instrumentele didactice arătate mai sus. Folosindu-ne din când în când de fiecare, putem face ca lecțiunile să fie pururi variate și atrăgătoare.

O deosebire mai temeinică este de făcut între hărțile de mână și cele tipărite, cele dintâi prea mult folosite.

Orice hartă nu ne dă decât așezarea, întinderea și, dacă considerăm și pe cele în relief, înălțimea, unei porțiuni de pământ sau de apă față de alta sau de altele. Ea este deci o simplă schemă de relativități, care nu poate avea măcar pretenția de a rezuma totalul de cunoștinți dintr'un întreg de gândire. A ne sluji de hărțile de mână în fiecare lecție, cum o facem astăzi, este a încătușa belșugul de cunoștinți rodnice și atrăgătoare, cum ar putea să ni-l dea o descriere liberă și măestrată, a-l încătușa, etc.

intr'o simplă schemă care nu spune copilului n'îmce. Dar mania profesorilor desemnatori a schimbat centrul de greutate al învățămîntului geografic. Harta, din simplu procedeu de ajutor, a devenit însăși ținta lecției. Profesorul desemnează toată vremea, reducând gândiri, puternice și figurative, la linii și puncte, elevul copiază ce-i pe tablă și... nu gîndește nimic! Ii rămîne să memorizeze a doua zi pe de rost textul, iar peste o săptămână a uitat despre ce fuse vorba!

Cu harta înlocuim o lucrare de imaginație, fecundă, printr'o simplă memorizare vizuală, anume amintirea cătorva puncte văzute într'o așezare anumită și botezate cu vorbe ce se confunda. Hărțile de mână sunt o simplificare a Geografiei, o reducere la formule, un mijloc simplist și aproape mnemotehnic. L'am putea folosi cel mult ca rezumat. Și n'am relevat relele cari rezultă din abuzul hărților. Munca istovitoare cerută de executarea lor îngrijită, îndemnul sistematic spre minciună: elevii copiază harta pe geam sau se folosesc de munca altora, etc.

Cum am zis, pentru cunoașterea Geografiei folosul hărților de mână este foarte mărunț, foarte redus. Ar fi să nu le utilizăm decât sub forma de schițe mute, singurele cari pot da clară ideea întregului. Vorbele s'începe pe tablă când în sus, când în jos, sunt o continuă distracție pentru elev și o zădărniceire de fiecare clipă a lucrării lui de sinteză. Profesorul își va despărți deci tabla în două printr'o linie verticală, pe o parte va schița harta, pe alta va scrie numele în cea mai bună ordine.

Mai presus de toate mijloacele însă despre care s'a vorbit, sunt călătoriile și excursiunile. Impresiile juste culese de individ și potrivite deci puterilor lui de primire prețuese cu mult mai mult decât plămăuirile închipuirii, și nu numai pentru capitalul lui geografic, ci chiar pentru întreaga-i cultură morală. Plimbări în natură, iată cea mai sănătoasă și mai prețioasă petrecere ce putem oferi elevilor noștri; iată și cel mai puternic ajutor dat culturii lor științifice.

Metodica.—Am deosebit în trăsături generale două categorii de conștiințe în Geografie: unele, mai mult sau mai puțin concrete, (grație mijloacelor de concretizare) cari se pot înființa în memorie și dăinui, altele abstracte.

Într-o descriere meșteșugită care să aprindă închipuirea elevilor, profesorul poate strecura elementele abstracte indispensabile. Acestea în puterea asociației cu imagini se păstrează cât-va timp în amintire. Dacă mai intervin și alte mijloace didactice, ca repetiția, tablouri comparative, etc. ele pot rămânea pentru totdeauna la îndemna copilului.

Iată o schemă după care aș îndemna eu să se facă cele mai multe din lecțiunile de cari vorbim, deși Geografia este obiectul cărui i se poate mai puțin impune un anumit mers de explicare. Pentru a înțelege însă această schemă și a o motiva, trebuie să ne amintim că Geografia, în afară de utilitatea ei practică, are chemarea să ne dezvoltă imaginația, să ne lege multe din cunoștințele despre natură în raporturi logice și reale, să ne exerciteze raționamentul. Pentru a atinge ținta aceasta dublă, cunoștințele ei așa de complexe și de variate, vor trebui să se sprijine între ele, vor trebui prezentate în totaluri de gândire cât se poate de artistice. În fine din belșugul acesta de cunoștințe, unele esențiale, temeinice dar abstracte, vor trebui repetite de mai multe ori și în fiecare dată sub o formă nouă.

Iată schema propusă;

a) descrierea succintă, dar interesantă și puternică a întregului. Folosirea materialului concret care poate ajutarea închipuirea elevului;

b) analiza amănunțită a chestiunilor de căpetenie. Folosirea hărților cerute de subiect;

c) desemnarea hărții, cu care prilej se rezumă întreg materialul desfășurat.

Mersul de gândire, metoda cu alte cuvinte, din fiecare lecție, care câte odată poate fi analitică, câte odată sintetică, cele mai de multe ori este analitico-sintetică.

Materia prevăzută de programul nostru primar o vom despărți din punct de vedere metodice în două grupe:

A) Cunoștinți propriu zise geografice.

B) Cunoștinți pregătitoare.

Cunoștințele geografice propriu zise, atât de numeroase, să le reducem noi pentru simplificarea muncii noastre de dascăl, la câteva categorii, adică atâtea câte

sunt și punctele de vedere după cari considerăm noi lumea geografică :

1) așezarea față de punctele cardinale și față de puncte luate arbitrar : la Răsărit, la Sud, la dreapta Rîului, la nordul Franței, etc.

2) relativitatea de mărime : întindere de teritorii, înălțime de munți, lungime de fluviu, etc.

3) caracteristica regiunilor ca producțiune — calitatea, cantitatea și estinătatea produselor naturale ori industriale — și mijloace de exploatare :

4) caracteristica regiunilor, individualizate sau nu politiceste, ca populație : rasă, religie, limbă, obiceiuri, aptitudini, aspirații, etc.

5) organizarea politică — State, legile lor fundamentale de organizare.

Toate aceste idei ar fi cu mult prea grele pentru mintea copilului de 8—12 ani, fără ajutorul cunoștințelor pregătitoare de clasa II-a. Iată de ce am zice că temelia instrucției geografice este materia din clasa a II-a primară. Ea este inițiativa, ea este călăuză minții în domeniul stufos al Geografiei. Descrierea și desemnarea străzilor pe care zilnic trece copilul, au de scop să-l deprindă a vedea și mai târziu a-și închipui cum pot fi așezate regiunile îndepărtate. Aptitudinile și obiceiurile locuitorilor dintr'un oraș cu dănsul, îl ajută să sebească' popoarele. Și așa mai departe.

Dar dacă nu ne am da seama cât de departe ținim ea focare lecție din clasa II-a și nu am lucra în consecință, aceste exerciții rămân o corvadă pentru dascăl și un non sens pentru copil.

Materia clasei a II-a, cum ziceam, cea mai însemnată și cea mai interesantă, trebuie să se sprijine absolut pe experiența copilului, ea trebuie culeasă nu mai din intuire directă, iar dascălul nu va pierde din vedere nici un moment, viitoarea noțiune geografică în vederea căreia adună atâta material concret.

Ca să-și poată dascălul găsi oarecari jaloane în tratarea Geografiei de clasa II-a, ca să se poată el însuși orienta în materia aceasta, dezordonată prezintată de programul nostru și de către autorii de cărți didactice, am

deosebit mai sus acele cinci categorii de cunoștințe geografice. În vederea acestor categorii de gândire învățatorul își va pregăti și își va aduna materialul trebuitor,

CAP. V.

I S T O R I A

Istoria, a cărei mică utilitate practică este cu belsug compensată de cea formală, este marea educatoare a sentimentului patriotic. Ea mai este un puternic ajutor al culturii morale precum și al afinării inteligenței în formele ei cele mai superioare.

Ba în consideră istoria, și poate nu fără dreptate, ca un obiect de învățământ absolut fără rost în școala elementară. Urmărirea evoluției, fie chiar a unui singur neam, cere mai multă maturitate intelectuală, cere o subtilitate de pricepere care lipsește minții copilărești. De când lumea școlară și-a dat seama de aceste cerinți, s'a statornicit pentru programul școalelor elementare numai Istoria țării pe când cea universală a fost lăsată claselor secundare. Forma admisă cu necesitate este cea biografică. Istoria pragmatică cum o numesc metodiștii germani, rămâne școlilor superioare.

Forma biografică este o procedură de care ne vom folosi numai cât e strict necesar. Ea corespunde ce-i drept felului de gândire al copilului, este prielnică cultivării lui morale, dar îi poate înrăuri greșit concepțiunea despre valoarea și puterile individuale.

Înlănțuirea, succesiunea faptelor istorice se poate face după părerea pedagogilor, în două feluri: dela timpurile cele mai vechi spre vremurile noastre, sau invers. În cazul întâiu mersul este logic, cel real și se numește progresiv; în cazul al doilea este artificial, factice și se numește regresiv. Aceea este deosebirea cunoscută în școală sub greșita numire de Metodele Istoriei. Zic greșită, fiindcă prin metodă înțelegem pedagogicește ordinea de stabilit între cunoștințele unei lecțiuni date, sau între două lecțiuni ce și urmează una alteia, și nici de cum succesiunea și legarea întregului material dintr'o știință. Aceasta din urmă este de domeniul Metodologiei, al Lo-

gicai, fiind o chestiune de organizare și nu de vulgarizare, iar ceea ce obișnuit se numește metodă regresivă a Istoriei nu-i decât o simplă procedură pedagogică și aceea, cum ziceam mai sus, factice. Argumentul pe care se sprijină cei ce o susțin ca pe o norocoasă inovație este următorul: „mergând de la noi spre cei vechi, mergem de la cunoscut la necunoscut“.

Dacă faptul invocat de acest argument poate fi adevărat într-o școală de adulți, nu mai stă astfel lucrul cu copiii. Aceștia le e tot atât de necunoscută viața socială a contemporanilor ca și a celor din trecut. Mai mult. Cu cât ne îndepărtăm de vremurile actuale, cu atât putem da de organizări sociale mai simple și deci mai ușor de cuprins cu mintea simplistă a copilului, de stări sufletesti mai unitare, mai primitive, mai puțin depărtate de felul lui de a simți. Dacă principiul lui Auguste Comte este adevărat — că fiecare individ în evoluția lui oglindește seria stadiilor prin care a trecut omenirea — atunci nu numai a vremurile primitive le-ar putea pricepe școlarul claselor primare, nici când pe cele moderne.

Un argument și mai puternic se poate chema în poiriva procedărei regresive. Istoria nu se poate bucura de privilegiile Științelor experimentale. În acestea din urmă unde legătura de la cauză la efect este bine cunoscută, ea fiind experimental determinabilă, este indiferent, din punct de vedere logic, dacă în expunerea unui fenomen mergem progresiv sau regresiv. Și când mersul regresiv corespunde felului de a gândi al copilului, iată că el ni se impune de la sine. În istorie însă faptele sunt rezultatul nu a unei ci al unei multiplicități, al unei complexități, de multe ori nepătrunsă, de cauze. A studia Istoria regresiv înseamnă a atribui în mod arbitrar unei cauze efectul produs de mai multe.

Ne putem sluji desigur de fapte contemporane, întâmplător cunoscute de către copil, în asemănările, în analogiile noastre, dar atunci faptele acestea nu mai pot avea valoare științifică, ci sunt un simplu material concretizator.

Istoria are multă asemănare cu Geografia în ce privește fondul de idei. Același belșug de amănunte concrete,

care se grupează în imagini și tablouri, aceeași bogăție de numere și de nume proprii, amândouă în stare să dea avânt închipuirii, să încordeze atenția, să desvolte raționamentul. Istoria cere însă o inteligență mai susținută, cuprinsul ei fiind raționamente mai largi și gândiri mai complexe. Iată de ce cu ea se merge mai greu în școala primară decât cu Geografia, deși amândouă cer dascălului aceleași calități artistice.

