

ANA CONTA - KERNBACH

SCOLARE

EDIȚIA A II-a



— I AȘ I —  
TIPOGRAFIA H. GOLDNER  
1910.

Inu. A. 34.424  
ANA CONTA - KERNBACH



# SCOLARE

EDITIA A II-a

57130



— IASI —  
TIPOGRAFIA H. GOLDNER  
1910.

B : UR S I I  
sta 58178  
ventar 57130  
2913

PC 181/02

**B.C.U. Bucuresti**



C57130

**DE ACELAȘ AUTOR :**

- Clipe, versuri** ediția a II-a . . . . . 1904, istovită.
- Fulgi, proză** . . . . . 1905 idem
- Elemente de Metodică**, aprob. pentru școlile normale . . . . . 1905, 3 Lei.
- Elemente de Pedagogie**, aprob. pentru școlile normale și secundare de fete, ed. a II-a . . . . . 1910, 3 Lei.

In curând :

**Elemente de Didactică**

## RECOMPENSELE

Valoarea lor în mersul cultural românesc.

Mijloacele cele mai puternice pentru asigurarea disciplinei în școală, pentru încordarea atenției și decideridicarea la maximum a puterilor sufletești, sunt recompensele și nu pedepsele. Mulțumirea născută de recompensă, în puterea legii care stăpânește întreaga noastră afectivitate, cată să se reproducă, ceia ce implică repetiția cauzei determinante, adică a acțiunii aducătoare de plăcere. De aci silința, efortul statornic de a merita răsplata acordată, printr'un fel de a fi anumit. Acesta este mecanismul psihic al faptului pedagogic care ne interesează.

Sunt mai multe sentimentele plăcute pe cari le-am putea socoti drept recompense. Unele subtile și de abia bănuite, altele palpabile chiar pentru conștiințele cele mai grosolane.

Să cunoști inteligenți alese, cari socot munca ta dintr'un moment ca *tot* ce-i mai bun în cazul *dat*, iată o răsplată la care nu râvnesc așa de mulți. Și cu cât inteligența care te aprobă e mai sus pe scara evoluției intelectuale și morale, cu atât și satisfacțiunea ta, cu atât răsplata ta, e mai rodnică și-ți devine mai scumpă. A. Băin numește acest sentiment *mulțumirea de a fi aprobat*.

O altă recompensă este *satisfacțiunea conștiinței, aprobarea propriului cuget* adică mulțumirea de a fi făcut cât mai bine și de a fi lucrat cu *deplină intențiune* de a face bine. E o satisfacție mult mai rară decât se crede: puțini sunt aceia cari *să poată* lucra în *deplină sinceri-*



tate, în gîndul curat de a face numai bine! Să nu ne amăgim cu vorbe. „Am făcut ce-mi dicta datoria“, sau „conștiința mi-e împăcată“ sunt expresiuni uzitate la care nu corespunde totdeauna un cuprins sufletesc...

Plăcerea de a se ști stimat, iubit, apreciat, respectat,—după viață și aspirație personală,—satisfacțiunea de a fi lăudat, mai ales în public, sunt tot atâtea recompense, cea din urmă foarte simțită de marele număr.

Recunoștința celor pentru cari muncești, este și ea o răsplată, mai mult în expectativă decât actuală; dar foarte eficace și de mulți dorită.

Mulțumirea pricinuită de premii, fie ele obiecte uzuale sau nu, reprezintă în fine ultima treaptă a recompenselor, cea mai scăzută pe scara idealului moral, deși cea mai căutată îndelungul vremurilor.

Înainte de a trece mai departe, cată să stabilim un lucru: considerăm noi recompensele ca o recunoaștere a vredniciei și a bunelor intenții ale individului, ca o răsplătire a meritelor lui? Sau numai ca mijloace de cari se slujește societatea spre a-și asigura buna stare și propășirea neclintită, mijloace cu cari întreține și stimulează spre bine pe fiecare din indivizii cari o alcătuiesc?

Concepția dintâi reprezintă o teorie filosofică învechită și condamnată. O relevăm totuși, ca una ce ține încă sub stăpânire o mare parte din lumea noastră. A doua teorie, singura îndrituită de știință să stea sprijin discuțiilor didactice, este aceia pe care o admitem noi. E de știut deci, că însuși cuvântul răsplată, cu tot cuprinsul lui etimologic, nu-l folosim decât în înțelesul de *mijloc didactic* sau de *stimulent social*.

Pedagogicește recompensele se clasifică în două grupe:

- 1) materiale=premii (medalii, obiecte, decorații etc.),
- 2) morale.

Cum că premiile sunt stimulentele cele mai puternice,

nu rămâne indoială. Ele satisfac și interesul și vanitatea. Dar să merite ele oare, în sistemul educativ modern, toată considerarea lor din trecut? Nu sunt ele o relievie inutilă, dacă nu chiar un non-sens, în viața socială în care tindem să deprecieri orice răsplată alta decât însăși satisfacția de a-ți fi făcut datoria?

Școala este o pregătire pentru viață. Una din două: ori că sufletul omenesc nu poate lucra decât în vederea unui câștig, și atunci trebuie să folosim premiile pretutindena în societate; ori trebuie să ajutăm copilul să lucreze numai din deprinderea și plăcerea de a lucra bine, și în acest caz premiile cată să dispară.

Dacă nu admitem morale osebite pentru diferitele trepte culturale ale unei națiuni—ceeace, când e vorba de nuanțe și *nu* de principii fundamentale, nu e absolut fals—trebuie ca școala să părăsiască treptat-treptat—și vom înțelege mai târziu stăruința pusă asupra acestui cuvânt—și mijloacele folosite până acum și procedurile speciale vrăstei dintâi, și să urce inteligența și conștiința elevilor către concepțiile și criteriile, către mobilele de cari vor trebui (mai bine zis *ar* trebui!) să se conducă în viață.

Premiile se razimă pe emulație, pe întrecere, pe uptă fără zăbavă și fără răgaz. Emulația este îmboldirea cea mai puternică, aceea care poate stoarce mai adânc puterile individului. Urmările acestei supraîncordări sunt însă dezastruoase.

Pe lângă sentimentele de invidie, de ură, de dor de răzbunare; pe lângă indemnul spre minciună și luptă neleală, pe cari le naște în sufletul tuturor celor cari au râvnit la premii, fără să ajungă la ele; pe lângă stimularea excesivă, încrederea prea mare și ambiția necumpătată, pe cari le sădesc în cugetul celor cari au isbutit să le obție, — premiile întetesc rivalitățile, dela sine existente în viață, și întrețin o stare de surexcitare și de supraîncor-

dare cu mult prea dăunătoare sistemului nervos. Ele sunt o piedică statornică,—alătura cu altele, accidentale și trecătoare—la armonizarea sufletească a propriului *eu* ca și la cristalizarea sentimentului de solidarizare socială.

Frăția, solidaritatea pe baza interesului comun, poate fi utilizată în politică, ea nu este însă în deajuns de eficace în relațiile sociale. Am putut-o experimenta cu toții. Solidaritatea trebuie să se întemeieze pe simpatii, fie și trecătoare, pe căldură sufletească, fie ea și naivă, pe afinități psihice, fie ele de o clipă! Dar pentru ca ea să răsară și să prospere, trebuie să dispară sistemul de rivalitate statornică, întreținut cu atâta râvnă în școală, trebuie să dispară clasificările ca și premiile, din întreaga organizare socială.

Iată cam ce ar putea spune pedagogia modernă în chestiunea recompenselor, dacă-și ia ca punct de vedere ținta îndepărtată și izolată de toate celelalte considerente.

În Anglia și America se experimentează un nou stimulent educativ original, deși poate prea greu de mănuit și de păstrat în toată curățenia lui, cu inteligențele ce nu se ridică simțitor deasupra mediocrității. Acesta este *întrecerea cu sine însuși*. Nu se face—cel puțin așa stă lucrul în principiu; cum îl vor fi nuanțând educatorii în practica zilnică, nu putem ști,—nu se face, zicem, nici o clasificare și nici un fel de comparație între copii. La finele anului se stabilesc două grupe de elevi: acei cari trec clasa și acei rămași repetenți. În schimb, dascălul compară copilul cu ceea ce a fost în trecut: „*ai făcut mai bine decât eri... știi mai mult decât luna trecută... poți mai lesne... etc.*” Elevul este statornic îndemnat să se perfecționeze, să se rădice treptat. El este laudat dacă merge progresând, dojenit dacă dă îndărăpt. Stimularea aceasta, nu poate nici odată atinge virulența emulațiunii. Este o chestiune însă dacă ar putea înlocui sentimentul întrecerei în toate întrebunțările lui și la toate temperamentele.

În Germania, patria pedagogiei moderne, s'au părăsit premiile, dar se menține în multe locuri clasificarea, ceea ce constituie o jumătate de reformă, cu o fracțiune și mai redusă încă de îmbunătățire.

Cam acelaș lucru am făcut noi Românii.

Dar dacă păstrarea premiilor în toată rigoarea credinței vechi, cât timp stăm sub stăpânirea doctrinei morale mai sus pomenite, este o greșală de logică, părăsirea ei bruscă este încălcarea unor elementare cunoștinți de psihologie.

Un mobil de activitate cu care au crescut atâtea generațiuni trebuie slăbit cu vremea, el nu poate dispărea pe urma unei simple hotărâri ministeriale. Prin dispozițiuni de acest fel sentimentul nu încetează de a exista... Câtă vreme clasificările stau în picioare, suprimarea premiilor nu ne apropie, nici măcar teoretic, de idealul model în numele căruia am făcut-o; iar dacă mergem cu logica și îmai departe și desființăm clasificările, în stadiul de evoluție morală la care suntem ajunși, reforma noastră n'ar însemna decât un lucru: renunțarea de a stimula pe copii în sensul vederilor noastre, renunțarea definitivă de a direcționa una din pornirile de temelie ale marelui majorității.

În loc să ne folosim de emulație, cum o făceam până acuma, spre a îmboldi către activități cari să afineze și să ridice mentalitatea cu câteva trepte pe calea propășirii sociale; în loc să sădim cu ajutorul acestui defect sufletesc deprinderi intelectuale și morale, cari să-l precumpănească chiar pe dânsul, noi îl părăsim în toată plinătatea lui de forță, lăsându-l prada întâmplării.

Să nu confundăm *ceea ce am vroi să fie*, ceea ce *presimțim* că va fi într'un viitor îndepărtat, ceea ce alcătuește *șinta probabilă* a mersului nostru ca omenire, formă mentală către care ne îndeamnă inconștient progresul sufletesc, să nu confundăm, zicem, cu ceea ce *este* astăzi, cu ceea ce stăpânește *actualmente* firea noastră, cu stările



sufletești fatale, de cari nu ne putem desface după voe, și încă într'un moment hotărît, și cari la urma urmei sunt poate singurul mijloc de îndrumare în spre idealul ales...

Un abuz administrativ și încă nu încetează printr'o simplă hotărîre de sus, el care e numai o eroare de pricepere sau de bună credință a unui grup restrâns de indivizi; dar o stare sufletească așa de tenace și de generalizată, așa de intim întretășută cu întreaga mentalitate omenească, cum este dorința de întrecere! Nu trebuie doar uitat că activitatea pedagogică are în vedere marea mulțime, nu firea aleasă și excepțională a câtor-va indivizi.

Dar această reformă s'a săvârșit în străinătate, ni se va zice. Putem avea prezumția, noi Românii, că gândim mai sănătos decât autoritățile pedagogice din lumea civilizată?

La aceasta am răspunde următoarele. Până acum—din fericire!—nu există garanții îndestule că tot ce s'a făcut în alte țări e mai bun decât ceea ce s'ar putea face la noi. Al doilea, nu trebuie perdut din vedere că progresul sufletesc nu face sărituri, că el nu se săvârșește decât pe încetul—dovezi sunt nenumărate din cari multe căpătate pe cale experimentală;—nu trebuie perdut din vedere că cultura masei, care la noi nu are decât un trecut de 50 ani, în țările apusene trăiește de mai bine de 10 veacuri, și ori-cât am fi putut noi despăgubi lipsa de timp cu organizări sistematice și cu sforțări intensive, rezultatul obținut la noi *nu poate fi* identic cu acel din apus; nu trebuie perdut din vedere că cultura sufletească, în deosebi de instrucție, este în Apus rezultatul conlucrării a trei factori: biserica, viața socială și școala, pe când la noi deabia se infiripează din activitatea unui *singur* factor, și acela pus în condițiuni de hotărâtă inferioritate—înraurirea învățătorului.

Când luăm toate acestea în considerare, susținerea

de mai sus, că reforma făcută de curând în țările înaintate nu se poate face încă la noi, devine o încheiere firească și fără nici-o pretențiune.

Recunoaștem și noi că emulația e o pornire dăunătoare, că întreține prea vie dorința de a străluci, că micșorează unora energia prin frica statornică de concurență, că-i sdrobește pe mulți prin excesul de muncă la care împinge. Dar... *există!* *Emulația există...* Și oare excesele ei sunt mai primejdioase decât acele ale altor sentimente de acelaș grad de tărie? Oare sentimentul proprietății, oare iubirea, nu-și au și ele exagerările și aberațiunile lor?

Problema educativă pentru toate sentimentele ar fi, credem noi, cum să le direcționăm, cum să slăbim efectele lor rele, cum să preîntâmpinăm potențierea lor excesivă, cum să *canalizăm energia pasională* a individului, nu să le lăsăm pradă întâmplării, ignorând totul cu bună hotărâre.

În starea actuală a evoluțiunii sufletești emulația este tot atât de temeinic sădită în natura noastră ca și afecțiunea, ca și mila, ca și interesul. Ea este un efect firesc al vieții sociale de până acum, dacă nu cumva chiar un element constitutiv al sociabilității în genere... Legăturile sociale nu-s numai zămislire de simpatie, de îngăduire, de ajutor reciproc, cum am dori-o poate cu toții, ei și de rivalități, de isbânzi rezultate din întrecere, de sporiri de energie datorite luptei. Dacă cele d'întâi sunt hrana afecțiunii noastre, aceste din urmă sunt condimentul de care puține individualități se pot lipsi.

Cum că emulația este o pornire de care omenirea nu se poate desbărâ, o vom dovedi cu însuși viața anglo-saxonă.

Am văzut cât de sistematic se înlătură în școala engleză orice încercare de întrecere. Dar emulația isgonită dela studii devine atotstăpânitoare în exercițiile fizice. Luni de zile școlarii se pregătesc pentru întrecerile orga-

nizate de însuși autoritățile superioare, și alte luni în urmă nu se discută, în regiunea întregă, decât despre meritul învingătorilor și valoarea premiilor.

Dacă în America întrecerea la sporturi nu are aceeași însemnătate, spiritul de emulație nu se dă învins. Ce sunt excentricitățile, decât râvna de a face *altfel* și a se deosebi de conviețuitorii cei mulți? Și excentricitatea este un element constitutiv al mentalității americane.

Iată deci că, deși izgonită din școală, emulația a rămas sub aceeași formă, cu aceeași asprime și cu rezultate, poate mai puțin fericite chiar decât la noi, în țările anglo-saxone.

Și dacă e să ne slujim de emulație pentru dezvoltarea fizică, cu atât mai mult ar trebui s'o facem pentru educația intelectuală și morală. Sporul energiei musculare este un rezultat îndestul de palpabil; plăcerea inherentă exercițiilor corporale, îndestul de îndemnătoare, ca să nu mai fie nevoie de stimulente exterioare pentru răspândirea acestor mijloace de cultură. Dacă mulțimea n'a îmbrățișat încă sporturile și alte îndeletniciri fizice mai modeste, pricina trebuie căutată în lipsa de *convingere* despre necesitatea și, să zicem vorba! seriozitatea și valoarea lor morală—ei nu i s'a propovăduit până acuma decât datoria de a munci—dar *mai ales* în lipsa de timp și de răgaz.

Nu în aceleași condițiuni se prezintă însă munca intelectuală și mai cu seamă cea morală. Sfortărea de a stăpâni o pornire în folosul unei idei, străduința de a înăbuși patima ce arde, spre a lăsa izbânda unui principiu, sunt activități sufletești ale căror rezultate vor rămânea multă vreme încă nevăzute, nesimțite, nepipăite, de marea masă, și în sprijinul făptuirii lor se cuvine să venim cu ajutoare exterioare.

Chestiunea emulațiunii ar fi să se prezinte, după cum o spuneam mai sus despre toate sentimentele, astfel: *cum* să preîntîmpinăm unele efecte dăunătoare ale ei, *cum* să

slăbim treptat pornirea aceasta prea covârșitoare, *cum* să ne folosim de dansa spre cel mai mare bine al propășirii sociale, al sentimentului de înfrățire și de solidaritate?

Răspunsul la toate aceste întrebări nu poate intra însă în cadrul unei Reviste. Să ne mărginim aci la cercetarea mijloacelor celor mai puternice de direcționare și anume, restrângând cât mai mult și din această chestiune, la *alegera* recompenselor și la *normele* după cari au a fi distribuite.

După ce norme să luăm recompensele? Ce trebuie să răsplătim: inteligența? silința?

Școala veche pedagogică, căreia stau tributari cam prea mulți din profesorii noștri, înrăurită de o teorie filosofică fără nici un substrat științific, teoria „*liberului arbitru*“, susține că recompensa trebuie dată *nu* inteligenții, dar înăscut și pentru care copilul nu are nici un merit, *ci* silinței, adică efortării de voință.

O scurtă paranteză. Dacă inteligența nu poate constitui un merit, fiind că-i înăscută, pentru același motiv ea nu poate alcătui o vină! Pare c'ășa ar cere Logica... Ca să nu se facă nedreptate celor mediocri, se face celor deștepți... minorității adică...

La temelia acestei credinți este o eroare grosolană. Pe când se recunoaște, de bine de rău, că inteligența, fermurită pentru fiecare moment dat, e determinată de moștenire, voința rămâne socotită ca ceva căzut din văzduh, necondiționată de organizațiunea fizică și psihică a individului, ca ceva care se poate întinde la infinit fără nici o primejdie, și care singură are tot meritul oricărei activități mai prelungite. Această eroare e primejdioasă. Vom reveni asupra ei numai decăt.

Problema noastră, pusă în adevărata ei lumină, ar fi deci aceasta: să răsplătim *darul* inteligenții sau *darul* voinței? Care e mai folositor pentru propășirea și fericirea



individului? Care e mai rodnic pentru societate? Căci acestea sunt, și trebuie să rămăe, criteriile după cari apreciem valoarea unui dar natural, ca și a oricărei manifestări individuale.

Inteligența fără sârguință, fără încordare, fără putere de a distinge și alege scopurile de urmărit, fără o fineță de scrupule în folosirea mijloacelor, adică lipsită de *cultura* voinței și de *disciplina* pe care o dau împreună moștenirea și munca individuală organizată și prelungită, *rămâne o simplă oglindire*, distractivă câte odată, interesantă foarte adesea, simpatică totdeauna, dar prea de multe ori stearpă dacă nu chiar primejdioasă.

Silința fără inteligență este și mai dăunătoare. Cultul nostru pentru stăruință, pentru silință, pentru voință, este o adevărată primejdie și pentru individ și pentru societate. El trebuie să dispară.

A munci statornic peste puterea sufletească curentă, a asimila cunoștinți mai mult decât îngăduie forțele intelectuale *actuale*, este a-ți istovi fără vreme toată vloga și sufletească și fizică. Cine s'ar îndoi de sosirea falimentului pentru omul care cheltuește zilnic peste budgetul lui? Și pentru debitul sufletesc nu există probabilitatea unei noi moșteniri, cu care să se acopere deficitul, ba nici măcar aceea a unui împrumut fie și în condițiuni necinstite....

Suntem sub stăpânirea unei doctrine false științifice, doctrină care nu-i decât o *alterare* a teoriei lui Kant. Increderea în eficacitatea absolută și sigură a voinței este și greșită și primejdioasă, iar răsplătirea silinței în dauna inteligenței, concluzie imediată a acelei doctrine, este o nedreptate.

Credința care rădică mediocritatea intelectuală îmboldită de voință, la același nivel cu adevărata inteligență; care pune pe aceeași treaptă un capital sufletesc, bogat câteodată, dar obscur și nebulos, incapabil să se orienteze și să deosebiască într-o complexitate de împrejurări, cu

energia luminată, cu puterea de proiecțiune a minții, cu fineța de a distinge, a subordonă și a organiza un nămol de amănunte; care pune în aceeași cumpănă forța ce stăpânește natura, fiind c'o luminează, cu activitatea brută a omului, material din care dânsa va să-și modeleze creațiunile, solul merit să țină în mai departe stăpânire ceea ce a cucerit gândirea,—această credință este nedreaptă pentru inteligență, care *a fost și a rămas* singură până acum antemergătoarea și îndrumătoarea propășirii.

Ea este și falsă. E o eroare că silința poate țineă loc și de inteligență și de talent, că străduința ne e la dispoziție în orice clipă, că puterea și vrednicia omului stau numai în încordarea voinței. Nu e destul să voești cu tărie, ci *mai însemnat este ce voești și cum ajungi și cu ce preț* ți-atingi țelul. Superioritatea, distincțiunea morală stau tocmai în *alegerea scopului și a mijloacelor*, nu în înfăptuirea lor. Și dacă inteligența, care trebuie tocmai să ne lumineze asupra acestor puncte,—când moștenirea nu a cristalizat îndeajuns pornirile sociale, când individul nu e din acea categorie de cinstiți de rasă,—o știm cu toții *fermunită* în fiecă moment dat, nici voința nu se întinde fără sfârșit. Este în fine primejdioasă fiind că dă naștere bolii sociale de care se plânge o lume întreagă, supramuncei.

Nu tăgăduim că încordarea voinței este la om o energie efectivă și că atunci când e mare, *întocmai unei puteri din natură*, ea sfarmă și distruge multe piedici. Dar dacă valoarea morală a acestei energii nu e superioară aceleia a unui ciclon, nu prea găesc ce admiră la dânsa.

Pe de altă parte, această forță rezultă din întregul complex psihofizic și nu ni e dată din văzduh la o simplă invocare a noastră, iar când se cheltuește cu risipă, întreaga existență individuală se resimte. O desfășurare neobișnuită de silință nu poate fi transformată în stare

continuă, fără să lase urme dăunătoare. Cheltuirea energiei nervoase în asimilarea culturii, ori că se face într-o muncă intelectuală propriu zisă, intensivă poate dar firească, ori în încordarea excesivă a voinței, tinzând să înlocuiască lipsurile inteligenței, tot risipă rămâne și tot în dauna individului se face! Doar numai că istovirea pe calea din urmă e mai puțin vizibilă, pentru mulțimea neobișnuită cu analizele sufletești și mai greu vindecabilă. Cum ne-am explică altfel fenomenul bizar la prima vedere, dar firesc și foarte frecvent, belșugul tâmpiților neurastenici, cari deși trec drept victime ale culturii, nu pot dovedi alt titlu de capacitate în slujba inteligenței, decât certificatul medicului lor...

Dar apoteozarea voinței este dăunătoare nu numai pentru individ și urmașii lui direcți. Increderea pe care o au mediocritățile intelectuale înzestrate cu voință, în puterea silinței lor, întrece în urmări regretabile prezumția cea mai potențiată a omului inteligent. Acesta se îndoeste adesea de dânsul, omul mediocru—niciodată! Lui i s'a spus că totul atârnă de voință, și cum inteligența lui n'a fost în stare să-i dovediască eroarea acestei generalizări, și cum el nu știe distinge intensitatea dorinței de calcularea cât mai exactă a posibilităților de izbândă, el o ține înainte: întreprinde lucrări mari, fără să aibă pregătirea necesară, fără să aibă priceperea cerută, și duce în prăpastie sute de oameni, cu o seninătate de conștiință care ne-ar revoltă, dacă nu ne ar înduplecă mila ce ne deșteaptă naivitatea lui neînfrântă.

Am urmărit rezultatele afective ale emulației. Dacă le-am cercetă pe acele ale străduinței excesive, *le-am găsi identice*, ceea ce până la proba contrară, ne-ar da dreptul să presupunem că nu întrecerea propriu zisă, lupta între forțe egale și cu mijloace identice, este cauza adevărată a pornirilor de ură între emuli, *cât mai mult străduința de a învinge prin voință, atunci când mijloacele firești*

lipsesc, disproporția dintre efortul făcut și rezultatul câpătat, dar mai ales senzația dureroasă de istovire a individului, care și a consumat energia toată, fără să fi putut izbuti unde țintează. Căci ura și invidia, dorul de răzbunare și calomnia, patimele întunecate pe cari le atribuim emulațiunii, nu sunt armele învingătorilor, ci cu osebire a celor căzuți în luptă.

Psihofizica a emis o teorie în ce privește formarea noțiunilor de forță, timp și spațiu, menită să explice probabil întreaga fenomenalitate sufletească și să îndreptățească științificește câteva din teoriile metafizice cele mai îndrăznețe asupra fenomenalității cosmice.

Omul apreciază că un corp e *greu* sau *mare*, *mai greu* sau *mai mare*, după *efortul muscular* făcut ca să miște sau să cuprindă acel corp.

Aceeași măsură, același criteriu de apreciere ne slujește probabil în toată activitatea noastră. Noi prețuim ca *mai sus*, ca *mai de valoare*, ca *mai aleasă* acea concepție, acea activitate sau patimă, *care ne-a costat* mai mult, care a cerut o atenție mai prelungită, o încordare de voință mai mare, o desfășurare de forțe mai intensă.

Cu această bază de apreciere și din comparația între rezultatul exterior, vizibil și palpabil, al efortului nostru, cu rezultatul exterior, văzut și pipăit, al efortului altuia, judecăm *munca celorlalți*. Dar, pentru ca aprecierea noastră să fie cât mai dreaptă, trebuie ca comparația dintre rezultatul muncii noastre cu acel al activității altora să *poată fi înăuntru în cumpănă senzația subiectivă a efortului personal*, ceea ce presupune o putere de obiectivitate nu tocmai comună, o fineță de analiză, care se proporționează obișnuit cu belșugul culturii, dar mai ales cu ceea ce noi am numi *limpezime* de conștiință, adică lipsă de patimi. Invidia, lăcomia de a cuprinde și a stăpâni totul, iată primitivități puternice, iată piedici nebiruite, când există, pentru o apreciere ceva mai dreaptă asupra celorlalți;



nebiruită zicem, fiindcă ele absorb multă forță nervoasă și fac astfel cu neputință acea *proiectare obiectivă a inteligenței asupra lumii exterioare*.

Dar dacă omul judecă valoarea propriei lui munci după străduința câtă l'a costat, nu este oare explicabilă înverșunarea și ura mediocrității împotriva inteligenții care ajunge la acelaș rezultat cu o cheltueală nemăsurat mai mică? Că omul silitor se crede nedreptățit față de cel inteligent, nu este oare o iluzie *fircască*? Și din chiar setea lui de dreptate, nu eră natural să apară teoria după care străduința singură ar merita încurajată? Doar mediocrii sunt cei mulți....

O repetăm. Noi recunoaștem că voința aduce o potențiere simțită a capacității individului, nu admitem însă ca această stare de înfrigurare să devie statornică; dar cu osebire nu admitem ca această încordare, ca această putere de stăpânire și de orientare a energiei noastre să fie *deplasată și folosită în altă direcție* decât aceea care alcătuește adevăratul ei rol psihic. Voința îi trebuie omului, nu pentru *susținerea și înlocuirea* forțelor intelectuale, ci pentru *direcționarea și stăpânirea* pornirilor protivnice condițiunilor de traiu și conservării individului, ci pentru rolul de forță inhibitivă față cu impulsuni și fapte nesocotite, ci ca energie în executarea hotărârilor chibzuite și cumpănite și'n menținerea statornică a scopurilor alese, ci ca instrument pentru împuternicirea simțului răspunderii. Aci e rolul voinței și nu în susținerea și întetirea unor ambiții nepotrivite cu capitalul de energie înăscută, cu nuanța specială a aptitudinilor individuale, ori cu condițiunile sociale actuale și reale ale individului. Slăbiciunea morală a generațiunei de astăzi nu vine numai din istovirea datorită supramuncei, ci mai ales din *deplasarea sistematică a energiei de voință*.

Dacă inteligența fără sârguință nu poate produce și

mare lucru, iar sânguința fără inteligență nu produce nimic decât istovire, rămâne să recompensăm și să stimulam cu premii numai pe elevii la cari găsim întrunite ambele însușiri. Înțelesul social al premiilor școlare ar trebui să fie o prezumție puternică că elevul poate lucra mai departe, cu spor și cu folos, într'o direcțiune folositoare *tuturora*.

O prejudecată școlară care ar trebui să dispară, este numărul fix de premii, precum și obligațiunea ce și-o simte învățătorul de a avea cadrul premianților complet în fiecare an. Premiile ar trebui să fie atâtea câți sunt copiii cari merită stimulați ca să pășească mai departe. Limitarea numărului impune în mod fatal, pe deoparte supraîncordarea elevilor, iar pe de alta introducerea hazardului ori a hatărului în alegerea celor de premiat.

Din acest punct de vedere noi socotim absolut superior sistemul Jeziților. Bine înțeles că aprobăm procedeul, nu și mobilul. În școlile călugărești un copil e răsplătit pentru purtarea lui cuviincioasă, un altul pentru lucru de mână, un al treilea pentru muzică, un al patrulea pentru compuneri, etc.

Așa folosite, premiile pot fi în adevăr un îndemn spre perfecționare—îndemn cu care respectăm individualitatea, nu împingem la un exces de muncă și nu ducem la concepții greșite asupra valorii relative a diferitelor însușiri cerute unui elev. Elevii școlilor noastre cred că totul se reduce să fie buni la câteva obiecte de învățământ și privesc cu dispreț restul îndatoririlor lor de școlar și dacă recunosc vre-o autoritate, e numai pe aceea a profesorilor de „obiecte principale“.

În țară la noi premiile trebuie să rămâie încă mult timp. Ele au și o utilitate socială, aceea de a stimula pe părinți. Dacă institutorii noștri nu ar avea la îndămână distribuirea cărților și a hainelor dăruite de caritatea publică, dar mai ales pe cea a premiilor, numărul școlarilor

ar scădea sub 50 % din ceea ce este astăzi, cu toată legea obligativității. Lupta împotriva ignoranței a fost dusă în țara românească pe baza perspectivei de funcții și avantaje bănești simțitoare, dar și pe aceea a premiilor, cari altă dată erau de o mare valoare. Acestea satisfăcând interesul, sau măcar vanitatea părinților, le înmoaie cerbia cu mult mai lesnicios decât toate amenzile școlare.

A doua chestiune pe care ne propusesem s'o tratăm în acest articol este felul recompenselor de ales.

Am deosebit recompensele în morale și materiale și am pus în grupa ultimă însuși clasificarea elevilor. În adevăr, mulțumirea de fi întrecut pe conșcolari este de aceeași natură, fie că elevul a obținut, ori nu, un semn palpabil despre efemera lui superioritate.

Vom lucra în sensul progresului, dacă vom da tot mai mare însemnătate și mai mare întrebuintare recompenselor morale în paguba celor materiale, de îndată ce o vom putea face *fără primejdia de a ne vedea munca zădarnicită*. Cât timp suntem însă *nevoiți* a ne sluji și de cele materiale, se naște în mod firesc întrebarea: cari sunt de ales, medaliile, clasificările simple sau premiile în obiecte?

Noi vom zice, fără șovăire, obiectele.

Medaliile și clasificările satisfac vanitatea, obiectele folositoare satisfac interesul. Și cum acest imbold e mult mai firesc, noi îl socotim și mai moral.

De ce nu s'ar considera premiul ca o plată a muncii copilului, o plată în natură? Munca din școală nu e oare analoagă cu aceea pe care o va desfășura el mai târziu ca să-și câștige existența? Nu este școala o pregătire pentru viață? Și interesul nu este temelia întregii activități omenești? Ce sunt chiar dorința de a-ți ușura traiul, sau aceea de a-ți duce viața la o mai mare complexitate și la o mai adâncă deplinătate, decât forme mai rafinate ale interesului?

Pornirea de bază a activității omenești fiind interesul, el rămâne mai moral decât vanitatea, care e factice și deci înlăturabilă. Că interesul poate ajunge la o asprime sălbatică, aceasta nu are de a face. Orice sentiment poate deveni o plagă și nici aberațiile vanității nu sunt mai puțin spăimântătoare.

Părinții noștri dădeau drept premii copiilor dela sate o vacă cu vițel, un plug, o pereche de boi; celor din oraș, haine sau cărțile trebuitoare clasei următoare. Și cuminti se arătau ei făcând astfel! Numai când se va convinge lumea *toată*—și zicând aceasta ne gândim la marea *massă* a populației noastre—că munca intelectuală este *tot* muncă și nu huzur, că ea aduce *același* *foloase* și *același* *primejdii*, numai că istovește pe individ ceva mai curând, numai atunci va căpăta școala în ochii *tuturora* însemnătatea ce i se cuvine, numai atunci va dispărea și prejudecata despre o așa zisă nobleță a muncii intelectuale și credința în frivolitatea și ușurința ei relativă. Iar din micșorarea entuziasmului pentru dânsa va rezulta *dela sine* o alegere mai riguroasă a celor ce vor îmbrățișa-o și o scădere simțită a boalei sociale numite supramuncă. Căci istovirea lui X și a lui Y nu vine numai din sfortșarea lui de a fi superior conșcolarilor săi din fiecare an, cât mai ales din goana părinților după titluri, cu cari să lase în umbră pe tovarășii de copilărie; cât mai mult din prejudecata că cea mai elementară și mai mecanică muncă intelectuală este mai presus decât cea manuală, precum și din eroarea—pe care vai! o plătim grozav de scump—că munca intelectuală ar fi o adevărată distracție pe lângă cea fizică.

Cu premii în obiecte însă, distribuite la toți copiii cari merită să fie îndemnați în diferitele direcțiuni, s'ar îngreuiă budgetul nemăsurat de mult.

Un chip de a rezolvi chestiunea ar fi, socotim noi, acesta. Să se folosească pentru *scrierile* *scit* *scitate* *publică* actualmente de către autorități *scit* *scitate* *publică*

57130

LIBRĂRIE CENTRALĂ  
UNIVERSITĂȚII



pentru ajutorarea copiilor cu haine, cărți sau hrană: fondul „cantinei școlare“, acel al „învățătorei poporului român“, fondul premiilor dela comune, județe și minister, etc.