Materiial didactic cel mai bun ni-l dau muzeele istorice, în lipsa lor tablourile. Acestea nu trebuiesc folosite decât după expunerea lecției. Altfel împiedicăm lucrarea închipuirii — fapt de căpetenie în lecția noastră — înlocuind-o cu amintirea, cu memorizarea vizuală a tabloului.

Procedura esențială în Istorie este descrierea. Cu cât aceasta va fi mai plastică, mai figurativă, cu atât va fi mai eficace pentru dezvoltarea imaginației și pentru fixarea în memorie a ideilor abstracte, ghibacia asociate cu elemente interesante.

În privința numelor proprii și a numerelor ne vom călăuzi de normele de predare ale Geografiei.

Și lecțiunile de istorie pot fi dezvoltate după principiul treptelor formale, cu condiție să nu scoatem și de unde nu-i o asociație și o aplicare. Cetirea textului drept treaptă din urmă, nu e bună. Ea înlocuește lucrarea imaginației, urmărită de dansa, prin o reproducere a textului, care cu cărțile actuale de școală, poate fi cel mult o lucrare de pricepere. Dar atunci nu există nici o deosebire între lecția de istorie și cea de cetire, pe când noi trebuie să diferențiem, dacă voim să dezvoltăm inteligența în toate formele și în toate nuanțele ei. Dealmintrelea aplicare nu poate fi decât în lecțiunile unde s'a ajuns la o formulă, la o maximă, ce trebuiesc cândva desfășurate și folosite de elev în alte împrejurări decât cele expuse în clasă,

Bucățile de cetire, cu cuprins istoric, se vor folosi ca cetire, câtva timp după ce au fost tractate ca istorie propriu zisă.

Materia prevăzută din programul nostru este tipul organizării după principiul cercurilor concentrice. Numai Limba maternă și Aritmetica mai oglindeasc un întreg sir

de cunoștințe atât de bine organizat. Ca și la Geografie deosebim un material pregătitor, legendele, și unul propriu zis istoric. Pentru clasa II-a s'au ales legendele în versuri cari cântă faptele de căpetenie cuprinse între întemeierea Principatelor și timpurile contemporane și cari se tratează ca bucăți de memorizare. Ele îndeamnă pe copil spre vremurile de mult trăite, căci cu firma lor de poveste le farmecă lesne mintea. Acesta e materialul pregătitor.

În clasa III-a facem întreagă Istoria țării, dela formarea poporului român până în zilele noastre, amănunțind de preferință epoca eroică. Într'a IV-a clasă complectăm cu noi amănunte cadrul cunoscut și stăruim cu osebire asupra vremurilor contemporane, a celor de grabnică și spornică propășire.

Ca metodică, avem de recomandat, încă odată, o stăruiață statornică în a forma tablouri cu descrierea noastră și a le deosebi clare și luminoase în legendele unde le găsim. Istoria din școala primară are menirea să ne încălzească sufletele pentru neam și țară și numai punându-ne în joc închipuirea, își poate ajunge ținta ei.

CAP. IX.

INVĂȚĂMÂNTUL INTUTIV

Invățământul intuitiv nu corespunde unei științe anumite, el este o creațiune pedagogică, ca urmare a împământenirii metodei intuitive în școală, este un obiect de învățământ absolut artificial. Francezii îl numesc *Leçons de choses*, Germanii, — *Anschauungsunterricht*.

Acest învățământ creat de Pestalozzi a făcut revoluție în școală. Până în secolul XIX toată învățătura, cultura toată, consista în a cunoaște cuprinsul cărții, adică pur și simplu observația și experiența altora. Pestalozzi, printre cei dintâi, pune alătura cu învățătura din carte, alătura cu exercitarea priceperii și a închipuirii, dar mai înainte de cât dansa, învățarea prin propria-ne observație, prin propria muncă a simțurilor noastre.

Principiul pus de Pestalozzi nu este însă nici astăzi urmat în totul. În înțelesul exact al cuvântului, învățământul intuitiv ar fi să cuprindă numai, dar și tot ceace se capătă din conlucrarea simțurilor. A cunoaște natura de pe tablouri, chiar deslușite și completate prin spusa dascălului, nu este adevărată intuiție.

Pestalozzi a creat învățământul intuitiv dar nu l'a țărnut și nu l'a sistematizat. Aceasta fu opera urmașilor lui, în primul loc a lui Diesterweg. După eugetul pedagogului elvețian, învățământul intuitiv pătrunde în domeniul Științelor asupra naturii, formează punctul de plecare al taturor îndeletnicirilor școlare, acel al Aritmeticei, al Geometriei, al Desemnului, etc. Urmașii lui Pestalozzi i-au statornicit hotarele față de Științi și au stabilit principiile după care au a se alege cunoștințele ce-l alcătuesc.

După concepțiunea metodiștilor actuali învățământul intuitiv cuprinde cunoștințe de Botanică, Zoologie și Mineralogie pe de o parte; din Fizică și Chimie aplicate, de alta; de Higienă și gospodărie, de Geografie și viață socială. Din Științele naturale intră în învățământul intuitiv în divizii, — animale, vegetale sau minerale — din regiunea unde trăește școlarul; din Fizică, fenomenele cele mai frecvent în aceeași regiune; din Chimie, fabricatele folosite zilnic, etc. Principiul conducător în alegerea materialului deci a fost următorul: copilul să cunoască cele ce-i pot cădea sub simțuri, dar numai ca individualități; orice tendință de generalizare este o încălcare în domeniul Științelor.

În capitalul de cunoștinți ce alcătuesc învățământul intuitiv s'au propus diferite ordine de grupare, așa s'a propus ordinea după natură și înrudirea cunoștințelor: Fizică, Chimie, etc. Această ordine, pur logică, se îndepărtează prea mult de felul de gândire al copilului și este cu drept cuvânt combătută de pedagogi. O altă ordine închipuită de Diesterweg este că totalul cunoștințelor să se grupeze pe anotimpuri, adică după probabilitatea mai mare de a le simți copilul nevoia: plantele de vară, lucrările câmpului și ale grădinii corespunzând aceluși răstimp, etc. să formeze o unitate: cele de toamnă, cu cari va să înceapă școlarul, o altă unitate, etc.

Ordinea aceasta rămâne în vigoare numai la liniamente mari. Succesiunea dela o cunoștință la alta însă are a se determina prin tactul dascălului. Un principiu stabilit pe care nu trebuie să-l uite acesta, este ca să meargă dela apropiat la îndepărtat, dela cele în parte cunoscute spre cele cu totul noi și necunoscute.

Pentru pedagogii cari au propus învățământul intuitiv drept centru de învățământ, istorioarele morale încă intră în cadrul lui. Am deosebi deci în acest obiect de învățământ, din punct de vedere metodic, mai multe categorii de chestiuni, după natura ideilor cuprinse, după limita pe care o urmărim, după metoda de predare întru câtva osebită și cu necesitate altfel nuanțată, pe care o cere fiecare subiect.

Întăia categorie cuprinde indivizii (animale vegetale, anumite fabricate, obiecte casnice anumite, etc.) Metoda de predare este cea intuitivă propriu zisă: a) observarea întreului, a însușirilor lui caracteristice și care isbese mai mult simțurile; b) analiza amănunțită a părților ce i se pot osebi; c) reconstruirea întregului, cunoașterea altor însușiri caracteristice mai abstracte.

A doua categorie o formează cele câteva noțiuni generale sau abstracte, generalmente cunoscute și folosite: metal, animal, plantă, pom, legumă, etc. Aceste noțiuni sunt rezultatul unor inducții insuficiente, ele nu pot fi clarificate și luminate decât prin metoda propriu zisă inductivă: a) observarea unui număr de indivizi de același fel, de preferință în trăsăturile lor comune și esențiale; b) o încercare de generalizare, deși fără pretenție de absolută rigurozitate științifică.

A treia categorie cuprinde fenomenele fizice, în învățământul intuitiv nu poate fi vorba de explicarea fenomenelor, de cunoașterea lor rațională, întru cât delimitarea cauzei cere o putere de abstracție puțin obisnuită la copii. Cu școlarii din clasele I-a și a II-a poate fi vorba numai de cunoașterea empirică a fenomenelor, adică de atât cât le dă simțurile lor și anume distingerea unui fenomen de altul ca aspect, ca înfățișare ca loc unde se produce, ca durată, ca înrăurire asupra noastră. Metoda rămâne cu pur intuitivă.

S'a pus adeseori următoarea chestiune în discuție: să aștepte dascălul ca fenomenul să se producă în natură, spre a vorbi de dânsul, să-l provoace pe cale experimentală, — când se poate — sau să-l descrie, îndemnând copiii să-l observe la ocazie?

Ultima alternativă cade dela sine, dacă este să ne ținem de principiul intuitiv. A doua alternativă va cădea cred, deasemenea, A produce ceva experimental față de copiii mici, oricât de puțin complica'te ar fi aparatele este a pierde vremea. Copiii nu au puterea de a subordona impresiunile lor, ei se lasă înrăuriți tot pe atâta de amănuntele secundare și accidentale cât și de cele esențiale. La fel îl impresionează pe copil și instrumentul de care ne folosim și faptul că ne frigem cu el, ca și fenomenul asupra căruia stăruim să-i atragem băgarea de seamă. Altfel se întâmplă însă când fenomenul atrage dela sine atenția copilului. Si cum fenomenele fizice de studiat în școala primară sunt puține, așa crede mai nimerit ca dascălul să nu vorbească de dăusele decât când s'au produs din întâmplare.

Categoria a patra o formează cunoștințele de Higienă și gospodărie, cari se vor tracta tot incidental și tot empiric. Metoda intuitivă devine aci și arătătoare, cunoștințele de dat trebuie puse zilnic în practică spre a deveni deprinderi.

Categoria a cincea cuprinde istorioarele morale, despre cari, incidental, s'a vorbit în Cap. I.

Materialul didactic al învățământului intuitiv este foarte bogat: tablouri intuitive, obiecte în miniatură, muștre de tot felul de produse erbare, colecție de animale, instrumente pentru expermentat, etc. Cu unele alcătuim muzeul școlar, cu altele laboratorul.

Cel mai bun material didactic sunt obiectele înseși sau reproducerile lor în miniatură, în al treilea rând abia viu tablourile. Reproduserile în volum cele mai bune sunt cele mai simple, acele pe cari le înjghebăm noi înșine în momentul și potrivit nevoilor explicării. Nămolul de material didactic cu care se tindă a se înzestra școala primară, are ceva artificial, ceva factice, care

artificializează mintea și o îndepărtează dela izvorul unic, sănătos și nesecat, natura. Nu-i totul să observăm ! O chestiune de căpetenie — cu tot respectul cuvenit lui Rabelais, care e de altă părere — este și ce observăm, Intuirea materialului didactic școlar, a materialului cum e astăzi sistematizat și ordonat, poate fi o pregătire științifică folositoare celor ce se vor destina Științii, dar ea rămâne absolut factice și neîndestulătoare pentru cei ce știu să rămâne numai oameni, — dar... oameni cu adevărat !

CAP. VII.

ȘTIINȚILE

Științele se sprijină pe pregătirea dată de învățământul intuitiv, după cum Geometria, pe desemnul geometric, Istoria pe Legende și așa mai departe.

Organismul școlar primar, oglindind într-aceasta principiile stăpânitoare din școala franceză, reprezintă o supra-punere de două trepte de cunoștinți : una, absolut pregătitoare, — în clasa I a și a II-a — cealaltă, cunoștințele socotite ca neapărat trebuitoare culturii generale a masei cetățenilor. Instrucția științifică nu-i așa dar decât o complectare a celei date de învățământul intuitiv. Ea cuprinde cunoașterea ceva mai amănunțită a faunei, a florei și a bogăției minerale din țara proprie — cu numeroase aplicări la agricultură, pomicultură și altele — cunoașterea rațională a unor fenomene fizice, fabricarea unor produse industriale și câteva precepte igienice cu cunoștinți de fiziologie și anatomie cari vin în sprijinul lor.

Științele au o mare valoare educativă. În afară de cunoștințele zilnic folosite, ele cuprind explicarea atâtor fenomene cari ne isbesc imaginația și ne predispun la credinți greșite, turburătoare și adesea imorale. Ele sunt și cel mai sănătos mijloc de dezvoltare al inteligenței. Literatura, cu așa puternică înrăurire, ca instrument de educație, poate fi un cuțit cu două tăișuri : multe inteligenți le aprinde peste seamă, multe le îndeamnă pe drumuri greșite ! Din potrivă, Știința — hrană insuficientă pentru mințile cu având sintetic și temperamentele pasionale — este o educatoare binevenită pentru toți. Ea ne dezvoltă

percepția și judecata, ne împuternicește memoria, adună material facultății de plăsmuire și așează temelie pentru rodnice raționamente viitoare. Dacă Matematicile sunt o gimnastică, Științele sunt cel mai bun tonic al inteligenței: cele dintâi ne disciplinează, cele de-al doilea ne hrănesc mintea. Iată de ce ar fi ca programul și orele lor de studiu să nu se împuțineze nici odată în folosul celor dintâi!

Cele spuse cu prilegul învățământului intuitiv despre materialul didactic se pot repeta până la un punct și pentru Științi. Materialul cel mai bun este acel nou, improvizat, luat din natură, adunat de către elevi, dacă se poate în chiar momentul când avem a ne folosi de dânsul. Va trebui să facem excepție pentru instrumentele necesare experiențelor, cari instrumente oricât de puține nu pot fi înlăturate cu totul. Aceste instrumente vor fi însă cât mai simple, așa ca atenția elevului să rămâe în întregime absorbită de către fenomenul produs.

Metoda ca forma, ca nuanță, ca aspect, variază desigur cu felul chestiunii și cu procedările de cari putem dispune într'un subiect dat; ca fond însă e mai bine să rămâe pururi inductivă. Când cunoștințele pot fi adunate de către elev prin simplă observație, metoda va fi intuitivă; când fenomenul se produce prin experiență, metoda ia numirea, cam nepotrivită, de experimentală. Metodistii pedanți mai descopăr în Științe o metodă arătătoare, una inductivă propriu zisă, etc. Toate aceste sunt forme didactice, figuri, le-am zice, ale inducției.

Fenomenelor fizice cunoscute empiric în clasele precedente, din învățământul intuitiv, le dăm acum o explicare. Cunoașterea lor devine deci rațională.

Cum vom ajunge aci? Expunând condițiunile în cari se petrece, arătând deci fenomenul și apoi cauza, amănuțindu-l în tot, aspectul lui? Sau invers, observând fenomenul ca înfățișare și apoi scoțând din condițiunile de producere cauza lui? Vom merge dela cauză către efect, sau dela efect către cauză? Mersul întâiu se numește progresiv al doilea regresiv. Cel întâiu este logic și face economie de timp, cel de al doilea oglindește felul de a gândi al omului, e mai adevărat psi-

hologicește și deci de preferat când avem de a face cu copii.

Iată de ce se spune că metoda didactică proprie Științelor fizice este metoda regresivă.

CAP. VIII.

RELIGIA

Educația religioasă a copilului se face cu mult mai mult pe alte căi decât cea intelectuală și cu ajutorul altor mijloace decât învățarea Religiei.

Sentimentul religios, așa cum trebuie să-l urmărim, nu este o stare sufletească unică, simplă; el cuprinde mai multe elemente și numai din imputernicirea tuturor acestora poate rezulta sentimentul religios în forma lui cea mai puternică: concepția Divinității în sensul creștin, cunoașterea moralei impuse de dânsa, iubirea adâncă de divinitate, frica de atotputernicia ei, credința în sprijinul ce ni-l poate da în vremuri grele, recunoștința pentru toate câte ni le-a dăruit, admirația și slăvirea pentru toate câte le poate făptui, etc. Numai când școala a știut să desăvârșească în sufletul copilului toate aceste nuanțe, se poate zice că i-a făcut educația religioasă.

Mijloace de căpetenie sunt preumblările în natură și admirarea frumuseții ei, literatura și muzica religioase — de cari ducem mare lipsă, — apoi practica cultului și învățarea dogmelor.

Indiferența care înlocuiește la noi sentimentul religios nu vine, cum s'a spus, din răspândirea unui curent de ateism, ea înseamnă pur și simplu lenă și frică de a ru ne cheltui sufletește. E așa de simplu să negi orice! Ba ai și prilejul să faci și spirit! atât numai cât spiritul nu este decât o formă în care se pot înbrăca și gândiri prea puțin rodnice în propășirea unui neam.

Ateismul merită negreșit toată stima noastră, când este rezultatul unei convingeri la care s'a ajuns după cunoașterea și compararea tuturor dogmelor religioase și a teoriilor filosofice, atunci când reprezintă o muncă uriașă și a devenit el însuși o teorie filosofică — dar nici de cum când el nu este decât negațiunea primă a unei minți lenese.

care fuge de orice frământare, de orice efort intelectual. Trebuie să recunoaştem însă, pentru a fi drepti, că indiferentismul Românilor în chestiune de Religie este o boală veche şi că Religia ortodoxă s'a mulţumit prea adesea numai cu practica cultului, ceea ce este absolut nefundat ca educaţie.

Sentimentul religios îl soarbe copilul din mediul în care trăieşte; profesorul oricât ar fi el de circumspect în această privinţă, nu poate face singur mare lucru. Iată cum cu ce ar putea el contribui în sensul dorit: 1) deprinzând copiii să-şi facă rugăciunile cu cel mai adânc respect şi nu de mântueală; 2) povestind istorioare interesante şi şgduitoare; 3) ajutându-i să admire perfecţiunea tuturor fapturilor şi frumuseţea măreaţă a naturii; 4) alegând bucăţi literare şi muzicale puternice ca sentiment, luminoase ca gândire; 5) căutând ca în vorba lui să pue veşnic eaf mai multă căldură şi ton convingător.

Învăţământul religios cuprinde în clasa I-a câteva rugăciuni şi versuri şi T a t ă l n o s t r u . Obiceiul generalizat la noi de a da rugăciunea domnească cu ajutorul unui cârd de istorioare morale mi se pare nesocotit. Cu cât o rugăciune — necontestat că ea va trebui să fie lămurită şi înţeleasă! — se va împrăştia mai puţin în mintea copilului şi-şi va păstra forma ei intensivă de întreg cu atât o socot eu mai suggestivă. Dacă T a t ă l n o s t r u e prea greu pentru clasa I-a, rămâie pentru a II-a! Ce înseamnă însă ca atunci când copilul trebuie să-şi concentreze tot sufletul într'o rugăciune, să-i învie în imaginaţie personajele celor 8-10 istorioare auzite? Rugăciunea este o comunicare directă cu Divinitatea, ea nu îngăduie nici întreruperi, nici distracţii.

În clasa a II-a programul nostru prevede naraţiuni din vechiul Testament, adică din Cosmogonia şi Istoria poporului evreu. Se putea alege pentru copiii noştri ceva mai bun decât barbariile unui popor ce nu are nimic comun cu noi. Concepţia religioasă creştină nu are nevoie de această pregătire decât în studiile propriu zis teologice.

În clasa III-a găsim adevărata cultură creştină, anume viaţa şi învăţăturile lui Crist. Într'a IV-a avem Catechismul ortodox adică dogmele specifice Bisericii de care ţinem noi Români. La toate clasele explicarea sâr-

bătorilor mari, a înfălesului lor religios și a obiceiurilor caracteristic românești cu care le prăznuim.

Narațiunile cu subiect religios se tratează ca orice narațiune. Rugăciunile, considerate ca exerciții de memorizare, se tractează în consecință. Catehizmul este acela care are nevoie de mai mult material de concretizare. Aci pot aduce folos istorioarele morale, mai ales în chestiunile de morală. Cel mai interesant material însă din punct de vedere didactic, este explicarea sărbătorilor și a învățăturilor lui Crist. În explicarea celor dintâiu ne putem folosi de observația anterioară a elevului, așa că forma de convorbire ar fi cea mai bună. La învățăturile lui Isus elevul nu poate contribui cu nimic. Dascălului îi trebuie oarecare artă în expunere pentru a face o lecție bună. Când este vorba de o parabolă, el va prezenta tabloul cât mai simplu, dar și cât mai plastic, cât mai sugestiv și fără nici o anticipare asupra învățăturii, — doar parabolele ne sunt modelul cel mai perfect! Aceasta rămâne de scos la urmă, cu elevii dacă se poate, ca o pură meditare asupra întâmplării, desfăcându-se din tabloul de mai sus și ne mai păstrând nici o legătură cu el.

La noi profesorii fac în expunere un continuu amestec între imagini și ideile morale cuprinse, ceea ce micșorează și efectul artistic al alegoriei și pe cel moral al învățăturii.

CAP. IX,

DEXTERITĂȚILE

Dexteritățile au în școala primară o însemnătate cu mult mai mare decât li se atribuie obișnuit. Ele sunt îndelețnicirile cele mai potrivite cu felul de a fi al copiilor, acele cari răspund mai bine trebuințelor sufletești reale ale vrăstei lor; cu dănsese putem înrăuri mai staruitor asupra mersului firesc al dezvoltării sufletești, ele sunt în fine un instrument prețios în diagnostica individualității intelectuale, dacă nu chiar a întregii mentalități a copilului.

Am observat cu toții că științele, matematica, Istoria

și celelalte, pun în joc cu tărie câte o singură formă de activitate intelectuală, câte o singură facultate: raționamentul, imaginația, spiritul de observație etc. Și numai când dascălul este un dibaciu mănuitor al metodelor, dacă pot Științele provoca, să mi se îngăduie expresiunea ca o radiare de activitate sufletească. Cerând însă o astfel de diferențiere, o astfel de îndrumare a gândirii spre o direcție unică și într-o anumită nuanță, Științele pretind o putere de izolare a modalității de pricepere, o efortare și a inteligenței și a voinței. Si e firesc să fie astfel, deoarece ele, astfel cum le folosim și le predăm noi astăzi sistematizate și unitar organizate, sunt rezultatul unei diviziuni a muncii mintale, a unei specializări consacrate de mai multe generații, ele sunt produsul cel mai dezvoltat al inteligențelor celor mai disciplinate pe care le-a dat omenirea în scurgerea veacurilor.

Când vine la școală însă copilul — cu toată bogata lui miștenire — nu e capabil de astfel de muncă. Dovadă, am observat-o cu toții, sunt numeroasele exerciții pregătitoare, froebeliane sau alfel, pe cari le-am tot adunat îmbogățind programele; dovadă este prețuirea în mod deosebit a muncii institutorilor de clasă I-a și a II-a. Minte copilului care n'a simțit încă jugul ordinii e ca un fulg care alunecă neconținut, iar strălucirea i-se stinge la întâile adânciri ale unui raționament.

Ca să ne dăm seamă de felul cum gândește copilul, să ne uităm la jocurile lui. Acestea sunt expresia cea mai izbită și mai caracteristică a chipului său de a fi și de a simți, fiind activitatea cu adevărat spontană a primei vrăste. Copiii cei mai mulți, nu găsesc plăcere decât în jocurile complexe, în acele în cari pot imagina cât mai multe și mai felurite persoane, în cari pot desfășura cât mai multă mișcare. Sufletul lor cere o activitate în care mușchii să-și aibă rostul lor tot pe atât cât și inteligența, însă o activitate ușoară pentru care să nu facă eforturi. Să nu fie aceasta pricina pentru care lor nu le place să fie supravegheați, ba nici măcar călăuziți în jocul lor? În adevăr, a urmări gândul cuiva este a-ți înorda atenția, și cu cât energia irosită este mai mare, cu atât se micșorează plăcerea.