Lucrul s'ar execută astfel. In loc să dăm copiilor coroane și cărți inutile, cumpărate de minister și primării din motive politice, să dăm premianților *bonuri*, în schimbul cărora ei să primească la *începutul anului școlar următor*—și astfel premiile ar sluji drept indemn și pentru anul care începe—haine, cărțile trebuitoare, hrana pe un *timp dat* la cantinele școlare, ori chiar bursa pe un an într'un internat,—rămânând ca prin purtarea lor ulterioară să și-o păstreze mai departe. Aceste premii s'ar proporționa desigur și cu meritele copilului și cu nevoea *reală* a familiei lor. Copiilor cari n'au nevoie de caritatea publică li s'ar da reproduceri după tablouri frumoase, instrumente de muzică mai ieftine, jucării, cărți alese, etc.

Cu acest chip am da premiilor adevărata lor valoare pozitivă: un instrument de plăcere *reală și morală*, de mulțumire *potrivită cu starea sufletească actuală* a copilului.

Am putea suprima și concursurile de intrare în internate, sau măcar am reduce simțitor numărul acelorameninți să lupte pe degeaba. Dar mai presus de toate am schimba mentalitatea marelui mulțimi. Am crește pe copii în deprinderea să-și câștige prin *munca proprie* cele trebuitoare și să nu trăească din pomană; le-am ridică sentimentul demnității personale și am sili mai ales pe părinți să nu cerșească pururea și să nu speculeze, cum o fac astăzi, și numărul copiilor și propria lor sărăcie.

---

# MEMORIU

RELATIV LA MODIFICĂRILE DE ADUS PROGRAMEI

de

FILOSOFIE

DIN ȘCOLILE NOASTRE SECUNDARE

---

## I

### Titulatura catedrei de Filosofie

Logica și Psihologia alcătuiesc în școlile noastre secundare o catedră numită de Filosofie. Oricât de impunătoare ar fi această numire însă, ea nu mai este la locul ei.

Și Logica și Psihologia sunt, ce-i dreptul, născute din cercetarea metafizică, și una și alta sunt dintre diferențierile ultime ale vechii Filosofii care—spre osebire de cea contemporană, cu înfășișare de operă mai mult colecțivă—nu a fost decât adâncirea unei singure gândiri, reflexiunea unui singur sbucium, frecarea propriilor concepții și vrăjmășia propriilor principii, ale unui singur individ.

În stadiul de evoluție la care a ajuns gândirea omească în zilele noastre însă, între Logică și Psihologie deoparte, Filosofie de alta, există o ruptură pe care trebuie să avem curajul să o constatăm.

Și Logica și Psihologia au o individualitate proprie, au terenuri de cercetare bine ținute și proceduri de investigare clare și lămurit precizate. În aceste condițiuni ele au dreptul să existe ca științe independente și nu mai pot rămânea în domeniul larg și nețărnut al Filosofiei, în acel domeniu în care toate procedurile sunt îngăduite—fiindcă dela înălțimea dela care ea le privește au

toate aceeași valoare ultimă,—în domeniul unde orizontul, pururea nehotărât, rămâne pururea neatins.

Intocmai ca și Fizica și Fiziologia, Psihologia este o știință de observație și de experiență, iar Logicei, căutând adevărul și legile lui, tinzând la concilierea datelor celor două isvoare de gândire, observația externă și observația internă, nu i se mai îngăduie să se depărteze prea mult de însuși sorgințile cunoștinței, de geneza și funcționarea observațiunei.

Din potrivă, Filosofia, mai vânjoasă în vremile noastre decât oricând, fie că o considerăm în forma ei criticistă, fie că o admirăm în înfățișarea ei constructivă, Filosofia, după concepția celor mai impunători reprezentanți ai ei, rămâne *ultima* sinteză a cuceririlor științei, sinteza culminanta a adevărilor—încercate sau macar bătute—din toate cercetările omenești.

Și când observăm bine, acesta i-a fost înțelesul Filosofiei în toate vremurile. Dacă în vechime Filosofia, întocmai unei opere de artă, se arată ca o creațiune individuală în opoziție cu sistemele contimporane, cari apar mai mult opere sociale, faptul se datorește probabil și lipsei, pe acele vremuri, a unei posibilități de comunicare cât mai exactă dela individ la individ—așa că același adevăr aflat luă înfățișări osebite dela un gânditor la altul,—dar și împrejurării, că pierzându-se atâtea isvoare în decursul vremurilor, noi nu mai avem astăzi puțința să distingem, dintr'un sistem dat, paternitatea fiecărui amănunt.

Dar dacă Logica și Psihologia trăesc prin ele înseși și dacă înțelesul Filosofiei este altul decât acela de disciplină izolată, care să contribue într'o direcție dată la avuția intelectuală a vremurilor, a păstra pentru Psihologie și Logică titulatura veche, înșamnă a fi nedrepti și față de Filosofie, pe care o coborâm din regiunea ei, o strămtorâm și o micșorâm, și față de cele două științi indepen-

dente, cărora numirea veche le ascunde și adevăratul înțeles și adevărata menire socială.

Mai mult interes însă decât însăși această nedreptate, prezintă pentru noi seria urmărilor ei.

După zguduirile prin cari a trecut țara noastră astă primavară, după constatarea dureroasă a unei lipse desăvârșite de coordonare sufletească în tinerimea școlară, datori suntem noi, dascălii, să cercetăm mai amănunțit toate impresiunile cărora sunt expuși școlarii, datori suntem să facem o scrutare mai riguroasă a mijloacelor de cari ne slujim.

Ei bine, când în programul nostru păstrăm legătura dintre Filosofie și Psihologie, deși cerem ca toată activitatea să se îndrepte exclusiv asupra acestei din urmă, noi silim pe profesorul respectiv să diferențieze obiectul celei din urmă din al celei dintâi, lunecând asupra Filosofiei în folosul Psihologiei, dând despre cea dintâi o idee simplă, simplistă și deci neexactă; îl silim să micșoreze sistematic însemnata mișcare care a desrobit gândirea și a născut știința; îl silim ca scoțând în relief superioritatea procedului de investigație modernă—de care dator e să se slujească—să atace chipul de cercetare veche, și făcând apologia științei, să devie fără voe detractorul culturai din trecut.

Și când ne gândim că acelaș punct de plecare și-l iau și profesorul de Economie politică și cel de Fizică și cel de Fiziologie, ne-am pune întrebarea: oare acest fel de a considera lucrurile și de a prețui trecutul, nu poate avea urmări dăunătoare pentru mințile goale de orice cuprins?

Acest chip de a privi trecutul vine mai întâi în contradicție cu cea mai însemnată, și poate cea mai temeinică din achizițiunile cugetărei moderne, cu concepția evoluțiunii, despre care liceanul obișnuit nu poate avea încă o noțiune justă. În al doilea rând, el imprimă minții

deprinderea de superficialitate, ba chiar de ponegrire și lipsă de respect față de tot ce îi este insuficient cunoscut. Căci să nu uităm că detractarea trecutului se face în numele științei, adică al viitorului, și se face cu toată autoritatea și puterea de sugestie pe care le poate avea o inteligență viguroasă și cultă,—se pare că ar fi și de acestea în învățământ!

În alt mediu social decât al nostru, această depreciare a trecutului ar rămânea mai puțin hotărătoare. Cel mult ar pune în cumpănă iubirea și respectul—legături tainice—pentru vremurile duse sau cele actuale, care iubire și respect, când nu sunt precumpănitoare, când nu sunt excesive, sunt, orice s'ar zice, elemente de cultură temeinică, ca unele ce singure pot face cu puțință propășirea lentă și sigură, fiindcă singure opresc desagregările brusce ale individualității morale.

În mediul nostru românesc însă o asemenea depreciare devine element disolvant.

Toți am putut observa un lucru: masa populației orașenești, spre deosebire de cea dela sate, este absolut lipsită de o unitate sufletească, de o continuitate mintală, de o organizare psihică, oricare i-ar fi înfățișarea, organizare ca aceea care alcătuiește caracteristica dominantă a unui individ din țările apusene și care constituie, pentru acesta, o uneltă de rezistență și de reacțiune față de impresiile protivnice, sau măcar neașteptate, ale mediului. În afară de rare excepții, Românul dela oraș poate lua—și chiar ia efectiv—orice înfățișare, cu condiție ca repede s'o preschimbe pentru alta. Câți sunt la noi indivizii, cari să învedereze o individualitate dată, clară și hotărâtă, o caracteristică morală cristalizată, fie în bine, fie în rău? Mai toți variază, în cel mai scurt timp și cu o seninătate de conștiință extraordinară, dela cel mai riguros respect de principii, la cea mai desăvârșită lipsă de scrupule, ba și la cea mai deplină amoralitate. Iar această



nestabilitate trece în ochii multora drept lipsă de prejudecată și trece drept superioritate intelectuală a rasei latine !

Să fie trecutul nostru istoric cauza acestei statornice mobilități morale ? Să fie pricină hotărâtoare extrema bogăție de neamuri cari s'au scurs pe aci și cari s'au contopit formând mediul nostru orășenesc ? Să fie lipsa unor înrăuriri statornice și unitare, cum ar fi bună oară aceea a religiunii ? Să fie toate la un loc, plus altele multe ?

Explicarea fenomenului nu ne interesează pentru moment. E destul să constatăm în populația noastră, așa zisă mai cultă, o stare sufletească primejdioasă, o stare care nouă dascălilor nu ne poate rămânea indiferentă, și pentru care deprecierea trecutului, făcută în numele științei, poate sluji, în unele împrejurări, de *justificare* și apucăturilor barbare și principiilor nesocotite. Un corectiv puternic ar fi cultura bogată și reflexiunea adâncă. Dar câți pot ajunge la dănsese ?

Concluzia practică, care ar rezulta din considerațiunile de mai sus, ar fi că atât numirea cât și chestiunile cari constituiesc legătura dintre Psihologie și Filosofie să dispară din programele secundare ; ca discuțiunile și vrăjmășiile dintre teorii și dintre procedurile de investigare să rămâe exclusiv pentru Universitate.

A arată fenomenele distinct cunoscute și a le explica, a mări dorința de a ști și puterea de a afla, iată limitele și menirea pe cari ar trebui să le impunem fiecărei din științele școlii secundare.

Iar Filosofia cu tot istoricul științelor individuale, cu analiza procedurilor de gândire, să rămână pentru Universitate, unde poate exercită o atracțiune cu atât mai mare și mai eficace asupra tinerimei, cu cât îi va fi rămas până atuncea mai necunoscută și mai streină. Să nu ne înșelăm ! Ideile sumare și simpliste, cu cât sunt mai bine organizate și cu cât alcătuesc un bagaj mai comod și o

uneltă mai îndemănatecă pentru orice moment. cu atât ele își pierde darul de a ațâța inteligența, de a spori dorul de cercetare, de a întreține credința în știință, în progres și în bine. Propășirea se naște din energia celui fiamând, nu din satisfacția celui sătul!

Și dacă acest dor de nou, de întrezărit, de necunoscut este însuși fermentul progresului, bunul simț parcă ne-ar îndemna să-l întreținem și să rezervăm tineretului și tere-nuri nouă de gândire și orizonturi necunoscute. Și care din disciplinele intelectuale poate fi mai indicată pentru rolul de statornică ademenire a minții, decât Filosofia, pentru care adună și clădesc atâtea științi, ea care prezintă incheerea și sinteza întregii cunoștinți?

## II

### Succeziunea dintre Logică și Psihologie.

Raporturile dintre Logică și Psihologie sunt astfel încât nu impun o anumită ordine de succesiune între dânsese. Căci, dacă Logica presupune câteva cunoștinți de Psihologie—formarea noțiunii și cunoașterea legilor generale de gândire, intrucât privește constituirea și legitimarea raționamentului—aceste cunoștinți pot fi prezentate într'o formă cu totul elementară și lipsită de sprijinul Psihologiei, fără ca învățământul Logicei să sufere. Și dacă Logica în menirea ei de a controla valoarea metodelor de cercetare și veridicitatea adevărilor culese, pare a constitui capul ierarhie al tuturor disciplinelor omenești, nu trebuie să uităm că în Logică, ca în toate științele, sunt de deosebit două categorii de chestiuni: una de distingerea, asimilarea și practicarea unor anumite proceduri de gândire, acea a căilor bătătorite de către generațiunile cari ne-au precedat; a doua, acea a discuțiunilor privitoare la valoarea relativă a fiecăruia din ele și de cernere subtilă

a legilor fundamentale ale adevărului și ale certitudinii. Dar, pe când categoria întâia reprezintă achizițiuni sufletești, dacă nu definitive, cel puțin pe multă vreme stabilite și încercate ca instrumente culturale, cea de a doua reprezintă cercetări din stadiul de formațiune și de constituire ale unei științe și ca atare nu au ce căută în școlile secundare.

Iar dacă deosebim din cercul Logicei toate chestiunile de discuție și cercetare critică și ne mulțumim cu datele ei precise și amănunțit cunoscute, cari deși poate discutabile într'un viitor foarte apropiat, în momentul de față, întocmai cuceririlor industriale, menite și ele peirei, reprezintă singurul nostru capital de întreprindere în știință; dacă impunem adică Logicei condițiunile cari au asigurat și Psihologiei și altor științe, puțința unei grabnice propășiri, anume ruperea oricărei legături cu Metafizica, atunci Logica rămâne necontestat mai accesibilă inteligenților obișnuite decât Psihologia. Și în aceste condițiuni e firesc ca ea să precedeze Psihologia și nu s'o urmeze.

În vremurile când formularea largă a programelor îngăduia profesorilor pe lângă abateri dela datorie și posibilitatea unor experiențe personale, am încercat succesiunea cea mai firească dintre cele două discipline filozofice, începând timp de 6 ani alternativ când cu Logica, când cu Psihologia. În anii când venea Logica la început, mersul părea neîntrerupt, învățământul nu prezintă nici un incident. În ceilalți, se perdeau 1—2 luni până ce elevii se dumireau supra naturei operațiunei cerute în cazul dat, iar când treceau la Logică, simțeau o așa ușurare, că nu se puteau opri de a zice: „ce ușoară e Logica!“.

Fără a pune un temei exagerat pe impresia elevilor, trebuie să recunoaștem că în cazul de față ea are oarecare înțeles. Toate celelalte condițiuni fiind egale—



acelaș profesor, aceiași copii, acelaș an de studiu. deci timpul de experiență prea scurt pentru ca inteligența copiilor să fi făcut progrese—această impresie de ușurare corespunde la ceva existent.

Un argument în favoarea trecerei dela Logică la Psihologie, și nu invers, ar fi următorul: pentru Logică găsim în conștiința elevului un instrument *aperceptiv*, a-nume cunoștințele de gramatică și deprinderea, oricât de puțin, cu analiza gândirei; pentru Psihologie nu există nimic.

Pentru aceste toate motive noi propunem ca Logica să precedeze Psihologia. Și de oarece în vederea unei economisiri de timp și de muncă, autoritățile școlare au luat hotărârea să se respecte schema generală a programului actual, mai ales în ce privește distribuirea orelor dela diferitele obiecte, ar urmă ca *Logica și o parte din Psihologie* să formeze învățământul clasei a VII-a, iar *restul Psihologiei* pe acel al clasei a VIII-a.

### III

#### Modificările de adus programei actuale de Logică.

Cu Logica noi urmărim cunoașterea amănunțită și diferențierea exactă a formelor raționamentului, precum și cultura inteligenței în sensul corespunzător.

Pentru folosul educativ pe care-l cerem Logicei, noi credem că trebuie păstrate multe din distincțiunile și subtilitățile logicei formale—deși unii din logicianii contemporani le condamnă—trebuie păstrate ca material de exercitare, ca „studii” de agilitate și subtilitate intelectuală. Ar fi să cerem însă profesorului, și aceasta în mod expres, ca în toate exercițiile de logică formală, să se slujească de exemple cu o gândire mai substanțială și să nu se mărginească la banalități, cu atât mai puțin la for-

mule seci și la exerciții grafice. Și ar fi încă să-i cerem ca toate observațiunile generale să și le inducă din exemplele cercetate (luate ele înseși din lucrări literare ori filosofice) și nici decum să nu ajungă la exemple în urma definițiunei sau a caracterizărilor teoretice. Impunem în toate științele inducția, nu e oare straniu ca să o isgonim tocmai din Logică ?

Ar fi să rămâe în afară de program *figurile și modulele silogistice*, cari merg cu subtilitatea până la manierism și cari au o înfățișare cu mult prea medievală pentru vremuri când cerem gândirei vigoare și cuprins substanțial.

În metodologie studiul operațiunilor de sistemizare ar fi să se facă asupra științelor înseși. Profesorul de Logică să practice, așa zicând, lucrările despre cari vorbește, cu ajutorul istoriei diferitelor științi. Iar întrucât privește operațiile euristice, și în special cercetarea amănunțită a metoadelor de muncă științifică, scopul Logicei fiind în primul loc familiarizarea elevilor cu diferitele proceduri de gândire în însăși funcționarea lor producătoare, explicarea acestor operațiuni nu se va face decât cu istoricul diferitelor invențiuni și cu stabilirea adevărurilor lor fundamentale.

Iar pentru ca Logica de curs secundar să rămâe o pregătire profesională a viitorului cercetător, din cercul ei vor lipsi toate chestiunile de pură speculațiune, cum sunt bunăoară acele asupra *certitudinei și a principiilor fundamentale ale adevărului*.

#### IV

### Modificările de adus programului actual de Psihologie.

Odată cu titulatura de Filosofie și cu chestiunile privitoare la foasta atârnare a Psihologiei, vor trebui să dispară din programele secundare și discuțiunile relative la utilitatea ei, la insuficiența observațiunei interne și com-

plectarea dănzei cu cea externă, chestiuni cari, dacă au slujit cândva la așezarea temeliiilor și au avut un rost pe vremea când nu eră incredințată lumea despre necesitatea cercetărilor psihologice, astăzi sunt arme împotriva unui dușman neexistent.

Trebue deasemenea îndepărtată sau măcar amânată, cercetarea izvoarelor psihologiei, care este mai mult o chestiune de Metodologie decât de Psihologie propriu zisă.

Programul de Psihologie al școlilor secundare ar fi să cuprindă *datele sigure și încercate* — ca să nu zicem pozitive, fiindcă termenul acesta are o accepțiune prea cristalizată — *ale acestei științi*, înțelegând prin aceasta tot ce ne-a dat *clar, precis, amănunțit analizat, bine individualizat* și cu *aparență de explicare rațională*, observația literaților, a etnografilor și a pedagogilor, reflexiunea cugetătorilor, cercetările de clinică și de laborator. Am începe cu cunoștințele de Anatomie și Fiziologie strict trebuitoare, am continuă cu datele certe ale cercetărilor experimentale — pe cari le-am prezintă pe cât posibil tot experimental — apoi cu analiza fenomenalității psihice mai complexe, așa cum ne-o dau literatura și psihologia descriptivă (tipurile psihice mai obișnuite) și ne-am opri la cea dintâi treaptă de generalizare, la cea mai simplă sinteză, bunăoară *la legea asociațiunii stărilor de conștiință*.

Prin enunțarea acestei legi noi nu înțelegem să impunem dascălului o teorie anumită, asociaționismul sau alta. Dimpotrivă, suntem de părere ca profesorului să i se lase libertatea de a lucra potrivit convingerei lui, dar socotim trebuitor să-i *pretindem* o convingere.

Eclectismul, care se practică cu așa dărnicie în școlile noastre, docrină de amatori, este în genere un instrument de disociare, de desagregare intelectuală, ceea ce vine în conflict cu ținta supremă a școalei, dar cu osebire în Psihologie, căreia îi revine menirea de a unifica multiplicitatea cunoștințelor de curs secundar, subordonându-le

pe toate introspecțiunei, reflexiunei intense și armonizării sufletești, eclecticismul este aproape un non-sens.

Acest material al Psihologiei va fi tratat din două puncte de vedere, amândouă de aceeași însemnătate: 1) ca material de cunoștință, 2) ca instrument de perfecționare individuală.

În orice știință se stăruie astăzi mai mult asupra foloaselor practice, decât asupra celor pur culturale. Singură Psihologia a rămas... știință pentru știință!

„Savoir c'est pouvoir“ — „a cunoaște fenomenele înseamnă a le stăpâni“ — să slujească de lozincă și Psihologiei. Cunoașterea fiecărui element sufletec în geneza și evoluția lui, cunoașterea condițiilor în care el se produce și deci și a celor în cari el *poate fi oprit* — iată care ar fi îngrădirile, dar și ținta cercetării psihologice din cursul secundar. Căci varietatea și multiplicitatea fenomenelor sufletești rezultă mai mult din suprapunerea și înrăurirea reciprocă a elementelor prime, decât din bogăția și forța primordială a acestora. Și de aci ar fi să rezulte că puterea prevederii poate fi mai eficace în lumea psihică decât în cea fizică.

Clasificarea fenomenelor psihice în trei grupe și toată diferențierea activității intelectuale, așa cum o fac psihologii francezi, deși părăsită de cei mai mari cercetători moderni, ar trebui păstrate, socotim noi, în școlile secundare. Și pentru ușurința pe care o dau cercetării, ceea ce nu-i de nesocotit, și pentru prilejul pe care-l oferă elevului, de analiză, de fină observare, de gândire subtilă.

Menirea marilor cugetători este, o recunoaștem fără rezervă, ca să condenseze materialul acumulat de cercetătorii mărunți; dar în viața zilnică a marelui mulțimi, mai des decât sinteza, slujește analiza, diferențierea. Intelectualii se înșală când, pentru marea masă, cată să distileze în picături grele și neasimilabile sintezele cele mai înalte

ale marilor cugetători contemporani. Deși trăiește în aceleași vremuri cu dânșii, multe veacuri o despart....

Tot așa nu ne vom mulțumi cu generalitățile date de Bain, Wundt etc., asupra fenomenelor morale.

Analiza fiecărui sentiment și deprinderea cu scrutarea propriului suflet au o însemnatate hotărâtoare pentru felul de a reacționa al unui individ. Și fiindcă știința nu ne-a dat, și nu ne poate da, descrierea sentimentelor individualizate, vom recurge în acest scop la literatură, la psihologia descriptivă de altă dată, la maximele și criticile moralisților. Căci nu ne putem mulțumi cu *schema sufletului omenesc în genere*, pentru vremuri când datori suntem să urmărim plămădirea unui *anumit suflet*, să-i controlăm fiecare mugure de gândire, și—atât cât omenește e posibil—fiecare germene de pasiune și fiecare ferment de viitoare energie.

Scrupulozitatea oamenilor de știință, de a nu depăși întru nimic datele experienței, merită desigur tot respectul nostru, dar nu-i mai puțin adevărat, că fiecare individ își păstrează dreptul să caute aceea ce-i trebuie și să nu se mulțumească cu cât i se oferă.

Când știința va fi ajuns la un belșug de cunoștinți, vom înlocui materialul acesta, câștigat empiric și poate neîndestulător de încercat, cu altul mai sigur.

Pe baza clasificării în trei a fenomenelor psihice, vom face și distribuirea materiei de Psihologie pe cele două clase. În clasa VII-a vom studia fenomenele *intelectuale*, în a VIII-a pe *cele morale*.

Centrul de greutate al învățământului psihologic din cl. VII-a ar fi, socotim noi, asimilarea tuturor procedurilor de auto-observație, în ce privește mecanismul inteligenței, și în special cunoașterea de către fiecare elev a *propriilor mijloace de îmbogățire mintală* și a *condițiilor individuale în cari poate munci*. Se știe bunăoară că



unii indivizi percep și găsesc cel mai mare sprijin al memoriei în văz, alții în auz, alții în simțul muscular. Și după cum un simț poate ținea locul altuia, în unele împrejurări, tot așa și lucrările intelectuale se pot suplini (*suppléer*) și sprijini între ele. Sunt oameni cari înlocuiesc judecata cu memoria; alții fac invers. Această încrucișare a lucrărilor intelectuale, asupra căreia nu s'a atras atenția încă, pe cât știm, nu este totdeauna o lipsă, după cum s'ar crede, ci și un sprijin: e ajutorul pe care-l oferă natura orbului, desvoltându-i cât mai mult pipăitul.

În preajma studiilor universitare ar fi, credem noi, folositor să dăm fiecăruia posibilitatea de a se cunoaște și de *a-și cântări, cât de cât*, puterile și lipsurile intelectuale. O asemenea cunoaștere ar fi necesară și pentru alegerea unei cariere și pentru determinarea mijloacelor speciale de muncă în fiecăre carieră dată.

În clasa a VIII-a centrul de greutate al studiului psihologic ar fi cunoașterea exactă a condițiunilor în cari se nasc și prosperă diferitele porniri omenești, dar mai ales scoaterea în relief a aspectului de solidaritate omenească pe care se cuvine să-l prezinte fiecare dintre ele.

Știința moralei redusă la o colecție de sentințe judecătorești, nu mai poate avea înrăurire, în timpuri când sentimentul fricei nu dă sancțiunea trebuitoare. Dar dacă morala sub această înfățișare este inutilă, transformarea ei în oglindirea tuturor doctrinelor cari s'au succedat și în distrugerea fiecărui sistem prin altul—la o vârstă când teoria evoluțiunii nu poate fi pricepută în tot largul și adâncul ei—o asemenea morală este cea mai isbită școală de scepticism, dacă nu chiar de cinism.

Sensibilitatea morală este un produs sufletesc gingaș, care cere multă cultură și care rezultă din conlucrarea mai multor factori. Ea se sprijină pe porniri înăscute și cu râvnă cruțate și păzite, se împuternicește din impresii

propice, *concordante* și *ades repetate* și se menține cu principii, cari să aibă puterea să *te înalțe deasupra clipei actuale*. Rolul principal în această cultură nu-l poate avea decât familia. O analiză amănunțită însă a sentimentelor și a acțiunilor omenești *din acest punct de vedere*, al moralității, și nu numai al frumosului și al oportunității, după cum se obișnueste astăzi în școală; o asemenea analiză făcută la Istorie, la citirea autorilor vechi sau noi, la Psihologie, — nu cu așa stăruință încât elevul să simtă că-i faci morală și să se așeze în poziție de apărare, ci în *acciași* proporție cu alte considerațiuni—o asemenea analiză, zicem, ar fi de folos real pentru cultura sufletească a tinerimei noastre.

Tratarea chestiunilor de morală într'o disciplină osebă nu poate avea, multă vreme încă, o înrăurire, orică s'ar face în numele religiei, ori că s'ar adopta principii științifice. În țara noastră chestiunea moralității și a Moralei e așa de... compromisă... că ar copleși de ridicul pe profesorul care ar îndrăzni s'o trateze de pe catedră.

Și aci stă tocmai vina oamenilor cinstiți. Au tăcut atâta timp și au lăsat să se îngroape în dispreț o doctrină, care dacă nu va fi superioară și dacă nu pare îndreptățită de mersul evolutiv al fiecărui popor în parte, are măcar tot atâta drept la existență cât și doctrinele care-și desfășoară cinismul din belșug!

În grupa fenomenelor voliționale centrul de greutate al învățământului psihologic, ar stă în următoarele chestiuni:

1. Atárnarea voinței de puterile fizice și de rezerva de energie nervoasă din fiecă moment dat;
2. Însemnătatea puterii de inhibiție și cea a deprinderii de a *preîntîmpina cu mintea* orice acțiune a noastră;
3. Însemnătatea unei organizări sufletești în care

preponderența să o aibă principiile alese, acele cristalizări ideale, cari ademenesc și mângâie gândirea, care-i dau în fiiece clipă un resort statornic de energie, cari dau vieții individuale un statornic motiv de existență.

Spre această țintă, ajutorul cel mai puternic ni-l va da literatura și în special Corneille și Schiller, Goethe și Ibsen.

---



## M U Z I C A

Considerată cu osebire din punct de vedere Pedagogic.

---

Muzica are un privilegiu asupra celor mai multe din plăsmuirile omenești, acela de a fi o limbă universală, de a putea uni într'un gând, într'o concepție aproape identică, oameni din țările cele mai răslețe.

De când cercetarea științifică a pătruns cu metoadele ei de investigare și în domeniul Esteticei, de când s'a încercat a determina științificește și punctul de plecare al fiecărei arte și trăsăturile de atingere dintre ele, muzica se consideră ca având aceeași origină cu poezia, ca derivând din limba vorbită—în opoziție cu artele plastice isvorâte din cea scrisă—și se clasifică în grupa „*artelor în timp*“, adică a acelorora la cari esența producerii este succesiunea, mișcarea, desvăluirea treptat înlănțuită, prin urmare ritmul.

Desvoltarea muzicii în curgerea vremurilor este dintre cele mai interesante de urmărit. Ea sigură poate statornici metodică muzicii, după părerea noastră, fiindcă numai ea poate destăinui legile firești ale dezvoltării muzicale la individ. Această propășire a muzicii, care poate chiar sluji drept tip în fixarea legilor evoluțiunii, se poate studia din diferite puncte de vedere. Ținta noastră fiind scoaterea în relief a întrebuintării ei pedagogice, nu vom alege din cercetarea elementelor constitutive ale muzicii, ca și din treptatu-i mers spre complexitate, decât pe acelea

a căror luminare ne ar putea folosi la aflarea unor principii călăuze atât în alegerea materialului, cât și în predarea muzicii în școala primară.

\* \* \*

Muzica cea mai veche este de sigur cea vocală. Ea este comună celor mai mulți oameni ca și multor animale. Ceeace caracterizează glasul sălbatecului și al animalelor este micimea intervalelor și cu mult prea țermurita lui întindere. Civilizațiunea a modificat lipsurile acestea la om.

Mai toate popoarele iubesc muzica. Sunt selbatici pe cari câteva tonuri plastic ritmate îi duc în extaz. Simțul muzical s'ar părea înăscut. Se găesc totuși excepțiuni, bunăoară Turcii și Chinezii. În special rasa galbenă, superioară în totul celei negre, este mai puțin simțitoare la muzică chiar de cât aceasta. Chinezii cântă foarte puțin. Sgomotul instrumentelor de percuție li e cu mult mai plăcut decât orice melodie. În orchestra lor cea mai desevărsită se îngrămădesc fără nici un rost instrumente de coardă, de vânt, clopote, lame metalice, cântând toate în unison sub bataea tamburului, care fixează ritmul.

Cu mult mai aleasă este organizarea muzicală a rasei albe. Reliefuri din cele mai vechi timpuri ale civilizațiunii egiptene ne arată coruri de oameni și ne dovedesc existența, încă de pe atunci, a instrumentelor de coardă, adică a instrumentelor celor mai dulci și mai proprii a da modulațiunile fine și nuanțate.

Instrumentul cel mai vechiu este toba (tamburul) care a primit perfecționări simțitoare până în zilele noastre. După instrumentele de percuție s'au iscodit cele de vânt, apoi cele de coardă, inventate exclusiv de către rasa albă și în special de către Indieni și Semiți.

Muzica vocală n'a fost la origină decât un recitativ monoton, merit să sublinieze, să scoată la iveală valoarea

unor cuvinte. Cu timpul s'a desfăcut de poezie, devenind o artă independentă.

Din cele două elemente constitutive ale muzicii, melodia și armonia, cea dintâi a făcut primele progrese. Cu timpul instrumentele, chemate la început să susție glasul, să-l desăvârșească și să-l scoată în relief, se înmulțesc și se diferențiază, formând orchestra. Întăile începuturi în această direcțiune le fac Italienii și totuși armonia este o creațiune germană. În adevăr, întemeietorii muzicii în toată complexitatea ei de astăzi sunt Glück, Haydn, Mozart și Beethoven.

Astăzi armonia cată să lase în umbră melodia, să o pue pe al doilea plan. Tendința aceasta constituie ceea ce se numește „școala lui Wagner“, sau „muzica viitorului“. Aparițiunea ei trebuie pusă în legătură și cu ridicarea teoriei inconștientului la înălțimea de dogmă psihologică. Altfel nu o prea putem explica.

În ce privește scrierea muzicii, a cărei necesitate s'a simțit mult mai târziu, s'au încercat în curgerea vremii numeroase sisteme la osebitele popoare. Tonurile s'au însemnat cu literile alfabetului, cu cifre, cu semne convenționale. Sistemul actual de scriere, inspirat probabil de dispoziția mâinei, cu cinci degete și patru spațieri interdigitale, în ce privește portativul, este invențiunea unui călugăr italian, Guido d'Arezzo. Nu încapă îndoială că sistemul lui Arezzo, a trebuit să sufere modificări și adăugiri, având a se adapta întregirei treptate a armoniei.

\* \* \*

Elementele muzicii, considerată absolut obiectiv, sunt sunetul și ritmul. Cu cât ne adâncim în întunericul vremilor primitive, cu atât găsim ritmul element predominant, iar sunetul mai aspru, mai gutural, mai puțin curat, mai puțin osebit de țipăt, cu care s'a confundat la origină. Numai cultura l-a făurit luminos și cristalin.

Dacă la observația de mai sus, că vocea omului primitiv are o întindere mică, vom adăogi pe aceste culese în urmă, că ea nu se osebește de vorba obișnuită și că nu poate reproduce intervale prea mici ori prea mari — după cum nici urechea nu percepe decât un șir de tot țăr murit de senzațiuni — vom fi aflat câteva date prețioase în predarea muzicii.

Pentru copii sunt de ales bucățile bine ritmate, de o întindere de voce potrivită cu vorba zilnică și cu intervale cât se poate mai ușoare și mai firești. Iar când elevii nu pot reproduce curat sunetele, nu avem motiv să desnădăjduim.

Va trebui totuși deosebit dacă reproducerea greșită a sunetelor vine de la o percepere falsă a senzațiunilor auditive, sau de la o lipsă de mlădiere a glasului. Defectul poate fi al urechei sau al laringelui, al senzațiunilor de auz, sau al adaptării musculare a organului vocal. Pe când cu o percepere din ce în ce mai exactă a senzațiunilor auditive, reproducerea bună devine tot mai probabilă, pentru modificarea mișcărilor laringelui nu putem face aproape nimic. Iată de ce ținta institutorului rămâne formarea auzului. Pentru aceasta copilul va trebui *nu* să cânte, *ci* să asculte; și nu să asculte *ori ce*, ci numai sunete *perfect de exacte și de precise*. Nimic mai neprielnic însă pentru educația urechii decât cântecul prea de curând cu mai multe voci și așa zisele fanfare școlare. În ambele exerciții copilul aude vecinic o suprapunere de tonuri aproximative, el, care e încă incapabil să perceapă just un sunet unitar. Sunt, de sigur, elevi și în școala primară, cari ar putea cânta exact în cor, după cum sunt de aceia care desemnează mai bine decât învățătorul lor sau lucrează mai îngrijit decât absolvenții de curs profesional. Pentru asemenea excepțiuni însă, nu face să schimbăm menirea școlii primare!