Ei bine, din ocupațiunile școlare numai dexteritățile

pot oferi și varietatea de exerciții și complexitate de muncă cari le trebuiesc copiilor. Ele împreună cu învățământul intuitiv și jocurile froebeliene vor face educația minții, ele vor forma trecerea dela felul primitiv de a gândi al copilului, imprăștiat, fără ordine și fără susținere, la inteligența disciplinată, la munca ordonată și specializată cum o cere școala și învățământul modern.

Iată deci găsim regretabil ea Dexterităților să li se ridice, cum se face obișnuit, orice prestigiu.

Ce sunt dexteritățile, utilitatea lor, cum se pot clasifica ?

Dexteritățile sunt, am zis mai sus, indeletnicirile cele mai apropiate de felul de a lucra al copilului, aș putea adăogi al omului incult în genere, cât timp el rămâne incapabil de a izola o activitate cerebrală de alta. Dexteritățile sunt ocupațiuni în cari mușchii lucrează alături cu inteligența și cari satisfac o pornire sufletească prea adesea neglijată sau chiar înăbușită, trebuința de a produce, de a exterioriza cele gândite, de a crea într'un cuvânt, dacă această vorbă nu ar fi prea pretențioasă pentru cazul de față. În orice dexteritate activitatea predominantă e aceea a simțurilor.

Dexteritățile pot avea o mare utilitate practică. Ele ușurează învățarea unei meserii; lucrul de mână al fetelor poate contribui la buna stare a gospodăriei și a familiei; Dexteritățile pot deștepta și direcționa gustul spre lucrări practice, industrie și meșteșug, gust care e cel mai prețios ferment în propășirea economică a unei țări.

Valoarea educativă a Dexterităților însă este mai mare. Ele sunt o pregătire artistică, într'ot afinează simțurile și încadrează gândurile în forme regulate și simetrice. Ca atare au un însemnat rol în cultura sentimentelor. În educația generală a individului, Dexteritățile au mai același rol ca și învățământul intuitiv. Unul nedă abilitatea în mânărea inteligenții, aceste din urmă în mânărea meseriilor și a artelor. Ca și învățământul intuitiv ele ne disciplinează atenția, prin faptul că o întrețin fără să o încordeze, ne ajută la înțelegerea, la cuprinderea naturii înconjurătoare, acumulându-ne bogat material sensibil: senzații de văz, de auz, de tact și mai

ales prețioasele senzații musculare. Împreună cu învățământul intuitiv, Dexteritățile sunt instrumente de perfecționare în diferitele direcții ce alcătuiesc activitatea omenească, căci ne dau chipul, modul, metoda cea mai ușoară, procedarea cea mai sigură, în munca noastră ulterioară. Dar întocmai ca și învățământul intuitiv, pentru a da tot folosul făgăduit, Dexteritățile cer dascălului fineță și meșteșug în mânuirea lor.

Multe din Dexterități au un rol însemnat în dezvoltarea fizică și deci în cea morală. Psihologia nouă găsește moralul mai atârnat de fizic decât de intelect. Cu asemenea valoare sunt Gimnastica, Cântecul, Lucrul manual. Gimnastica sporește volumul corpului și dă o mai mare rezistență unor organe. Ea dă viociune, însuflețire mișcărilor deci și diferitelor funcțiuni organice ca respirația, circulația și altele, dă siguranță și exactitate mișcărilor, deci și ținută corpului; iar din ușurința și naturalul acestuia, rezultă grație și mlădiere.

Cântecul e un exercițiu al plămânilor, exercițiu care poate mări simțitor cavitatea toracică, ceea ce în atmosfera de tuberculoză în care trăim, nu e de desprețuit.

Din Lucrul manual sunt îndeletniciri absolut fără pereche pentru dezvoltarea fizică: grădinaritul, strugăria, tâmplăria, lucrul câmpului, fierăria și altele. Nu putem zice tot așa despre lucrul de mână al fetelor. Acesta nu slujește decât la educația mânilor — dând abilitate, îndemnare, finată de pipăit și exactitate în mișcări, din cari rezultă multe calități estetice, — și la aceea a ochiului, pe care-l deprinde cu forme mărunte, fine, ușoare, regulate, proporționate și simetric orânduite.

În ce privește educația morală, Dexteritățile contribuind la buna noastră stare organică, contribuesc și la buna și egala noastră dispozițiune sufletească; dându-ne posibilitatea de a cheltui zi cu zi energia toată de care dispunem, — când mai avem și cuminența de a nu cheltui mai mult decât avem în fiecare moment dat, — ele ne erută de plictiseală și deci de prilejul de a fi nesuferiți celor cu cari venim în contact zilnic. Dexteritățile sunt multiple izvoare de plăcere, de distracție, iar omul când râde, e mai puțin primejdios pentru semenii săi. E e mai

pot înrăuri și naște sentimente sociale, cari la un moment dat devin un derivativ puternic, un sprijin în stăpânirea pornirilor protivaice. În fine, prin faptul că pun în joc simțurile, Dexteritățile ne dau o sumă de senzații subiective, ne fac cunoscut nouă pe noi înșine și cu aceasta ne dau și puțința și impresia de stăpânire a noastră asupra noastră. Și ce însemnat rol nu are această stare sufletească în educația voinții!

Se observase de mult că Gimnastica și sporturile dau omului încredere în sine, siguranță și hotărâre, energia de a urmări cu stăruință o țintă, și că ele sunt cel mai bun remediu în contra timidității. Dacă remediul acesta nu e tot atât de eficace pentru toți, nu e mai puțin cert că el ne dă în mare proporție stăpânirea nervilor. Și aceasta nu e puțin.

Germanii atribue Gimnasticii și sporturilor puteri extraordinare. Așa bunăoară pe aceea de a combate lăncizarea entuziasmului și bolnăviciosul pesimism. Cu osebire în centrele mici, unde lipsesc mișcarea și frământările multitudini și deci imboldul puternic al emulației, exercițiile fizice pot avea un folos educativ uimitor. Ar fi o binefacere pentru noi Românii, ca în fiecare oraș să se întemeieze societăți sportive și să intre în moravurile noastre exercițiile fizice.

După Enciclopediști Lucrul manual are și un rol social, acela de a micșora, — dacă devine o ocupațiune generală — distanțele dintre diferitele clase sociale. Dându-le lucrări și ocupațiuni comune, Dexteritățile pun păturile sociale osebite în puțința de a se înțelege și a se aprecia reciproc.

Pentru învățător în fine, Dexteritățile au o nouă valoare. Cu ele putem cunoaște mai bine decât cu orice alt obiect de învățământ particularitatea, individualitatea sufletească a fiecărui copil. Ele sunt cred eu, cel mai bun instrument de cercetare psihologică. Activitatea pur intelectuală este lucrare prea fină pentru a se lăsa analizată de către oricine, cu mult prea fină pentru a fi surprinsă de învățător; pe când deosebirile dela individ la individ, bătătoare la ochi dela cele mai simple senzații primite, și cari sunt temelia oricărei diferențieri intelectuale ulterioare, se lasă

ușor observate. Iar întreaga activitate pedagogică trebuie să se rezeme pe cunoașterea amănunțită a fiecărei individualități și în special a mijloacelor de asimilare, de îmbogățire sufletească, particulare fiecărui copil.

Insemnătatea Dexterităților, atât de mare în școlile primare, se micșorează însă, ca și cea a învățământului intuitiv, pe măsură ce ne adresăm la școli mai înalte, pe măsură ce tindem la o cultură sufletească mai dezvoltată. Atunci când Dexteritățile au să formeze o specialitate, ele au dreptul, desigur la aceiași considerație ca oricare altă profesiune. Maestrul de desen, ori desenatorul din fabrici, maestrul de gimnastică ori cel de croitorie, sunt oameni cu o însemnată utilitate socială și ca atari merită stima noastră tot pe atât cât și doctorul în medicină sau avocatul. Când judecăm însă pe acești profesioniști ca individualități și puteri intelectuale, față de alte individualități și puteri intelectuale, și nu ca elemente a întregului social pe care îl slujesc și ei cum pot mai bine, găsim că ocupațiile lor sunt din cele rămase în urmă pe scara progresului. Ele stau pe o treaptă evolutivă mai jos decât puterea de stăpânire asupra fenomenelor, cum o are savantul, sau cea de sinteză poetică întruparea unei epoci de aspirații sau de glorie, cum o posedă artistul.

Iar dacă considerăm Dexteritățile ca mijloc de cultură, găsim că cu cât am ținti la trepte culturale mai înalte și cu cât ne-am adresa la inteligenți mai formate, cu atât Dexteritățile rămân un instrument inferior și insuficient. Să nu confundăm Dexteritățile cu artele. Cele dintâi sunt numai o pregătire pentru cele din urmă și însăși arta, izo'ată de orice altă activitate, ar fi neîndestulătoare pentru perfecționarea armonică și deplină a individului. Dexteritățile sunt însă inferioare artei, căci nu cuprind idei.

Când senzațiile se tumultesc prea tare, ele istovesc elasticitatea minții, covârșesc puterea noastră de a înmagazina și astfel ne nimicesc orice avânt de gândire ca și orice putință de stăpânire asupra fenomenelor. E nevoie ca dela un timp să condensăm bogăția de senzații în no-

țiuni, în idei din ce în ce mai generale, în legi și formule din ce în ce mai largi și mai mult cuprinzătoare.

Se impune să economisim puterea noastră de a primi, dacă vrem ca progresul intelectual să rămâe îndelungă vreme cu pătîntă. Ei bine, singure artele și științele ne pot folosi în acest sens, iar dexteritățile, ca și învățămîntul intuitiv, meseriile și altele, ca să nu fie o piedică a propășirii noastre, trebuie reduse la modestul rol de ocupațiuni recreative. Pe cînd în școlile primare dexteritățile sunt mijlocul cel mai propriu pentru dezvoltarea firească și multilaterală a copilului, în școlile ulterioare, ele devin din ce în ce un mijloc de cultură neîndestulător. De aci a rezultat în mod firesc și desconsiderarea de care s'au plîns dexteritățile în vremurile trecute și în care sunt țintuite și asăzi chiar, — cu drept cuvînt.

Dexteritățile se pot clasifica în trei grupe :

Prima grupă o alcătuiesc acelea în cari munca fizică e mai mare, iar cea intelectuală mai mică : **Lucrul și Gimnastica**.

A doua grupă, acele în cari raportul devine invers ; inteligența dă cea mai mare activitate, mușchii cea mai mică : **Caligrafia și Desemnul**.

A treia grupă cuprinde numai **Muzica**, care formează intermediarul între grupele de mai sus.

CALIGRAFIA

Cu Caligrafia țintim la o scriere ceteață și frumoasă. Avem de considerat la acest exercițiu școlar următoarele :

- a) materialul de întrebuintat,
- b) felul scrierii, după direcția liniilor,
- c) metodică lui propriu zisă.

Materialul cel mai bun este hîrtia. Nu prea lucie, nu prea poroasă, pentru ca mîna să rămâe stăpînă condeiului. Placa nu are ce căuta la Caligrafie. Scrierea pe tablă, adică pe un plan vertical, încă e bună.

Liniatul cel mai bun este cel mai simplu. Ținta noastră e să ne lipsim de dînsul cît mai curînd, iar forma și proporțiile liniilor trebuie să se întipărească în mîntea copiilor și nu pe caastul lor.

Scrierea mare s'a lăsat de-o parte, cea mijlocie și cea mică fiind singurele cu întrebuințare practică. Să nu uităm însă că igienistii condamnă scrierea prea mică.

Caetele de caligrafie pe care le vom alege, vor fi acele în care literile-model sunt la începutul fiecărei linii. E mai ușor de observat dela stânga la dreapta decât de sus în jos. Asta pentru primele caete. Scrierea profesorului la tablă încă e un model bun.

Scrierea verticală impusă mai dăunăzi de igienisti, este pentru moment, tot de igienisti combătută. Chestiunea fiind în discuție, s'o lăsăm în suspensiune deocamdată.

Metodica. — Avem de observat că din punct de vedere psihologic, Caligrafia se reduce la deprinderea ochiului cu câteva forme și proporții și a mâinii cu o exactitate anumită a câtorva mișcări. Ea nu-i prin urmare decât un complex de mișcări, când simultane, când succesive. Ca atare, cu cât aceste mișcări se vor face mai lin, mai exact dela început, cu mai mare vioiciune, și cu cât se vor repeta mai des, cu atât ele vor fi de mai mare folos. Elevii vor trebui să scrie rar și lin; nu atunci când cad de osteneală, sau vin dela vreun exercițiu violent ca jocul sau gimnastica; să se scrie puțin, ca să nu ajungă la înțâpenirea degetelor sau la plictiseală; să repete exercițiul cât mai des. Un sfert de oră pe zi e tot ce poate fi mai bun; o jumătate oră la rând e prea mult; două sau trei lecții pe săptămână sunt prea puțin.

Ceeace trebuie să urmărim în fiecare dată este ca elevii să nu se grăbească și să aibă mișcările sigure.

§ 2. Desemnul.

Desemnul geometric, întâiul introdus în școală, tinde să fie înlocuit de cel după natură. H. Spencer, marele filosof, crede chiar că Desemnul cu culorile de utilizat la început, ca unul ce răspunde mai bine unei trebuinți reale ale minții copilărești. Greutatea este că Desemnul după natură cere o complexitate de gândire și

un spirit de analiză cari nu se potrivesc cu puterile copilului. Sau atunci ar trebui să ne mulțumim cu desemnări abia aproximative, ca acele ale popoarelor preistorice, cari desemnări nu pot avea nici o pretenție la exercitarea spiritului de observație.

Desemnul după natură fără umbre, cum s'a introdus prin școalele noastre și care s'ar putea face sintetic, nu se osebește mult de cel geometric; iar de îndată ce introducem diferențieri de colorație, oricare ar fi procedeu special — cu sau fără colorii, în pete sau cu vârfuri ascuțite, — greutatea devine simțitoare. Iată explicarea de ce noile inovări în metoda Desemnului se reduc toate la ușurarea procedeuului în desemnarea umbrelor. Căci nici se mai discută că desemnarea după obiecte reale, corpuri în volum, este cu mult superioară copiatalui după modele desemnate, după fețe plane, așa cum se făcea mai din vechi vremuri. Ultimile neîțelegeri dintre pedagogi sunt deci dacă copilul va desemna cu și fără umbre și care e cel mai simplu procedeu la umbră.

În chestiunea dacă elevul va face numai desen liniar sau și cu umbre, nu putem să ne conducem noi dascălii români, decât după program. N'avem de ales.

Desemnul geometric și cel după natură sunt două genuri, având fiecare rostul și menirea lui oșebită. Ambele genuri se fac paralel în școalele de toate gradele, deși nu au pretutindeni aceeași însemnătate, și se completează unul pe altul. Cel geometric este reproducerea unor forme simple, absolut regulate și simetrice, cari pot servi ca elemente componente în podoabele de tot soiul: în înfrumusețări arhitectonice, în desenele pe stofe, pe covoare, pe mobile, în broderii, bijuterii, etc. Aceste desene fiind relativ simple, frumuseța lor totală e în perfecțiunea și gingășia execuției. De aceea se și fac cu instrumente ca compasul, eșcherul și celelalte.

O procedare didactică folositoare, pe care o propunem, este ca elevul să reproducă față în față acelaș model și cu instrumente și cu mâna liberă. Cea dintâi reproducere îi servește de îmboldire pentru a o perfecționa pe cea de-a doua.

Desemnul geometric dezvoltă ochiul, dă mâinii exactitate în mișcare, iar minții o însemnată pregătire artistică. El este o îndeletnicire de căpetenie pentru clasa muncitorilor industriali. Lui îi datorește Franța, după spusa unui distins ministru de instrucție, superioritatea ei industrială.

Desemnul după natură are o înrăurire mai puternică asupra inteligenței. El ne silește să observăm, deci să cunoaștem și să înțelegem așezarea și constituirea obiectelor din natură, ne împinge să căutăm cel mai bun chip de a reda formele așa cum le-am văzut. Desemnul ne cere eforturi de gândire, multă activitate proprie, ne dă prilej de cercetare și de intensive mulțumiri artistice.

Până mai dăunăzi Desemnul era o simplă copiere. Astăzi nu admitem în școală decât desenul după natură. Cu toate acestea, pentru mințile mai puțin înzestrate, eu cred că ar trebui folosit și cel de imitație. Cu Desemnul după natură nu putem reproduce fără un studiu îndelungat, decât modele de tot simple. Un peisaj, un cap, un grup, cer oarecare îndemănare de meșter. Și câtă mângâiere înviorătoare n'ar găsi un om în copierea unui tablou de maestru. Dacă în școlile speciale copiatul la desen nu are ce căuta, în cele de cultură generală, eu cred că el ar trebui să-și aibă locușorul lui, alături de desenul după natură. Dacă unul ne face să gândim exact, celălalt ne mângâie sufletul : rezultatele sunt echivalente ca valoare educativă.

Ar fi să deosebim trei forme de desen : Desenul geometric, acel după natură și acel de imitație. Cel din urmă și-ar varia modelele după scopul școlii : brodării, monograme în școlile de fete, mașini, etc. în cele tehnice și așa mai departe.

Desemnul după natură ar cuprinde în afară de clasicele figuri geometrice și reliefuri, reprezentarea oricărui obiect solitar și nefînsuflețit. Acel de imitație, o serie de modele bine gradate ca greutate, interesante și moralizatoare ca fond.

Din punct de vedere didactic Desenului i-am deosebi iarăși trei forme, după facultatea intelectuală pe care o pune mai mult în joc :

a) Desemnul de observație sau cu modelul sub ochi ;

b) Desemnul din memorie, când reproducerea se rează pe o observație anterioară și nu merge mână în mână cu dânsa ;

c) Desemnul din închipuire, când elevul are a concepe un model dat în alt plan, în altă poziție sau în alte proporții etc.

Dascălului i se cere să alterneze îndestul cu întrebuintarea acestor trei forme, — după cum va trebui să o facă și cu felurile deosebite mai sus — pentru a întretine pururi viu gustul copiilor. Nu e nevoie, n'ar fi nici bine, ca profesorul să hotărască anumite lecții pe săptămână pentru fiecare formă. Din potrivă. Să le varieze cam la întâmplare. Neprevăzutul are mare farmec pentru copii, și de oarece nu în multe ramuri de învățământ ne îngăduie programul asemenea puternic factor sufletesc, să-l folosim măcar pe unde putem.

În privința materialului de întrebuintat la desen, am zice iarăși că o variație cât mai mare ar fi un excelent mijloc didactic. Nu numai că copiii ar lucra cu mai mult gust, dar ar avea prilej să facă observații proprii interesante și folositoare, dar s'ar și deprinde a se sluji cu spor de orice. Nu e oare ridicul din punct de vedere al educației generale, ca omul să nu-și poată fixa o impresie, numai fiindcă nu are la îndemână anumite unelte? Doar el a făurit uneltele și nu acestea l'au făcut pe dânsul ! Cridă albă sau neagră, creion, boeli, cerneală, tot ce-i cade sub mână, să-i fie bun.

Deasemenea nu trebuie deprinși copiii să deseneze numai într'un singur plan. Cavaletul este vertical, blocul să-l fie orizontal sau înclinat. Eu o socot ca oel mai excelent exercițiu de ochi și ca o minunată gimnastică a gândirii, această schimbare de plan.

Sala de desen să aibă, zice-se, lumină din o singură parte, de preferință din stânga și de sus. Această condiție a salei ușurează munca elevului, făcând ca umbrele să se așeze mari și hotărâte pe model. Ca disciplină intelectuală însă, eu aș crede că e mai bine ca din când în când, direcția din care cade lumina să se schimbe.

Caetele de desen cele mai bune sunt acele fără

puncte. Prin clasele a III-e și a IV-a primară elevii trebuie deprinși să desemneze și pe tablă.

UTILITATEA DESEMNLUI — REGULE METODICE

O tendință nouă este ca Desemnul după natură să devie o a doua scriere, să se facă adică așa lesnicios, în cât el să fixeze impresiunile noastre mai repede decât scrierea. El s'ar reduce în acest caz la schițe, dar ar avea valoare practică.

De vreme ce avem fotografia instantanee la îndă-mână, e probabil să nu mai fie nevoie de Desemn pentru asemenea slujbă, cu atât mai mult cu cât schițarea cere de multe ori și pricepere și putere de subordonare a impresiunilor, calitate mai rară decât îndemnarea de a vedea întregul și la care calitate nu ajung decât inteligențele în adevăr înzestrate sau măcar îndelung cultivate. Dar atunci așa e mai scumpă decât fața!

Desemnul geometric are o mare valoare în deprinderea unor anumite meserii.

Valoarea cea mare a Desemnlui însă este cea educativă. Pe lângă cele arătate în treacăt până acum, vom adăoga că desemnul are darul de a preciza și rectifica multă din cunoștințele noastre, acela de a le fixa cu tărie în minte; el ne exercitează judecata și ne imagazinează forme din care vor izvorî concepții viitoare, el ne pregătește pentru înțelegerea și gustarea artelor. Desemnul ne deprinde încă și cu oarecare modeste calități morale: cu ordinea, curățenia, cu plăcerea de a păstra, de a nu părađui.

Desemnul stă în legătură cu o sumă de ocupațiuni scolare. El poate fi de ajutor Geometriei și Științelor. Multă vreme a fost sprijinul învățământului intuitiv și al scris-cititului. În Geometrie și Științi Desemnul folosește mult prin aceea că el simplifică și ușurează priceperea, pe care complexitatea obiectului real o rătăcise; la învățământul intuitiv, din contra, el complică, amplifică, înmulțește greutățile, pe lângă că consumă o vreme prețioasă. Învățătorii cari caută să-și dea seama de rostul fiecărei procedări, au părăsit cu drept cuvânt moda

de a desemna pe tablă figurile de cari au a se ocupa la scris-citit sau la învățământul intuitiv.

În amănunte, iată cum ce are învățătorul de observat la lecțiunile de desemn :

1) modelul să fie astfel așezat încât elevii să distingă clar toate gradele de umbră, chiar dacă nu fac decât desemn liniar ;

2) ținuta copilului să nu fie defectoasă ;

3) orice încercare de desemn să fie precedată de intuirea completă a modelului în toate elementele lui desemnabile (elementele formei am zice : părțile constitutive, așezarea lor între ele, așezarea fiecăreia față de întreg, proporția de mărime dintre ele și dintre fiecare și obiectul întreg).

4) În caz când modelul e greu, învățătorul să schițeze pe tablă desemnul, dar să-l șteargă imediat ce elevii încep a lucra ;

5) maestrul să observe copiii când lucrează pentru a-i feri de erori prea grosolane ;

6) el nu îndreaptă nimic, ci ajută pe copii să-și îndrepte singuri erorile ;

7) corectarea se face chiar atunci când greșala a fost făptuită ;

8) desemnul copiilor să fie puțin, dar bun ;

9) modelele să fie gradate ca greutate de execuție și îndestul de variate ;

10) desemnul să se facă simultan.

Simultaneitatea e o cerință nouă și nu tocmai recomandabilă. Nu din pricina deosebirii de aptitudini, cum susțin maștrii respectivi, — deosebiri mai palpabile se înțâlnesc la disciplinele abstracte — ci din pricină că încordează prea mult atenția și cere o rețeziune de gândire care istovește. Ar fi să păstrăm simultaneitatea la Desemnul după natură, unde intuirea modelului făcându-se cu profesorul, nu s'ar putea repeta pentru fiecare elev în parte, dar s'o părăsim la desemnul cel geometric și cel de imitație.