Școala elementară, care ne interesează de o potrivă pe toți și de la care atârnă rădicarea materială și morală a națiunii, are drept menire să dea cunoștințele cele mai

trebuitoare și aptitudinile cele mai folositoare *tuturor*. Marea mulțime a unui popor însă, o alcătuiesc cei mai puțin înzestrați de natură. Va trebui deci ca la *aceștia* să ne coborâm cu nivelul învățământului primar și să lăsăm desvoltarea talentelor, din orice direcțiune, școalelor ulterioare.

\* \* \*

Dacă considerăm muzica din punctul de vedere al complexului sufletesc pe care-l exprimă, vom găsi că ea poate consista din o serie de sunete frumoase *în sine*, combinate în grupări plăcute urechii, întocmai unei ornamentațiuni arhitectonice de linii și reliefuri simple. Astfel este muzica păsărilor, a sălbatecului, a omului barbar, astfel este aceea a întâilor instrumente născocite. Cu timpul muzica a exprimat stări sufletești, în deosebi sentimente. Curajul, sentimentul religios și iubirea, stările fundamentale ale afectivității noastre, au pătruns cele dintâi în domeniul muzicei. Mai târziu, omul dându-și seama de puterea ei covârșitoare de sugestie, se folosește de muzică în toate împrejurările unde simte nevoia unei împuterniciri, a unei potențieri sufletești: în petreceri, pentru ca înviorarea să fie cât mai acută, în războiu pentru rădicarea entuziasmului, în practica cultului întru adâncirea sentimentului de smerenie. Religiiunile s'au slujit și se slujesc și astăzi de muzică ca de mijlocul cel mai sigur pentru înmlădierea sufletului omenesc.

Decât, pentru ca să ajungă la acest rezultat, muzica trebuie să fie și artistic înfățișată, dar mai ales să aibă un cuprins sentimental cu adevărat sugestiv. În privința aceasta, muzica religioasă aleasă pentru școlile noastre primare, este absolut nesatisfăcătoare. Ea este de o structură atât de primitivă, de o monotonie și de o lipsă de cuprins care paralizează cele mai bune intențiuni ale institutorului; când muzica nu spune nimic, nu poate nici ea nimic



dă! Cătă deosebire în această privință de cântecele protestante, simple și totuși atât de adânc pătrunzătoare! Nu mai vorbim de muzica unui Palestrina, a unui Pergolese, Haendel, Bach, Rossini, Listzt și ceilalți.

În zilele noastre se încumetează muzica să exprime și idei. În direcțiunea aceasta, începută din veacul al 19-lea, s'au distins Schumann, Kirchner, Listzt, Grieg, Wagner și chiar Beethoven în cunoscuta-i simfonie „Pastorala“. Avem în zilele noastre o întreagă școală descriptivă în muzică.

Din cauza imposibilității de a preciza ideile, o astfel de muzică este grea de înțeles. Ea rămâne pentru desfătarea temperamentelor eminentamente muzicale și numai dacă au oare care cultură.

Concluziunea pedagogică care ar rezultă din cele arătate până aici, ar fi următoarea: muzica pentru elevi de școală primară este aceea care cuprinde sentimentele de sădit în inima copiilor. Muzica națională, menită să strângă legăturile sufletești dintre fiii aceluiaș neam; muzica eroică, care înalță și imputernicește voința; muzica religioasă care ne îndeamnă spre reculegere; iar ca muzică distractivă, tot ce ar putea întări și înviora, însufleți și imputernici moralul copilului. Iată criteriul pentru alegerea materialului muzical. Ar trebui sistematic înlăturată, credem noi, melodia jalnică, care înmoae și increderea în propriile-ne puteri și dorința de a reacționa înotriva loviturilor. Plânsul și resemnarea rămâe pentru cei ce au nevoie de dânsule! De ce să deprindem copiii să tânjească, înainte de a avea dreptul să se plângă de soarta lor?

Platon nu eră absolut greșit când cerea isgonirea muziceii dintre mijloacele educatoare ale tineretului. Pe vremea acestui mare gânditor al antichității, muzica erotică, cu calde și ademenitoare sublinieri de harfă, ajunsese singura preocupare a întregii pături sociale conducătoare. Decadența măreței Atene începuse!

Mijloacele, psihologice le-am zice, prin care muzica oglindește sufletul omenesc sunt: melodia și armonia. Cea dintâi este întruchiparea sentimentului puternic și luminos de care ne dăm seamă deplin; cea de-a doua, întocmai clar-obscurului din pictură, este luminarea înjumătățită a ascunsurilor și adâncimilor inconștientului, este o licărire tremurătoare în atmosfera nepătrunsă de doruri. O armonie bogată, este o complexitate pe care puține inteligenți o pot cuprinde. Iată de ce, astăzi chiar, Wagner nu-i înțeles decât de micul număr.

Progresele armoniei reprezintă adâncirea observațiunii interne, rămasă în totdeauna în urma celei externe; ele merg paralel cu ale literaturii cu tendinți psihologice.

Pentru copii, o armonie bogată nu este la locul ei. Să nu uităm, că pe când observația externă, puternică de pe la 5—6 ani, se poate desăvârși cu ajutorul atâtor indeletniciri școlare, observația internă e o achizițiune târzie a sufletului și rămâne cu mult mai puțin accesibilă prin obișnuitele mijloace.

Iată un nou argument ca să scoatem din școala primară cântecul cu mai multe voci. El nu poate da copiilor decât plăcerea de a înfruntă o dificultate, sau aceea de a fi săvârșit lucruri mai grele decât alții, plăcere care, dacă e să considerăm ca țintă a evoluțiunii sociale sentimentul de solidaritate și de simpatie, poate să nu constituie un progres, cu toată potențierea ce o dă energiei individuale.

Am putea chema în sprijinul ideii noastre autoritatea lui G. Scheletî, care avea obiceiul să ceară elevilor distingerea fiecăreia din seriile melodice ce alcătuiesc armonia unei bucăți, înainte de a citi întregul—la compozițiile de clavier—iar de multe ori se mulțumiă cu o singură serie, reducând armonia la un simplu acompaniament. Am putea invoca pe aceea a neîntrecutului profesor de muzică W. Humpel, al cărui cor școlar, deși alcătuit exclusiv din

elevelle cursului secundar, nu cântă decât în mod excepțional cu mai mult de două voci.

Dacă nici unul din acești doi muzicanți nu s'au pronunțat pentru alegerea socotită de noi ca cea mai bună și nici n'a căutat o explicație rațională preferinței lor pedagogice, lucrul poate să vie numai de acolo, că nici unul n'a fost chemat să diriguească coruri de școală primară și nici să facă cercetări pedagogice.

Acum abiã, privind în urmă, ne dãm seama cui datora Humpel superioritatea lui, fără seamã poate în țara româneascã, ca profesor de muzicã. În primul loc unei finețe, unei impresionabilitãți psihologice extraordinare. Puțini oameni au fost atât de înzestrați cu simțul, i-am zice psihologic, cu darul de a urmãri întreg subtilul fir al gândirii altuia, cu puterea de a ghici *ce* vibrație și cum se modeleazã ea în ascunsul gând al omului celui mai tăcut. Puțini știu ca dânsul sã desvãlue adevãrata valoare sufleteascã, sã strãbatã și sã pãtrundã în cugetul celorlalți. Dacă la aceastã însușire înãscutã, adãogim bogata-i culturã literarã și artisticã, precum și un spirit de nuanțe remarcabil, vom înțelege marea valoare pedagogicã a neîntrecutului stilist muzical care a fost Humpel.

Despre procedurile de amãnunt ale acestor doi profesori, Schelet și Humpel, sperãm sã putem vorbi când-va mai pe larg.

\* \* \*

Din punctul de vedere al fondului psihic exprimat de muzicã și al predominãrii elementelor culese obiectiv sau subiectiv, precum și din punctul de vedere al manifestãrii, al exteriorizãrii lor în opera de artã, distingem la muzicã trei genuri: liric, epic și dramatic.

Muzica liricã, cea întâi apãrutã, are nenumãrați reprezentanți în toate țerile și în toate vremurile. Dintre marii compozitori s'au ilustrat în acest gen, Beethoven,

Mendelssohn, Mozart, Chopin, Schumann, Schubert, Tchaikowski, Grieg.

În genul epic mari compozitori au fost: Bach, Haendel, Beethoven, Liszt. Cele mai complexe compozițiuni din acest gen, adevărate epopee muzicale, sunt așa numitele *oratorii*.

În geniul dramatic predominesc Meyerbeer, Rossini, Verdi, Wagner, Mozart și Beethoven.

N'am citat decât somitățile, de oarece nu facem aici istoria muzicii, ci o simplă schiță de orientare, într'un câmp prea puțin cunoscut de marele nostru public.

Se obișnuște să se subdividă genul dramatic muzical, întocmai ca și poezia în: a) *operă*, care corespunde tragediei și dramei, b) *operă-comică*, dramei moderne și comediei de caracter, c) *operetă*, corespunzând farsei.

Singurul genul liric poate fi folosit în școală. El este acela care păstrează mai mult caracteristica națională a unui popor, precum și simplitatea de mijloace de care avem nevoie cu copiii.

Să mai considerăm muzica și din punctul de vedere al materialului, așa zicând, în care se încorporează concepția noastră, al mijloacelor de care se slujește pentru exprimarea noțiunilor. Din acest punct de vedere vom deosebi o muzică vocală și una instrumentală. Pe când cea dintâi poate fi gustată de marele număr, cea de-a doua cerând pregătire îndelungată, este o plăcere mai mult pentru specialiști. Muzica vocală o putem compara cu pictura, al cărui colorit seduce și lumea profană; pe cea instrumentală o vom asemui cu gravura, discretă și aproape nevăzută în seamă de marele număr, dar care pentru cunoscători are un farmec și o putere de sugestie mai adânc pătrunzătoare decât cele mai mărețe frescuri.

Muzica vocală, expresiune mai firească și mai lesnicioasă a stărilor noastre sufletești, e și mijlocul didactic cel mai propriu pentru treptata noastră dezvoltare. Ea poate



constituî un bun exercițiu pentru plămâni, dacă se face în condițiuni igienice. Pentru perfecționarea urechei, ea este mijlocul cel mai puternic și cel mai firesc, iar un auz fin rămâne, după părerea noastră, sprijinul de căpetenie în învățarea limbelor. Vom cită aici una singură din numeroasele dovezi adunate pentru susținerea aserțiunii acesteia. Un copil de 8 ani, cu o ureche foarte muzicală, după două săptămâni de ședere în Berlin și fără să cunoască de loc limba, distinge după auz pe străini de adevărații germani.

Muzica instrumentală, prin faptul că cere multă muncă de achiziție, rămâne un mijloc didactic mai puțin generalizat.

Reformei, acestei mișcări culturale radiate și în atâtea direcții rodnică, datorim noi introducerea muzicei în școală. Propovăduitorii noiei dogme, psihologi profunzi, și-au dat seamă că asistarea pasivă la serviciul religios—așa cum se face în bisericile ortodoxe și catolice—nu mulțumește indeajuns sufletul omenesc, setos să se cheltuiască și să se consume, că mare i-ar fi mângâierea să participe la slujba dumnezească, fie sub o formă cât de modestă. Ei au înțeles încă ce însemnătate are pentru educația socială conlucrarea în comun și au presimțit că, pentru multă vreme încă, arta e singurul teren unde rivalitățile se pot oclipă întunecă, unde interesele egoiste se pot nivelă sub stăpânirea emoțiunii cuceritoare. Că în aceasta reformiștii au fost inspirați de antichitate, nu încapă îndoială; de altminterea toată mișcarea culturală a secolului al 16-lea a fost datorită *sufului* antic răspândit în Europa de către cercetările humaniștilor.

Puterea și valoarea cea mare a muzicei rămâne însă în educația sentimentelor. Ea este alinatoarea durerilor, ea, făuritoarea emoțiunilor. Pa când artele plastice și poezia, care de asemenea conlucrează la formarea inimei, au nevoie de imaginație pentru a dișteptă sentimente, muzica atinge direct, încălzește imediat afectivitatea noastră. Aceasta ne



explicită pentru ce muzica e o distracție cu mult mai răspândită decât celelalte arte și pentru ce omul, în mod inconștient, a alergat la dansa în toate împrejurările în cari sentimentul trebuie să atingă punctul culminant al intensității lui. De asemenea *spor* de viață, de asemenea *plus* de vibraire sufletească are nevoie fiecare. Cine nu le află în muzică le caută aiurea. Iată de ce vom zice că muzica e *cel mai însemnat* mijloc educativ ce avem la îndemână. Ea nu este numai un instrument de plăcere, ci și cel mai sănătos chip de descărcare nervoasă, cel mai puternic, cel mai eficace și mai moral derivativ al supraindensității sufletești din vârsta adolescenței. Literatura ei atât de bogată deja, e un câmp rodnic de desfătare artistică, curată și senină, la îndemâna oricui, fără nici o sugestie pătimasă, fără nici o îmboldire vătămătoare.

Prin faptul că atârnă mai puțin de știință decât alte arte, muzica e mai puțin amenințată la fiecare pas de primeniile și reinoirile acesteia și poate astfel merge cu aceiași pași repezi către progres ca și dansa. Așa s'a și petrecut faptul în veacul trecut.

Prin lipsa ei de precizie, ceea ce ar părea că-i constituie o inferioritate față de alte arte, muzica răspunde mai bine *nevoei* statornice de vag, de nedeslușit, de mistic, de clar-obscur, nevoie cu atât mai stăruitoare, credem noi, în conștiință, cu cât *dorința* de lumină, celalt pol al mentalității omeneste, cu cât *trebuința* de precizie, de lămurit, de determinat și cunoscut, devine mai satisfăcută de către cercetările științei.

---

## POEȚII NOȘTRI CLASICI

---

Alexandri a zis : „Românul e născut poet“.

Negreșit, când comparăm literatura românească cu cea a popoarelor care trăesc vieață intelectuală de o mie de ani, cu a popoarelor la care massa, în infățișarea ei compactă și organizată, desfășoară energii potențiate, cum nu poate face mănunchiul de Români, împărțiți în pături sociale, cari nu se mai pricep, și răzlețiți în regiuni ce nu mai vin în atingere ; când o asămuim îndeosebi cu avuția de gândire a popoarelor apusene,—literatura românească rămâne cu necesitate sfioasă, smerită și neînsemnată, chiar de am pune în cumpănă neîntrecuta ei poezie populară.

Dacă schimbăm însă punctul de vedere ; dacă în loc să alăturăm produsele geniului românesc de cele similare din apus,—ceeace alcătuește o statornică nedreptate pentru operele noastre originale,—noi punem față în față numai manifestările de vieață socială și osebitele exteriorizări de gândire românească, așa ca din însuși compararea puterilor de producere să iasă la iveală caracteristica sufletească a neamului nostru, atunci vorba lui Alexandri rămâne adevărată. Românul n'a fost și... nu este încă, decât poet.

Să cercetăm puțin mentalitatea țaranului român ; el singur a păstrat pecetea originalității față de celelalte ramuri ale rasei latine, el singur a fost—și a rămas—temelia statorniciei noastre etnice ; să cercetăm în treacăt

diferitele ramuri de cultură din țara românească și să aruncăm o scurtă ochire asupra trecutului nostru.

Cine a avut prilejul să cunoască țărani de munte, din acei veniți mai puțin în atingere cu elementele eteroclitice ale orașului și cari au trăit mai intensiv și mai nemijlocit din înrăurirea forțelor cosmice, a rămas desigur uimit de precumpănitoarea însemnătate pe care o dau dâșii frumuseței graiului. Vorbesc puțin, dar totdeauna în icoane vioiu colorate și precise. Ideile, adâncite de înțelepciunea vremii, se înfățișează în reliefuri vânjoase și impunătoare și în forme limbistice, am zice cristalizate, la care simetria lineară a versului e precumpănitoare. Cât e de simțitor dânsul la o cădere rotunzită a ritmului, la un acord perfect al rimei, am putut-o cu toții observa.

Aceste însușiri de rimă și de ritm, de colorit și relief, se găsesc în toate producțiunile intelectuale, nu numai în poezie : în zicători, în ghicitori, în chiuiturile de la horă, ba chiar în vorbirea mai căutată și mai aleasă.

Un alt dar al țăranului român este arta de a zice versurile și de a spune poveștile : icoanele le desfășoară pe 'ndelete, subliniază cu măestrie glumele, ironiile, subînțelesurile ; scoate la ivială, cu proporția cuvenită, ideile alcătuind tema principală, iar toate aceste reliefări de frumuseță le face într'o tonalitate generală așa de rezervată și de discretă, așa de cumpănită și de aleasă, așa de intelectuală și de modernă, am zice, încât ne-ar putea sluji chiar nouă intelectualilor drept model de recitare.

Și mai aleasă este arta de a spune basmele. Povestitorul care vorbea cu intonațiile și împletitura frazei apucate din copilărie, deodată își schimbă tot felul său de a fi. Vorbele se înlănțuiesc, resfirate și rotunzite, pentru a-și lua toată frumuseța picturală și muzicală, fraza se isvo-dește dând vorbirii rotunzimi și unduieri măestrite, întocmai unui arabesc cu linii ce se nmlădie în combinații puri nouă și neașteptate. Iar în această pânză nebuloasă și

impalpabilă, artistică și subtilă, răsar, colorate și puternic aurite, icoanele și minunatele simboluri orientale, care alcătuiesc miezul poveștilor noastre românești.

Pelângă darul de a valoră și deci a gustă deplin cuprinsul literaturii, este interesantă atitudinea mintală a țăranului, ținuta lui de sărbătoare, de ceremonie, față de artă. Asemenea înmlădiere sufletească sub înrăurirea frumosului, dovedește o sensibilitate intelectuală cu atât mai prețioasă, cu cât Românul nu are nimic din ceea ce am putea numi temperament de actor.

O caracteristică a Francezului, între altele multe, este ușurința și repeziciunea cu care trece dela o stare afectivă la alta. Intr'un timp care nouă Românilor de-abia ne ajunge să ne încălzim, să ne îndrumăm spre un sentiment, Francezul schimbă cinci șase stări osebite, dacă nu și opuse. Sfios, îndrăzneț, induioșat, ironic, pasionat, rece,— dela una la alta dânsul trece cu o mlădiere uimitoare. Această caleidoscopică mobilitate nu e însă întotdeauna expresiunea spontană și sinceră a unei continue desagregări sufletești, ci o urmare a unei alte particularități, a nume a *dorinții de a părea*. Francezul, spre osebire de Englez bunăoară, este gelos, violent ori încrezător și *fiindcă așa vrea să pară*. Cele mai de multe ori el joacă un rol...

Nu stăruim aci asupra elementului pur volițional, asupra puterii de stăpânire și direcționare, care și are nețăgăduit valoarea ei, ci atragem luarea aminte asupra a două elemente: mobilitatea extremă a manifestării sufletești și predominarea, *chiar* neștiută, a dorinții de a face o *anumită impresie*. Aceste două trăsături psihice alcătuiesc ceea ce numeam mai sus temperament de actor.

Ei bine, nimic mai protivnic firii țăranului român ca temperamentul de actor. E atâta continuitate, atâta statornicie, atâta uniformitate în felul lui de a se manifesta! Țăranul nostru e ospitalier pentru oricine îi bate la ușă. El se poartă la fel cu proprietarul moșiei, care-l ține eco-



nomicește în stăpânire, cu preotul, dispensatorul prezumtiv al favorilor cerești, ca și cu Jidanul crășmar în sat. El ori își scoate căciula înaintea tuturor surtucarilor, ori nu și o rădică în fața nimărui. Cucoana proprietarului se bucură în ochii lui de aceeași considerație—ar fi să zicem de aceeași lipsă de considerație — ca și jupâneasa cu cheile. Țăranul nostru e „dintr'o bucată“, fără articulații, fără încheeturi.

Dar această unitate și consecuență în manifestarea lui sufletească, este ea expresiunea unei forțe morale, exteriorizarea unei desăvârșite organizări psihice, a unui echilibru mintal perfect? Sau este dovada unei primitivități, datorită simplității în viața socială; a unei lipse de elasticitate intelectuală, a unei incapacități de a simți nuanțele?

Probabil că ține de amândouă.

Cu atât mai prețioasă rămâne însă, în asemenea condiții, atitudinea de sfială, de cuviință și cucernicie, pe care o ia țăranul față de literatură, el, a cărui minte eminentemente sceptică și criticistă, e pururi înclinată înspre încheieri ateiste, ori măcar dubitative și ireverențioase.

Nu zicem cu aceasta că țăranul român nu crede, ori că nu știe să respecte. Crede, dar nu-i în stare să ingenuche și să se anihileze în fața divinității, după cum o fac alte popoare. Individualitatea lui puternic constituită și viguros cristalizată — datorită și simplității de cultură — nu-i îngăduie atâta mlădiere. Țăranul român respectă formele și formulele cultului, — poate chiar cu prea multă lipsă de alegere — dar nu se poate adânci în acel respect, spre a simți volumul și toată vibrarea sentimentului religios. El nu-i temperament pasional, vibrant și sensibil, ci intensiv intelectual, cuminte și chibzuit. Acesta este motivul pentru care n'a creat mai nimic în ramurile unde inspirația este avânt, zbor și intensă vibrație sufletească.



Să urmărim atitudinea sufletească a țaranului și față de muzică.

Ca orice muzică populară, cea românească este exclusiv lirică. Ea cuprinde două genuri: hora și doina. Cea dintâi exprimă voioșia, veselia sglobie, spiritul mușcător, și se caracterizează printr'o frază muzicală scurtă, o simetrie melodică și armonică simplă și vădită, un ritm precis și bine accentuat. Doina, care exprimă induioșarea și jalea în toate variantele lor, este o compozițiune mai flexibilă, mai slobodă, mai puțin cristalizată și cu mai multe variațiuni melodice.

Atât hora cât și doina pot fi întovărășite de cuvinte.

Considerată în afară de timbrarea particulară, colorată și pasionată, pe care i-o dau lăutarii țigani, muzica românească e mai mult o melopee, menită să susțină, ori să scoată în relief valoarea cuvintelor. Așa sunt colinzile, horele și chiar cele mai multe din cântecele jalnice. Și tocmai aci stă deosebirea dintre Țigani și Români, în privirea felului lor de a înțelege și a gustă muzica. Pe când Țiganul pune preț pe melodie, pe frumuseța glasului și colorațiunea pasională a cântecului, Românul prețuește valoarea cuvântului rostit. De aceea Țiganul cântă frumos, dar schimonosește vorbele și înțelesul, pe când Românul *zice* cântecele cu tot rostul și fineța înțelesului și de-abiă îngână melodia. E cam aceeași deosebire ca între școala franceză de cântec și cea italiană. Pentru Român sunt predominitoare elementele de gândire, pentru Țigan cele sensoriale și pasionale.

Dacă cercetăm producțiunile plastice ajungem la aceeași observație. Gătelile țaranului, podoabele obiectelor uzuale,—fie broderie, săpătură în lemn, ori țesătură,—nu au nimic din coloritul oacheș al gustului oriental, ori din risipa pitorescului țigănesc, bulgăresc etc., ci în toate predomense combinațiuni de linii și forme, îmbinate într'o armonie de culori șterse, într'un total simplu, discret

și unitar. Dar formele și simetria înseamnă ordine și precizie, înseamnă limitare și claritate de gândire, adică calități eminamente intelectuale.

Caracteristica mentalității țaranului român ar fi deci mai întâi predominarea inteligenței asupra sentimentului— poate și asupra voinții— și apoi, în însăși activitatea intelectuală, predominarea elementelor care țârmuresc gândirea și o precizează, care îngrădesc simțirea și o diferențiază,— asupra celor senzoriale; cu un cuvânt, a calităților *literare* asupra celor *pur artistice*.

Dacă cercetăm diferitele ramuri de activitate culturală din România, găsim pretutindeni copieri palide ale instituțiilor ori încercărilor de organizare din Apus. Nimic născut din însăși trebuințele noastre, nimic desăvârșit după felul nostru de a gândi. Transplantări din alte părți— în alte proporții desigur, cu altă îndemănare de execuție și mai ales cu alte rezultate — în care n'am dat încă nota noastră personală. Massa populației se găsește în aceeași lipsă economică și igienică, morală și intelectuală, cași acum un veac. Industria și comerțul nu-s izvoare de îmbogățire pentru noi băștinașii. În știință n'am adaos nimic, în filosofie de abia avem un filosof, în pictură, sculptură și arhitectură, începem cu anevoe. Despre școala noastră, despre armata și magistratura noastră, de care avem dreptul să ne fălim, nu poate fi vorba: ele nu sunt ramuri creatoare de cultură, ci numai instrumente de apărare, mijloace cu care se poate păstra o cultură existentă. O singură direcție culturală în care Românii au produs mai mult și mai bine, — poezia. Numai aci găsim producțiuni caracteristic românești și care sunt totodată modele de limbă, de factură artistică, de adâncime de gândire și de fineță de analiză.

Cercetând trecutul neamului românesc, ajungem la aceeași încheere. Toate numele cari răsar din cronicile

noastre, scoțând bine înțeles pe indivizii cari n'au cunoscut alt țel decât a parveni—își au și parveniții strămoșii lor!— toate s'ar putea împărți în două grupe: patrioții și poeții; acei care au râvnit să dea bună stare altora, cari și-au cristalizat un vis cu spada ori cu jertfa, și acei care și-au aparat țara și neamul cu condeiul... Poeți în acțiune, poeți! în gândire... Și unii și alții, stăpâniți de o îmboldire necumpătată, să nesocotească trebuințele momentului în folosul unui vis nebulos și impalpabil, care încălzește inimi și le pune în vibraire... Patriotism, vitejie și poezie, ceea ce la urmă e tot una, jertfă de sine, — iată tot ce a produs până acum neamul românesc. Avea deci dreptate Alexandri să zică: „Românul e născut poet“.

Dar dacă constatarea de mai sus este adevărată, ea ne-ar impune parcă și o anumită încheere practică. Deoarece Românul n'a produs și nu produce decât poezie, el nu poate fi îndrumat în propășirea lui decât de poezie. Este un adevăr consacrat în știința educațiunii. Pentru a duce pe copil la deplina lui dezvoltare, la potențierea maximă a puterilor lui, la desăvârșita cristalizare a individualității și a valorii lui sociale, trebuie să-i cunoaștem aptitudinile înăscute; din acestea să dezvoltăm și să imputernicim pe acele alese conform idealului social, pentruca, în asociație cu ele, să sădim îmboldirile care lipsesc și care sunt de nevoie pentru evoluția lui ulterioară, sau măcar pentru condițiunile pe care le impune viața. Și ceea ce-i adevărat pentru individ, e adevărat și pentru popor: evoluția neamului nu-i decât curba mărită a evoluțiunii individului.

Dar s'ar putea răspunde: nu ne folosim noi oare de literatură în tot cadrul educațiunii? Nu-s coplesite programele noastre de studiul limbilor și al literaturilor? Română, latină, greacă, germană, franceză, engleză, italiană...

O restricțiune. Citirea din autorii greci și romani, germani și englezi, ba multă vreme chiar din cei francezi

și italieni, nu este literatură: nu-i contopirea sufletului nostru cu acel al autorului, nu-i gând din gândul lui, dor din dorul lui, ba nici măcar nu-i mlădierea minții noastre în a urmări amănuntele unei argumentări. Cetirea, sub formă de traducere, e o lucrare intelectuală de cea mai îngustă și subțiratecă specie: stabilirea echivalențelor între expresii consacrate, dintr'o limbă deplin cristalizată, cu alte expresii, apropiate deabiă, dintr'o limbă, în cazul nostru, acum în stare de formațiune. O continuă cântărire, unde întrece și unde n'ajunge. Această lucrare, folosită pentru ascuțirea inteligenței într'o direcție dată, prețioasă în rafinarea spiritului de analiză, necesară pentru îndrumarea înspre cercetări limbistice, indispensabilă viitorului critic literar, este neîndestulătoare pentru desfășurarea sufletului în toată complexitatea lui, adică pentru cultura umanitaristă a marelui număr. Și atunci, până la stăpânirea deplină a unei limbi streine, când ne și putem lipsi de traducere, ce rămâne drept hrană sufletească?

Literatura română, neîndestulătoare pentru o inteligență ceva mai răsărită, o și întrebuițăm rău. Ne folosim de ea într'o vreme când nimeni nu-i simte trebuința, și fatalmente ne lipsim de dânsa, când ar putea să dea roade bune.

Dece bunăoară să punem literatură propriu zisă în școala primară și în gimnaziu? Și cum noi Românii nu avem proză, dăm năvală la poezie. Timp de 8 ani copilul memorizează câteva mii de versuri și muncește de 3—4 ori mai mult decât ar fi de lipsă pentru a-și câștiga în vorbire și în scris un stil natural și cuviincios. Și când îl silim să înmagazineze atâta nămol de ritmuri și rime, nu e fatal ca la întâia manifestare de creațiune spontană, la întâia îmboldire de activitate proprie, el să nu producă decât versuri?

E caracteristic belșugul de poezie ușoară din țara



românească față de alte producțiuni literare; e zdrobitoare proporția versurilor față de lucrările intelectuale cu alt cuprins decât beletristic. Dacă am institui un premiu pentru individul trecut prin școlile românești și care n'a făcut în viața lui o strofă, ar fi poate să nu găsim pe nime care să-l obție...

De asemenea caracteristic este următorul fapt. Pe când în alte țări literatura este o specialitate, în care se găesc, netăgăduit, și chemați și nechemăți, dar e o specialitate, la noi literatura este punctul de întâlnire al tuturor breslelor. Toți facem literatură și mai ales toți facem versuri: profesori, magistrați, funcționari, actori, militari, breslași, preoți.

Dar de această rodnicie, fără valoare și fără utilitate, nime nu se bucură, iar vinovați sunt în primul loc făuritorii de programe și autorii de cărți didactice, a căror cultură psihologică nu merge până acolo, încât să poată prevedea și urmările mai îndepărtate<sup>1)</sup>.

Literatura aleasă și cultă nu are ce căută în școlile primare și gimnaziale. Argumentele care s'ar putea aduce sunt mai multe. Vom expune deocamdată numai două.

1. Literatura cere o maturitate intelectuală și o putere de reflexiune, pe care omul obișnuit nu le capătă, decât după vârsta de 15—16 ani, — și încă!

2. Literatura nu corespunde unei necesități sufletești înainte de această vârstă și deci energia cheltuită cu asimilarea ei rămâne perdută.

Am zis că literatura cere maturitate. În adevăr, literatura cultă și bună, căci pe aceasta o folosim în școală, este produsul cel mai izbutit al unor inteligenți dintre cele mai alese, creat în vârsta de deplină maturitate. Dar oare produsele acestei triple selecțiuni pot fi asimilate de către inteligenți abia în stadiu de formațiune? Să fie lucrul cu puțință? Și dacă nu poate fi priceput cuprinsul, ce ar rămânea să urmărim?

1) Această observație e făcută înaintea ultimei modificări a programelor de școli secundare.



Forma literară a limbii? Dar aceasta nu este și *nu trebuie* să fie o haină de toate zilele. Limba literară este vestmântul unor simțiri mai intensive decât cele obișnuite, ale unor idei mai înalte decât de minți comune. Ea este creațiunea spontană a unei vibrații extraordinare, plăsmuirea firească și fatală a unei energii sufletești potențiate. Să nu fie o anomalie când banalizăm noi, cu deplină voință, forma creată pentru alte trebuinți decât a cele de tot minutul?

Am zis că literatura nu răspunde unor trebuinți. În prima fază de dezvoltare și care nu are aceeași durată pentru toți indivizii, copilul e îndemnat să cunoască lumea exterioară. Și prevăzătoare și cuminte a fost natura făcând astfel, căci din mediu vin primejdiile mari și pe acestea trebuie să le cunoască individul, înainte de toate, ca să-și asigure existența. Despre suflet copilul aproape nu-și dă seama; reflexiunea—și aci luăm cuvântul în sens etimologic—deabia licărește. Senzații multe, variate și intense, asta-i tot ce vrea copilul. El nu simte nevoie să știe dacă ceilalți oameni gândesc la fel cu dânsul ori nu, să cunoască aspectul special de oglindire al unei mentalități date. Căci la urma urmei aceasta este literatura: *refractarea* unei impresii sau a unei cugetări, prin prisma unei mentalități mai viguroase, mai nuanțate ori măcar mai puțin obișnuite. *Ce* gândește cutare sau cutare personalitate; *cum* simte durerea mea un alt individ; din *ce* și *câte* puncte de vedere poate fi considerat un fapt dat,—cam acestea sunt problemele la care căutăm răspuns în literatură.

Dar asemenea cerinți nu se cristalizează, nici chiar în forma neconștientă, decât mai târziu, când omul începe a simți nevoia unei *alegeri* în nămolul de impresii personale, când bănuiește trebuința unei *selecțiuni* a sufletelor cu care să vie în atingere. Cerinți de suflet relativ rafinat, care apar—când și la cine apar!—după saturația priveliștei zilnice.

O observație, pe care desigur am făcut-o cu toții, poate sluji drept dovadă. Aptitudinile pentru pictură, muzică, mecanică, teatru, arte industriale etc., se manifestă, când mediul e prielnic, foarte curând, pe la 7—8 ani. Din potrivă, cea mai elementară manifestare literară nu apare înainte de 15—16 ani. Vorbim, bine înțeles, de evoluția firească a omului și nu de precocitățile de seră.

Și să nu se aducă drept argument protivnic iubirea copiilor pentru versuri și povești. Ceeace copilul prețuește în poezie este mai întâi elementul muzical—dovadă că el recitează cu aceiași plăcere versurile în limbi neînțelese de dânsul;—apoi scheletul narativ și mult mai târziu icoanele; iar în povești, miraculosul, adică materialul sensibil brut, indiferent de combinația mintală în care dânsul se prezintă și indiferent de forma literară în care se înfățișează.

Și-i fatal să fie așa. Activitatea intelectuală este o cheltueală mare de energie; numai omul care are exercițiu intelectual relativ îndelungat și care a găsit oarecare procedee de economisire a forței nervoase, numai acela își poate permite luxul, ca, pe lângă activitatea de oglindire a ideilor primite, să mai adaoge și pe aceea de diferențiere, de analiză, de apreciere etc. atâtea lucrări intelectuale suprapuse. De aci rezultă că copilul, ca și omul incult, găsește plăcere în însăși primirea unor senzații sau icoane, pe când cel care poate munci mintal mult, ca s'ajungă la o vibrație nervoasă intensivă, singura care îi poate da plăcere, are nevoie și de lucrările complimentare, ori suprapuse, de care vorbeam mai sus. Aceasta ar fi, credem noi, explicarea faptului că omul cetit devine din ce în ce mai pretențios și mai scrupulos.