§ 3. Muzica.

Muzica poate fi vocală și instrumentală. Cea dintâi are o valoare educativă cu mult mai mare decât cea de-a

doua, Ea formează urechea și mai bine și mai ușor decât cea instrumentală. Față de pianu, orgă și armonium, ea e de preferat, căci cerând o reproducere imediată cu uni-cele mijloace ale elevului, provoacă o încordare de obser-vație și de atenție cu mult mai mare. Față de vioară și flaut, iarăși e superioară, căci fiind o reproducere mai fi-rească a celor auzite este ca atare mult mai lesnicioasă.

Știm că muzica vocală poate desvolta plămâni când se face în condițiuni igienice.

Dezvoltarea urechii nu are valoare, după cum se crede adeseori, numai pentru cei ce au a se specializa în Muzică. Ea este o complectare necesară educațiunei ge-nerale, este o condiție de căpetenie în învățarea limbilor bunăoară. Eu sunt convinsă că femeile învață mai ușor decât bărbații limbile străine, grație culturii lor muzicale. Această fineță a simțului, prin posibilitatea ce ne-o dă de a percepe nuanțele în intonație, ne ajută mult la pri-cepere și deci la îmbogățirea minții. Cine nu știe că la o bucată bine cetită, ideile pare că se luminează de odată în minte.

Urechea este singurul organ care poate disputa o-chiului stăpânirea minții. Nu vorbim de tipurile auditive la cari tot ce-i gândire e sunet, ci de cele obișnuite și normale. În adevăr, cele mai multe impresii din lumea din afară, după ochiu, ni le dă urechea. Și dacă nu sunt de multe categorii aceste impresii, ele sunt în schimb foarte distinct și clar nuanțate. În afară de aceasta, Mu-zica are o întreagă literatură cu care ne poate oferi senine orizonturi de gândire și prilej de distracții alese.

Dacă Muzica contribue cu mai puțin decât alte in-deletniciri la educația fizică și cea intelectuală, e neîn-trecută în acea a sentimentelor. În adevăr nu există mij-loc mai puternic decât muzica pentru a deștepta senti-mente. De aci întrebuințarea ei de câte ori urmărim o emoție: la războiu, la înmormântări, la petreceri, la so-lemnități.

• Spre lauda Muzicei mai putem zice că nici când ea nu s'a făcut vinovată de vreo faptă rea. Prin însușirea ei de a sta pururi pe înălțimi și a nu putea preciza prea mult, ea rămâne cea mai morală dintre arte, cea mai se-

nină și mai neîntinată dintre îndeletnicirile omenеști. Nici o sugestie pătimășă, nici o îmboldire vătămătoare.

Muzica poate deștepta multe sentimente. Vom alege pentru școală acele genuri muzicale cari exprimă sentimentele ce trebuiesc cultivate: muzica religioasă, patriotică și cântece cari să înveselească viața copilului. Să căutăm rugăciuni scurte și cât mai puțin monotone, cântece copilărești cât mai vesele, mai sprintene și mai vi-oaie. Pentru dezvoltarea copiilor, veselia e un tonic mai bun de cât vinul de chină. Melodii jalnice nu au ce căuta în școala primară.

Programul prescrie să se cânte cu mai multe voci și în școlile începătoare. Eu cred că această dispoziție e greșită, ea deprinde urechea cu tonalități aproximative. Unisonul curat și limpede e o școală cu mult mai bună. Corul trebuie lăsat școlilor secundare, și încă celor mai înalte, de n'ar fi decât pentru a servi copiilor de atracțiune în viitor și de variație în materie de învățământ! Mai mult. Cu coruri nu poți îndestul controla capacitatea muzicală a învățătorului. Tonurile false se pun totdeauna pe seama ansambului, pe când ele pot fi în realitate pricinuite de lipsa de stricteță a dascălului, fie că el n'aude bine, fie că nu-și dă osteneala să îndrepte greșelile copiilor.

Ce instrument să întrebuițeze învățătorul? Dispoziția ca normalistii să învețe vioara pentru a se servi de ea, mi se pare o anomalie. Vioara cere mare acuitate de auz și un foarte îndelungat timp de studiu. Ei bine, dacă normalistul are auzul bun, el va putea conduce copiii și fără vioară, iar dacă n'are, nici un timp nu va fi mai rău întrebuițat de dănsul, decât acel jertfit violinei. Ca să dea tonuri curate, vioara cere vreme multă chiar celor bine înzestrați de natură! Să nu ne înșelăm luând de exemplu pe lăutari. Ei au urechea fină ca moștenire și apoi scârțitul celor cari nu muncesc serios, nu merită să-l dăm de model!

Nu putem vorbi de clavir sau de armonium, deși ele sunt cele mai bune susținătoare ale glasului mai ales când e vorba de cor. Ar fi o nesocotință asemenea luxuri în școala primară.

Mijlocul didactic cel mai bun este auzul profesorului, iar ca un călăuz ajutor, diapazonul.

Învățătorul nu are nevoie de glas. Dacă are ureche bună și știe ce să facă, poate preda cântecul minunat de bine fără să cânte el. Are nevoie de o cultură muzicală însă, pe care, dacă vocea nu i-o îngăduie, el va trebui s'o găsească în muzica instrumentală. Nu în vioară însă, ci în piano sau în armonium. Aceste instrumente le cred eu absolut trebuitoare pentru școalele normale pentru educația urechei celor ce nu pot cânta.

Iată cum procedează dascălul care nu are glas. Eu am încercat lucrul de nenumărate ori și am izbutit întotdeauna. Cântă elevilor melodia într'un fel de recitativ, punând bine în relief intervalele și ritmul. Copiii, cari au ureche, prind melodia mai ușor decât după vioară. Li călăuzești pe aceștia să ia nota justă, cerându-le să sue sau să coboare, până când intră exact în ton; aceștia servesc apoi de model. O repet însă, profesorul trebuie să aibă ureche.

Metodica. — Am arătat ce bucăți sunt de ales ca cuprins. Aceste bucăți să fie ușoare și simple ca intonație și frazare, să nu cuprindă intervale prea mari sau neobișnuite și stralii, nici note prea înalte sau prea joase și în fine să aibă un ritm bine pronunțat.

Copilul trebuie să respire în mod firesc, dacă voim ca cântecul să fie o gimnastică a plămânilor; de aci necesitatea pauzelor dese și prin urmare și a frazelor muzicale scurte. Cu elevii începători va trebui chiar să accentuăm puțin lungimea pauzelor precum și caracteristica ritmului. Ca orice simț la începutul dezvoltării lui, auzul nu-i încă destul de sensibil. Cu timpul ne apropiem din ce în ce de perfecta exactitate a pauzelor, precum și de ritmul mai rotund, mai puțin colțurat.

Metoda Muzicii este, — pentru a întrebuița o expresie veche — cea arătătoare. Maistrul cântă ca model, cântă rar și scoțând în relief trecerea dela un ton la altul. După ce a cântat bucata întreagă, o cântă pe strofe sau chiar pe fraze muzicale și cere să i se reprodacă individual fiecare unitate metodică de către elevii buni. La orice greșală profesorul repetă încă odată bucata exact, dela punctul unde s'a făcut eroarea și nu dela capăt. E vorba de o senzație greșită și nu de aso-

ciația sunetelor. Numai așa deprindem elevii cu justețea senzației și cu justețea de gândire. Când elevii știu melodia, pot cânta mai mulți sau chiar toți odată. Este o eroare neertată ca elevii să cânte împreună înainte de a ști fie care exact bucata. Cum să cerem să reproducă copilul ceea ce nu a auzit bine? Il silim noi înșine să încurce pe ceilalți și să-și mintă sie-și.

Tot așa nechibzuită e dispoziția ca profesorul să cânte cu copiii în aceleași condiții, „Ia-te după mine“ auzi spunând chiar maiștri din cei cu pretenții. La desemn și la orice ocupație profesorul caută ca copilul mai întâi să vadă, să înțaleagă, cu alte cuvinte să-și asimileze fondul și apoi să-l reproducă. Numai la cântec îi cerem să reproducă înainte de a fi observat deplin! Copilul nu folosește nimic, dimpotrivă, dascălul nu distinge exactitatea de intonație, iar elevii care ascultă nu aud decât sunete aproximative, dacă nu chiar deplin false. Aceasta se cheamă scoasă de auz!

O altă eroare este să lăsăm să cânte și pe cei ce n'au ureche, sub cuvânt ca să se deprindă. Ce pot aceștia auzi? Glasul lor fals alătura de glasul celorlalți. adică o suprapunere de tonuri, cari numai împreună nu pot sta. Dar nu se ține seamă de procesul psihologic corespunzător. Un sunet auzit e o singură senzație auditivă; un sunet reproduș este o asociație de două senzații, una auditivă, una musculară, împreunate cu o serie de mișcări ale urechei și ale laringelui. Cu cât intră mai multe elemente componente într'o asociație, cu atât e mai greu ca ea să dispară vreodată din conștiință, adică să se uite, sau să se desfacă; iar o serie de exerciții musculare, când se repetă, devin o deprindere organică. Așa în cât punându-i să cânte pe copiii fără auz, îi condamnăm să nu-l mai capete nici odată! Toți știm ce mare însemnătate are pentru clavier o digitațiune bună dela început. Cu glasul să nu fie acelaș lucru, când e vorba tot de mișcări?

Maistrul de muzică să-și aleagă dar dela început pe elevii cari au ureche bună și numai cu ei să cânte. Cei fără de auz să tacă și să asculte! Din când în când profesorul îi cercetează și pe aceștia, să vadă dacă sunt sau nu în progres. În cazul întâiu îi ia la cântec, în al

doilea, le dă tot mai multe ocazii să audă mult și bun.

Cuvintele din orice cântec se memorizează înaintea melodiei și numai din auz. Scrierea versurilor pe tablă o cred eu o greșală psihologică. Copiii cari au asociat ideile cu forma lor scrisă, întâmpină mare greutate la cântec, când trebuie să desfacă totul și să stabilească o nouă asociație, de astădată numai între senzații auditive.

Simțul auzului se dezvoltă și pe altă cale decât muzica. O vorbă clară, o dicțiune bine rotunzită, o intonație melodică a frazei, o accentuare potrivită a pauzelor, fie în citire, fie în vorbă, sunt de o valoare neprețuită și pentru afinarea urechei. Noi credem că lipsa de talent muzical în rasa saxonă se datorește limbii engleze, acestei limbi cu sinuozități întunecate și tonalități umbrite și cu debitul lipsit de cadență și de ritm. Această caracteristică nu este, după părerea mea, o inferioritate, este însă desigur o particularitate distinctivă însemnată.

Muzica vocală reclamă oarecari condițiuni igienice :

- a) sala să fie bine aerată ;
- b) elevii să nu cânte în aer liber pe frig și pe umezeală ;
- c) la o lecție de o oră, elevii să nu stea toată vremea în picioare ;
- d) elevii să nu cânte îndată după ce au alergat.

La lecții de cântec mai avem de observat ca copiii să nu țipe, să nu cânte pe nas, sau din gât, etc.

Teoria Muzicii, adică scrierea și citirea ei, lipsește cu drept cuvânt din școala primară. Dar atunci când se face, ar trebui să se predea după o metodă în totul analogă cu cea a scris-cititului. Așa cum o fac obișnuit maeștrii noștri de muzică, absolut sintetic, ea rămâne numai o abstracție respingătoare.

§ 4. Gimnastică.

Pentru educația fizică avem mai multe mijloace. Cel mai economic este Gimnastica. Aceasta cuprinde o serie de mișcări simple, cari se îmbină câte două sau mai multe, pentru a pune în activitate, fie simultan, fie suc-

cesiv toți mușchii corpului nostru. Ceeace o mai caracterizează, față de celelalte mijloace, este simplitatea fiecărei mișcări în parte, izolarea cam artificială a mișcărilor între ele și sistematizarea lor puțin firească.