Dar dacă literatura nu are rost în învățământul inferior, ea ar trebui să capete o însemnătate cu mult mai mare în liceu și în toată perioada ulterioară. Nu se sfâr-

șește doar educațiunea cu intrarea la Universitate. Absolut preventivă până aci, ea s'a redus în primul loc la paza de primejdii morale și numai în al doilea, la închegarea unor deprinderi bune. Dar omul e să se ferească de aberațiunile morale știind a le privi în față, din convingere, din un fel de distincțiune sufletească, din desgust pentru retrogradările spre animalitate. Iar în această îndrumare, nimic nu e mai rodnic decât literatura aleasă.

În acest scop câtă să facem o adevărată atmosferă de literatură în jurul tineretului nostru. Tot cu ajutorul ei vom absorbi o parte din prisosul de forță nervoasă, caracteristic vrăstei de adolescență și tinereță, și vom ocoli primejdiile morale printr'un fel de canalizare a energiei pasionale—la care țintă pot contribui și exercițiile fizice și excursiunile școlare și distracțiile artistice—cu ajutorul ei vom îndruma tineretul spre alte cerinți decât imediata satisfacere a trebuinților mărunte.

Cu ce mijloace? În ce chip am crea această atmosferă de literatură? Nu prin reviste. Dănsese ne dau literatura curentă, moneda mărunță din care se vor închega viitoarele capitaluri morale. Pentru educarea tinerimii ne trebuiesc opere *necontestate* și *necontestabile*. Și fiindcă de acestea nu prea avem în limba românească, ar fi să le aducem de unde sunt. De aci nevoea de traduceri multe și bune, alese și artistice. Interesul este însă ca ele să nu rămăe în foile netăiate ale revistelor, ori în colbul bibliotecelor, ci să străbată în mulțime prin teatru - acesta ar fi rolul teatrelor subvenționate de către Stat—și prin cetiri în public. Cetiri bune din autorii buni, iată ce ar trebui să organizeze Ateneele și societățile noastre culturale, ca mai folositoare decât multe din conferințele originale.

Iar dintre literații noștri, cei la care trebuie să ne întoarcem cât de des, scriitorii noștri clasici, sunt Alexandri și Eminescu.

Alexandri este clasic prin atmosfera de intelectuali-

tate, care respiră din întreaga lui operă, intelectualitate care poate sluji de contrapond la vrăsta când energia pasională predomină; e clasic fiindcă-i expresiunea cea mai adecuată și mai artistică a mentalității poporului român, incarnarea firii cumpănite, blajine și cumiți a țaranului nostru. Alexandri e clasic pentru optimismul lui senin, optimism care n'are nimic din banalitatea mulțumitului din îmbuibare și care se 'nchide în a lui satisfacție, spre a nu vedea nevoile altora. Optimismul lui Alexandri este zimbetul, adesea ironic, totdeauna îngăduitor, cu care înțeleptul răspunde meschinărilor nedrepte ale soartei....

Eminescu este clasic prin adâncimea gândirii și fineța de analiză psihologică, însușiri care pot ademeni și desăvârși intelectualitatea cea mai pretențioasă, dar mai ales prin două calități morale, asupra cărora ținem să atragem, pentru întâia oară până acuma, atențiunea.

1. Proporția așa de exactă și de cumpănită pe care o dă el diferitelor teme de inspirație. Eminescu cântă dragostea și totuși n'ar putea fi numit poetul dragostei. El analizează simțirea aceasta cu o fineță și o pătrundere la care n'a ajuns nici unul din urmași, rămânând totuși stăpân asupra ei. Eminescu nu idealizează dragostea, cu atât mai puțin pe femeie. E așa de cuminte și de moralizătoare, am zice, atitudinea sufletească din opera lui Eminescu, față de dragoste! Nu-i simțire ușuratecă, cu care se glumește, ci din potrivă, pornire serioasă, de care e să ținem seama, cu care putem avea răfuele în viață, dar pe care trebuie s'o stăpănim,—și Eminescu a stăpănit'o! Să cercetăm cuprinsul și proporția poeziilor de dragoste față de întreaga lui operă, și să nu uităm că Eminescu moare la 36 de ani, adică în plină tinereță.

Eminescu e poet naționalist. El cântă neamul și aspirațiile lui tănuite, idealizează eroii naționali, se inspiră din poezia populară,—dar le face toate în limita, în măsura, în proporția cuvenită unui intelectual, care a oglin-



dit cu gândul întreaga concepție omenească, care a vibrat la toate idealurile umanitare. El nu-și îngustează inspirația și nu o țârmurește la o singură temă. Și deaceia Eminescu a rămas singurul nostru poet intelectual, singurul care poate străbate hotarele țării românești, fără a se vedea micșorat prin traduceri.

2. Altă însușire pentru care Eminescu poate fi folosit ca autor clasic, este atmosfera generală a operei lui — nebuloasă poate, dar existentă — o atmosferă morală din care răsar mai puternice două porniri alese: *sentimentul demnității personale* și *iubirea de adevăr*.

Eminescu nu ar fi fost în stare să cedeze din convingerile, din credințele, din sentimentele lui, nu pentru un folos bănesc, dar pentru cel mai subtil și mai ales folos moral. Această tărie sufletească nu trebuie luată drept un semn de prezumție, de prea mare încredere în puterile proprii; ea poate să rezulte din o convingere căpătată pe cale obiectivă, prin compararea cu alte energii producătoare din acelaș mediu, și este respectul propriului suflet, respectul pentru o individualitate morală la a cărei cristalizare a lucrat o viață și în care adunase tot ce a socotit mai ales din experiența-i dureroasă.

Tot evidentă și puternică este și cealaltă pornire, veracitatea deplină. Eminescu iubește, urăște, desprețuește, blestemă, hulește, — nedreptățind adesea, — totdeauna cu desăvârșită sinceritate. Iar sentimentul demnității personale și iubirea aceasta de adevăr, sunt calități morale de cea mai aleasă specie și sunt și daruri sufletești de cari... cam duce lipsă intelectualitatea românească de astăzi...

S'au adus lui Eminescu două învinuiri, cari dacă ar fi îndreptățite l'ar face impropriu pentru rolul de educator: pesimismul dureros și faptul că se inspiră din trecut.

Pesimismul nu se poate tăgădui. Dacă însă cetim pe Eminescu la vrâsta când îl putem pricepe și nu în copilărie, dacă-l citim în întregime și nu pe fragmente, a-



tunci pesimismul acesta nu mai e primejdios, el fiind o concepție filosofică pentru a cărei pătrundere se cer analize de care nu oricine e capabil. Alături de acest pesimism însă, pur intelectual, merge atâta milă pentru suferințe, atâta îngăduire pentru pacatele fatale, atâta dor de înfrățire și dragoste de oameni! Pesimismul lui Eminescu nu-i aspru și mizantropic ca aceluși al lui Schopenhauer, el n'are nimic din disprețul jignitor al lui Byron, ori din cinismul intransigent al unui Musset.

Eminescu s'a inspirat din trecut și din prezent, după cum au făcut toți poeții din lume, și aceasta din motivul că nu se pot inspira din viitor. Concepția viitorului este o formulă schematică, vagă și nedeterminată, nebuloasă și hazardată. Ar dovedi lipsă de bun simț acel care ar încerca s'o prea amănunțească. Poetul însă are nevoie de material sensibil, de impresii *anumite* colorate, reliefate în *anumite* proporții, și în *anumite* liniamente îngrădite. Iar când este o organizație intelectuală ca Eminescu, care are nevoie de tonalități puternice și de reliefuri clare, se slujește de antiteză, daltă neîntrecută, și pune în față epocă cât mai îndepărtată între dănsese. Așa a făcut Dante, așa au făcut Tasso, Shakespeare, Byron, Hugo și alții.

Cu toată înrăurirea culturii apusene, Eminescu și Alexandri, au rămas oglindirea exactă a firii poporului român: intelectualitate precumpănitoare, precizie luminoasă în imagini și sentimente, limbă în care elementele de culoare și relief, adică elementele literare, predomină asupra celor muzicale. Opera lor e menită să se întoarcă în masa poporului român, ale cărui aspirații tănuite ei singuri le-au știut face neperitoare.

---

## CHESTIUNI MARUNTE

---

Pedagogia ca știință este o creațiune modernă. Observațiuni multiple și ușor controlabile, legi strict formulate și lesne verificabile nu avem în domeniul Psihologiei și chiar al Fiziologiei—științele pe care se razemă Pedagogia—decât de câteva decenii. Până la Herbart, adevăratul întemeetor al ei, Pedagogia ca și Psihologia ca și întreaga Filosofie, din care aceasta din urmă e o ultimă diferențiere, nu eră decât o aspirațiune generoasă a unor nemulțumiți,—câteodată geniali,—decât o creațiune artistică, apărută pe de-a'ntregul din sforțările unui singur individ, întocmai punților din poveste pe care le rădică de cu sară și până în zori o pasere năsdărană.

Generalizări pripite, toate sistemele de educație propuse până în zilele noastre și chiar acele care ni se par nouă un ideal încă neatins, nu mai au decât folosul unei construcțiuni logice oricare—sisteme metafizice, matematiche sau religioase—o valoare istorică și literară, foarte prețioasă netăgăduit, dar rezervată numai pentru cei cari au nevoie să studieze mersul evolutiv al educației în tot întregul ei.

Educația interesează omenirea întregă de o potrivă, teoria ei va trebui să se sprijine pe experienți îndelung repetate și multiple, pe cercetări neîndoelnice asupra mersului firesc al individului. Presupunerea și bănuiala,

fantezia și încercarea,—nu le mai este îngăduit să se strecoare în o activitate de așa însemnătate ca educația. Ca să aibă dreptul să se impue multora, ea care reprezintă interesele cele mai vitale ale omenirii, teoria educațiunei cată să reprezinte *numai* cercetările cele mai riguros științifice.

Psihologia însă, această mare regeneratoare a vieții sociale, ne-a spus prea puțin până în momentul de față, pentru ca științele care se razimă pe dânsa să aibă pretențiunile unui sistem de legi pozitive și nestrămutabile. În asemenea situație se află între altele (Estetica, Morala etc.) și Pedagogia. Iată pentruce această disciplină nu poate avea în zilele noastre decât *înfățișarea unei critici științifice a educațiunii în vigoare*, sau aceea a *unei discuțiuni*, bazată pe analiză riguroasă, a *educațiunii care se afirmă*, se impune, sau măcar se întrevede, *ca fiind cea de mâne*.

Critic științific nu poate fi însă oricine ! Indelețnicirea aceasta de analist al problemelor celor mai subtile, presupune și pregătire filosofică, psihologică și sociologică din cele mai temeinice, și agerime, pătrundere, lărgime de vederi și vigoare de concepție,—daruri din care natura nu a făcut până acuma răsipă !....

\* \* \*

La noi orice dascăl își are sistemul lui de educație. Și de mai are și rotunzime de condeiu, încep propuneri de reforme, ori critici prin revistele didactice, înainte chiar ca autorul lor să-și fi isprăvit socotelile cu măseaua de minte.

Ca să fim drepti, trebuie să spunem că și fiecare părinte își are sistemul propriu de educație și, dacă studiul copilăriei nu ar fi cam plicticos, fiecare cetățean și l-ar avea pe al lui....

Chestiunea e prea complexă pentru a fi analizată aci. Credem totuși că nu greșim susținând că una

din pricinile acestui belșug de concepții pedagogice este și lipsa noastră de disciplină intelectuală, este și frica noastră de sforțare mintală. Decât să-și frământaie capul pătrunzând un sistem bun, Românul mai bine creează pe de-a'ntregul unul ciung! Și vanitatea și lenea îi sunt în câștig.

Nouă ne lipsește, în genere vorbind, curiozitatea de a ști pentru a ști, plăcerea de a afla, de a cerceta, de a pătrunde. Și când nevoia devine neîmplănită, Românul, cu agerimea-i neîntrecută, scotocește din comorile intelectuale ascunse, concepții apropiate de modelul impus, își orbește cu ele maiștrii.... până să aibă el vremea să scape! că restul nu-l mai interesează...

E o întrebare dacă ingeniozitatea și mlădierea pot totdeauna despăgubi de apucăturile aceste săltărețe ale minții nedisciplinate....

Progresul nu se face schimbând o stare de lucruri pe de-a'ntregul, răsturnând și înlocuind veșnic, ci modificând câte puțin și îmbunătățind treptat ceea ce este deja în ființă. Logica însăși ne-o dovedește, deși argumentele cele mai tari le-am găsi în Istoria culturală și politică a omenirii.

Făcând bilanțul unei schimbări în activitatea noastră, găsim următoarele:

- 1) O stimulare a forțelor datorită plăcerii de a întreprinde ceva nou.
- 2) O cheltuială pentru adaptarea la condiții nouă de muncă.

Ambele energii dezvoltate variaza desigur cu vârsta, temperamentul, forța nervoasă de care dispune individul pus în joc, etc. Insa, pe când cu repetarea schimbărilor plăcerea se tocește și devine tot mai mică, adaptarea se face tot mai anevoios și cu cheltueli de sforțare din ce în ce mai mari.

Ce capitaluri intelectuale extraordinare nu ar trebui

să avem noi dascălii, pentru a ne împlini slujba în toate ale ei amănunțimi, după atâta risipă de forță în adaptări inutile. Căci în școală reformele se fac la doi-trei ani. N'apucă directorul să se orienteze în regulamentul școlar, că acesta se schimbă. N'apucă institutorul să-și asimileze deplin programul cu mijloacele-i de muncă, că autoritățile școlare i-l modifică! Activitatea dascalului devine în mod fatal haotică,—dar vina nu mai este numai a lui!

Cu rândurile aceste, noi nu susținem că dascălii nu ar avea chemarea să contribuie la îmbogățirea științei pedagogice. Numai cât ar fi de dorit ca, înainte de a face propuneri, înainte mai ales de a răsturnă ceea ce inteligenți mai bogat înzestrate au clădit, și dascălii și criticii să cunoască *tot ce s'a făcut*, și *cum s'a făcut tot ce se știe și se realizează*, și numai dacă, după această muncă de acumulare, le mai rămâne energie spre a afla ceva nou ori a deosebi un aspect necunoscut încă,—să o facă. Dar numai atunci!

Și de oarece principiile pedagogice generale se leagă cu întinsele studii sociologice, activitatea științifică, în deosebi de cea pur profesională, a *celor mai mulți* dascăli, se va reduce în mod fatal la controlarea de amănunte didactice, la experimentarea procedurilor școlare, la alegerea de observațiuni psihologice, la modificarea în aplicare a diferitelor principii și formule stabilite de pedagogi, cu un cuvânt la studii de amănunte și nu la închegări sintetice și nu la formulări de principii și nu la ardicări de sisteme!

Există și în această muncă modestă satisfacțiuni de vanitate chiar pentru inteligențele cele mai bine înzestrate!

Noi nu am vroit, cu rândurile de mai sus, nici să desvinovățim pe dascăli, lăsând vina toată autorităților școlare. Am dori totuși să contribuim la stabilirea exactă a responsabilităților, stăruint asupra eroarei fundamentale, care prezidează la îndrumarea mersului nostru cultural,



aceea de-a rupe firul continuității în tot momentul sau de a socoti că îndreptările se capătă numai cu deslocări și înlocuiri totale.

Dacă rezultatele unor dispozițiuni în vigoare nu sunt cele așteptate, să fie un semu că însăși dispoziția e rea? Nu a putut fi ea necomplect sau chiar rău înțeleasă? Nu sunt în joc reaua credință ori piedici neînvinse într'un moment dat, dar nu neînălăturabile.

Organizarea care dăinuște mai multă vreme dă oamenilor de bunăvoință și inteligențelor stăruitoare—căci sunt și de acestea!—posibilitatea să aducă îmbunătățiri de detail, pe cari spiritele sintetice nu le-ar născoci nici odată. Ea le dă răgaz să descopere *unde* se pot face economii de energie,—căci la asta se reduce orice progres—simplificând procedurile sau împlinind lipsurile și inconsecuențele.

Să nu se răspundă că inteligențele agere n'au nevoie de atâta sdruncin până să vadă slăbiciunile unei creațiuni. Cei ce văd prea de timpuriu defectele, nu dovedesc adese decât superficialitate și necomplectă pregătire....

\* \* \*

Desvoltarea individului în curgerea ei deplină este înrăurită de nenumărați factori. Schimbările năprasnice ale temperaturii, nivelul terenului locuit, umiditatea aerului, mișcarea statornică a atmosferei, vecinătatea tulburătoare a vulcanilor, sunt elemente cari determină în anumit fel constituția și temperamentul omului. Dar nu numai mediul cosmic, ci și cel social înrăurește în mod hotărât asupra fiecăruia din noi. Oamenii cari ne'nconjoară, chiar acei cari vin mai rar în atingere cu noi, prin felul lor de a fi, prin concepțiile lor înguste sau generoase, prin moravurile lor cristalizate, prin visurile și greșelile lor, mărginesc sau stimulează în mod statornic pornirile toate cu care ne-a înzestrat dărnicia naturei.

Și dacă ne mai gândim că fiecare individ nu-i decât un produs, necalculat și necalculabil până în zilele noastre, al moștenirii, o rezultantă dintre vigoarea cheltuită și lipsurile împlinite de prevedere, dintr'un întreg șir de generațiuni, când vedem cât de multe elemente intră în formarea unei individualități, putem calcula cu o mare probabilitate neștiința celor cari au redus diversitatea sufletească la două-trei formule și științele pedagogice, la tot atâtea principii înguste și simpliste.

În afară însă de înrăurirea aceasta, nevroită chiar de acei cari o exercită, cu atât mai puțin de acei cari o sufăr, omul a fost supus din cele mai vechi timpuri unei înrăuriri *știute și vroite*—a părinților în primul loc—exercitată în mod *aproape statornic și sistematic* și îndreptată în vederea unui țel *determinat*. Pe această înrăurire *conștientă și sistematică* o numim *educație*. Ea s'a hultuit pe un instinct și un sentiment comun celor mai multe specii animale, pe instinctul reproducerii, a perpetuării speciei, și pe sentimentul matern.

Activitatea conștientă, de o vechime necalculabilă, fiindcă trecerea dela instinct la viața conștientă s'a făcut treptat în evoluția animalelor, este pornită din cecece are omul mai bun și mai ales în sufletul lui: 1) reflecțiune, 2) dorință, pornire generoasă, ca *alții* măcar să sufere mai puțin decât dânsul, ca *alții* să fie mai bine oțeliți în lupta ce-i așteaptă!

Este foarte interesant de știut cum s'a practicat și cum se practică educația, dar mai interesantă este teoria ei: liniamentele generale, jaloanele evoluției omenești, întrevăzute numai de către inteligențele cele mai pătrunzătoare, idealurile generoase către care au îndemnat omenirea sufletele calde și generoase. Această teorie a educației alcătuește obiectul Istoriei Pedagogiei ca și pe acel al Științei pedagogice.

Pedagogia nu este o știință cu un domeniu de cer-

cetare propriu, ci o colectare de adevăruri date de către alte științi. Și când datele dela care pleacă sunt neverificabile sau măcar necontrolate, toată clădirea e amenințată să se surpe. Ea este o știință aplicată, de aceea se și consideră de mulți ca o artă.

Pedagogia are mare asemănare cu Medicina. Și una și alta implică multă răspundere, și una și alta cer individului chemat să le practice cu izbândă, pregătire îndelung căpătată, disciplină intelectuală încercată, fineță de analiză și acea putere nedefinită de intuire, de ghicire, *de trecere mai departe decât cele date*, însușiri care nu se pot căpăta fără dispozițiuni firești remarcabile.

Dar pe când diagnoza și tratamentul medicului nu au de a face decât cu simptome firești, evidente și independente de voința bolnavului, diagnosa și tratamentul educatorului au de luptat cu o complexitate nepătrunsă încă și cu o putere de prefăcătorie, care poate merge până la neînvins. Iată de ce credem noi că munca educatorului este cu mult mai grea decât a medicului—deși părerea generală este alta—și de ce socotim că pregătirea profesională ce i se dă în zilele noastre este neîndestulătoare.

\* \* \*

Școala de fete „*Elena Doamna*“, cunoscută multă vreme sub numirea de școala de fete din Țicău, s'a înființat în Noembrie 1867, sub ministerul *Ștefan Golescu*, ministru de instrucție fiind *D. Gusti* și primar al „municipiului Iași, un oarecare *Antoniade*. Ea a fost așezată la început în strada Sărării, în casele unui anume Dumitru Manoliu situate în fața actualei stradele Palade.

La deschidere, școala nu avea nici o elevă, ceea ce însemnă că sistemul de a crea și desființa școlile pentru trebuința altora decât acea a școlarilor, nu e nici el nou! Lecțiunile, sau „prelegerile“ după cum sună emfaticul

raport al directoarei, încep abia la 15 Ianuar 1868 și numai cu opt școlărițe.

Această școală, creată ca sucursală a celei existente în Sărărie, ființează cu o singură clasă până în August 1872, când i se adaugă deodată alte două; rămâne însă numai cu 2 instituteoare până în anul școlar 1882/83, când se separă clasa I-a de a II-a. În anul 1886/87 se desparte și a III-a de a IV-a—care se înființase încă din 1878/79—și se numește a patra instituteoare. De aci înainte școala trăește completă.

Școala „Elena Doamna“ a fost prin urmare până la 1900, dată la care i-ăm cercetat noi arhiva :

	5 ani cu 1 instituteoare
10	” ” 2 ”
4	” ” 3 ”
14	” ” 4 ”

Sau :

	5 ani cu 1 clasă
6	” ” 3 clase
22	” ” 4 ”

La aceste patru clase s'au succedat în curs de 33 de ani opt doamne instituteoare, dintre cari trei au fost și directoare.

Dacă răsfoim matricolele, găsim în tot răstimpul abia un total de 2743 eleve înscrise, din cari au isprăvit școala 77 absolvente cu trei clase și 292 cu patru clase. În total 369 absolvente pentru o perioadă de 21 de ani, ceeace dă ca medie 17.6 și ceva pe an.

Numărul înscrișelor în diferiți ani variază între un maximum și un minimum după cum se arată mai jos și care poate fi interesant de pus în legătură cu condițiile economice din anii respectivi.

Anii cu numărul minimum.

1869 70	cu	30	eleve	pentru	1	clasă
1870 71	"	27	"	"	1	"
1874 75	"	67	"	"	3	clase
1875 76	"	75	"	"	3	"
1896 97	"	78	"	"	4	"

Anii cu numărul maximum :

1877 78	cu	94	eleve	pentru	3	clase
1885 86	"	117	"	"	4	"
1889 90	"	112	"	"	4	"
1891 92	"	107	"	"	4	"
1892 93	"	118	"	"	4	"

Numărul absolventelor cu 4 clase variază între

8—9	în	anii	1878 79	și	1889 90
20—24	"	"	1894 95	și	1898 99.

Dintre aceste absolvente multe s'au distins la concursurile de intrare în școlile normale și secundare.

Dacă cercetăm libretetele Casei de Economie, găsim, dela înființarea ei în 1881 și până la 1891, adică în zece ani, vărsări în sumă de 1092 lei, iar dela 1891 până la 1 Mart 1900, lei 5840.

Elevele prezintate ca pregătite în particular—dispozițiunea relativă la plata examenului există numai din 1892—au fost în număr de 64, repartizate pe 6 ani. Casieria generală a eliberat recipise pentru suma de 960 lei.

Din anul 1893/94, de când învățământul a încetat să fie gratuit pentru streini, Casa Școalelor a încasat până la 1 Februar 1900 suma de 830 lei dela 27 Israelite.

Școala din Țicău a primit mai multe distincțiuni. În anul 1892/93 este recomandată Onor. Minister ca una din cele mai proprii pentru încercarea rotațiunii generale. Și în adevăr aici se aplică, pentru întâia oară în Iași.



rotațiunea, așa cum o propune V. Conta, în proiectul lui de lege.

În 1893/94 d. inspector o desemnează ca școală de aplicație pentru secțiunea normală a Externatului secundar și rămâne cu această menire până la desființarea secțiunii sus numite.

În fine, după nenumărate strămutări, școala din Țicău se instalează în Octombrie 1899 în propriul său local, când primește numele de „*Elena Doamna*“, numele veneratei domnițe, care inspiră tuturor cel mai pios respect.

\* \* \*

Școala Păcurari No. 2, a apărut ca divizionară celei din Beilic și a purtat numele de *Școala Beilic No. 2*, din Decembrie 1872, data înființării, și până în Martie 1874, când capătă o direcțiune proprie. Iși ia ființa cu 42 de eleve și cu o singură institutoare. În Octombrie 1873 găsim 2 institutoare, deși eleve nu sunt decât 25. În 1874 școala devine independentă cu 85 de eleve, împărțite pe 2 clase, dar cu o singură institutoare. În anul următor școala are 3 clase cu 2 institutoare, iar în 1877—78, 4 clase și 3 institutoare.

N'am găsit în Arhivă numărul elevelor înscrise și acel al absolventelor decât până la 1890,—de la această dată amănuntele se pot afla la administrația centrală a școalelor. Pe când numărul înscriselor creștea puțin, atingând limita cea mai mare în anul 1887—88, când e de 158, acel al absolventelor nu se consemnă nicăeri.

Casa de Economie adunase până în anul școlar 1899—1900 suma de 7246 lei.

Interesante de notat am găsit în Arhiva școalei, următoarele dispozițiuni :

În anul 1877—78 ordinul de a înregistra *chestiunea*, „*predată zi cu zi*“. În cel următor, o *programă analitică* a școalelor de fete. În 1880, când se numește a 4-a institu-

toare la școală, se motivează astfel despărțirea cl. a III-a de a IV-a: „numărul de 50 de eleve, fiind *cel mai mare* de care se poate ocupa cu folos institutoarea“. Și în fine ordinul d-lui ministru B. Boerescu în care specifică cum să fie uniforma institutoarelor atât ca culoare cât și ca croială.

O! Caton....

\* \* \*

Întăiul congres internațional de igienă școlară pus sub protecțiunea Alteței Sale Regale Prințul Ludovic de Bavaria, doctor în medicină, și sub președinția de onoare a Excelențelor Lor d-nii miniștri de interne și instrucțiune, s'a ținut în Nürnberg în zilele de 4—9 Aprilie 1904. Inițiativa fusese luată de către „*Allgemeiner deutscher Verein für Schulgesundheitspflege*“. Cu grabă au aderat la ideea de congres internațional societățile de igienă din diferite țări, în primul loc „*La Ligue des médecins*“ din Paris, „*Schweizerische Gesellschaft für Schulgesundheitspflege*“ și altele din Anvers, Arnheim, Londra și Budapesta.

Congresele de igienă școlară sunt menite să se ție la trei ani, în orașe osebite, cu următoarea țință: să dea la iveală cercetările științifice făcute în domeniul igienei; să atragă luarea aminte a autorităților competente asupra îmbunătățirilor de făcut pentru buna stare a tuturor să lămurească opinia publică asupra însemnătății unei stări prospere a tinerimei; să dovedească celor ce se devotează școlii cât de necesară este stricta observare a regulilor igienice.

Din prima ședință a primului congres, cadrul discuțiilor s'a lărgit, cuprinzând și cercetarea programelor școlare din punctul de vedere al efortului ce ele cer minții, al fenomenului de supramuncă la care pot da naștere.

La congresul din Nürnberg au luat parte peste 1400

congresiști din următoarele state: Germania, cu cei mai mulți reprezentanți, Anglia, Austria, Belgia, Bulgaria, Chili, Cuba, Danemarca, Franța, Holanda, Japonia, Italia, Luxemburg, Norvegia, Portugalia, România, Rusia, Statele-Unite, Suedia, Svițera, Serbia, Spania, Turcia, Ungaria și Uruguay. Numai 14 din ele au fost reprezentate oficial.

Ședințele plenare s'au ținut în zilele de 5, 7 și 9 Aprilie, una de deschidere, alta de închidere, și una destinată comunicărilor ilustrațiunilor medicale cari au participat la congres, ca: dr. Iohannessen din Cristiania, dr. Le Gendre-Paris, dr. Siekinger-Manheim, Dukes-Anglia, dr. Altschul și Stueppe-Praga, dr. Schuyten-Anvers, etc.

Instructive și mănoase au fost însă ședințele pe secțiuni. Au fost 7 secțiuni cu următoarele cadre de discuție.

- a) *Higiena localurilor de școală.*
- b) *Higiena internatelor: mijloacele de control în ce privește igiena școlară; învățământul și mijloacele lui.*
- c) *Învățământul igienei în școală.*
- d) *Educația fizică a tinerimei.*
- e) *Boale și serviciul medical în școale.*
- f) *Școli speciale (idioti, surdo-muți etc.).*
- g) *Higiena tinerimei, în afară de școală; igiena corpu'ui didactic.*

În secțiunea b, în care s'au discutat și chestiuni didactice, s'au făcut 19 comunicări. Chestiunile mai însemnate cari s'au tratat sunt:

1. Chestiunea supra-muncei, atribuită de către d-nii dr. Benda-Berlin și dr. Schwend-Stuttgart programelor prea încărcate, iar de către subsemnata, relei organizări a cunoștinților și metodei de predare.

2. Primejdia ce prezintă pentru sănătatea fizică și morală a copilului, viața din internatele „sistem-cazarmă“, cum le numește dr. Mathieu.

Congresul din Nürnberg își exprimă dorința ca actualele internate să fie cât mai curând înlocuite cu acele

„sistem-familie“, încercate și experimentate în instituțiile engleze din Eton și altele.

3. Dacă timpul de clasă să se menție împărțit ca în Franța, Belgia, etc. în ore ante și post-meridiane—cu care prilej s'a discutat valoarea relativă a diferitelor ore—sau să se lase întreaga după amiază pentru activitatea spontană a copilului, pentru primblări și muncă manuală. Părerea din urmă a întrunit sufragiul majorității.

4. Cât timp poate și trebuie să dureze educația în comun a fetelor și băieților. Congresul, după părerea d-lui dr. Stetter-Stuttgart, cere ca această educație în comun să se facă.—cel puțin ca experiență școlară,—măcar până în cele întâi clase secundare.

5. Traducerea, ca exercițiu de școală, trebuie să dispară.

6. Dr. Lay arată că însăși educația intelectuală care face fala timpurilor moderne, stă pe o temelie falsă, întru cât ține seamă numai de receptivitatea minții și nu și de puterea ei de reacțiune; întru cât dă însemnătate numai primirei și organizării cunoștințelor neglijând cu totul *nevoa* impulsivă a inteligenței, *nevoa* ei de a combina și crea, *nevoa* de a se exterioriza în producțiuni proprii.

\* \* \*

Expozițiunea de igienă școlară, deschisă la 2 Aprilie 1904 în Nürnberg cu prilejul congresului cu aceiași țintă, nu e propriu zis o expoziție internațională. Abia de găsim câțiva expozanți streini: trei din Rusia, câte doi din Belgia, Danemarca și România, câte unul din Anglia, Italia și Holanda. Insuși Svițera și Austro-Ungaria, reprezentate prin mai mulți expunători, încă nu pot ține comparație cu Germania.

Această expoziție nu cuprinde de cât ultimele cuceriri ale științei aplicate la școală, fără cea mai mică încercare de retrospectivitate. Obiectele expuse cam cu oare-

care dezordine, se pot grupa din punct de vedere pedagogic, în patru :

A) *Local de școală*, B) *Mobilier*, C) *Material didactic*, D) *Diverse*.

În această din urmă grupă vom cuprinde pe lângă obiectele ce nu-și găsesc loc în cele anterioare, tot ceea ce constituie activitatea școlarului și a dascălului.

### *În grupa A intră*

1) Planuri de localuri școlare.

2) Fotografii reprezentând clădiri sistematic construite, înzestrate, după cerințele igienei moderne, cu săli de gimnastică, săli de duș, săli de mâncare și recreație, curți spațioase pentru joc, etc. : clădiri nalte, luminoase, bine ventilate, vesele și cu fațade artistice și atrăgătoare.

De admirat sunt cu osebire cele expuse de Austro-Ungaria, Bavaria, Holanda, Svițera și Rusia. Tot așa de interesantă este harta unui teren de mai multe hectarii, 12—16, cumpărat din inițiativa privată și dăruit comunei Krakau ca loc pentru jocurile de copii. Trei sferturi din acest teren sunt acoperite de pădure.

3) Reprezentări în miniatură de clase și dormitoare.

În această grupă se oglindesc mai mult școlile germane.

4) Aparată de dezinfectare; uși și ferestre model „reformă“; mustre de clampe și balamașe; storuri, boeli desinfectante pentru dușurile etc. ; în fine ultimele sisteme de încălzit și luminat. Printre acestea demne de remarcat sunt două : aceluși generalizat de societatea pe acțiuni „Körtin“ și sistemul „cu aer filtrat“, al inginerului rus Timocovici din Moscova.

Actualele sisteme de ventilație, după părerea inventatorului rus, sunt toate nemulțumitoare, fiind-că sau dau aerul *prea uscat*, cum e în sistemul de ventilație cu aer



cald, sau ni-l dau în curente, când se introduce direct de afară. În sistemul inventat de dânsul, prin deschideri făcute în partea de sus a păretelui și proiectate așa zicând la o mare distanță cu ajutorul unui tub lung, aerul proaspăt intră într'un spațiu anume lăsat de-asupra tavanului văzut. Acest aer se distribuie în 3—4 canale de-a lungul tavanului și se lasă în jos în odaie filtrându-se prin o pânză deasă, care oprește în ea ori-ce pulbere. În mijlocul tavanului o gaură pe unde ese aerul viciat.

5) Pavilioane,—apartamente complete cu bucătărie, sală de baie, etc.—demontabile, pentru sanatorii improvizate, pentru colonii școlare de vacanțe etc.

### Grupa B.

Ceea ce izbește cu osebire ochiul privitorului este bogăția mobilierului. Băncile expuse se numără cu sutele.

Sistemul de bancă *Rettig*, aproape generalizat în Germania, e cel mai bine reprezentat. Nu vom cita nume de fabricanți și nici chiar diferitele tipuri de bănci, lucrul reprezentând destul interes pentru noi. Trebuie să spunem însă că sistemul băncilor mobile, introdus în multe românești, este absolut părăsit. S'a evitat și sgomotul sinistru de ferărie și colorile posomorâte, însușiri ce caracterizează multe din clasele noastre model. Toate băncile sunt fixate de pupitru, la o distanță orizontală îndestulătoare pentru a lăsa liberă rădicarea elevului în picioare, neșintuite în dușamele, așa că curățirea acestora nu suferă. Ele sunt în lemn alb sau gălbui, cu speteaza scurtă, cam până la omoplatul elevului, și cu chinga de sprijinit picioarele lată și abia înclinată. În unele tipuri, față pupitrului lunecă în jos lăsând mare deschiderea saltarului. Deosebirile amănunțite nu prezintă vre-un interes.