Din aceste însușiri rezultă că Gimnastica, folositoare desigur în multe cazuri, nu poate conveni ca hrană naturală oricărei constituțiuni. Mult mai firese joc al mușchilor sunt sporturile și Lucrul manual. Sporturile cer însă bani, timp, sau amândouă, și nu pot conveni decât claselor bogate. Din Lucrul manual multe îndeletniciri s'ar putea folosi ca exercițiu fizic.

Sunt în zilele noastre două sisteme de Gimnastică în vigoare: cel german, mai vechiu, și cel suedez. Sistemele acestea se deosebesc atât în privința mișcărilor alese, cât mai cu seamă în privința felului de execuție. Sistemul întâiu cuprinde multe mișcări căutate, neobișnuite, cari se grupează în atitudini câte odată... cam prea soldărești și cari se execută repede, cu tărie și viociune. Al doilea sistem cuprinde numai mișcări firești, obișnuite în activitatea zilnică și cari sunt mai mult un joc de atitudini și se execută lin, rotund și fără nici o sfortare. Sistemul german, generalizat pe continent, tinde să fie înlocuit cu cel suedez. Jocurile copilărești, cu mișcări imitative, pe cari am căutat să le introducem noi în școala de aplicație a școlii normale, sunt în sensul Gimnasticii suedeze.

Dacă sistemul german desvoltă mușchii mai repede, celalt convine mai bine oricărui temperament.

Gimnastica prevăzută în programul nostru cuprinde ca fond două serii de mișcări:

- a) de întărire — individuale,
- b) de ordine sau evoluție — colective.

Din punctul de vedere al mijloacelor speciale Gimnastica poate fi:

- 1) fără aparate.
- 2) cu aparate.

Mișcările individuale au menirea să desvolte corpul. Maiștrii de Gimnastică, în Germania, Italia și Austria, sunt ținuti să măsoare fiecărui elev lărgimea pieptului, a brațului, etc. la intrarea lui în școală ca și după tim-

puri date, spre a constata pas cu pas progresul în volum, Aceste măsurători servesc și pentru controlarea maiștrilor respectivi.

Din punct de vedere școlar, mișcările gimnastice se folosesc în două feluri : ca lecțiuni speciale când trebuie făcute pe baza antrenării, în săli speciale și cu o durată de $\frac{1}{2}$ — 1 oră, și ca exercițiu recreativ între două lecțiuni obositoare.

Pentru ca Gimnastica să sporească în adevăr buna stare fizică a elevilor, trebuie făcută cu plăcere. De aci nevoea de a combina exercițiile cu cântec, cu danț și mai ales de-a le varia mult.

Orice mișcare trebuie să înfeteze înainte de-a fi ajuns copilul la osteneală. Gimnastica nu trebuie să expue copiii la răceală sau la primejdii, de unde nevoea unor instalațiuni speciale, și a unei temperaturi anumite în localul unde ea se face.

Aparatele cele mai bune sunt cele mai simple. Congresul de igienă școlară din 1904 a redus simțitor și numărul lor.

Exercițiile de evoluție sunt cele mai plăcute pentru copii. Ele pot servi ca mijloc de întărirea atenției, a spiritului de disciplină și până la un punct a sentimentului de solidaritate. Asemenea exerciții nu trebuie însă să degenereze în reprezentații teatrale și să nu dea mai ales prilej la gânduri nepotrivite cu vârsta copiilor. Gimnastica făcută de fete cu băeți împreună, într-un câț învățământul mixt nu s'a generalizat la noi, este un joc nesocotit și primejdios.

Pentru școlarele de fete trebuie încurajate jocurile imitative cu cântec. S'a făcut un mic început în școala noastră, să sperăm că pornirea nu se va opri aci. Aceste jocuri sunt mai complexe, pun în lucrare simultan toate puterile copilului, inteligență, fizic și simțuri, de aceea deșteaptă și o mare plăcere. Ele sunt în fine un exercițiu care ajută cultura muzicală, întărind simțul ritmului.

Ca metodică, pe lângă cele spuse în treacăt până acum, avem de adăugat următoarele :

- 1) Mișcările să fie variate.
- 2) Ele să fie făcute cu drag și cu ușurință. Nu-

mai astfel pot da copilului o ținută naturală și mișcări ușoare.

3) Exercițiile să se facă în tact, nu numai în vederea simultaneității și deci a economiei de timp, ci și în scopul de-a folosi ca exercițiu de disciplină, și mai ales pentru a da mișcărilor un factor de mare însemnătate estetică și fiziologică, — ritmul.

4) Invățătorul să ție seamă de deosebirile individuale. Copiii anemici și slabi nu pot fi supuși la aceleași exerciții ca și cei vânjoși și sdraveni. Sunt cazuri când ei trebuiesc scutiți cu totul.

5) Gradația exercițiilor de gimnastică, ținând seamă de vârsta și starea sănătății, va fi aceasta :

- a) jocuri,
- b) exerciții individuale,
- c) exerciții de evoluție,
- d) exerciții la aparate.

Cu elevii mai în vârstă exercițiile acestea vor alterna cât mai mult.

6) Invățătorul arată mișcarea, descompunând-o și numărând elementele ei. Apoi comandă și elevii reproduc. Procederea de a sili copiii să arate cu cuvinte ceea ce au de făcut, mi se pare de prisos, ba chiar greșită. Ea face să intervie inteligența acolo unde nu e nevoie de dânsa. Dacă imitația singură ne poate da același rezultat, e de prisos să cheltuim și capitalul mintal, atât de trebuitor aiurea.

§ 5. *Lucrul de mână.*

Această dexteritate, cea mai respectabilă ocupație școlară ca vechime, cuprinde după programul nostru în vigoare următoarele patru feluri de lucrări :

- a) cusături (dela cea mai simplă, însăilatul, până la tighel și punctele de podoabă trebuitoare albiturilor);
- b) împletituri cu andrele și croșet;
- c) exerciții pregătitoare de brodărie (canava, feston și altele);
- d) câteva confecțiuni, teorie, croeală și realizare.

Pentru unele din confecțiuni precum sunt prostirile,

fețele de pernă și de masă, teoria rămâne de prisos cât timp vom păstra obiceiul să ne facem plapomele, pernele și masa, înainte de a ne gândi la fețele lor... Pentru celelalte, teoria e nepotrivită cu vârsta copiilor de școală primară. Dovadă avem absolventele școalelor profesionale inferioare, cari de zeci de ani continuă a croi tot așa de prost ca și femeile cari n'au învățat teoria. Școala primară și ar atinge menirea atunci când absolventele ei ar ști bine coase și împleti.

De oarece asupra Lucrului de mână s'a stăruit mai mult în altă parte ¹⁾, vom trece repede aici asupra lui.

Iată amănunțele de adăogat :

1. Lucrul de mână este un exercițiu mai mult muscular și ca atare are nevoie să se repete des și să nu se prelungească prea mult. El poate da degetelor o înțepeneală particulară, foarte dăunătoare altor "indeletniciri" școlare. Institutoarele să nu meargă cu zelul până în a cere elevelor să lucreze acasă câte 1—2 ore pe zi.

2. Obiectele de lucru să stea la institutoare, ca copiii să nu poată fi ispitiți a cere ajutor străin.

3. Exercițiile de lucru pot să alterneze : după 4-5 lecții de cusături să urmeze alte 4-5 de împletit. Și tot cam neprevăzut să se facă schimbul. Schimbarea de activitate e o mare plăcere pentru copii și mai este încă și un prilej de observații și comparații ingenioase.

4. Să nu încurajăm copiii să lucreze iute. Pe lângă că ar pierde prin aceasta putința de a se perfecționa, dar capătă și deprinderea muncii înfrigurate, care muncă nu numai că rămâne de proastă calitate, dar e și peste seamă de istovitoare. Iată de ce simultanieta-tea la lucrul manual poate fi, după mine, o procedare primejdioasă.

5. Croșetarea se face în vederea educațiunii ochiului. Ea trebuie făcută în fiecare an. Tot așa să procedăm cu canavaua și festonul.

Împletiturile și confecțiunile trebuiesc realizate în mai multe exemplare, ceea ce e foarte greu când obiectele au mărimea lor adevărată.

1) Vezi Școlare de Ana Conta-Kernbach.

6. La țară să nu se stingherească cusutul în folosul brodărilor naționale. Dacă păstrarea modelelor vechi are mare însemnătate pentru artă noastră românească, igiena este o cerință mult mai imperioasă!

7. Pentru lucrul de mână ar trebui să se rezerve în fiecare clasă câte o oră pe zi. El este o îndelungată muncă care nu obosește, de îndată ce o extragem dela pedantismul simultaneizării și are încă un imens rol în îmbunătățirea stării sociale și igienice a populației noastre.

PREGĂTIREA DASCĂLULUI

Avântul cultural ca și ridicarea materială și morală a societății stau cu oșebire în mâna dascălului. Misiunea acestuia, frumoasă și încărcată de răspundere, cere pregătire temeinică și daruri firești rare și prețioase. Pregătirea teoretică a profesorului constă în pătrunderea deplină a chestiunilor de educație. În acumularea unui material psihologic bogat și sistematic orânduit și în credința neșămutată într'un ideal moral și realizabil. Pregătirea practică profesională, va consta din fineță de analiză, pătrundere psihologică, din o formă naturală, simplă, curgătoare și veșnic reînnoită. Nici într'un caz nu poate fi vorba de adoptarea unui anumit calup de gândire, u unui tipic de predare, fie acesta chiar modelul cel mai desăvârșit. Normalistul și'n perioada lui de dezvoltare, trebuie să lucreze cu propriile-i mijloace, după cum va face-o atunci când nu va mai avea mintea profesorului drept călăuză. Căci ceea ce i se cere este, nu să copieze pe dascăl ci să creeze suflete, iar pentru această operă el trebuie să dea ce are mai bun și cât poate mai mult dintr'al său propriu. Cultură, istețime, dărnicie în muncă, bună voință, cu acestea se formează normalistul și nu cu tipicuri învățate pe derost, nu cu modelele revistelor pedagogice.

Intre darurile firești cerute unui dascăl vom numi căldura sufletească comunicativă, simpatia, mila, îngăduirea pentru cei slabi și dezarmați, statornicia în dispoziția sufletească zilnică, agerime și pătrundere, iar mai presus

de toate putința de a-și idealiza meseria lui spinoasă. Aci stă adevăratul resort al puterii lui de sugestie.

Să presimți idealul către care merge omenirea, să grăbești pasul propășirii, să statornicești în forme sufletești neeritoare achizițiunile unor înrăuriri vremelnice — iată cea mai grea slujbă în folosul societății, iată munca sortită învățătorului !.

A N E X A

EDUCAȚIA MANUALĂ ¹⁾

Expresia de educație manuală, pe care o împrumut dela d-l. Lorent, directorul școlii normale din Charleroi, îmi pare fericită mai ales pentru a exprima importanța deosebită pe care o dau cu lucrărilor manuale, ca mijloc specific pentru cultura primei copilării, ca instrument și bază a unei educații cu adevărat socială, și totodată, ca uneltă ce poate fi mănuită, fără primejdie, de orice institutor. În adevăr prin educație manuală înțeleg folosirea lucrărilor în care efortul musculară întrece pe cea nervoasă, nu pentru a urmări o profesiune sau a contrabalansa o activitate pur intelectuală, ci cu scopul de a făuri chiar dela 6 — 7 ani, obișnuința unei reacțiuni, un drum bătut pentru descărcarea nervoasă a individului. Lucrările manuale, putând să se servească timp îndelungat de empirism rămân totdeauna la nivelul intelectual al primei copilării și totodată proporționate cu pregătirea — în mod fatal neîndestulătoare — a dascălilor. Apoi, punând în joc în acelaș timp toate datele primordiale ale activității noastre, ele ar putea îndeplini singure ceea ce nici o altă îndeletnicire școlară n'ar face, anume educația aproape integrală. Iată deci așa voi să găsesc lucrările manuale, în toate școlile de cultură generală, până la vârsta de 15 — 16 ani, nu ca ocupație secundară și îngăduită, ci ca îndeletnicire principală, ca instrument de educație și de selecțiune socială de cea mai mare însemnătate.

Un sistem educativ e de preț atâta timp cât e susținut de datele psihologiei. Acesta e, dela Herbart încoace, un adevăr aproape banal. Totuși între sistemul educativ actual și ultimele date ale științei sufletului, este contradicere. Pe când experiența luată ca mijloc de investigație, a schimbat cu totul cunoștințele noastre psihologice, alcătuirea școlilor noastre a rămas la da-

1) Comunicare la Congresul de Pedagogie, Bruxelles 1911

tele lui Herbart. Teoria herbartiană a fost, pentru epoca sa, o revoluție îmbelșugată în urmări prielnice progresului. Prețaluită însă din punct de vedere modern și judecată de cătră o mentalitate obișnuită cu complexitatea experienței, această teorie prezintă, după cât cred, două puncte slabe:

1. Totala necunoaștere a inconștientului din sufletul omenesc, bogăția ascunsă care schimbă în fiecă clipă atât tonalitatea bunei noastre dispoziții, cât și vigoarea reacțiunii. Ceeace Herbart numește inconștient sau neconștient nu-i decât o stare trecătoare și provizorie, o stare de odihnă, un adevărat „revers de medaille“ *al fiecărui fenomen psihic*.

2. După Herbart, fenomenul primordial e cel intelectual iar stările afective și active sunt numai derivate și subsecvente ale acestuia. Ori teoria psihologică din zilele noastre susține contrarul. Primordială e activitatea, reacțiunea inconștientă care, în împrejurări anatomice și psihologice prielnice, dă naștere conștiinței mai întâi, apoi cunoașterii incitațiunii și a tonului senzației. Punctul de plecare al unei diferențieri în experiența noastră cătră cele două domenii, intelectual și afectiv, înfățișează o treaptă relativ ulterioară, chiar în dezvoltarea individului. Iată acum contradicția pe care o arătam mai sus. În școală noi începem cu educația intelectuală (scris-cetit, socoteală etc.) și dăm copilului chiar dela început cunoștinți de-a gata, precise, cercetate și orânduite de cătră mintea matură a savanților. În privința educației morale le dăm să citească și să învețe pe de rost istorioare din Biblie și imperative filosofice, sentințe și povești frumoase din care vor trebui să scoată observații practice. Drept încoronare, împinem institutorilor să fie modele de urmat pentru școlari, cu osebire în ceea ce privește mila, caritatea. În școlile superioare, educația sentimentului și a caracterului se razimă în întregime pe religie, artă, istorie și literatură. Vesnic și pretutindeni educația morală prin inteligență. E doar teoria lui Herbart în întregime.

După noua teorie psihologică trebuie început, se pare, prin a canaliza prisosul de activitate, a-l folosi pe cât e cu putință, în scopul obișnuințelor de căpătat, și numai, mult mai târziu, a înlesni ivirea condițiilor care pot îmboldi inteligența spre cunoștințele trebuitoare. Chemarea educatorului ar fi, nu aceea de a împărți cunoștinți de-a gata, ci de a condensa experiența copilului, de a țese împrejurări prielnice dezvoltării lui complete, de a-i micșora greutatea generalizării și asimilării bunelor deprinderi

în ceea ce privește viitoarea lui activitate, asociațiile de idei și sentimente, normale, juste, sănătoase.

Și aceasta ar putea-o îndeplini numai lucrările manuale. Voiu cita ca sprijin al celor ce susțin, sistemul lui Pestalozzii, a cărui intuiție genială nu avu norocul să întâlnească un apărător ales; acela al lui J. J. Rousseau, pentru care un spirit analist nu va avea nici odată destul entuziasm și pe care numai mințile leneșe l'au putut privi ca o utopie; voiu cita cu osebire întrebuințarea lucrului manual ca se face astăzi în casele de nebuni și în închisori. Pentru acești nenorociți, cărora societatea nu le-a cerut niciodată să-și plătească întreținerea, lucrul manual servește să le descarce prisosul de forță, să le absoarbă nervozitatea neastâmpărată, să le îndrumeze energia prea îmbelșugată, să făurească anumite căi pentru reacțiunea zilnică. Munca e un deuseu impus activității, care fără dânsul ar deveni dăunătoare; e formarea silită a unor deprinderi precise, fizice, intelectuale și morale.

Dar oare n'ar fi mai lesne a da asemenea deprinderi din prima copilărie? S'ar micșora cu siguranță procentul întemnițatilor.

N'ar fi mai logic să folosim energia copilului, îmbelșugată de asemenea și excesivă, în scopul de a-i pune la îndemână chipul de reacțiune, pe care viața socială îl cere fiecăruia din noi, înainte de a avea prilejul să o întrebuințeze pentru fapte criminale?

În loc de a ținea copiii în școala primară câte 4—5 ceasuri pentru studii ce nu le gustă — suntem bine încredințați de aceasta — n'ar fi oare mai cu folos să-i ținem în aer liber cât se poate mai mult, la o muncă potrivită puterilor lor care, tocmai prin aceasta le-ar fi mult mai plăcută? Grădinarie, pomi-cultură, agricultură, muncă la câmp, muncă la gospodărie și tot șirul meșteșugurilor, iată ce le trebuie, apoi zilnic un ceas două de învățatură teoretică — pe grupe de câte 15—25 de școlari — lecții de religie, calcul, scris-celil, mai târziu geografie, științi, igienă, istorie și învățământ civic. Iar ca distracție jocuri de copii — de un așa mare folos — sporturi, plimbări, vizitarea muze-elor și a fabricelor, alternând cu lecturi, lecții de desemn și muzică. Atât timp cât majoritatea oamenilor e silită să muncească din greu ca să-și câștige viața, găsesc că e lipsă de tact și de umanitate de a pune în școalele de cultură generală, în școalele care sunt la îndemâna oricui, de a pune, zic, pe acelaș picior lucrul

manual cu sportul, instrucția utilă cu artele. Încetul cu încetul lecțiile teoretice s'ar înmulți și s'ar adresa tot mai mult copiilor capabili de a observa, de a combina elementele date, de a judeca de a aprecia exact, de a se ridica la abstract. Cu acești copii ne-am îndrepta treptat către studii cu deservășire intelectuale, dar numai după ce ar fi trecut, întocmai ca și ceilalți, prin tot ceea ce alcătuiește substratul vieții de fiecare zi precum și baza activității sociale. După ce vor fi deprins atât plăcerea muncii cât și puțința de a se folosi de brațele lor, atât știința de a întrebuința vremea de răgaz cât și aceea de a îndatori pe aproapele său. Căci nu ajuți pe cineva numai golindu-ți punga, ci plățind cu munca și jertfa ta.

Copiii mai puțin inteligenți, cărora le vom fi lăsat tot timpul de a se desvolta dacă sunt întârziați, după ce vor fi deprins cunoștințele instrumentale — scris-celit și socoteli — și cunoștințele numaidecât trebuitoare, vor trece, ținând seamă de vocația și aptitudinile lor, în școlile speciale profesionale. Această alegere îmi pare și mai rațională și mai dreaptă. Marea masă, pusă și ea la încercarea muncii intelectuale, nu va mai privi această muncă ca o trecere de vreme și pe cheltuiitorul de inteligență ca pe un privilegiat. Munca, oricare ar fi ea, e grea, e o sfortare; nimeni n'are dreptul să stea degeaba, dar nu munca intelectuală o cea mai ușoară, — și trebuie odată să se încredințeze toată lumea — mai ales că în timp ce lucrul manual poate fi întrerupt oricând, celălalt te ține în lanțurile sale ceasuri întregi după ce l'ai sfârșit. Meșteșugarii minții n'au să capete așa ușor cele 8 ore de lucru cerute de muncitorii cu mâna.

Centrul de greutate al reformei ce propun s'ar putea reduce, deocamdată, la atâtea:

1. Să se prelungească învățământul obligator până la 16 ani. Pregătirea profesională a viitorilor meșteșugari n'ar pierde nimic, de oarece școlile ar da-o îndeajuns.
2. Să se ție copiii în școală 9—10 ore pe zi, să li se dea un prânz și o gustare — pe care vor fi siliți să și le pregătească singuri, pe rând, ajutați, întru câțva de servitori — în schimbul unei mici plăți.
3. Să se clădiască ateliere mari și să se dobândiască câmpii pentru semănături în apropierea școlii.
4. Institutorii să învețe o îndeletnicire manuală prin care să înlocuiască lecțiile lor teoretice, ținând și smiter pe fiecare zi.

5. Cunoștințele teoretice din programele de astăzi să fie distribuite pentru 9 ani — suprimându-se încărcăturile — și mai ales — mai ales! — să se întârzie, pe cât cu puțință, începutul.

Am spus că lucrul manual este mijlocul specific de cultură pentru prima copilărie și singurul care ne-ar da o educație aproape integrală. Poate că n'am dovedit aceasta îndestulător. Să încercăm a face o cercetare ca o contra-dovadă pedagogică a activității manuale.

a) Din punct de vedere fizic știm toți că lucrul manual dezvoltă corpul și-l face îndemănat, adică îi dă exactitatea mișcărilor și stăpânire asupra nervilor; el mai poate da, ceace e și mai prețios, deprinderea de a economisi tensiunea nervilor din fiecă clipă și de a o proporționa atât scopului de urmărit, cât și energiei de care dispune în fiecare moment.

Inteligent combinate și îndeajuns de variate, lucrările manuale ar fi un succedaneu util al sporturilor care, atât timp cât va trebui să ne câștigăm viața prin muncă, vor fi privite ca ocupație de trecut vremea; ele ar putea încă înlocui în mare parte gimnastica, care, dat fiind elementele sale factice, pare o în-delețnicire ușurată.

b) Din punct de vedere intelectual lucrările manuale sunt un minunat exercițiu al simțurilor (văz, tact, simț muscular) al atenției, precum și al formelor elementare de gândire. Cerând o mai mică tensiune, educația manuală e potrivită tuturor și obosește mult mai puțin decât cultura căpătată din carte. Instrucțiunea e rezultatul diviziunii muncii; ea presupune o treaptă a evoluției intelectuale la care mulți din copii n'ajung decât foarte târziu. Educația manuală punând în joc o complexitate de forțe fizice, rămâne mai aproape de evoluția firească a individului și poate fi întrebuințată cu folos la vârsta când diferențierea forțelor sufletesti nu e făcută încă, e puțin vădită.

c) Din punct de vedere moral voiu grăta cu osebire două rezultate: primul de un folos subiectiv, al doilea mai degrabă obiectiv. Prin educația manuală, copilul ajunge a cunoaște mai bine propriile lui forțe și a mâinii mai bine exteriorizarea lor; cu acest termen de comparație el va prețui mai drept pe ceilalți și se va feri de a-i înșela asupra valorii sale proprii. Lu-

crul manual vădește mai bine individualitatea copiilor. El fiind o îndeletnicire foarte variată și foarte prelungită zilnic, e în putință să valorifice toate aptitudinile copilului și să scoată în relief cele mai mici ascunzături ale sufletului său. Necerând prea mare tensiune nervoasă și putând fi potrivit, în fiecare dată, forțelor reale ale copilului, cu mult mai multă aproximație decât lucrările intelectuale, lucrul manual este o uneltă mai sigură pentru a deprinde pe copil cu munca.

d) În sfârșit, din punct de vedere social, educația aproape integrală pe care lucrul manual o poate da, constituie, în țările democratice,—și toate vor ajunge în curând astfel,—atât un teren comun de discuții și de înțelegere, cât și o bază comună de cultură intelectuală, iar pe deasupra, o pregătire specifică pentru cei chemați să rezolve gravele probleme sociale care frământă societatea.

VERIFICAT
2007

VERIFICAT
2017