Catedrele și dulapurile sunt simple, ușoare și boite

în colori vesele. Tabela pe picioare a revenit la favoare. Ea e simplă sau dublă, cu 2—4 fețe de scris și se mișcă în toate sensurile grație unui mecanism perfecționat și care prezintă multă garanție de soliditate. Pe multe din ele se poate scrie și cu grafită. De remarcat e simplitatea și frumusețea mobilerului, lucru ce nu exclude efinătatea prețului.

Mai avem de enumerat pupitrele și mesele de desen, cavaletele, absolut verticale, și în fine, aparatul de desen al lui *Greubel*, un aparat necesar profesorului nu prea stăpân pe desen, cu ajutorul cărui se poate schița în câteva minute orice hartă geografică, precum și conturul oricărui obiect din natură.

Aparatele de gimnastică se reduc la greutatea de ridicat, paralele, scară de bețe cilindrice pentru agățat, bastoane de mănuit și un scaun înalt pe care faci toate mișcărilor urcării pe cal.

Tot în această grupă clasăm și numeroase sisteme de scupători, cari variază după replegiunea cu care se nimicește sau se ascunde materia expectorată. Sistemul cel mai bun nu se poate utiliza decât în orașele cu canalizarea *tout-à-l'égout*.

### *Grupa C.*

Materialul didactic, admirabil executat, cuprinde:

1) Tablouri de geografie și istorie, tablouri intuitive și de științi naturale, precum și tablouri de ornament, anume portretele marilor poeți, muzicanți etc.

2) Reproducerea în miniatură a tot felul de obiecte ce se tractează în învățământul intuitiv, istorie sau geografie, ca: unelte de plugărie, căruțe, pompe, luntri, cai-curii, locuinți primitive etc. Cele mai multe executate de elevii școalelor normale.

3) Colecții de mustre industriale, agricole, farmaceutice etc., pentru osebitele categorii de școli.

4) Instrumente pentru laboratorii și jucării de copii a căror construcție se razină pe principii de fizică; aparate de comografie; mijloace speciale pentru instruirea orbilor.

5) Modele de desen și pictură, în relief și în volum.

6) Piese anatomice în carton. Se disting prin frumusețea execuțiunii produsele caselor Kagerch din Hamburg și dr. Bennighoven u. Sommer din Berlin.

### Grupa D.

În această grupă intră:

1) Cărțile didactice, cele mai multe de igienă, câteva de științe și aritmetică, două de pedagogie. Aici găsim și un expunător român, cu un manual de igienă școlară, premiat la expoziția din Paris, 1900, cu medalia de argint,

2) Literatura specială a chestiunii urmărită de congresul de igienă școlară. Între numeroasele volume vom citi pe acel al dr. *Patzac*, **Schule u. Schülerkraft**, un studiu de statistică în sensul ultimelor cercetări de psihologie experimentală, și pe acel al d-nei *Lydia von Wolf-ring* asupra coloniilor școlare agricole-industriale. Titlul ne desfășoară până la un punct atât ținta urmărită cât și punctul de vedere social din care autoarea privește chestiunea educației.

3) Tablouri grafice murale care prin semne convenționale—forme sau colori—ne dau distribuția relativă a activității copilului în diferite școli: somnul în raport cu orele de clasă, cu cele de activitate proprie și singuratică, cu cele de exercițiu fizic, de recreație, etc.

Mulțimea acestor tablouri ne dovedește că în Germania o idee predominantă este frica de supramuncă intelectuală.

4) Tablouri reprezentând rezultate de ale psihologiei experimentale: frecvența la sută a diferitelor lucrări șco-

lare; variațiunile acestora, după ajutorul cât îl dă profesorul, etc.

5) Tablouri cari să arăte ținuta defectuoasă a corpului și urmările ei. Tablouri anti-alcoolice, tablouri de igienă și medicină populară, de gimnastică, tablouri moralizatoare, etc.

6) Rechizite școlare.

7) Modele de îmbrăcăminte igienică pentru copii.

8) Obiecte confecționate de copii: reliefuri, modelajuri, deseme, pirogravuri, lucru de mână confecționat cu ambele mâni—o încercare de egalizare în abilitatea lor—obiecte lucrate de orbi, ciungi, etc.

9) Collecțiuni de procese-verbale cari oglindesc felul de viață în unele internate: orele de prânz în raport cu timpul consacrat lor și chiar listele de bucate și cheltuală zilnică; orele de repetiție cu distribuirea relativă a timpului la diferitele obiecte de învățământ, etc.

10) Compuneri, modele de scriere.

În toate se simte preocuparea dascălului de caligrafie de a opri să se *scrie mic*. Scrierea e numai cu litere latine și absolut verticală. Cerințele igienei moderne s'au impus și aci.

Întăia expozițiune de igienă școlară, nu tocmai bogată poate, rămâne totuși foarte interesantă pentru toți pe cari îi preocupă buua stare și propășirea școlai.

\* \* \*

Ținta școlai profesionale ar fi desăvârșirea meseriașului în specialitatea cu care trebuie să-și câștige existența, în situații chiar de concurență acerbă, și desvoltarea lui sufletească în calitățile elementare cerute de traiul în societate. Această țintă, care la prima vedere pare simplă, nu poate fi ușor atinsă și nu poate rezulta decât din conlucrarea armonică a tuturor factorilor educatori, prin ur-



mărirea unui scop unic și'n fiecă dată bine ținută, prin întrebuintarea unor mijloace încercate și clar precizate. Acest lucru presupune însă și o măiestrie a dascălilor și o perfecționare a programelor.

Însăși perfecționarea manuală a meseriașului, din toate cea mai ușor accesibilă, ca fiind cea mai simplă, nu poate rezulta din munca exclusivă a unui singur maestru. Căci perfecționarea aceasta atârână și de abilitatea înăscută a individului, însușire care presupune oarecare fineță nervoasă, și de timpul jertfit muncii manuale, dar mai atârână și de varietatea acestuia, de plăcerea cu care copilul oșevărășește,—prin urmare de tactul pedagogic al maestrului—de puterea de observație și judecată la care a ajuns copilul și de stăpânirea asupra atenției de care dânsul dispune. Aceste două din urmă însușiri însă nu sunt produsul singurei munci manuale, cu necesitate țărmută și mai redusă, ci a întregii activități a copilului, cu o durată cât mai prelungită.

Un pas mai departe face perfecționarea profesională, când meseriașul, stăpânind elementele meseriei lui, material și procedee, izbutește să combine în alte forme și proporții decât cele date de către model sau maestru, să simplifice și să perfecționeze însăși munca de execuție. În acest stadiu dânsul dovedește o putere de observație mai pătrunzătoare decât cea obișnuită, un gust estetic câte o dată ales, cimoștinți științifice de detail, de multe ori prețioase chiar pentru savanți. Însă pe când însușirile de mai sus,—abilitatea manuală, spiritul de observație și judecată pentru reproducerea exactă a modelului,—sunt de rigoare ori cărui lucrător și sunt atât de elementare că pot fi cerute oricui, cele din urmă sunt dispoziții mai rare și constituiesc așa zisele talente pentru meserie.

Nu vom cere școlii profesionale să producă talente ci numai să le cultive când întâmplarea i le aduce; în schimb îi putem pretinde ca din *toți elevii ei să facă lu-*



erători buni. Acesta e un lucru minimum îngăduit ori căruia om normal care-și dă silința cuvenită. Iată de ce credem noi că justificarea cu vorba că elevii n'au talent nu e la locul ei în școlile profesionale. Munca manuală agricolă și profesională sunt formele cele mai elementare ale activității omenești și ca atare n'au nevoie de daruri deosebite.

Spiritul de observație și judecata, stăpânirea atenției, activități elementare cari alcătuiesc până la un punct temelia întregii cugetări și absolut indispensabile unui bun lucrător, se perfecționează mai cu osebire din folosirea *inteligentă* a Aritmeticei, a Științelor, a Desemnului după natură și a lucrului manual. Acesta ar fi, socotim noi, ținta imediată de fixat învățământului din cursul profesional inferior, în vederea căreia ar fi să selecționăm materialul și să organizăm complexul programei.

Ceia ce numeam mai sus talent pentru o meserie este contribuțiunea imaginațiunii, adică a activității combinate. Deși imaginația apare în sufletul copiilor foarte curând, ea nu poate produce înfăptuiri temeinice și mai ales utile, de cât atunci când materialul ei e luat din realitate, și când e combinat, macar pe departe, după normele de cristalizare ale creațiilor naturale. Perfecționarea imaginației și disciplinarea ei se fac sub controlul observației. Iată de ce ar trebui să ne ferim de a pune 'n joc prea de curând imaginația copilului. Noi socotim bunăoară ca o eroare folosirea ei prea de timpuriu la desen. Sunt școli profesionale unde se cere elevilor de cl. II și III să „creeze“, modelele de lucru,—ei cari nu știu încă să observe exact! Asemenea lucrări de compoziție, ar trebui amânate pe mult mai târziu.

Tot așa socotim că'n cursul inferior profesional, unde foarte arareori se observă inteligenți mai rădicate deasupra mediocrității, chiar printre profesori, necum printre elevi,—științele ar trebui să aibă precădere asupra istoriei și geografiei descriptive. Cei cari cunosc evoluția minții

știu că spiritul de observație și judecata sunt daruri rare în copilărie, și de aceea ele au mai multă nevoie de sprinjalul culturii și de ajutorul dascălului, decât imaginația, căria i-ar trebui mai curând control, stăpânire și orientare decât imputernicire. Tot așa precădere ar fi să aibă în școlile profesionale desemnul și lucrul manual, a căror mare valoare educativă stă, credem noi, mai ales în ușurința pentru dascăl de a proporționa fiecă lecție dată cu puterile reale ale copilului, ceea ce e foarte greu bunăoară cu cunoștințele teoretice.

Cunoștințele de aritmetică, desemn după natură și științi au, cum am spus, un rol în însăși pregătirea profesională a meseriașului, alături de comptabilitatea și lucrul manual. Aceste discipline au însă și o valoare educativă generală; prin deprinderea de ordine și de control pe care o pot da gândirii, prin cunoștințele lor utile, dănsese pot sluji, ca și cunoștințele de morală, istorie și geografie, la formarea individualității morale. Asemenea individualitate care ar fi să alcătuiască scopul ori cărei școli și al ori cărei educații în genere și care nu rezultă atât din complexul de cunoștinți referitor la calitățile cerute individului, cât mai ales din modalitatea cum ele se comunică și se păstrează în conștiință, este în școala profesională în special opera profesorului de religie și a celor de limbi, precum și a întregii atmosfere morale în care trăește școlarul. De aci necesitatea unei conlucrări comune de fiecă minută, a tuturor factorilor educativi și a unei înțelegeri depline între profesori și director, în jurul interpretării și aplicării, atât a dispozițiilor dela centru, cât și a principiilor pedagogice de aplicat în fiecă clipă.

\* \* \*

Au ajuns la modă producțiunile școlare pâuă într'atăta că însăși școlile profesionale s'ar socoti micșorate în demnitatea lor, dacă nu ar da pasemite câte una pe an —

școlile profesionale, al căror scop e așa de puțin compatibil cu producțiunile scenice.

Să fie oare un bine asemenea producțiuni? Și acel bine cât l'ar putea ele da — așa zisa deprindere cu distracțiunile intelectuale — să fie el proporționat cu cheltuelile intensive de forță nervoasă, de timp, de gust pentru muncă, etc. pe care le reprezintă? Să fie folositoare adolescenței și copilăriei această supraincordare nervoasă, această muncă dezordonată și această deprindere cu dorința de a străluci? Să fie sănătoasă, în o vârstă de fatală nesocotință și de eronată apreciere a valorii sociale individuale, continua suire a scenei și des repetatele aplauze, rău plasate, ale unui public fatalmente neștiutor? Stinghirirea dela munca liniștită a clasului timp de 1—1½ lună, ațâțarea imaginației și a dorinței de întrecere, rivalitățile și dușmăniile cari urmează fiecărei producțiuni, să fie ele compensate cu plăcerea copiilor și a părinților, cu problematica propășire a simțului estetic?

O caracteristică a mentalității copilărești este lipsa simțului de relativitate și proporționare. Și copilul și omul mai puțin cioplit sunt fatalmente victimele ideii că succesul se măsoară după aplauze și că acestea sunt atâtea dovezi de existența unui talent extraordinar. De aici graba de-a lăsa foarfeca și gialăul, pentru cariere artistice...

Noi socotim că producțiunile școlare trebuiesc reduse simțitor, iar cele cu plată, fie chiar în scopuri de binefacere, suprimate în mod absolut. Dece să falsificăm mintea copiilor, lăsându-i să creadă, fie macar un moment, că cu dispozițiile lor embrionare și cu știința lor necoaptă și-ar putea câștiga la rigcare viața? Din potrivă trebuie să-i deprindem cu adevărul, care este acesta, că fără muncă nu este talent, și fără specializare, munca nu mai poate găsi căutare într'o societate organizată. Că geniile pot produce în alte condiții, nu are de-a face; ele apar așa de rar, încât nu ne schimbă întru nimic formula noastră.

În deosebi, producțiunile nu au ce căuta în școlle profesionale. Menirea acestora este formarea meseriașilor, adică treptata lor desăvârșire ca executare manuală, ca gust în combinarea elementelor date, ca iscodire de modele și procedee întru simplificarea muncii. Centrul de greutate al muncii lor să rămăe meseria, iar celelalte lucrări, necesare desigur la perfecționarea sufletească și fizică,—gimnastica, muzica, literatura și celelalte—ar fi să rămăe ocupațiuni secundare. Drept stimul al activității și al gustului de creațiune, școala de meserii arê expozițiile, cari, dacă s'ar repeta de 3 — 4 pe an, ar dă un folos mult mai mare și bănesc și educativ și recreativ. Am zis de 3—4 ori pe an și nu în permanentă, cece e departe de a fi tot una. Asemenea expoziții, în provincie mai ales, ar fi și o școală de gust artistic pentru public.

Am zis că producțiunile cu muzică, recitări, etc. nu sunt la locul lor în școala profesională. Elevul acestei școli trebuie să se deprindă cu ideia că el e lucrător, trebuie să simtă că terenul pe care e chemat să se perfecționeze și să contribuie la înălțarea neamului său, este meseria aleasă; trebuie să știe, mai ales, că pentru muzică și literatură, se cere o cultură mai întinsă decât a lui și o pregătire specială, care nu se poate căpătă decât în școli speciale, sub conducerea unor specialiști. O caracteristică nenorocită a mentalității românești este lipsa noastră de *credință* în puterea, în necesitatea și valoarea culturii speciale. Toți ne credem în stare să facem orice, fără cea mai mică pregătire. De aci ne vine și graba de a condamna cele făptuite de alții. Noi nu suntem deprinși cu nevoea de a cunoaște, pentru fiecș caz dat, mai multe modalități, pentru ca din compararea lor să alegem pe cea care corespunde *mai bine* necesității momentului. Și fiindcă nu simțim trebuința acestei comparațiuni, cea dintăi și unică idee care se înfățișează la un moment dat minții noastre, o luăm de bună și în numele ei criticăm și răsturnăm tot ce nu i se potrivește.



Producțiunile muzicale și literare sunt infiripări artistice, care ar fi să cultive gustul publicului. Ele n'ar trebui îngăduite, credem noi, decât Conservatoriilor și Liceelor. Conservatoriile au menirea să formeze artiștii, Liceele, dând o cultură generală, să pregătească mediul social în care aceștia au a se desvolda. Și dacă un individ e liber să se prezinte în public *cum* vroește și cu *ce* vroește, unei instituții școlare care are obligații serioase față de propășirea gustului artistic, nu i se poate îngădui orice fel de manifestare.

În toate celelalte școli, pentru deprinderea elevilor cu distracții mai alese decât acele văzute în familie, pentru rafinarea gustului și cultivarea sentimentului social, ar fi să se improvizeze din când în când, petreceri școlare, duminica ori sărbătorile, cu sau fără invitarea cătorva părinți, și la cari ar lua parte, pe rând, toți profesorii școlei. Asemenea serbări improvizate, care pot fi folosite ca recompense de bună purtare bunăoară, și'n cari s'ar cântă, recită și execută jocurile gimnastice învățate în ultimele lecțiuni, sunt o oglindire mai credincioasă a petrecerilor sociale, sunt și o distracție reală, întrucât le lipsește încordarea pregătirei, intensitatea emoțiunii și grija succesului. Nefiind pregătite, ele nu vor stingheri mersul normal al învățământului și vor fi mai puțin dăunătoare pentru cultura morală a individului, întrucât nu ascut așa de mult sentimentul întrecerii și dorința de aplause, porniri cari, cum ziceam și mai sus, pentru o minte de copil, sunt tot atâtea ademeniri spre o viață alta decât de muncă liniștită și serioasă, cum trebuie să fie partea noastră a celor mai mulți.

Nu socotim trebuitoare asemenea petreceri școlaei primare. Distracțiunile aceștia, ar fi să rămăe *exclusiv* fizice; munca intelectuală din clasă fiind pentru acea vârstă mai mult decât îndestulătoare.

La aceste petreceri școlare, sub indemnul unui di-



rector cu tact, ar fi să se producă și profesorii cu cetire ori muzică. Participarea profesorilor nu poate însă și nu trebuie să se prezinte ca ceva obligator, ori macar așteptat. Valoarea educativă ar dispărea cu totul de îndată ce elevul ar ști că profesorul e dator să-l facă să și petreacă... Profesorul ar fi modelul în recitare și interpretare muzicală.

Pe lângă elementul de muncă proprie, de efort personal statornic, de mare trebuință în cultura artistică este și modelul, adică o realizare exterioară, care să sugereze modalități nouă, ori macar proceduri noi de îndrumare. Cu producțiunile școlare de astăzi, când elevii nu se văd decât între dânsii, noi ne învârtim într'un cerc, care exclude orice probabilitate de perfecționare artistică. Și cu cât se încumetează directorii să facă lucruri mai grele și mai nevăzute încă, cu cât râvnesc să facă mai mult și mai nou—teatru și muzică polifonică, tablouri vii și operete—cu atât, fără să vree și fără să știe, scoboară nivelul artistic al elevilor și cu aceasta și pe acel al publicului.

---

## PROGRAMELE ȘI NOUA METODĂ DE PREDARE

*Comunicare făcută la Congresul din Nürnberg  
din Aprilie 1904.*

Sociologii sunt de acord să găsiască, că generațiunea noastră asistă la o degenerare morală progresivă. Literatura, arta, moravurile, înmulțirea și răspândirea boalelor nervoase, însăși aparițiunea criminologiei ca știință, ne dovedesc cu prisos aceasta. Apoi, explicarea acestei desfășurări patologice, încercată cu mult efect, dacă nu tot cu atâta succes, prin chiar faptul că n'a apărut *decât acum*, probează că simptomele de degenerare nu s'au arătat nici când mai alarmante ca în zilele noastre. Au mai fost negreșit epoce de decadență, așa zise vrăste de tranziție, când o filosofie, fie sprijinită pe religiunea domnitoare, fie independentă de ea, după ce dăduse omenirii tot ce putea da, se lasă învinsă de o teorie nouă, viguroasă și agresivă, dătătoare de entuziasm cu noile ei orizonturi. Starea în care ne aflăm noi durează însă de prea multă vreme ca să fie numai o stare de tranziție, iar la orizont nu se vede încă teoria liniștitoare de spirite, care să adune vreodată într'un singur mănunchiu atâta bogăție, atâta diversitate de mentalități!

Degenerarea fizică a speciei noastre s'a dovedit în toate țerile civilizate, constatându-se pretutindeni scăderea taliei mijlocii, o mai mică rezistență la influențele pernicioase ale mediului, o mai mare mortalitate, reducerea

vieții mijlocii și traiul pentru toți înăsprit de boale numeroase și de grija de-a le preveni. Mai îngrijitoare însă sunt constatările din punctul de vedere al vieții sufletești o nevoie excesivă de senzații, o pripire în a cunoaște și a gusta totul, lipsa de solidaritate afectivă între chiar membrii aceleiași familii, un individualism morbid, ușurința în a lua hotărâri cu privire la acte iremediabile, goana de a-și trăi traiul, desgustul de viață înainte de a o cunoaște, goana nebună către final și o neînchipuită diversitate de concepții în sânul aceleiași generații! Friguri în muncă, friguri în uzul și abuzul vieții, iar paralel cu aceasta o nepăsare complectă pentru ziua de mâine, ca și cum în fie-ce clipă ne-am afla în ajunul unei catastrofe finale și definitive! — Și dacă ducându-ne cu gândul la uriașele progresele ale științei, la productivitatea gigantică a unui Wagner, a unui Ibsen, a unui Spencer, sau altora, societatea este încă departe de a se resimți de o sterilitate intelectuală, — în schimb istovirea morală, împrăștierea și risipirea în nimicuri a puterilor noastre de afecțiune, lăncezirea entuziasmului sănătos, morbiditatea voinții și criminalitatea crescândă, sunt lucruri tot pe atât de generalmente cunoscute.

Această destrămare sufletească are de sigur origini îndepărtate și multiple. Ar fi negreșit o încumetare, dacă nu chiar o naivitate, să încercăm o sintetizare a lor acum, când multe dintre cauze nici nu sunt în deajuns de adâncite de către cercetători specialiști. Aci ne vom mărgini a cerceta problema numai dintr'un singur punct de vedere, anume acel pedagogic, de oarece părerea noastră este, că în afară de sistemul general de educație, foarte mult contribuim și noi la această stare sufletească bolnăvicioasă prin *însăși admirabila organizare* a învățământului, prin *însăși slăvita metodă nouă* de predare.

Inainte de a trece la expunerea dovezilor cari spri-

jinese îndrăzneța mea aserțiune, mă simt obligată a vă aduce la cunoștință condițiunile în care ele au fost culese.

Studiile mele universitare, terminate în țară și completate în Paris, m'au familiarizat cu toate sistemele pedagogice moderne, a căror aplicațiuni mi le-am asimilat într'un an de practică pedagogică în seminarele din Berlin, München și Stuttgart. Profesiunea mea mi-a dat drept câmp de observație două școli primare, una cea de aplicație de pe lângă școala normală, o alta sub direcția surorii mele, precum și două școli de al doilea grad, școala normală, în care în calitate de profesoară de pedagogie conduc practica pedagogică de 10 ani, și o alta de cultură generală, unde am predat mai multe din disciplinele filosofice. În acest interval am avut prilejul să urmăresc 8—9 generațiuni de fiecare școală primară și tot cam atâtea din fiecare din cele două școli secundare.

Trecând acum la câmpul propriu zis de observațiune, iată câteva trăsături generale necesare pentru deplina înțelegere a celor ce au să urmeze.

În total luate școlile noastre primare sunt excelente. Metodele didactice moderne, introduse de tinerii cari au studiat în Germania, sunt bine cunoscute de către instructori. Sistemul rotațiunii este aproape generalizat, fapt care dă și mai mulți șorți de probabilitate, ca experiențele pedagogice făcute la noi să fie concludente în materie.

Cursul primar—în care se primesc numai copiii cu 7 ani impliniți,—are o durată de 4 ani și cuprinde programul următor. În cl. I: *citire, scriere, învățământ intuitiv* în cercul școalei și al casei părintești, *rugăciuni* în versuri, *desemn* în legătură cu *inv. intuitiv* și *socoteală* (formarea numerelor 1—100 după sist. lui Grube); iar ca exerciții formale, *narațiuni, memorizări, ex. de simțuri, cântec, gimnastică și lucru de mână.*

La clasa a II-a, deosebindu-se de acei admis în școlile germane—și în aceasta socot că România a făcut

o mare greșală—programul nostru este prea încărcat și prea lipsit de gradăția trebuitoare față de cel al clasei precedente. Într'adevăr, aici avem: *cetire*, proză și versuri; *exerciții de gramatică*, în cercul propoziției simple, (sintaxă și etimologie); cele 4 operațiuni cu numerile dela 100—1 milion; *inv. intuitiv* în cercul *grădi. ei, livezei, pădurei, bălților*; *introducere în istorie* (legende) și în *geografie* (localitatea în care se află copilul); în fine *exerciții formale* ca în cl. I.

Programul cl. III este o dezvoltare al celui precedent; iar după ultima clasă a cursului primar, elevii ajung—sau mai bine zis, ar trebui să ajungă—la o *cetire* curgătoare și inteligentă, la o *redactare* mulțumitoare a *bucăților citite* sau *narate*; *rezolvă* orice problemă de aritmetică în cadrul numerelor întregi și zecimale, precum și de geometrie elementară; *cunosc* istoria și geografia țărilor; *cunosc* în mod sumar geografia tuturor continentelor, cu fauna și flora lor caracteristice; *cunosc* fenomenele fizice cele mai frecvente; *știu* geneza fabricațiunii celor mai uzuale obiecte de consumație; *știu* în fine noul și vechiul testament precum și *catehismul ortodox*; iar în ultimele două clase copiii s'au perfecționat în *cântec*, *gimnastică* etc. în *puterea de observațiune* și în *aceea de a redă în rostire corectă* cele știute și simțite.

Cunoașteți acum *agentul de observațiune* precum și *câmpul* în care mi-am cules observațiunile, din care voi trage mai departe argumentele tezei mele.

Începând cu prima clasă și făcând abstracție de elevele cari o repetă, se poate afirma — și aceasta după numeroase observațiuni — că, *dintre 50—60 de eleve nou înscrise se vor găsi cel mult 3—4, adică 6—7% care să nu fie în stare a urmări cursul lecțiunilor până la finele anului școlar*. În general, elevele sunt aproape la același stadiu de dezvoltare psihică, toate agere și vioae, așa că



la finele anului—la noi existând încă sistemul premiilor—înstituitoarea se găsește în perplexitate la determinarea clasificărilor. În 1893 o înstituitoare voiã să premieze cu premiul I 29 de eleve din 30 câte aveã în clasã.

Lucrurile se schimbã în clasele urmãtoare. Din clasa a II-a gãsım la finele anului promovabile 20—25, adicã mai puțin de jumãtate din populația clasei respective. La finele clasei a III-a numãrul scade mai departe, iar în clasa ultimã, afarã de cazuri excepționale—în 10 ani am avut douã clase a IV-a cu câte 90% eleve bune—numãrul elevelor bune nu trece de 10—12. Dar și acestea, puținele rămase, din punctul de vedere calificativ, se aflã departe de coloritul cald al observațiunei spontane pe care l'am admirat în primul an. Negreșit, ele au un stoc bogat de cunoștinți, bine asimilate, bine organizate, însă mințea li-ostenitã și fãrã energie. Au cevã matur, dacã voiți, dar de o maturitate anemicã.

Aici își are locul o observațiune foarte curioasã, chiar privitã numai din punct de vedere psihologic, acea relativã la inegalitatea puterei mintale, la variațiunea aproape morbidã a acestei puteri dintr'o zi în alta, fenomen observat la trei dintre elevele școalei de aplicație.—*Ana B...* din cl. IV, elevã inteligentã, silitoare, are zile când înțelege iute și profund tot soiul de noțiuni; în altã zi, *aceleași* noțiuni pe care cu o sãptãmãnã înainte le asimilase așã de bine, nu le mai pricepe—nu am zis cã le uitã—și nu le pricepe orice mijloc de concretizare ar întrebuiñtã înstituitoarea. Nici vorbã nu poate fi de rea voințã, așã cã fenomenul nu poate aveã altã explicare decãt oboseala minții, care lucreazã numai cu intermitențã. — *Elena G...* și *Antoaneta N...*, eleve în cl. III prezintã fenomenul într'o formã și mai stranie. Amãndouã sunt dotate cu o mare dispoziție pentru calcul. Când erau în cl. I și a II-a lucrau la aritmeticã cu o agerime și exactitate uimitoare; multe normaliste nu le puteau urmãri. Anul acesta, în

clasa a III-a, sunt zile când ele reamintesc timpurile vechi, atât prin iuțeala cât și prin corectitudinea gândirii, dar de odată le vedem căzute într'o stare de prostrație intelectuală desăvârșită, care durează câte 3—4 săptămâni, fără intrerupere. În acest interval ele nu sunt în stare să socotească nici cu numere mai mici de 10. *Nu înțeleg absolut nimic.* Apoi somnolența dispăre, ele își revin în fire, pentru a recădea din nou în adormire după 10—15 zile. Partea curioasă a fenomenului este că aceste eleve, care nu s'au distins în cl. I și a II-a, *decât* la calcul, nu-și pierd aptitudinea de pricepere *decât* numai la calcul; la toate celelalte obiecte ele au fost și *rămân* *continuu* mediocre. Aici este deci vorba de o *uzare* numai într'o singură direcție, de o *istorire* parțială, probabil *momentană* numai, provocată de excesul tensiunii mintale.

Aceeași oboseală a minții s'a observat și în cele două instituțiuni de gradul al II-lea. Deși în școala normală de institutoare, noi nu primim decât absolvente a 3 clase secundare, totuși fiind că pe de o parte până anul trecut există o singură școală în toată țara, iar pe de alta cariera învățământului prezintă singură oarecare siguranță de bună stare, pentru 30—40 locuri vacante în această școală, se înscrieau câte 3—4 sute de candidate. Concurusul riguros ce urmă între acestea ne dădea prin selecțiune, drept eleve în cl. I, tot ce putea fi presupus mai bun mai apt de cultură, în lumea feminină românească.

În asemenea condițiuni, fenomenul de oboseală mentală, observat de toți colegii mei, are mare însemnătate. Normalistele, așa de bine pregătite și atât de riguros recrutate, încât în cei dintâi ani sunt eleve *uimitoare*, începând cu cl. a IV-a, iar unele din a V-a, pierd orice originalitate, orice brio intelectual; iar la practica pedagogică, în anul al V-lea, o pot afirma în mod constant,— și faptul întărește observațiunile precedente — se disting elevele cari n'au prea luat în serios mijloacele de stimulare

ale școalei și s'au mulțumit cu locuri mai modeste la clasificare.

În școala de cultură generală, se promovau în fiecare an câte 20—30 de eleve din cele 50—60 înscrise. Totuși chiar în aceste condițiuni, fenomenul uzărei puterii mintale a putut fi observat. Așa, în cl. a IV-a, unde eu îmi începeam cursul, nu găseam minți cari să priceapă noțiunile de Psihologie și Logică, decât tocmai în *masa inertă* a clasei, în majoritatea *nulă* a ei. În schimb aici aflam căldură sufletească, entusiasm și vigoare, ca la nici una din așa zisele premiate.

Ori cât ar fi de tristă, concluziunea vine să confirme bănuiala ce manifestam la început, că școala istovește mințile.

Observațiunile de mai sus nu sunt de sigur, decât o exemplificare modestă a cunoscutei remarce că nu elevii cei mai buni sunt producătorii cei mai tecunzi pentru societate. Dar, să nu insistăm prea mult asupra acestui punct și mai ales să nu generalizăm: pe lângă că am cădea în exagerări, îndepărtându-ne tot mai mult de adevăr, dar am riscă să dăm un premiu de incurajare *lenei*, această supapă de siguranță cu nobila menire să ne scape de supramuncă, care—slavă Domnului!—funcționează destul de bine încă și fără nici o primă...

S'ar putea zice că ne aflăm în fața unui fenomen de *supramuncă*, adică sau că *totalul* de cunoștinți este prea mare, sau că *cunoștințele* sunt *mai presus* de puterea de pricepere a copiilor. — Nu. Cauza sleirei nu este supramunca, afară numai dacă luăm acest cuvânt într'un înțeles cu desevârșire larg. Eu aș zice că avem de a face cu un *supra-efort*.

De-almintrelea dovada voiu aduce-o tot din experiența terei mele.

În restimpul celor zece ani, la cari se referă observațiunile mele, Statul român a schimbat *de trei ori* progra-

mele școlare — atât de mult se grăbește omul în țerile tinere să atingă nemurirea! — La fiecare modificare, numărul de cunoștinți cerute copiilor s'a *reduș treptat*, dar s'a lăsat *neatinșă durata timpului de studiu*, care este de 4—5 ore pe zi. Ei bine, istovirea pe care o observ acum, cu *programa simplificată*, este tot așa de însemnată ca și cea observată la generațiile de acum 8 ani, cari urmau o programă încarcată.

După a mea părere experiența este concludentă. Nu-i numărul cunoștinților și nici gradul lor mai înalt sau mai jos pe scara abstracțiunii care ostenește! Cauza trebuie căutată în *menținerea efortului*, în *tensiunea atenției*, în *continuitatea ascultărei*.

Din acest punct de vedere, lecțiunile de desemn, de lucru, etc., dacă e vorba ca elevul să urmărească explicațiunile profesorului și să păzească simultaneitatea mișcărilor, încetează de a mai fi lucrări *recreative*, după cum le consideră de obicei dăscălimea.

Faptele, materialul de observație pe care am avut onoarea a vi-l expune, m'am dus la concluzia că uzarea inteligenței școlarilor, uzare pe care am constatat-o împreună, se datorește în mare parte supraefortului pe care îl cere școala dela dâșii. De aici bănueala că acest supraefort este provocat—aș zice reclamat—de însăși *organizarea învățământului* și de *noile metode de predare*. Rămâne dar să analizăm împreună *ceace constituie noua metodă didactică* precum și *organizarea învățământului*, spre a vedea dacă nu vom putea surprinde în ele *ceva*, care să îndreptățească acuzarea de mai sus.

Așa zisa metodă nouă,—lăsând la o parte aplicațiunile ei din fiecare caz, cari aplicațiuni nu le-am găsit cristalizate nici într'un volum de didactică și nici trebuie nici când să se cristalizeze,—este mai mult un *principiu inspirator*, iar spiritul ei ar putea fi redus, după părerea noastră, la următoarele formule.



1). Să se ție samă de conexiunea ideilor din fiecare serie omoloagă de noțiuni (știință) astfel ca în explicare să nu trecem la un inel din serie, fără a fi dat pe *toate cele anterioare*, adică pe toate câte le presupune apercerea lui. De aici necesitatea de a cercetă, din *acest punct de vedere, pedagogic*, fiecare obiect de învățământ în parte, și a regulă succesiunea noțiunilor. Acesta e principiul care a străbătut mai adânc până acuma în practica învățământului.

2). Să se ție samă de ideile ce pot formă întregi mai complexi pe gândire, fie că se găsece în *aceeași* sau în discipline intelectuale *osebite*, să se juxtapue sau să se suprapue, după trebuință, formând dela *început* asociația de idei la care va să ajungă copilul mai târziu—și aceasta pe de o parte pentru a cruță forță mintală și timp, iar pe de alta pentru a fixa cunoștințele în memorie pe cât mai multe sprijinitori.

3). A alternă cât mai mult formele de activitate intelectuală, pentru a evita istovirea unei facultăți și a aduce dezvoltarea lor armonică, fiecare folosindu-se de sprijinul ce-i dau toate la un loc.

4). A privi *suma și calitatea* cunoștinților de dat, mai mult din punctul de vedere *formal, educativ*,—fără să neglijam pe cel *practic*—a opri ca instrucția să fie un *lux* intelectual, sau să rămăe în conștiință o *masă inertă*.

5). A urmări în predare mersul evolutiv al minții: dela senzații la imagini, dela acestea la noțiuni; dela *amintirea tale quale* a impresiunilor la combinări și creațiuni.

6). O sistematică dezvoltare a simțurilor și a puterei de observație, obiectivă și subiectivă.

7). Învățământul atât în întregimea lui, cât și în sistematizările individuale (știința fiecărui individ) să urmeze cel puțin în trăsături generale *calea* pe care a urmat-o în evoluția lui *istorică*. Cunoașterea empirică a fenome-



nelor să precedeze pe cea rațională ; legendele, cunoașterea exactă a faptului istoric, etc.

8). Principiile, legile cari stăpânesc fenomenalitatea ; normele activității noastre, tot bagajul acesta rațional, să se afle de cătră însuși copilul, — aceasta în interesul unei mai sigure fixări în memorie, a unei mai mari călduri sufletești asimilatoare, cât și în interesul unei aperceperi mai sigure, ca una ce poate fi controlată de profesor în însuși geneza ei.

9). Simultaneizarea cât mai absolută. Intregul grup de copii cu cari lucrăm să ajungă aproape la *același mișcare de gândire, la același reperiune în clarificarea cunoștințelor*.

10). Și în fine al 10-lea principiu, pe care eu l'aș botezã cu un nume foarte obișnuit în sociologie, *principiul democratizării culturii*, tendința de a ridicã *nivelul masei școlare*, tendința de a ajuta elevii slabi să ajungă pe cei buni, tendința de a sădi un fond comun de principii și de idealuri între elementele aceleiași generații. A face posibilă o înțelegere, o solidarizare în această mare diversitate de tendinți și de aspirații, ce se degajează din specializarea excesivă caracteristică veacului nostru.

Rezultatul unei *realizări cât mai apropiate de idealul pedagogilor*, a acestor principii, ar fi pe deoparte *scutirea de muncă prisoselnică*, lăsând inteligențelor *a'ese* și timp și energie mintală pentru noi descoperiri, pentru idealuri noi ; iar pe de-alta, ridicarea nivelului cultural *al masei*, creând astfel un mediu, dacă nu absolut favorabil progresului, cel puțin nerefractar, teoriilor ce se pot ivi.

Cu acest *fel înalt* nu-i de mirare ca metoda nouă să fi revoluționat lumea și să fi ridicat așa de sus entuziasmul pentru ea.

Decât, *în aplicațiile ei, metoda nouă se coboară din aceste regiuni înalte.*

Să încercăm a schița și felul cum aceste principii

se aplică, atât ca organizare de învățământ cât și ca realizare didactică zilnică.

Iată ceea ce mai ales este vrednic de remarcat în organismul nostru școlar.

1). Numărul mare al exercițiilor de aplicare pentru orice idee generală. Probleme, exerciții gramaticale, hărți geografice etc.

2). Numeroasele exerciții de reproducere, orale și în scris, desfășurate și în rezumat.

3). Invățarea paralelă a mai multor serii de cunoștinți, foarte osebite între ele.

4). Impărțirea timpului de muncă pe unități mici: 1 oră de fiecare obiect în școlile secundare,  $\frac{1}{2}$  oră sau chiar 20 minute în cele primare.

5). Muncă fizică, sub formă de gimnastică, lucru manual, ex. militare, etc.

Să cercetăm pe fiecare în parte. Exercițiile de aplicare, necesare pentru a controla asimilarea ideii generale, sunt și o gimnastică intelectuală. Ele dau aptitudinea de a *determina*, de a *exemplifica*, de a *utiliza* în orice caz, formula științifică învățată. Când se înmulțesc însă, ele consumă o energie în disproporție cu folosul. Elevul care rezolvă 4 probleme de aceeași natură, face, după mine, de două ori lucru inutil. La I-a problemă el dovedește dacă a înțeles; s'o considerăm pe-a doua, ca exercițiu de repetiție; ce însemnă însă aplicările ulterioare? La un seminar din Germania profesorul de matematici—un excelent profesor după concepția curentă—rezolvea *mental* câte 12—15 probleme analoge pe oră. Să fie mecanizarea calculului un ideal? Nu văd întru cât mașinile de calculat, cum sunt funcționarii tuturor administrațiilor financiare, ar fi mai utili lor și societății decât oamenii de știință matematică. Această reperiune în calcul poate fi utilă în unele *specialități*, nu o găsim însă tot așa ca mijloc de

cultură generală. Acelaș lucru îl putem spune despre numeroasele exerciții de limbă, despre hărțile geografice, etc.

Nu contest utilitatea exercițiilor de determinare. Ele dau *agerime minții*, dau *mobilitate ideilor*, pun *individului la îndemână* capitalul cultural de care dispune, dar o repet, folosul lor e prea mic pentru timpul și munca cât le consumă.

Cheea învățământului modern însă sunt *exercițiile de reproducere*. *Nimic* să nu se dea copilului, fără a-l sili să reproducă. Numai astfel ia el *deplină cunoștință de cele explicate*.

Trebue să observăm însă că reproducerea e o muncă *mai mult* decât primirea, e o mărime de *intensitate a conștiinței, o potențiere a ei*, am zice, care *cere un maximum de energie a atenției*. A avea conștiință de ce-ai auzit și a *spune altuia*, sunt *două activități* distincte, ce nu se pot confunda, deși una presupune pe cealaltă.

Reproducerea în scris e și mai obositoare. Ea presupune în mai mult lucrările de țermurire și de sintetizare. La reproducerea verbală elevul este ajutat de întrebări, cari-i izolează ideile, imbucătășesc greutatea, și de puterea de sugestie a profesorului, care-i susține atenția. Așa găsim o explicare faptului că la scris elevii sunt mai slabi decât la oral.

La ex. de *compuneri propriu zise*, elevul are de regulat succesiunea ideilor și limita lor de dezvoltare, poate chiar—cum e cazul în școlile secundare—de ales amănuntele în vederea unui subiect dat. Deosebim deci în acest exercițiu: 1) *o asimilare de idei în vederea unui scop dat și o cercetare critică a lor*; 2) *organizarea materialului*, potrivită cu scopul propus, adică și *o reamintire a normelor* fixate cândva de profesor; 3) *o alegere a expresiunilor adecuate* ideilor, expresii ce trebuesc și ele înlănțuite după alte norme, acele gramaticale.

Și această muncă,—cu un rezultat minim, experiența școlară ne-o dovedește zilnic — se face în următoarele proporții. În școala primară — vorbesc numai de școlile românești acum și socotesc la un loc toate exercițiile de reproducere în scris,— 8 până la 12 pe lună, în cele secundare 9 până la 15. Dacă adăogăm și pe cele inspirate de o eventuală sporire de zel din partea unuia sau a altuia dintre profesori,—cei de limbi străine nu dau greș—ridicăm numărul total la 18—20 pentru spațiul de 28 de zile.

Ce să însemneze însă următoarele fapte bine cunoscute în lumea școlară? Inegalitatea între elevii unei clase e cu mult mai mare la compuneri decât la orice altă lucrare. Aptitudinea pentru compoziții coincide totdeauna cu o superioritate, sau macar cu o precocitate intelectuală. Progresele zilnice în această ramură de activitate sunt mai puțin simțite decât la altele : elevul scrie binișor dela început, ori niciodată.

Eu mi le explic numai astfel : compunerea cere o maturitate intelectuală la care nu ajung toți, sau macar la care ajunge fiecare la *altă vârstă*. În acest caz, ea nu mai poate fi un exercițiu general atât de întrebuițat, mai ales în învățământul primar.

Am putea găsi argumentele în favoarea concluziei de mai sus și în altă direcție decât experiența școlară.

Câți oameni maturi vorbesc frumos și câți pot scrie tot așa ?

Știința consemnată în scris este mult mai țărmurită—formând aproape o specialitate—decât știința *vie*, cercetarea experimentală, cucerirea zilnică asupra forțelor naturii. Și dacă la vârsta matură, arta de a scrie este, nu zic o superioritate mintală, dar de sigur o *nuanță oscbită de manifestare*; dacă la apogeul evoluției individuale constatăm o așa mare diversitate de aptitudini în această privință, de ce să nu recunoaștem, că ea e tot atât de fatală în stadiul întâiu al evoluării individului ?



Să venim la a treia caracteristică a învățământului actual. Nu sunt multe veacuri de când omul doritor de cultură făcea cunoștință—cel puțin în învățământul sistematic al școlii—cu câte o singură disciplină intelectuală. Astăzi am ajuns la cealaltă extremitate: le atacăm pe toate *odată*, sugem cultura prin toți porii în acelaș timp.

Iată ce învață un copil între 11—18 ani în școlile noastre: 2—3 limbi moderne, 1—2 clasice, 5—6 discipline științifice, 6—7 filosofico-literare, 3—4 dexterități. Un om în vârstă care ar ceti 15—16 scriitori de-odată—afară de cazul când face cercetări de paralelism,—nu ne-ar face tocmai o bună impresie. Totuși noi dăm copiilor atâtea serii de cunoștinți și aptitudini paralele, fără să ne temem de consecinți! Istorie, literatură, filosofie, tot ce-au cucerit mințile înaripate ale tuturor veacurilor.

Cunoștințele acestea sunt *dozate*, prezentate în pilule ușor asimilabile, în formule ce se înfing ușor în memorie. Da!... Dar aceste formule, dacă nu-și pierd din virtutea de a deschide largi orizonturi minților superioare, pentru cele obișnuite ele nu-s decât un isvor de seacă presumpție și de eronată credință că știu ce e cultura și că cunosc limitele tuturor științelor.

E așa de stranie osteneala ce ne dăm, să arătăm în teligenților abia în stare de formațiune, cum sunt ale elevilor de liceu, să le arătăm, zic, *până unde* a ajuns fiecare știință și *cât* e de neputiincioasă să străbată mai departe! Cât e de *vană* sforțarea filosofiei! cât sunt de *nesatisfăcătoare* doctrinele de morală! Și când drept hrană sufletească dăm vrăstei de entusiasm sistematice strigate de neputință ale acelor cercetători cari au *cerut prea mult*, ori accente de desnădejde ale filosofilor cari au *șintit prea departe*; când le-am tocit cea din urmă licărire din curiozitatea metafizică cu care ne naștem fiecare, ne minunăm că tinerimea e sceptică! ne indignăm că odată liberă pe mișcările ei, nu țintește decât acolo unde curiozitatea



nu i-a fost satisfăcută, acolo unde i-a rămas necunoscut...  
Plăcerea...

Varietatea cunoștinților are de scop, mi se va spune, să desvolte paralel toate facultățile intelectuale, pe când o cultură unilaterală ar face să inflorescă o singură formă de activitate în dauna altora, iar când în munca noastră trecem dela o lucrare, la alta osebită, creerul se recrează.

Mai întâi, părerea că diferitele științi se deosebesc într'atât, ca să desvolte facultăți intelectuale osebite, mi se pare contestabilă. Diferențierea știinților vine dela deprinderea noastră de a privi lucrurile, *într'un moment dat, numai dintr'un singur punct de vedere*. O deprindere de ordine intelectuală prețioasă, produsul unei îndelungate evoluări, dar care cuprinde mult artificial în ea. A privi lucrurile *dintr'un anumit punct de vedere este un excelent procedeu de cercetare științifică*, o formă de muncă specializată, e îndoelnic ca să fie și un bun procedeu educativ.

Dar ce rezultă ca fapt psihologic, din această asimilare de cunoștinți paralele? — Formarea în mintea copilului a *tot atâtea șiraguri independente*, a *tot atâtea serii de idei bine distincte între ele*. Cine n'a observat lucrul? Cea mai simplă problemă de aritmetică, pe care la lecția specială ar fi rezolvit-o 90% din elevi, pusă la geografie, devine o greutate de neînvinș. La lecția de istorie elevul știe datele, la altă lecție nu-și mai amintește de ele.

Târziu de tot dacă se face o armonizare între cunoștințele osebitelor științi.

Răul, pe care îl relevez acum, s'a semnalat mai de multă vreme, iar ca remediu s'a propus *concentrarea* mai multor obiecte în mâna aceluiaș profesor și *ridicarea unui obiect la însemnătatea de centru*, în jurul căruia să se grupeze celelalte ca ramuri subordonate.

Mijlocul acesta poate face mult bine și dela generalizarea lui putem nădăjdui o ameliorare. El țermurește

abuzul specialiștilor, cari acumulează amănunte peste amănunte, și dă posibilitate profesorului să stabilească legături de ajutorare reciprocă, cel puțin între ramurile de cunoștinți ce-i sunt încredințate.

Dar chiar cu acest sistem de concentrare, varietatea mare de cunoștinți nu are de rezultat decât *utilizarea până la maximum a unui timp dat*. Dacă măsurăm folosul învățământului școlar cu numărul și trăinicia cunoștinților în conștiință și nu cu *proporționarea* lui la *puterea noastră sufletească* și mai ales nu cu *efectul ulterior al unei activități potențiate*, atunci sistemul *actual* de învățământ, cu bogăția și diversitatea lui de cunoștinți este cel mai bun: în *minimum de timp*, dă *maximum de cunoștinți*.

Schimbarea felului de activitate cere însă o *tensiune tot mai mare a atenției* și o *muncă de adaptare* continuă. Și cu cât schimbul se face mai des, cu cât unitățile de timp destinate fiecărui obiect sunt mai mici, cu atât risipim forțele copilului mai mult și mai fără folos. Plăcerea pe care o dă schimbul, *sensația de nou, de altceva*, își are de sigur valoarea sa în procesul de asimilare, dar nu compensează *efortul* de adaptare, *efort* pe care-l facem pentru a lua *nuanșa specială* a ideilor din fiecare obiect de învățământ.

Profesorii de curs secundar au făcut desigur cu toții următoarea observație. Abia după 20—30 de minute dela intrarea în clas simțești clasa încălzită, unificată în gândire, vibrând sub puterea convingerei tale. Acum s'a făcut de abia adaptarea!

Și atâta muncă nerodnică să risipim noi la copii de câte 4—6 ori pe zi?!

Dar chiar în afară de considerația aceasta a istovirei fără nevoie, nu vi se pare că deprinzând copiii să treacă așa de curând dela o disciplină la alta, îi îndrumăm spre superficialitate?

Mie, o mărturisesc oricât m'ar costa lucrul, dispo-

șiținea aceasta școlară, îmi face impresiunea unei sistematice.... *feminizări* a minților... Se zice că inteligența feminină este caracterizată tocmai prin saltul... cu și fără rost... dela o idee la alta, într'un timp foarte restrâns. Oare în acest sens va să se realizeze isbânda feminismului?!

Fenomenul de supra-muncă, la care am ajuns și noi pe altă cale, a fost semnalat sunt acum 20—25 de ani. El se atribuie numărului mare de cunoștinți, programelor încarcate și îndreptării activității copilului exclusiv în sensul intelectual. Ca corectiv s'a propus munca fizică.

Părerea noastră este că oboseala nu vine dela încarcarea programelor ci dela organizarea cunoștinților și dela metodele de predare. Acelaș stoc de cunoștinți s'ar putea dà, cu rezultate osebite, într'un timp mai scurt, dacă am suprima tot ce irosește mintea fără să-i dea un folos echivalent și dacă am modifica ordinea în care să se prezinte ele.

Am semnalat în treacăț ceace cred nepotrivit sau nefolositor dintre lucrările școlare. În privința organizării cunoștinților, chestiunea e prea complexă pentru ca să intre în cadrul unei așa de modeste comunicări.

Ziceam că nu e numărul de cunoștinți care ostenește. Poate mă înșel, însă eu socot că crierul își are și el toanele și resvrătirile lui *instinctive*, că într'un timp dat numărul de cunoștinți asimilate e statornicit în primul loc tot de plasticitatea lui, oricare ar fi efortul profesorului. Câți elevi și-au însușit toate cele spuse de profesor? Cu ajutorul lenei, cu acel al fantaziei sau al amintirei, mintea copilului își caută hrana aiurea, de îndată ce noțiunile explicate nu se impun conștiinței lui *dela sine*. Dar, orice ar gândi elevul, el e ținut să stea neclintit, să *simuleze* starea care presupune priceperea și să o simuleze cu *toată tensiunea* de care e capabil timp de 4—5 ore pe zi. Această tensiune e, după mine, cauza ostenelei. *Atenția*

fie ea reală, sau *simulată*, iată *activitatea care tocește mințile*, care ne *irosește* puterile.

S'a propus ca remediu munca manuală.

Această muncă este de sigur un derivativ însemnat, menit să evite multe excese. Dar după 7—8 ore de activitate cerebrală, cum o cere învățământul secundar, mai poate copilul întreprinde și muncă fizică?

Dr. Mosso a dovedit că gimnastica în școli nu-i decât un „*supliment de supramuncă intelectuală*”.

Acelaș lucru îl putem spune despre orice muncă manuală *supravegheată* și transtormată în *activitate simultanee*. Pentru ca munca fizică să fie un derivativ odihnitor al minții, ea trebuie lăsată să se modeleze după energia de care dispune elevul în fiecare moment, după gustul și fantazia lui din fiecare clipă. O reglementare a acestia ar rezulta din însuși forța lucrurilor, fără intervenția noastră.

Oare jocurile copiilor sunt fără ordine?

Orice emulație. *impusă mai ales*, orice simultaneizare, încordează mințile prea tare și le ostenește.

Din acest punct de vedere, găsesc că absurditatea cea mai isbutită, pe care au inventat-o pedagogii tuturor vremurilor, este metoda lucrului de mână din școlile de fete.

Lucrul de mână este dexteritatea care se poate face fără nici-un efort intelectual, care se poate mecaniza dela început. Maestrele actuale o transformă însă într'o lucrare intensiv conștientă. Ele silesc 50—60 de copii să lucreze **absolut cu aceiași repegiune, în aceiași mișcare**, urmărind explicațiunile teoretice pe cari ele le fac pe tabelă. Și ce teorie!... Cum se scade sau se înmulțește la colțun, pe unde se bagă acul la cutare sau cutare punct...

Asta e ca și cum am sili copiii să nu meargă fără să observe locul unde pun fiecare picior și fără să numere sau să determine cu fel de fel de vorbe mișcarea ce o fac! Ca și cum am cere elevului ce cântă la clavier, să



spue numele fiecărei note cu degitațiunea și tonul ei...

Acolo unde natura ne-a învățat să ne lipsim de lumina obositoare a conștiinței, de munca migăioasă a acestia, noi să impunem conștiință !

Dr. Dr. Gustave Le Bon, a formulat o definiție, care greșită în generalizarea ei, exprimă foarte bine o latură a valorii educațiunii. El zice : „*educația este trecerea conștientului în inconștient*”.

Tot ce putem trece în inconștient este de sigur o achiziție *definitivă* pentru individ și poate chiar pentru generațiunii ulterioare. Și trebuie ca omul să evolueze în acest sens, nu pentru a deveni un automat, cum s'ar putea crede interpretând rău formula, ci pentru a folosi lumina conștiinței pentru noi cuceriri, în nouă domenii !

Când silim copiii să gândească intensiv, acolo unde nu e nevoie, nu numai că-i ostenim fără folos, dar ne împotrivim mersului firesc al evoluțiunii lor.

Câte mijloace de secătuire a inteligenței n'au inventat și pedagogii !!

Să încheiem. Caracteristica generală a învățământului nostru și a metodei de predare în vigoare, mai ales în învățământul inferior, este *clarificarea și organizarea de timpuriu în conștiință a unui număr cât mai mare de cunoștinți*. Această clarificare ar trebui să însemne economie de timp. Economia nu se face însă, de îndată ce copilul muncește tot atâtea ore și tot atâția ani, ca și cu metoda veche ! O reformă, și aceasta numai în scopul de a ne conforma pe deplin spiritului metodei în vigoare, ar fi să reducem numărul anilor de școală, *sau și mai bine*, să reducem oarele de *lucru zilnic*, lăsând cât mai multă vreme muncii manuale libere, *activității spontane* a copilului.

Eu însă gădesc o primejdie în însuși spiritul metodei de predare. În adevăr, metoda actuală, cu multiplele-i mijloace de concretizare, cu procedurile ei de reprodu-



cere, pune conștiința copilului în deplina posesiune a cunoștințelor primite.... dar o *potențiază*, dă conștiinței o *acuitate* pe care vrâsta nu o îngăduie. Organizând cunoștințele dela început, *directionând* mintea spre cercetare și generalizare, cum o face metoda nouă, ea *crează nevoi intelectuale nepotrivite* cu evoluția firească ! De aci precocitatea care ne dă iluzia izbândeii, dar care face că la 18 ani tinerețea să fie neurastenică. Prea mult se slujește metoda nouă de mijloacele de *investigare științifică* și prea puțin ține samă de *încetinea* cu care evoluează în mod firesc mintea omului. Invățământul nostru *previne, întimpină, anticipază, satisfacă nevoi intelectuale* care abia licăresc, le creează câte odată pe de-a întregul, pe când *șinta* lui, *menirea* lui, ar fi să fie, după părerea noastră, numai *satisfacerea acestor nevoi, atunci și acolo unde ele există*.

Dacă observațiunile precedente sunt juste, o reorganizare fundamentală a învățământului se impune în interesul igienei sufletești, în interesul bunei stări morale a generațiunilor cari se ridică.

Poate nu ar fi potrivit cu puterile noastre să arătăm în ce sens are a se face această reorganizare. Sistemele de educație sunt creațiuni mărețe, pentru care nu ori-cine poate fi chemat.

---

## EXAMENUL de CAPACITATE pentru INSTITUTORAT \*)

Sunt trei ani de când au ființat examenele de capacitate la institutorat, și o asemenea durată de timp e îndestulătoare pentru a aprecia o lege, un regulament, o dispozițiune școlară. Fie-ne deci permis a spune câteva cuvinte asupra sistemului nostru de recrutarea institutorilor și anume în ce privește :

- 1) Programul examenului de capacitate și
- 2) Recrutarea comisiei examinatoare.

### Programul

Programul examenului de capacitate, după cum este alcătuit și după cum se execută, este, după părerea noastră, în contradicție cu spiritul legii învățământului secundar, cu fericita inovațiune introdusă de curând în liceele noastre. Bacalaureatul suprimat din licee e trecut sub numele de examen de capacitate în școlile normale.

Ce eră bacalaureatul ? Un examen rezumatoriu asupra tuturor cunoștințelor presupuse necesare pentru cultura generală, în care cinci oameni de specialități osebite își aruncau mintea dela Cyrus la cosinus, dela madrapori la *Jupiter tonans*, dela metaforă la eclipse în nu mai puțin scurtul timp de o oră și jumătate. Eră o încercare nervoasă gratuită și cu rezultate meteorice, cari își atingeau paro-

---

\*) Articol publicat în 1899.

xismul periodic în Iunie și în Septembrie și după care urmă o descărcare nervoasă în proporție, o sleire și un desgust pentru orice efort intelectuală, ba chiar și morală, care pentru mulți nu rămânea provizorie.

Nota caracteristică a curentului din ultimii ani este tocmai puțința de a isgoni, de a înlocui examenele generale prin examene speciale. La noi lucrul s'a realizat în învățământul secundar general: în țările fără tradiții inovațiunile se fac fără luptă.

Ce este examenul de capacitate? Un examen care ține o oră de candidat, cu un program echivalent cu acel de bacalaureat. Dacă lipsesc trigonometria, morala, limbele clasice și ceva cosmografie, găsim în schimb didactica, metodică, istoria pedagogiei, o limbă și o literatură modernă (în totul sunt 2 limbi obligatorii), medicina populară, igiena, economia politică, cea casnică, etc. Unele din acestea sunt mai ușoare decât obiectele din liceu al căror loc îl țin, dar oare numărul lor să nu însemne nimic?

Cercetând limitele date fiecărui obiect în cele două programe pe care le comparăm, nu găsim în școala normală chestiuni mai ținurite decât în programul fostului bacalaureat. Și știm toți că mai ușor treceai bacalaureatul, în ultimii lui ani de existență, decât examenul de institutor, cum se trece după legea nouă.

Care ar fi oare raționamentul după care criticând supra-munca stearpă rezultată din examenul de bacalaureat, să aprobăm pe acea rezultată din examenul de diplomă? Aci stă, cum ziceam, contrazicerea.

Nu cerem cu toate acestea o ușurare a programului de școală normală. Chestiunea supramuncea nu numai că nu e nouă, dar e și mai puțin serioasă decât s'ar crede: natura a dat supapa de siguranță fiecăruia—lenea. Institutul are nevoie de o cultură generală—dacă e vorba că punem preț pe ea—și-i drept să-i cerem mai mult decât are să predee. Putem face însă o altă distribuire a materiei

în vederea examenului și o distribuire ușurătoare s'ar face bunăoară scindând examenul de capacitate în 2 examene succesive, despărțite printr'un interval de un an sau un an jum. Asemenea examene pe lângă că ar ușura foarte mult pe candidat, ar face cu puțință o examinare mai riguroasă, mai amănunțită și prin urmare mai serioasă.

Vom vedea mai jos cum s'ar putea face scisiunea aceasta.

Am putea invoca în acest scop și un motiv psihologic. Dacă cele trei probe de examen sunt perfect de bine alese din punctul de vedere al examinatorului, nu sunt tot așa din acel al examinatului. La examenul de diplomă, după cum se știe, se cer:

1). O probă în scris, menită a arăta corecta scriere, puterea de stăpânire a candidatului asupra unei chestiuni, deprinderea lui de a subordona gândirile una alteia, de a contopi, de a închege într'un tot amănunțele culese din diferiți autori și din experiența lui proprie;

2). O probă extemporală care să arăte capitalul de cunoștinți din fiecare ramură și aptitudinea candidatului de a generaliza, de a sintetiza, de a rezuma;

3). O probă practică, care să invedereze îndemnarea candidatului de a analiza o chestiune anumită și destoinicia lui de a aplica principiile didactice la fapte și chestiuni hotărâte.

Cu aceste trei probe la îndemână examinatorul, dacă are și el o pregătire în sensul cerut, poate să-și deie bine samă de suficiența sau insuficiența normalistului candidat. Ce-i însă cu examinatul? Dacă proba scrisă și cu cea orală își dau un sprijin reciproc, nu e tot așa cu cea orală și cu cea practică. Intre aceste două există, din punct de vedere psihologic, o mare osebire, și din această osebire rezultă:

1). O mare greutate pentru candidat în trecerea acestor examene unul după altul;

2). O imposibilitate pentru profesorul de pedagogie a da o pregătire pedagogică satisfăcătoare la 25—30 de normalişti într'un timp aşă de limitat. Căci nu trebuie să înţelegem prin pregătire pedagogică numai forma învăţământului: dicţiune bună, vorbire potrivită ca ton şi înălţime de glas, tact în prelungirea pauzelor şi în formularea întrebărilor. Mulţi aşă zişi pedagogi se mulţumesc cu atât.

Pentru rest, un tipic, un model schematic, copiat după lecţiunile model din manual, din jurnalele pedagogice, din caetele profesorului sau acele ale unui vechiu absolvent. Ca şi cum vechimea în absolvire ar fi o presupţiune de capacitate. După noi ţinta pregătirei pedagogice este aceasta: să faci pe normalist să deie maximul *lui* de agerime şi de isteţime în modelarea unei lecţiuni *după capacitatea copiilor pe cari îi are în fiecè moment dat*. Pentru aceasta însă, nu-i trebuie dat la îndămână un tipic, nu trebuie să-i împui un calup, căci îi mecanizezi tot felul lui de a gândi şi deci şi acel de a lucra în clas. Or, pregătirea pedagogică fără modele de imitat, fără formulare de copiat, nu se poate face într'un timp aşă de scurt, câtă vreme învăţământul teoretic continuă paralel cu cel practic.

Care să fie osebirea dintre examenul oral şi cel practic despre care vorbim mai sus? Din pricina încărcării programelor cât şi a deprinderii dăscălitului, din pricina examinării extemporal cum prescrie regulamentul, profesorii diferitelor ramuri de învăţământ, şi aceasta în toate clasele secundare şi normale, nu urmăresc decât ideile generale, rezumatele, sumarele; ei deprind pe copii să grăbească generalizările, să scoată numai esenţialul, câte odată li-l transmit de-a gata, să abstragă veşnic.

În învăţământul primar nu este vorba de generalizări grăbite, nici de scoaterea esenţialului. Aci chestiunile trebuiesc desfăşurate, amănunţite, iar generalizările făcute în răgaz, treptat şi fără salturi. Concretizarea, determinarea, operaţiuni cu care normalistul e puţin deprins,



joacă primul loc la practică, pe când ținta principală pentru examenul oral este generalizarea. Acesta trebuie să fie motivul pentru care în seminarul de fete din Berlin normalistele nu au lecțiuni de teorie tot timpul cât fac practică\*).

Astfel fiind lucrul, putem ușor înțelege de ce întâmpinăm atâta greutate la practică la chestiunile elementare din învățământul primar. Manuale unde să se afle amănunte întru ales nu sunt, abia niște schelete de lecțiuni în ele; iar în conștiința lui ce găsește elevul, în toată bogăția de cunoștinți agonisite timp de 11 ani, decât formule seci, maxime, legi, extracte goale, scoase nu știe bine nici el *de unde*. Și trebuie vreme elevului să analizeze fiecare chestiune; îi trebuie vreme să găsească carne în jurul formulilor schematice pe care i le-a păstrat memoria, în jurul celor pe cari i le dau cărțile de școală sau programul școlii primare.

Examenul de capacitate s'ar putea cu mult folos împărți, cum spuneam mai sus, în două:

1) Un examen asupra tuturor cunoștințelor cari trebuie să formeze cultura generală a normalistului; acest examen ar fi în scris și oral.

2) Un examen asupra materiei din școala primară, care ar fi oral—s'ar putea și în scris—și practic.

Cel întâi ar avea loc la finele clasei a IV-a, cel de al doilea la sfârșitul anului al V-lea. Examenul de practică ar consta din analiza *amănunțită* a materiei din programul primar și din 3—4 probe practice pentru fiecare candidat.

### Comisiunea de examinare

Examenele din punctul de vedere al comisiei de examinare, pot fi de trei feluri:

a) înaintea profesorilor școlii;

---

\*) Aceste dispozițiuni existau în 1890,—se poate să se fi schimbat deatunci.

b) înaintea unei comisiuni streine, împuternicită de minister;

c) înaintea unei comisiuni mixte, alcătuită din profesorii școlii și din delegați ai autorităților,

Dela 1864 până în zilele noastre s'au încercat în țara românească toate trei formele. Și dacă ținem observațiunile noastre numai la examenele ce dau un post în învățământ, putem cită între altele certificatele de absolvire ale școlii centrale, certificate privilegiate așa zicând, cari dădeau dreptul la supliniri nețermurite și la numiri pe baza proponimentelor; putem cită concursurile și în fine comisiunile pentru capatarea diplomei de capacitate, astfel cum le prevede legea în vigoare.

a) Examenul făcut exclusiv de profesorii școlii poate fi cel mai serios din toate, poate fi, și o formalitate fără sens. Casul e rar când un elev slab din timpul anului, așa de slab că e amenințat să nu treacă clasa, să se rădice pe neașteptate la examen; după cum e rar contrarul, ca un elev bun să repete clasa fiindcă n'a răspuns satisfăcător în examen. Clasarea promovăților se face în liniamente mari înainte de examen și acesta, ori cât de serios ar fi, nu modifică și *nu trebuie* să modifice decât prea puțin situația din timpul anului. Altfel nu e logic să muncești d-ta profesor și el elev un an întreg, când o simplă întâmplare îți poate nărui munca de peste an. Și dacă ai încredere în profesor pentru notele de peste an, ai încredere și în situația făcută de el, și care e de dorit să nu se schimbe prea mult, la ce formalitatea examenului? La ce atâta sbucium, atâtea emoții pentru o lume întreagă, copii, părinți, profesori? Ca să dai loc doar la stăruinți, la bănueli nedrepte din partea părinților, la speranțe în noroace extraordinare și în izbânzi de șiretlicuri din partea copiilor, la istovire fără folos din acea a profesorilor. Și orice cheltuială exagerată de forță e o pierdere pentru anii următori, o grăbire, pentru aceștia

din urmă, cătră îmbolnăvirea minții, o micșorare a valorii lor didactice ulterioare.

Italianii au o dispozițiune pe care ar trebui s'o imităm, dacă n'avem curajul să tăem examenele, cum făcură Germanii. Vorbesc de examinările cu zile de pregătire, cu toate accesoriile cu cari se fac la noi. În Italia examenul se trece *numai* cu elevii mijlocii: cei buni sunt scutiți, și această scutire e răsplata care-i stimulează mai mult; cei slabi sunt îndepărtați dela el ca pedeapsă. Se înțelege, orice scutire se anunță și se motivează în consecință. Profesorul deci rămâne cu o muncă relativ mai ușoară.

Și fiindcă vorbim de Italia, să mi se permiiă a aminti o altă dispozițiune excelentă. Distribuirea premiilor în Italia se anunță la finele anului, ca o încoronare a activității din acest timp, dar se face la începutul anului școlar următor. Stimulul pe care-l dau premiile își poate avea în acest chip *maximum* de eficacitate.

Ziceam că examenul făcut de profesorii respectivi este, și este cu toată dreptatea, o simplă formalitate, dar și când se face serios, e cel mai riguros, cel mai conștiințios. Vom vedea de ce.

b) Nu ne vom ocupa de sistemul concursului, sistem pe dreptul părăsit și la noi. El e în adevăr un simplu joc al întâmplărei, al norocului, al hatărului, ori de câte ori nu se prezintă candidați cu osebire talentați, care să se impue *cu orice preț* și oricărei comisii. Talentații însă nu sunt mulți nici într'o carieră și ea să faci distincțiunile dela puțin la mai puțin, cu oameni pe care-i vezi pentru întâia oară, sarcina e absolut grea. Nu mai vorbim de ce se întâmplă în cazul când comisiiile nu cuprind oameni în destul de capabili sau macar de bună credință.

c) Examenele de capacitate, cum sunt întoemite după ultima lege, sunt un compromis între cele două sisteme de mai sus: examinarea se face de profesorii școlii sub

controlul unor delegați ministeriali. Pe când sistemul examinării prin profesorii școalei presupune o încredere deplină în priceperea și corectitudinea profesorului, în sistemele din urmă ideea precumpănitoare este controlul acestuia.

E întrebarea: controlul acesta în ce stă și cât e de serios?

Există un control în privirea fondului, a respectării programei, a întinderii de dezvoltare dată chestiunilor, dar numai atunci când delegatul ministerial are aceeași specialitate cu profesorul. Nu zic că delegatul nu poate avea o impresiune justă și pentru alte ramuri decât a lui, dar în tot cazul nu se prea poate amesteca și nu are dreptul de a se pronunța cu tărie și cu siguranță.

Cum însă sunt doi delegați și 12—14 specialiști la un examen de capacitate, controlul într'un an e numai *întâmplător* și pe un câmp foarte restrâns. În privirea notării elevilor însă, controlul e iluzoriu. Dacă un profesor îndărătnic, răutăcios,—ca să întrebuițăm expresiunea consacrată de elevi—caută la examen ce anume chestiune e necunoscută elevului, asta o face când e singur; când sunt streini, trimiși de ai autorităților școlare mai ales, el întreabă *tocmai* ceea ce crede că elevul poate ști,—profesorii cari fac altfel sunt o excepție grozav de rară—il ajută cât mai mult și îl notează cu 9 sau 10, de câteori vede că delegatul ministerial își arată zelul micșorând sistematic notele profesorului respectiv. Acesta e lucru știut și orice dascăl o poate mărturisi.

Controlul în privirea notelor se face cu mult mai bine între profesori singuri. Nu poți da 10 unui elev, care la toate celelalte obiecte nu capătă nici 5. Vorbesc de examenele unde profesorii lucrează în comisiune, nu separat. Notarea în parte și media de trecere se echilibrează dela sine, dacă e să ținem la note!

S'ar putea crede însă că delegații ministeriali au altă menire la examenele de capacitate, decât de a controla pe profesor, anume de a unifica aprecierea asupra tuturor acelor ce au a capata drepturi identice. Principiul numirii la catedre similare după medie cere ca toți aspiranții la *una și aceeași* funcție să fie examinați de una și aceeași comisiune. Dar oare cum se practică la noi lucrul, corespunde el acestui principiu ?

Să luăm în cercetare modalitatea funcționării acestor comisii în anii din urmă 97 și 98. Au fost 4 școli de institutori cu 4 serii de candidați. Lucrările scrise s'au cercetat de o comisiune străină școlilor și unică. Oralul și practica pedagogică au fost examinate de profesorii respectivi plus 2 examinatori ministeriali aleși din comisiunea pentru examenul scris. *La fiecare din cele 4 școli însă au fost tot altă serie de delegați.* Unde-i dar comisiunea unică ? Care e elementul examinator statornic la cele 4 școli cu drepturi egale ? Cum se pot pune după o ordine de medii elevi examinați de oameni osebiți ?

Pentru a face mai palpabilă această încălcare a principiului urmărit, vom arăta combinațiile care s'au făcut cu aceste examene. Aceiași delegați au examinat pe institutele din Iași și pe învățătorii din Iași, Galați și Bârlad, adică candidați ce aveau să figureze pe liste *osebite*, iar fiecare din aceste liste avea să fie complectată cu *alte*, alcătuite în București, Câmpulung și Craiova. Motivul hotărâtor în aceste combinații nu poate să fi fost decât economia de timp și de drum a delegaților.

Cum ziceam mai sus, comisiunile mixte sunt mai mult o iluziune, examinarea cu profesorii respectivi rămâne tot cea mai serioasă. Doar de capătă examenele o mai mare solemnitate, un ne mai văzut aspect de sărbătoare, cu delegații. Dar pentru un rezultat... așa de micșorat... nu se cheltuiește oare prea multă muncă ?



## DEZIDERATELE CONGRESULUI DIN PETERSBURG privitoare la organizarea învățământului profesional pentru fete \*).

Valoarea personală și educativă a muncii manuale capătă pe zi ce merge o mai mare considerațiune și se poate zice, că de câțva timp ea atrage serios atențiunea celor cari au în mână soarta noilor generațiuni. Dovezi despre aceasta nu lipsesc. Sunt încercările ce se fac pretutindenea spre a introduce lucrul manual ca un obiect de învățământ în toate școalele inferioare, îngrijirea ce se dă în cele mai multe state așezămintelor tehnice speciale în ființă, înmulțirea unor asemenea instituțiuni și, în fine, ivirea congreselor „pentru învățământul tehnic și profesional“. Fie internaționale, ca acel din Bordeaux, fie naționale, ca cel de la Petersburg (1890) aceste congrese au de scop nu atât dovedirea utilității lucrului manual în școlile de toate gradele, cât mai ales fixarea mărginilor acestui învățământ, alegerea industriilor pentru fiecare categorie de școale, compararea tipurilor de școale profesionale existente în diferitele țări, precum și a rezultatelor ce aceste școale dau.

Propunându-ne să facem aici cunoscute rezoluțiunile congresului de la Petersburg privitoare numai la organizarea școalelor de fete, vom trece peste însemnatele lui discuțiuni asupra valorii muncii manuale, cu toate că

---

\*) Articol publicat în 1894.

aceste considerațiuni ar contribui la vulgarizarea ideii că lucrul de mână trebuie să fie obligator ca orice alt obiect de studiu, și ca consecință ar înpuțină poate numărul părinților care cer la noi dispensarea copiilor lor de acest exercițiu așa de folositor. Ne vom mărgini a extrage din discuțiunile congresului numai aceea ce ar putea completa observațiunile noastre asupra școalelor profesionale franceze, cu cari ne-am ocupat în special, pentru a desăvârși astfel expunerea unui excelent tip de școală profesională existentă, cu inovările pe cari le doresc oamenii competenți în materie.

Congresul din Petersburg, deși național, are o însemnătate internațională, nu numai prin faptul că foarte mulți reprezentanți ai școalelor străine au luat parte la el, ci și prin caracterul dezideratelor acolo exprimate. Acestea sunt de două feluri: unele privitoare exclusiv la școalele rusești, altele relativ la școalele profesionale în genere. Cu toată dorința ce am avea să expunem aici felurile tipuri ale școalelor profesionale din Rusia, pentru a constata cu mulțumire superioritatea învățământului teoretic general din școalele noastre de meserii, cum și pentru a semnală unele bunuri ale acelora, cari bunuri cu folos s'ar putea imita și la noi, precum: oferirea internatului gratuit copiilor sarace, participarea elevelor la beneficiul școlii și altele, cari au întâlnit aprobarea congresului,—suntem constrânse a trece repede asupra acestor lucruri, cum și asupra rezoluțiunilor ce ele au provocat, ca eșind din cadrul acestei dări de seamă.

În ce privește școalele profesionale de fete—de cari s'a ocupat secțiunea specială, a V-a —congresul din Petersburg a exprimat numai două deziderate și anume următoarele:

1). ca lucrul profesional propriu zis, adică specializarea elevelor într'o anumită și unică profesiune, să fie

precedat de unul sau de doi ani de exerciții în toate genurile de lucru manual; și

2). să se înființeze cursuri pedagogice profesionale pentru formarea maistrelor de lucru.

Școlile profesionale ținesc în primul loc a da absolventelor un mijloc cu care să-și poată câștiga imediat viața. Acest scop este în genere așa de exclusiv cultivat în ziua de astăzi, încât specializarea profesiunelor începe din ziua întâia, pentru a fi dezăvârșită, extremă, când eleva a sfârșit școala. Atunci ea nu cunoaște—bine ori rău—decât numai meseria ei și pentru a deprinde la nevoie o alta, i-ar trebui tot atâția ani de studiu sau de ucenicie, câți a întrebuițat pentru a-și apropia meseria învățată în școală. La noi, această specializare extremă tiranizază chiar școlile secundare, unde totuși n'ar trebui să existe de loc, de vreme ce acolo lucrul de mână se predă în vederea variatelor nevoi ale vieții de familie, și nu pentru câștigarea unei anumite profesii, fie brodăria, fie împletitul, fie ori și care alta.

Impotriva acestei specializări extreme luptă lumea pedagogică și economică încă de la începutul acestui veac. Și sunt două motive cari pledează împotriva acestei specializări, anume: unul de ordine economică, iar altul curat pedagogic. Se susține—și nu fără cuvânt—că meseriașul stăpân numai pe o singură profesiune rămâne cu desăvârșire dezarmat în lupta pentru traiu, față cu progresul neîncetat al mecaniceii, a cărei aplicare la meseria lui îi răpește din mâni această din urmă armă, devenită netrebnică. Iar pedagogii adaogă că specializarea extremă, așa cum am tălmăcit-o mai sus, dacă nu tămpește inteligența copilului, se împotrivește, în cazul cel mai puțin rău, la complecta ei dezvoltare, se opune la armonica desvălire a tuturor facultăților, din pricina lipsei desăvârșite de exerciții a unora din ele.

Pentru a împaca între ele cele două cerinți ale tim-

pului, așa de contrare între ele, adică specializarea trebuitoare pentru ca profesionistul să poată avea cătare în piața valorilor, cu principiile pedagogiei moderne și cu progresul fatal al mecanice, școalele profesionale franceze întrebunțează un mijloc, care ar trebui să se generalizeze, deși poate nu-i îndestulător. În primii ani, copiii diferitelor ateliere au în comun nu numai foarte multe cursuri teoretice, ci încă și numeroase exerciții manuale în toate profesiunile înrudite cu cea aleasă. Așa că, presupunând că absolventul unui atelier special este nevoit să renunțe la meseria sa, în foarte scurt timp poate deprinde o alta, mai mult sau mai puțin înrudită cu cea dintăiu, ale cărei elemente le-a capatat în școală.

Intru cât acest rezultat mulțumește pe economiști și întru cât el pune în realitate la adăpost clasele muncitoare împotriva năvălirii mașinilor, nu este aci locul să ne rostim. Ținem însă dimpotrivă să insistăm asupra valorii educative a exercițiilor profesionale variate, în cei dintăiu ani ai școlii. Foloasele acestor exerciții variate sunt evidente pentru oricine a avut prilejul să le observe la fața locului. Diversitatea, ce ele introduc în ocupațiunile copiilor, are două efecte binefăcătoare : pe de o parte ține deșteaptă mai multă vreme și interesază cu o intensitate constantă atențiunea copiilor, cari aduc un spirit deopotrivă de vioiu la fie-care schimb de exerciții ; pe de altă parte pune pe rând în joc toate facultățile cari alcătuesc inteligența combinativă, le desvoltă armonic și face prin urmare cu puțință ca elevii să dea maximul ce pot da ; ei câștigă nu numai în dibăcie și dexteritate, ci li se desvoltă în acelaș timp spiritul de observare, de diferențiere și prin urmare și cel de combinare ; devin mai observatori, mai inventivi și mai sintetici, însușiri cari sporesc cu mult valoarea lor profesională specială.

Să nu se pară dar de loc un paradox afirmațiunea că neprevăzutul, armonicul, esteticul, artisticul în fine, ce-l

admirăm -și-l plătim așa de scump—în producțiunile industriei feminine din Franca, se datorește nu unei specializări extreme, ci din contra tocmai acelei specializări bine înțelese, care are drept punct de plecare practica exercițiilor manuale a cât se poate mai multor meserii. Acest adevăr nu putea să scape atențiunii congresului din St. Petersburg, care își exprimă dorința de a vedea generalizându-se procedeul școalelor franceze, procedeu a cărui perfecționare noi o considerăm de cea mai mare însemnătate pentru progresul învățământului profesional.

Nu de o mai mică importanță este cel al doilea deziderat exprimat în congresul din 1900.—Între multele discipline cari se predau încă în unele țări, fără a fi fost învățate pentru a fi predate, sunt și meseriile. Se crede încă acolo, că dacă pentru a preda scrierea, citirea, lecțiunile teoretice, învățătorul trebuie anume pregătit pentru această misiune, educat în materiile psihologice și pedagogice, aceste din urmă cunoștinți sunt cu desăvârșire de prisos pentru un maestru de profesiuni, căruia îi ajunge să fi petrecut câți-va ani într'un atelier sau cel mult într'o școală de meserii. Această credință și-a făcut veacul. Importanța chestiune a metodei este adusă astăzi pe terenul profesional, recunoscându-se că metoda poate face meșteri buni sau răi, întocmai după cum poate da rezultate bune sau rele în orice altă ramură a învățământului, ori unde este vorba a se mănui o inteligență fragedă.

Congresul din St. Petersburg, ocupându-se de această chestiune, reclamă o pregătire pedagogică specială pentru maeștrii de meserii; el cere să se înființeze cursuri pedagogice profesionale pentru formarea maestrelor de lucru și schițează în trăsături generale organizarea acestui învățământ profesional normal.—Secțiunea pedagogică profesională—cum a fost botezată în congres—se va alătura fie pe lângă școalele profesionale, fie chiar pe lângă cele normale, și va avea o durată de trei ani. Se vor primi ca



eleve numai copilele cari au implinit 16 ani, au absolvit patru clase secundare și pot dovedi că știu a coasă, împleți și croi. Secțiunea pedagogică profesională cere opt ore de studiu pe zi, dintre cari trei hotărâte învățământului general, iar cinci, exercițiilor în atelier și practicei pedagogice în școala la care este alăturată secțiunea.

Programele au fost de asemenea definite. Invățământul general cuprinde: limba și literatura națională, istoria și geografia generală a țării precum și în special a provinciei în care se află școala, fizică elementară, aritmetică și elemente de geometrie, igiena cu lecțiuni de anatomie, lecțiuni de botanică, mineralogie și chimie elementară, desenul și metodică lucrului de mână. Invățământul profesional constă din exerciții împărțite pe ateliere, iar practica pedagogică, care începe în anul al treilea, se face sub supravegherea maistrelor de atelier. Examenele finale constau din o cercetare asupra tuturor materiilor de învățământ cuprinse în program, exerciții de desen și de practică profesională și în fine din o probă didactică.

Negreșit că în afară de modificările ce această organizare a școlii pedagogice profesionale, va avea să sufere la adaptarea ei în diferitele țări, prezintă încă și unele părți slabe, criticabile. Așa de pildă, ni se pare neașteptată legătura igienei cu noțiunile de anatomie, pe când ea ar fi fost firească cu cele de fiziologie; apoi ar fi de asemenea de regretat poate lipsa din program a principiilor de metodică generală, precum și a celor de psihologie.

Netăgăduit însă că înființarea unei școli profesionale pedagogice, chiar așa cum a fost schițată în congresul dela Petersburg, ar umplea în toate statele una din lipsurile cele mai simțite ale învățământului, de care ne ocupăm. Și poate că acolo unde se plănuiește o reorganizare științifică a învățământului profesional, ar trebui să se înceapă în primul loc cu crearea unui asemenea așezământ, care dând în scurt timp — trei ani — un personal

didactic anume pregătit, ar face cu putință ca chiar generațiunile imediate să se tolosească de noua reformă. Această părere ni se pare cu atât mai întemeiată, cu cât problema învățământului profesional al fetelor este încă departe de a fi istovită, pe câtă vreme una din cestiunile fundamentale în această materie este încă pendinte înaintea viitorului congres „*pentru învățământul tehnic și profesional*” în 1895. În adevăr, abia atunci este chemată lumea competentă să hotărască *cari sunt profesiunile pentru cari pot fi pregătite fetele*. Dar dacă discuțiunile congresului din 1895 vor fi probabil hotărâtoare în ce privește organizarea școalelor profesionale de fete, nu este mai puțin adevărat că dezideratele exprimate în congresul din Petersburg sunt două puncte câștigate definitiv pentru viitoarea reformă școlară.

---

## O ȘCOALĂ DE ȚĂSUT ÎN IAȘI

Raport cerut de Inspectorul general al învățământului  
în Septembrie 1904.

---

Este oportună înființarea unei școli de țesut? Care ar fi menirea unei asemenea școli?

Iată două chestiuni la cari trebuie să răspundem înainte de a ne ocupa de orice proiect de program.

Examenul riguros al oportunității de-a se întemeia o școală de țesut, deci un nou tip de școală profesională se impune nu numai din considerațiuni financiare, ci mai ales sociale. Școala profesională nu este o școală de cultură generală, care oricum ar fi, poate sluji copiilor din orice strat social, în orice specialitate ar fi ei să se arunce. Școala profesională având de scop să formeze oameni cari să se hrănească cu învățăturile câștigate în școală, trebuie cercetat cu deamăruntul, dacă acele învățături pot forma un mijloc de traiu și dacă ele sunt în deajuns reclamate de trebuințele societății. Căci în caz când absolvenții școlii nu răspund unei cerinți a mediului social, când meseria lor nu are căutare în piața valorilor, ei rămân numai niște declassați, iar existența școlii e un rău în loc să fie un bine.

Să căutăm dar în primul rând a ne da seamă de scopul pe care-l poate urmări o școală de țesut și de soarta pe care o pot aștepta absolvenții ei în actualul nostru mediu social. Suntem, presupun, toți de acord că motivele ce au

a determină înființarea unei școli, nu trebuie să mai fie oferta acelor care doresc a le dirija---cum s'a întâmplat lucrul de multe ori până acuma, — ci numai *nevoile reale* ale societății.

Programul școlii de țăsut din Iași, care, fie zis în trecut, cuprinde în afară de țesătorie o sumă de alte industrii casnice, nu se explică nici asupra gradului școlii, nici asupra vrăstei și pregătirii elevilor, nici asupra mediului social din care ele au a fi recrutate; ceea ce dovedește lipsa desăvârșită a unui plan bine conceput în alcătuirea acestui așezământ, precum și a unei idei despre nevoea la care o asemenea școală are a răspunde. S'ar părea că autoarea se sprijină mai mult, în realizarea speranțelor sale, pe efectul magie ce'l au asupra multora cuvintele „industrie națională“.

Menirea unei școli de țăsut nu poate fi decât una din aceste trei:

1) să pregătească lucrătoare pentru marea industrie, sau meseriașe cu atelier propriu; cu acest scop școala ar fi profesională.

2) să deprindă gospodinele a-și lucra obiectele de trebuință, spre a nu recurge la produsele eftine și proaste ale mării industrii;

3) să pregătească maistre pentru școlile de sub No. 1 și 2.

Oportunitatea unei școli de țăsut pentru a pregăti mării industrii lucrătoare, nu se poate justifica la noi, — și nici macar închipui, marea industrie nu s'a născut încă, — fie că s'ar adresa populațiunii sătești, fie celei orășănești. România neavând fabrici de țăsut, absolventele unor asemenea școale nu ar avea nici o întrebuintare.

Dar dacă industria mare ne lipsește, cea mică nu poate trăi. Fenomenul economic petrecut în alte țări cată să se întâmple fatal și la noi: industria cea mare inghite pe cea mică. Deosebirea că la noi industria mare e streină,

iar isbânda ei se face mai ușor, mai cu puțină rezistență din partea protivnicei. Incercările noastre de-a încuraja așa zisele industrii casnice ar fi zadarnice. Cum ar putea un instrument primitiv ca războiul să ție piept pânzelor din străinătate, unde mașinele au ajuns la așa perfecțiune? Cum ar putea lupta munca izolată a unor femei, mai ales în ce privește efinătatea produselor, cu mașini cari scot mii de metri de pânză pe minută? Situația nu s'ar îndrepta nici chiar când industria națională ar fi legal proteguită, ceea ce n'ar fi nici prudent macar.

Țărăncile cari mai țesă, dacă-și acopăr cu prețul vânzării — când pot vinde! — cheltuelile materialului de producțiune. Timpul și munca le rămân pierdute. Aceasta vine și de acolo că ele cumpără materialul brut, neavând pământ deajuns, sau nici vreme, ca să-l cultive ele însuși. E lucru firesc deci, ca femeile să muncească și ele la câmp, unde, bine ori rău plătită, munca lor are cerere.

Dar dacă industrie mare n'avem, dacă cea mai mică nu poate reinvia, ce ar însemna o școală de țăsut în mijlocul Iașilor?

Țăsutul, se zice, ar putea sluji femeilor în gospodărie.—Motivele cari le împiedică să lucreze pentru vânzare, le opresc să lucreze și pentru casă. Produsele fabricilor străine sunt mai *potrivite ca preț* cu câștigul lor zilnic, mărunț și nesigur, decât acel al muncii lor proprii. Țesăturile naționale sunt de sigur mai trainice, dar însușirea de durabilitate, e în general peste puterile oamenilor saraci.

Ceea ce cu adevărat ar folosi femeilor noastre de țară, ce le-ar spori veniturile casei, ar fi cultivarea inului, a cănepei, a matasei etc., adică *pregătirea materialului brut* de producțiune, așa cum îl cere streinătatea. O singură școală însă cu această menire, sau două, sau zece chiar, nu pot face nimic pentru o țară ca a noastră.

Aceste industrii, la care am putea adăogi impletitul



mlajei, al paelor și chiar țăsutul, ar putea însă fi cu folos introduse în școlile noastre sătești, *pentru valoarea lor educativă*. În apus lucrul manual cată să devie obligator în toate gradele de învățământ, mai ales în cel primar și normal, atât pentru că-i un exercițiu plăcut, recreativ, un derivativ al muncii intelectuale, cât și pentru o sumă de alte foloase, asupra cărora nu e aci locul să insistăm. Ar fi absurd, ca în școlile noastre sătești să introducem industrii streine, iar în școlile de fete, brodăria, canvaaua, veșnicul croșet, ori chiar croiala albiturilor după tipare franceze. De ce n'am utiliză așa zisele industrii casnice, ca lucru manual în aceste școli?

Statul nu poate înfința actualminte atâtea ateliere de țăsut câte școli sătești are; actualele învățătoare nu sunt pregătite în aceste meserii; o școală de maestre în țesătorie nu are rost; dar dacă Statul ține să folosească forțele didactice pregătite în acest sens; dacă el crede că industriile casnice nu trebuie să dispară din economia țării noastre, atunci alt loc nu se poate găsi atelierului de țesătorie, decât în programul lucrului de mână din *școlile normale de învățătoare*.

---

## ȘCOLILE PROFESIONALE DE FETE DIN FRANȚA \*)

În schița care urmează, n'am avut în vedere decât școlile profesionale de fete din Paris, singurele pe care le am putut cerceta. Scopul ce-l urmărim aci, este să arătăm maestrelor noastre chipul cum se procedează în Franța, pentru a învăța pe copile o meserie în trei ani numai, fără a le lasa să sfârșească școala cu o mulțime de lucruri neștiute și fără ca învățătura lor să necesiteze cheltueli prea mari de material. Modul de procedare al maestrelor franceze, metoda lor, iată ce ne a atras atenția și ceea ce credem că poate să servească cuiva. Ca îndrumare am crezut însă de nevoie, să dăm câteva însemnări asupra istoricului școlilor profesionale franceze și mai ales asupra organizării lor. Lucrarea de față are dar două părți: una generală, care se raportează la toate școlile din Franța, atât de fete cât și de băieți, și care parte cuprinde istoricul, tipurile școlilor și amănunte privitoare la personalul didactic; o altă parte specială, care se referă numai la școlile de fete și care cuprinde considerațiuni generale asupra lor, condițiunile de admitere, amănunte asupra localului și materialului școlar și programele învățământului.

---

\*) Broșură apărută în 1894.

## Istoricul școlilor profesionale

În Franța, înființarea celor dintâi școli profesionale ale Statului fu hotărâtă prin decretul din 15 Septembrie 1793. El fixă pe deoparte gradul școlilor profesionale, dându-le un loc intermediar „între școlile primare și cele de cari au nevoie acei ce se destină la alte cariere decât acele de meseriași și lucrători“ ; pe de altă parte, scopul lor, care eră a da „meseriașilor și lucrătorilor toate cunoștințele neaparate meseriei lor“.

Este de observat că dacă prin decretul din 1793 se recunoștea școlilor profesionale aproape acelaș grad ca acela ce li se atribue astăzi, nu se făcea însă nici-o deosebire între școlile cari dând cunoștințele teoretice necesare, sunt școli de învățământ secundar special, și școala care învață mănuierea unei profesii, singura cu adevărat școală profesională. Distingțiunea aceasta nu se face decât mult mai târziu. Decretul din 1793 a fost adus la îndeplinire în anul III al Convențiunii prin întemeierea școlilor centrale, cari fură desființate în 1802 din cauza neînsemnatelor rezultate ce dădeau.

Școli profesionale au existat cu toate acestea în Franța și înainte de revoluțiune, toate însă înființate din inițiativă privată. Între acestea mai însemnate au fost :

1). Școala abatelui de La Salle, fondată în Rouen la 1705, cea mai veche școală profesională în Franța, a cărei program cuprindea : ținerea registrelor, contabilitatea, arhitectura, hidrografia, muzica și limbile moderne, adică, după spusa fondatorului „tot ce se poate învăța afară de latinește“. Această școală se apropie mai mult de actualele școli reale decât de cele profesionale ;

2). Școala de arboricultură întemeiată lângă Melun în 1766, care în timp de 17 ani cât a funcționat, a dat peste 400 grădinari, desemnători de grădini și plantatori ;

3). Școala orfanilor de militari fondată de Paulet, în

care copiii căpătau principii de medicină, chirurgie, pictură, sculptură, arhitectură și alte cunoștinți și meserii. Din elevii acestei școli se recrutau inginerii de corăbii, mecanici, etc.; ea fiindă 17 ani, până la 1789;

4). Școala de arte și meserii înființată prin generozitatea ducelui de la Rochefoucauld pe proprietatea sa Liancourt, trecută Statului și care funcționează actualminte la Paris.

Cari au fost motivele ce au îmboldit lumea la căutarea altor căi de instrucțiune profesională, decât locurile bătute de generațiunile precedente? Ce împrejurări au provocat înființarea școlilor private și, de ocamdată mai mult în principiu, înființarea școlilor profesionale pe sama Statului? În primul loc, cunoașterea relelor inerente sistemului de atelier, ca pierderea de vreme în anii dintăi, când ucenicul face slujba de servitor, căpătarea de deprinderi rele în timpul lung al uceniei, etc. În al doilea loc, influența tot mai mare a scrierilor filosofilor și pedagogilor mai însemnați, cari au atras atențiunea lumii asupra meseriilor, unii arătând valoarea lor educativă în ce privește fizicul și simțurile omului (Rabelais, Comenius, Locke); alții în vederea unei reforme sociale, dorind să rădăce prestigiul muncii manuale și s'o reabiliteze generalizând'o (Rousseau, Diderot).

Aceste două influenți convergente își au punctul de întâlnire și izbănda lor în Art. 16 al Constituțiunei din anul III astfel redactat: „tinerii nu pot fi înscriși în registrul civic, dacă nu dovedese că știu ceti scrie și exercită o profesiune mecanică“, considerată ca atare și agricultura. Aceasta fu cea dintăi aplicare a principiului pus de marea revoluțiune, în următoarea cuprindere: „tot cetățeanul are dreptul la o cultură intelectuală, după cum are și datoria de a conlucra la producerea valorilor utile, prin munca manuală“.

Cu toate aceste triumful ideilor nouă, a ramas multă

vreme infructuos, fie din pricina turburărilor ce absorbeau mintea și vremea oamenilor, pe la finele veacului trecut, fie poate și din cauza insuficienței convingerei în ce privea folosul generalizării muncii manuale. Nici unul din guvernele Republicei n'a făcut ceva pentru învățământul profesional, după cum n'a făcut în urmă nici Imperiul, nici Restaurațiunea. Abia în 1832 începe a se agita din nou chestiunea școlilor profesionale. Până atunci nemulțumirile împotriva atelierelor private se tot înmulțiseră, iar elementele ce aveau să constituie școala profesională apar treptat în conștiința lumii culte, se aleg, se cern și se motivează.

Desființarea corporațiunilor, care folosiseră așa de mult propășirii industriei, nu avea încă o înrăurire binefăcătoare asupra educațiunii profesionale, din potrivă, maistrul ne mai simțindu-se acuma legat să-l învețe pe ucenic meseria lui într'un timp hotărât, acesta putea pierde ani de zile servind fără plată și fără să deprindă nimic. Dacă desființarea corporațiunilor cuprindea în sine căderea atelierelor private, căderea acestora nu se întâmplă cu toate acestea decât mult mai târziu. În comparațiune cu pierderea de timp, celelalte vicii ale atelierelor fiind neînsemnate în ochii populațiunii lucrătoare, se poate zice că ceea ce a populat școlile profesionale dela prima lor aparițiune, a fost în primul loc certitudinea că într'un timp hotărât copilul învață acolo o profesiune determinată.

Când mai târziu, prin introducerea treptată a mașinelor, mii de lucrători rămâneau muritori de foame, din pricină cu nu știau altă meserie afară de cea pe care le-o răpea mașina, ieși la iveală un nou neajuns al atelierului anume *specializarea extremă*. În programele actuale ale școlilor profesionale s'a căutat a se atenua pe jumătate neajunsul acesta. Pe lângă cunoștințele meseriei alese, fiecare elev capătă cunoștinți generale asupra celorlalte meserii mai ales asupra celor înrudite cu a lui. Așa toate



elevile școlilor profesionale învață cusutul, desenul și acuarela, mai mult decât ar fi nevoie pentru cultura ochiului și a atențiunii; elevele de la lenjărie învață și croitorie; elevele care brodează pe stofe fac și brodărie albă; cele care picturează pe lemn, picturează pe email și pe sticlă, și așa mai departe. Când o meserie are puțină cerere, nu trebuie multă osteneală ca o lucrătoare să deprindă o alta. Se va vedea mai la vale intrucât acest remediu este îndestulător.

Piedicele care se împotriveau la repede introducere a mașinilor, și între aceste mai ales incapacitatea lucrătorilor de a cunoaște, mână și utiliza mecanismul lor, au fost în acelaș timp originea ideii de a întovărăși educațiunea profesională cu o cultură intelectuală care să o ajute și s'o lumineze. La răspândirea acestei idei a contribuit apoi atât constatarea superiorității lucrătorilor relativ culti asupra celor lipsiți de orice educațiune intelectuală, cât și observarea faptului că deprinderea unei meserii se înlesnește prin cunoașterea teoriei ei, care teorie nu poate fi însă predată de un simplu maestru de atelier.

Un alt factor al înființării școalelor profesionale a fost cunoașterea principiului pedagogic că tensiunea prea mare a unui număr restrâns de forțe, fie fizice, fie intelectuale, se face în paguba celorlalte și produce prin urmare un desechilibru primejdios pentru individ. Apoi cerințele igienice tot mai mari și mai nerealizabile în atelier, cu cât aceste erau mai mici: răspândirea ideii că instrucțiunea în genere, și prin urmare și cea profesională, trebuiesc încredințate Statului; toate acestea erau tot pe atâtea elemente care conlucrau la căderea atelierelor private și la organizarea actuală a școalelor profesionale.

Problema organizării acestora veni iarăși la ordinea zilei în anul 1832, când Victor Cousin și St. Marc de Girardin fură trimiși în statele germane ca să studieze întocmirea școalelor *Bürgerschulen*. Raportul prezentat de dânsii

provocă un șir de discuțiuni asupra numelui școlilor profesionale, asupra programelor și asupra gradului lor. Aceste au fost declarate abia la 1862 institute de învățământ secundar și nu primar, după cum se considerau în Germania. Toate aceste discuțiuni durară ani de zile și de dănsese se folosiră acei cari susțineau necesitatea unei culturi în afară de limbele clasice, pentru a lupta și a isbuti ca prin legea din 1865 să se înființeze școlile de învățământ secundar special, adică școlile reale. În articolul care determină scopul acestora, apare pentru întâia dată distincțiunea între școlile reale și cele profesionale, cum și acest din urmă calificativ. Școlile reale, după legea din 1865 dau teoria fiecărei profesii, fiecărei industrii; cele profesionale dau învățământul tehnic, exercițiul sau practica unei meserii“

Cât a durat Imperiul, această distincțiune fu singurul punct câștigat pentru învățământul profesional. Republice a treia i-a fost dat să rădăce învățământul profesional, ca și pe cel primar, ceea ce s'a făcut prin legea din 11 Decembrie 1880.

### Tipurile școlilor profesionale

Cel întâi lucru ce lovește atențiunea celor cari studiază întocmirea învățământului profesional în străinătate, este diversitatea de tipuri a instituțiilor consacrate acestui învățământ. Înființate de inițiativa privată, ori instituite de administrațiunile publice, școlile profesionale din Franța se diferențiază aproape până la unitate, fie prin numărul profesiunilor predate în fiecare școală, fie prin numărul anilor de studiu, fie prin programele învățământului teoretic, fie în sfârșit prin acele ale învățământului profesional. Nu avem pretențiunea a face aici o clasificare, ce ni se pare cu neputință; ne mărginim numai la o simplă grupare în interesul clarității expunerii. În acest înțeles, diferitele tipuri de școală profesională, în opoziție cu școala

reală existând actualminte în Franța, se pot reduce la următoarele două grupuri:

1. *Școli profesionale speciale*, ale căror caracter comun față cu acel al școlilor din categoria următoare, este desvoltarea mai mare ce se dă învățământului teoretic și osebita îngrijire a culturii intelectuale în genere. În această categorie, intră, între altele, următoarele tipuri: a) Școlile de arte și meșteșuguri, b) școlile de maiștri de mine, c) școlile de ceasornicărie, d) școlile de mecanici de corăbii, etc. Ele sunt întreținute sau de Stat, sau de județe, *départements*, și sunt prin urmare naționale sau județiene, au un internat cu plată, în care Statul și județul rezervă locuri gratuite pentru elevii saraci cari se disting și durata studiilor în fiecare școală variază dela 2—6 ani, după specialitatea profesiunilor. Școlile de arte și meșteșuguri, în special, au un curs de doi ani pentru institutorii și profesorii normali, cari capătă, absolvindu-l, diploma de maestru pentru școlile primare superioare, cum și pentru cele normale primare. Toate așezămintele cuprinse în categoria întâia sunt destinate exclusiv pentru băieți și ca atare iesă din cadrul lucrării da față.

2). *Școli profesionale propriu zise* echivalente nominal cu școlile noastre de meserii, numite în Franța *écoles d'apprentissage*, de ucenicie, pe cari Art. 1 al legii din 11 Decembrie 1880 le pune în „numărul așezămintelor de învățământ public primar“. Acest învățământ este în Franța de două grade: unul primar inferior, obligator, cu un curs de 6 ani; altul primar superior sau complimentar, facultativ, cu un curs de 2—3 ani. Școlile profesionale *d'apprentissage* sunt asimilate celor primare superioare; ele nu primesc elevi cari n'au absolvit clasele primare inferioare. În România, unde nu există cursuri primare complimentare, școlile franceze de meserii sunt a se considera ca școli de grad secundar.

Foarte deosebit întocmite înainte de 1880, școlile

profesionale propriu zise au fost reduse prin legea din 11 Decembrie a aceluiași an la un tip unic, obligator pe viitorime pentru toate școlile de această natură, fie publice, fie private. Acest tip se numește *școala profesională primară*. Ea poate fi națională, județiană sau comună, după publica administrațiune care o întreține. Școli profesionale întreținute de Stat sunt numai trei, toate de băieți; ele au servit și servesc încă de model școlilor similare județiene și comunale. Deși întreținute de Stat, aceste școli sunt subvenționate de comunele și județele vecine, după cum și Statul subvenționează de o potrivă toate școlile profesionale (ca și pe cele primare superioare) fie județiene, fie comunale.

Numărul total al școlilor profesionale primare județiene și comunale, a fost în anul 1892 de 48, dintre cari 37 de băieți\*), câteva din acestea având cursuri pregătitoare pentru școlile profesionale speciale, ca școala de mecanici de flote, școala de arte și meșteșuguri, etc. Școlile profesionale pentru fete sunt în număr de 11, județiene și comunale; în afară de acestea mai există câteva școli de același tip întreținute și administrate fie de particulari, fie de societăți de binefacere, ca de pildă școalele „*Elisa Lemonnier*“, cărora le vom consacra un paragraf special.

Cursurile școlilor profesionale primare durează în genere trei ani; sunt însă unele profesii pentru cari cursul ține numai doi ani și altele pentru cari se face patru ani, deosebire cauzată de natura meseriei predate. Între școlile de băieți există în sfârșit unele cari primind copiii dela vrâsta de 10 ani, dau acestora și un curs de învățământ elementar, care împreună cu cel profesional durează atunci 5—6 ani. Această varietate a tipului unic

---

\*) Cifrele sunt date după anuarul Ministerului de Agricultură și Comerț, pe anul 1892.

se datorește împrejurărei, că asemenea școli, înființate fie de particulari, fie de societăți de binefacere, înaintea legii din 1880, au fost luate pe sama Statului cu obligațiunile impuse de fondatori.

Elevii școlilor profesionale întreținute de Stat sunt toți interni și plătesc o pensiuine anuală de 500 lei; elevii celorlalte școli profesionale primare, pot fi și externi. Internii acestor din urmă plătesc o pensiuine anuală care variază dela 400 până la 700 lei; în schimb însă cele mai multe școli comunale dau învățământul gratuit.

### **Personalul didactic al școalelor profesionale primare.**

Școlile profesionale ca și cele primare superioare \*), țin sunt puse sub dubla autoritate a ministerului de Instrucțiune publică și a celui de Industrie și Comerț. Personalul didactic al școlilor profesionale este format de un director, un număr de institutori, care variază în raport drept cu numărul elevilor, și de un număr de maiștri și sub-maiștri, care variază în acelaș raport, pe deoparte cu numărul elevilor, pe de alta cu numărul meseriilor predate în fiecă școală. Corpul didactic al școlilor de fete este în genere format de directoră, institutoare, maistre și sub-maistre; cu toate acestea unele catedre, anume cele de Istoria artelor, de compoziție și de pictură pe sticlă, sunt ocupate până acum numai de bărbați. Internatele sunt administrate de economi sau econoame.

Directorii și directoarele, numiți de cătră Ministrul Instrucțiunii publice, după avizul conform al Ministrului de Comerț și Industrie, sunt aleși fiecare de pe o listă de cel puțin trei candidați, prezentată de consiliul județian sau comunal, după cum locul este vacant la o școală comunală sau județiană. Candidații la directorat trebuie să

---

\*) În școlile primare superioare din Franța, de băeți ca și de fete, se dă o îngrijire deosebită lucrului manual.



aibă calitatea de cetățeni francezi, să fi implinit vârsta de 25 ani și să poseadă una din următoarele diplome: 1) certificatul de aptitudine profesorală pentru școala normală, certificat care presupune cel puțin brevetul superior; 2) diploma celor două bacalaureate, în științi și litere, sau, în locul celei dintâi diploma de bacalaureat a învățământului secundar special; 3) o diplomă oricare de licențiat; 4) diploma de inginer. Celelalte condițiuni fiind egale, femeilor se cere ca titlu de capacitate pentru directorat absolvența unei școli normale oricare, fie aceasta chiar numai școala normală de institutoare.

În afară de direcțiune, fiecare școală profesională de băieți și de fete este supravegheată de o comisiune numită de supraveghere și perfecționare, compusă din câte un delegat al fiecăruia din cele două ministere de cari depind școlile profesionale, din doi consilieri comunali sau județieni, după cum școala este comunală sau județiană, și în fine de trei maiștri recomandați de comună sau județ, în afară de personalul școalei, și numiți prin împreună înțelegere a celor doi miniștri. Art. 14 al decretului din 28 Iulie 1888 reclamă ca pentru școlile de fete, între acești din urmă trei membri să fie cel puțin două doamne. Comisiunea este prezidată de primar sau prefect, între alte atribuțiuni administrative are și pe aceea de a determina numărul institutorilor, al maiștrilor și sub-maiștrilor școalei pentru fiecare an școlar, după ce a luat avizul directorului școalei, și hotărește condițiunile de concurs pentru posturile vacante de maiștri și sub-maiștri.

Institutorii și institutoarele trebuie să aibă cetățenia franceză, 21 ani impliniți și, ca titlu de capacitate, cel puțin brevetul superior. Retribuțiunea lor este egală în genere cu aceia a institutorilor școlilor primare; cu toate acestea pot avea eventual un spor de 100 lei pe lună, pentru fie-care 8—10 oare de curs, când, după distribuirea oarelor făcută de către comisiunea de privighere a școalei

se găsească încărcăți cu acest număr de oare mai mult decât institutorii școalelor primare. Institutorii și institutoarele, care au certificate de aptitudine pentru școlile normale, iau titlul de profesori și profesoare și sunt retribuiți egal cu profesorii școlilor normale. Atât institutorii cât și profesorii se numesc prin comuna înțelegere a celor doi miniștri de cari depind școlile profesionale, în urma examinării titlurilor lor de capacitate.

Maistrii, maistrele, sub-maistrii și sub-maistrele se numesc de cătră primar sau prefect, după o listă de 3 candidați pentru fle-ce post vacant, prezintată de cătră comisiunea de supraveghere. Candidații trebuie să fie cetățeni francezi, să fi împlinit 21 ani și să poseadă certificatul de aptitudine profesională, capatat în urma unui concurs ținut la școală înaintea unei comisii examinatoare compusă din membrii comisiei de supraveghere, directorul școlii la care postul este vacant și un număr variabil de delegați ai ambelor ministere, luați dintre maistrii marelor ateliere din localitate. Certificatele de capacitate ale candidaților trebuie să fie semnate de cătră toți membrii comisiei examinatoare.

Maistrii ca și institutorii nu pot avea mai mult de 25—30 de elevi sau eleve în clasă sau atelierul lor; când elevii depășesc acest număr, clasa sau atelierul respectiv se divide în mai multe secțiuni. Această dispozițiune face ca școlile populate să aibă câte 5 până la 7 institutori și câte 2 până la 4 maistri sau maestre de atelier, număr care, după cum s'a zis, se determină la începutul anului școlar de cătră comisiunea de supraveghere, după avizul directorului.

Directorii, institutorii, directoarele și institutoarele școlilor profesionale primare sunt retribuiți de Stat; maistrii, maistrele, sub-maistrii și sub-maistrele, de comună sau județ. Cheltuelile de local, instalare, mobilier, întreținere, material de învățatură, personal de serviciu și altele,

rămân în sarcina exclusivă a comunelor și județelor. O măsură foarte prudentă impune administrațiunilor publice, doritoare de a înființa școli profesionale, să înscrie între cheltuelile lor obligatorii, acele necesare pentru întreținerea școlii timp de cel puțin cinci ani.

## ȘCOLILE PROFESIONALE DE FETE

În paragrafele cari urmează, ne propunem a studia mai de aproape și exclusiv școlile profesionale de fete, cari, după cum s'a zis în partea introductivă, sunt toate de un tip unic, anume profesionale primare, cari în număr de 11, sunt toate comunale sau județiene. În afară însă de școlile profesionale publice există în Franța un număr nedeterminat de școli profesionale private, întreținute de particulari sau societăți de binefacere și cari, dela 1880 încoace, au toate tipul școlii profesionale primare. Lucrarea de față va avea cu deosebire în vedere școlile profesionale publice de fete; vom consacra un paragraf oșebit celor private.

Înainte însă de a intra în materie, este de nevoie să hotărâm mai lămurit marginele acestui studiu. Dacă dispozițiunile legislative și reglementare, dacă scheletul, ca să zicem așa, al școlii profesionale primare este identic pentru toate așezămintele de acest tip, o mare deosebire, o deosebire dela așezământ la așezământ există în privința profesiunilor predate în fiecare școală, acestea trebuind să conrespundă nevoilor mai urgente ale localității unde funcționează școala, și o deosebire încă mai mare există în întinderea și desvoltarea ce se dă aceleiași meserii în diferitele școli, desvoltare lăsată la facultatea comisiunei de supraveghere, specială fiecărei instituțiuni. Astfel fiind, de oarece noi nu ne-am mărginit la o simplă rezumare a tipului legal de școală profesională primară, ci am căutat mai ales să relatăm amănuntele și particularitățile fiecărei

instituțiuni vizitate, ne socotim datoare să restrângem mărginile lucrării de față, pentru particularități și amănunte, la așezămintele pe cari le-am cercetat în realitate. Acestea sunt numai acele institute din capitala Franței și anume cele șase școli profesionale publice, toate comunale, și cele trei școli profesionale private „*Elisa Lemonnier*“.

Legea din 1880 a găsit funcționând în Franța nenumărate școli profesionale private, comunale și județiene, între cari numai foarte puține pentru fete. Ca în toate țările, școlile de fete apar mult mai târziu decât cele conrespunzătoare pentru băieți. Intrebuițarea muncii femeii în afară de gospodărie și câmp, fiind un fenomen social relativ nou, întârzierea este foarte naturală. Întăia școală profesională de fete apăru abia la 1862, în Paris, înființată de societatea „pentru învățământul profesional al fetelor“ sub președinția doamnei Elisa Lemonnier. În 1864, 1868 și 1870, aceeași societate înființă în aceeași comună alte trei instituțiuni profesionale. Școala întemeiată la 1862 trecu pe sama comunei în anul 1866, păstrându-și numele fundatoarei, celelalte funcționează și astăzi ca școli private, administrate de vechea asociațiune a femeilor.

A doua după vechime a fost întemeiată la 1874 de către doamna Paulin și trecută comunei în 1887. Celelalte patru au fost întemeiate de comună treptat, în anii 1879, 1881, 1884, și 1890. Aceasta din urmă nu-și deschisese încă toate atelierile în anul 1893 din cauză că numărul elevelor ei se urca abia la 190.

Școlile profesionale din Paris, atât publice cât și private, nu au internat.

Meseriile predate în școlile profesionale de cari ne ocupăm aci, sunt: croitoria, lenjăria, brodăria albă, brodăria pentru mobile și confecționarea pălăriilor, a florilor, a

corsetelor, confecționarea jiletcilor bărbătești și a hainelor de copii, contabilitatea comercială, spălătoria și bucătăria. Unele școli au până la opt din aceste profesii. Numai croitoria se predă în toate cele 6 școli, lenjăria, brodăria albă, spălătoria, contabilitatea comercială și confecționarea jiletcilor bărbătești numai la 2 școli; în 3 școli se predă bucătăria, corsetăria și pictura industrială; confecționarea florilor în 4, și în 5 confecționarea pălăriilor și brodăria pentru mobile și confecțiuni. Școlile în care se învață pe lângă alte profesii bucătăria și spălătoria se numesc *școli profesionale și menajere*.

Numărul elevelor din școlile publice a variat în anul școlar 1891—92, în diferitele școli, dela 186 la 284 eleve, iar numărul complex în toate cele 6 școli a fost aproximativ de 1400—1450 eleve. Pentru a se avea o idee de proporția în care se distribuie elevele pe ateliere, transcriem aici o pagină din registrul de înscriere al celei mai vechi școli profesionale din Paris, pe anul 1891—92. Din 273 eleve înscrise au urmat:

Atelierul de croitorie	98 sau	41%
Atelierul de desen și pictură indus.	43 sau	19%
Atelierul confecționării de pălării (mode)	25 sau	11%
Atelierul de brodărie pe stofe	21 sau	9%
Cursul de contabilitate com.	49 „	21%

Proporțiunea este cam aceeași și în celelalte șase școli.

Ziua școlară începe dela 8—8 $\frac{1}{2}$  oare a. m. și finește la 5 $\frac{1}{2}$  p. m. Ceasurile de dimineață sunt consacrate învățământului teoretic, cele de după prânz lucrărilor profesionale. Distribuția oarelor în fiecare zi se face în chipul următor:

Dela 8—11 sau dela 8 $\frac{1}{2}$ —11 $\frac{1}{2}$  învățământul primar.

Dela 11—12 $\frac{1}{2}$  sau dela 11 $\frac{1}{2}$ —1 dejunul și recreație.

Dela 12 $\frac{1}{2}$  sau 1—3 învățământ și exercițiu profesional.

Dels 3—3 $\frac{1}{2}$  recreație.



Dela  $3\frac{1}{2}$ — $5\frac{1}{2}$  învățământ și exercițiu profesional.

Elevelor nu li se îngăduie să iasă din școală până la oarele  $5\frac{1}{2}$  și cum școlile nu au internate, copilele sunt datoare să-și aducă prânzul când vin dimineața. In unele școli însă s'au instituit anume cantine, cari procură o mâncare foarte substanțială pentru plata de 30 bani pe zi; în școlile unde se învață bucătăria, elevele nu plătesc decât 25 bani, de oarece sub direcțiunea maistrei respective, ele își pregătesc singure mâncările, școala procurând numai materialul necesar.

Cheltuelile pentru materialul de învățatură sunt în sarcina comunei. Valoarea acestui material variază dela o școală la alta și dela un atelier la altul. In școlile în cari se învață pictura industrială, unde elevele picturează pe email, pe porțelan și pe pergament, cheltuelile sunt foarte mari; în atelierile de corsetărie, confecțiunea jiletcilor, lenjerie și chiar croitorie, spesele sunt relativ mai mici. Pentru a-și scoate parte din cheltuelile de material, comunele întrebunțează două mijloace: pe de o parte, vând la finele anului toate obiectele confecționate în școli, pe de alta, primesc comenzi dela particulari. Aceste din urmă se plătesc puțin, pentru ca școlile să facă concurență mulțimei de meseriași nevoieși.

In unele comune însă sumele incasate din comenzi se depun la casa de economie și se împart la finele anului, ca premii, absolventelor cari s'au destins mai mult, sau chiar tuturor elevelor cari au lucrat la obiectele comandate. Intr'un caz barii sunt o recompensă, în celalăt, un adevarat salar.

Se primesc comenzi la toate atelierile, chiar și la acel de spălătorie; ele însă nu se lucrează decât cu elevele ultimului an, supravegheate de-a dreptul de maistra răspunzătoare.

Cursurile celor mai multe meserii, ca și acel al învățământului primar complimentar, se fac în genere în trei

ani. Numai bucătăria și spălătoria se fac în doi. Pictura industrială de ordinar în cinci, în unele școli în șase ani.

### Condițiunile de admiterea elevelor

Pentru a fi admise în școlile profesionale primare, candidatele trebuie să satisfacă următoarele condițiuni :

1) Să prezinte certificatul învățământului primar inferior ;—se face o excepție în favoarea acelorora cărora le lipsește una sau două clase, sub dubla condițiune de a fi trecut de 12 și a nu fi împlinit încă 14 ani, și de a dobândi acel certificat după un an de studiu în școala profesională ;

2) Să aibă cel mult 15 și să fi împlinit cel puțin 13 ani ;— se primesc candidate care au numai 12 ani împliniți, dacă posedă certificatul claselor primare ;

3) Să fie prezentate direcțiunei școalei de părinții lor sau de un corespondent autorizat ;

4) Să locuiască în comuna în care se află școala profesională la care se înscriu ; copilele care locuiesc aiurea sunt primite numai în caz când comuna în care locuiesc se oferă a plăti școalei 200 lei pe an ;

5) Să treacă un examen-concurs asupra materiilor claselor primare inferioare. Concursurile se țin la fiecare școală în două sesiuni, Iulie și Octombrie. Înaintea unei comisii compusă din directoară și institutoarele școalei.

### Localul și materialul școlar

Trei din școlile profesionale publice din Paris au localuri proprii, construite anume pentru scopul la care sunt destinate ; două sunt instalate în localuri vechi, adaptate în pripă dar îndestulătoare ; numai a șasa are un local nesatisfăcător. Localurile model au fiecare dela 5 până la 7 încăperi de clas, spațioase, uscate, bine aerate, instalate de

obiceiul în rândul al doilea al clădirii și primind o lumină imbelșugată din partea stângă a elevilor. Atelierele, în număr de șapte sau opt de fiecare școală, sunt în aceleași condițiuni igienice și se află în rândul al treilea și cel din urmă al edificiului. Tot aici se află și sala de desen, menită să primească lumina prin ferești practicate în tavan. În școlile unde nu s'a putut face această instalare, sala de desen primește lumina din partea superioară a păretelui din stânga elevilor.

În rândul cel mai de jos sunt apartamentele directorului, cancelaria școlii, cel puțin două camere pentru încercat comenzile, sălile de expoziție, de recreație și bucătăria. Nelipsită în toate școlile franceze este curtea de recreație *le préau*. De obicei patrată, ea sprijină pe pereții săi laterali un acoperământ de sticlă care o face să poată servi și în timp de ploaie. Pentru a atenua accidentele, curtea este acoperită de obicei cu năsip, măsură care ar fi de dorit să se generalizeze pretutindeni.

Ventilarea încăperilor se face prin ventilatoare sistem vechiu, așezate la partea superioară a geamurilor. Sistemul acesta, nesatisfăcător în genere, este poate îndestulător în școlile franceze, unde aceleași săli nu servesc și în oarele de dimineață și în cele de după amiază. Fiecare cameră fiind ocupată numai 3<sup>1</sup>/<sub>2</sub>—4 ore pe zi—in cari socotim și minutele de recreare, când ferestrele stau deschise—rămân mai bine de 20 ore pe zi pentru premenirea aerului din fiecare sală. Ventilarea este secundată de întreținerea foarte curată a localului. Încălzitul școlilor profesionale, foarte primitiv, se face cu sobe de metal în care se ard diferite specii de cărbune, iar pentru iluminat se întrebuintează gazul aeriform.

Mobilierul școlar, adaptat trebuințelor diverselor ateliere, este de obicei conform ultimelor cerinți igienice și pedagogice și numai arare-ori lasă de dorit. Se pune deosebită îngrijire ca înălțimea pupitrelor să fie propor-

ționată cu talia și cu ținuta variabilă a elevelor în diversele exerciții. Pupitrele se desfac în lățime, adică se îngustează și se distind, se înclină ori stau orizontal, așa că elevele pot serie și la nevoie desemnă ori lucră la acuarulă pe ele.

În atelierele de lenjărie, croitorie, corsetărie, pălării și flori sunt mese lungi, una pentru 10 eleve, (câte cinci de fiecare latură lungă), scaune și mai multe tabele. În unele școli aceste tabele sunt orizontale, specialiștii le cred mai potrivite decât pe cele verticale pentru desemnarea patroanelor, cum și pentru priceperea proporțiunei diferitelor părți ale desemnului.

În atelierele de pictură industrială, pupitrele sunt drepte, înguste, fixe și dispuse pe perimetrul sălei când sala este luminată din tavan; în sălile unde lumina cade din stânga, pupitrele sunt așezate ca și în clasele de studiu. Ca material de învățatură acest atelier posedă reliefuri, busturi și statui în ipsos, aceste din urmă mai mici decât mărimea naturală, piese în lemn și carton *maché* pentru studiul anatomiei, etc.

În atelierele de croitorie mesele sunt orizontale și ău pe toată lungimea liniei lor mediane, o sârmă rădicată la înălțimea de 25—30 centimetri pe care se înșiră bobinele cu ață. Fiecare școală are apoi câte 20—25 manechine de toate mărimile, începând dela talia de 30 centimetri și până la cea mai înaltă, gherghefe, aparate pentru tăeturul florilor. etc.

### Programele

Învățământul în aceste școli este *general și profesional*.

*Învățământul general :*

Primiți cu certificatul de absolvire al școalei primare inferioare, copiii își continuă instrucțiunea lor generală pe baza programului școlilor primare complimentare, program

pe care-l execută în timp de trei ani în loc de doi. Acest program suferă însă oarecare modificări. În aceste școli consacându-se învățământului numai 10—18 oare pe săptămână, diversele discipline nu pot lua întinderea ce li se dă în cele 22—27 oare din școlile primare complementare. Pe de altă parte absolvenții școlilor profesionale au nevoie de un număr de cunoștinți speciale, care nu se cer absolvenților școlilor primare. Astfel fiind învățământul școlilor profesionale, deși după lege identic cu cel complementar, se distinge în fapt într'un învățământ complementar mai restrâns și în mai multe cursuri speciale. Cel dintâi este comun tuturor elevilor școlilor profesionale, oricare ar fi atelierul la care se înscriu, cele din urmă sunt speciale uneia sau mai multor meserii.

Învățământul complementar în școlile profesionale se divide în literar și științific, grupuri cărora școala profesională le consacără câte un minimum de cinci oare pe săptămână; el mai cuprinde un grup de cunoștinți diverse, ca desemnul, gimnastica, etc.

### *In partea literară :*

1). *Limba franceză* care cuprinde: cetirea din autori, cu explicări și analiză, recitări, exerciții de dicțiune; scrierea cursivă, rotundă, batardă; scriptura comercială, caligrafia, gramatica, repetarea etimologiei și a sintaxei, formarea cuvintelor, familii de cuvinte, exerciții asupra propozițiilor coordonate și subordonate; principii elementare de compoziție, aplicarea acestora la povestiri, scrisori și rapoarte, noțiuni elementare de istoria literaturii franceze.

Cunoștințele privitoare la limba franceză sunt distribuite pe trei ani, după principiul cercurilor concentrice, iar noțiunile de istoria literaturii se dau numai în ultimul an.



2). *Geografia fizică, administrativă și economică a Franței și a coloniilor ei.*

3). *Istoria Franței* dela resboiul de 100 de ani și până în zilele noastre. Din istoria universală, numai incidental, atât cât este trebuitor pentru înțelegerea întâmplărilor din istoria națională.

4). *Noțiuni de economie politică și de morală practică, și pentru băeți și de instrucțiune civică.*

### *Partea științifică :*

5). *Aritmetică și contabilitate.*

6). *Elemente de științi fizice, alegându se numai cunoștințele ce pot avea o aplicațiune industrială.*

7). *Elemente de științi naturale de agricultură și horticultură.*

8). *Economia casnică, în școlile de fete.* Programul analitic al ei cuprinde: alegerea și întreținerea casei; încălzitul, luminatul și condițiunile lor igienice; întreținerea mobilelor, a albiturilor și a hainelor; spalatul și calcatul; facerea pâinei; proviziunile (lemne, vin, etc.) și păstrarea lor; alegerea, conservarea și fierberea cărnei; pregătirea câtorva mâncări obișnuite (supă, friptură, etc.): pește, vânat, legume, pastrarea și pregătirea lor; pastrarea fructelor și transportul lor, etc. În regiunile unde sunt în floare agricultura și horticultura, se dau noțiuni privitoare la îngrijirea arborilor; în regiunile în cari se află ferme, se dau noțiuni privitoare la fabricarea untului, a brânzei, la îngrijirea vitelor, a paserilor, a albinelor și gândacilor de matasă. Pretutindenea se dau noțiuni de contabilitate casnică.

Am stăruit aci mai mult asupra materiei economiei domestice, pentru a învederă cum este înțeleasă ea de programele și de cărțile didactice franceze, spre deosebire de aceia ce se petrece în România. În cărțile noastre de

economie casnică, în cele mai serioase chiar, elevele învață cum să facă invitățile la prânzuri de gală, câte sunt paharele pentru vinurile rare; ba în unele manuale, chiar cum se fac reverențele la Curte.

### *Cunoștinți diverse :*

9). *Limba engleză* cu 3—4 oare pe săptămână. Programul cere ca elevele să știe serie, ceti curent și traduce fără dicționar, din englezește, orice bucată ușoară de proză.

10). *Desemnul* cu 2—5 oare pe săptămână.

11). *Gimnastica*. Programul cuprinde jocuri de copii însoțite de cântece, danțuri, evoluțiuni cu cântece, exerciții pe scară, pe paralele, exerciții elementare de echilibru și în fine preumblări. Exercițiile gimnastice nu erau introduse în 1895 decât într'o singură școală de fete.

### *Cursuri speciale :*

1). *Istoria artei și în special a artei industriale.*

2). *Anatomia artistică și perspectiva*, ambele pentru atelierul de pictură.

3). *Compoziția* de ornamente picturale și brodate, pentru atelierul de broderie pe stofe și pictură industrială.

4). *Acuarela* pentru toate atelierul, afară de cursurile menajere, atelierul de croitorie și de lenjărie.

5). *Istoria îmbrăcăminteii*, (există în o singură școală) obligatoare pentru atelierul respective.

6). *Dreptul comercial.*

7). *Contabilitatea comercială.*

Aceste din urmă două ramuri, cari există numai în două din cele șase școli publice, constituie împreună cu limba engleză, un curs profesional osebit, numit *contabilitate comercială*, care se face în trei ani. Absolventele acestui curs sunt primite ca contabile în prăvălii, gări și birouri telegrafo-poștale.

Cu toate că, după cum am văzut, învățământul complementar al școlilor profesionale este mai restrâns decât acel al școlilor primare superioare, legea școlară îngăduie totuși absolvenților să se poată prezenta la examenul pentru brevetul inferior, cu care le este deschisă intrarea în școlile normale și în cele secundare. Departe de-a fi un rău, această măsură merită toată lauda, căci dă copiilor cu o inteligență deosebită un nou prilej în viața lor de a schimba munca manuală pentru cea intelectuală.

### Învățământul profesional

Profesiunile din cele șase școli publice din Paris sunt: a) bucătăria, b) spălătoria, c) confecțiunea modelor, d) corsetăria, e) brodăria pe stofe, f) brodăria albă, g) lenjăria, h) croitoria, i) confecțiunea florilor, j) pictura industrială, și în fine l) contabilitatea comercială, despre care s'a vorbit mai sus și asupra căreia nu vom reveni.— După numărul anilor de curs, aceste profesii se pot clasifica în următoarele trei categorii:

- 1). Profesii cu un curs de 2 ani;
- 2). Profesii cu un curs de 3 ani;
- 3). Profesii cu un curs de 5—6 ani;

Aceasta este clasificarea pe care vom adopta-o mai jos, studiind în parte fiecare atelier de învățământ profesional.

#### 1. Profesii cu un curs de doi ani.

Bucătăria în școlile profesionale urmărește mai mult să deprindă copilele, oricare ar fi profesiunea principală căreia ele se destină, cu ocupațiunile gospodăriei. De almintrelea bucătăria care o fac elevele în școală nu este îndestulătoare pentru a le pune în stare să-și câștige viața cu această profesiune.

În vremea de astăzi când femeile sunt nevoite să

lucreze aproape toată ziua, ca și bărbații, în afară de casă; când tocmai din această cauză gospodăriile lucrătorilor și ale micii burghezii sunt de o neorândueală și neingrijire de plâns, este de dorit să se găsească cineva în locul mamelor, cari să învețe pe fete cum se ține o casă, cum se aleg obiectele de hrană și cum se pregătesc mâncările. Tocmai acestei cerinți răspunde școala profesională.

Supraveghiate de o maestră de bucătărie, elevele cumpără materialul, pregătesc mâncările și se îngrijesc de curățenia și rânduiala bucătăriilor și a claselor. Pentru a se proporționa aceste exerciții cu celelalte studii, elevele sunt grupate în serii de câte opt, cari fac gospodăria cu rândul, câte o serie în fiecare zi. La unele școli schimbul seriilor se face numai la săptămână, măsură nehibzuită care silește pe eleve să-și întrerupă prea mult timp cursurile învățământului și practica în atelier.

Din potrivă, spălătoria se învață în vederea profesiunii și pentru acest cuvânt în fiecare școală ea are un atelier special, o maistră spălătoreasă cu una sau două ajutoare. Acest atelier este unul din cele mai puțin populate, el numără în fiecare școală abia 20—30 eleve.

În cele dintâi luni, materialul de învățatură îl formează cârpele de bucătărie, mai târziu rufăriile elevelor și numai în anul al doilea fetele spală albiturile clienților. E lucru neobișnuit la noi, și ar părea chiar straniu, ca școala să spele rufele particularilor. Până acum însă acesta e singurul mijloc ca elevele să învețe a spală și calca broderii, dantele și alte lucruri de preț, pe cari nu le pot avea în propria lor rufărie.

Cursul de spălătorie ține 2 ani; cu toate acestea cele mai multe absolvente fac un al treilea an spre a-și completa în acest timp instrucțiunea lor primară superioară. -Paralel cu modesta lor meserie, elevele acestui atelier se exercitează în cusutul și mai ales în cârpitul rufelor. În acest scop, ele își aduc de-acasă toată rufăria

ruptă, așa că nu ne-am exprimat în stil figurat când am zice că întregi familii pariziane se cârlesc pe sama comunei.

## 2. Profesii cu un curs de trei ani.

### *Mode.*

Ordinea în care se predau cunoștințele acestei profesii se hotărăște de către maistra atelierului respectiv și se aprobă de către comisiunea de supraveghere a fiecărei școli.

În anul întâi elevele învață cusăturile de cari au nevoie, încrețesc, câptușesc, etc. Aceste exerciții le fac pe felurite stoffe, crep, tul, tulpan, dantelă, atlas și catifea.

În anul următor elevele lucrează pentru ele și familiile lor, în marginea programelor. În semestrul întâi se fac bonete de dimineață și pentru copii, capușoane, se confecționează forme de pălării, de sârmă, apoi de pae, mărgelile, pasmanterie și flori. Elevele nu se mărginesc numai a preschimba o formă în alta, ci după anume modele, le fac în întregime și prefac pe cele de păslă. În semestrul al doilea, elevele fac găтели de baluri și garnituri de pălărie.

În cei dintâi doi ani, anume atunci când lucrează din materialul școlii, elevele confecționează formele de pălării în dimensiuni de două și trei ori mai mici decât cea adevărată. Aceasta pentru a le exercita cu munca mărunță și îngrijirea osebită pe care o reclamă lucrul în mic, cât și pentru economie de material. Tot pentru acest din urmă motiv ele se servesc de acelaș material pentru confecționarea a cel puțin 5, 6 forme. Afară de bonete și capușoane, cari se vând, lucrurile executate de eleve se păstrează pentru inspecții, expoziții școlare ori ca modele pentru elevele începătoare.

În anul al treilea, elevele învață a friza penele, a



caleă și reinprospăta garniturile și devin cu adevărat modiste. Ele copiază și imitează modele din ziarele speciale și inventează altele de-a întregul atât ca formă cât și ca garnitură. În acest an elevele sunt datoare să lucreze exclusiv pentru școală și pentru comenzi. Munca manuală în acest atelier fiind relativ mai ușoară, li cere elevelor mai mult spirit de invențiune, de care lucru se ține samă la clasificarea lor în școală.

Pentru a provoca, ajuta și cultiva acest spirit inventiv, este în vigoare la una din școli un mijloc pe cât de practic pe atât de ingenios și care cu folos s'ar putea introduce și la noi. În fiecare joi după amiază, elevele anului al treilea sunt conduse de maistră să viziteze magazinele de mode. La întoarcere fiecare elevă desemnează din memorie cele mai izbutite pălării din câte a văzut și apoi le execută. Pe lângă foloasele amintite, acest exercițiu contribuie la formarea gustului, ascute spiritul și el este cu atât mai indispensabil, cu cât comuna nu poate procura nici varietatea nici bogăția de material necesare acestui fel de perfecționare.

### *Corsetăria.*

Corsetăria este una din profesiunile cele mai bine plătite la Paris; pentru acest cuvânt se înmulțesc mereu elevele din atelierele respective.

În primul an se deprind cusăturile trebuitoare în această meserie și se exercitează a fixa balenele pe stofă; în al doilea, se lucrează corsete întregi cu diferite garnituri; în al treilea, elevele încep teoria și exercițiile de croială. În trimestrul întâi corsetele de copii, în trimestrele următoare, celelalte.

### *Jiletile bărbătești.*

În anii din urmă marile prăvălii din Paris au început a utiliza munca femeilor în confecționarea jiletelor, Când

acest nou debușeu fu deschis muncii manuale a femeilor, școlile profesionale se grăbiră să inaugureze ateliere speciale în cari elevele mai învață și confecțiunile pentru copii. Noțiunile privitoare la luarea măsurilor, se predau de cătră maistra atelierului treptat și paralel cu exercițiile practice.

Elevele încep cu deprinderea cusuturilor necesare, cu prinsul bumbilor, al sponșilor (copicilor), etc. cu tivitul, tighelul și punctele de fantazie (point de chenet, etc.). Toate aceste cusuturi se execută pe patrate de postav și catifea de 2 sau 2 1/2 decimetri patrați. La examen aceste patrate, așezate toate în ordinea de succesiune a executării, invederează progresul făcut într'un an. În clasa următoare se încep confecțiunile pentru copii, iar în cele din urmă trei luni elevele lucrează jiletei croite de maistră. În anul al treilea, ele coase obiectele de comandă și încep croelile.

Pentru cuvinte lesne de înțăles, elevele iau măsură numai pe manechine și croesc numai din materialul școliei.

### *Brodăria albă.*

Brodăria albă era una din meseriile cele mai bine plătite; situațiunea ei tinde să scadă din cauza prea marelui concurenți ce-i face brodăria fabricată. Această împrejurare explică, justifică chiar, atât raritatea atelierelor în care ea să învață (în Paris numai două) cât și numărul cel mic al elevelor înscrise la ele.

Această meserie se capătă exclusiv prin exerciții practice. Elevele încep cu festonul și chiotorile pentru a sfârși după trei ani cu brodării de o greutate și o frumuseță care nu întrec mijlociua; brodăria fină se lasă pentru specializarea ulterioară a absolventelor. În unul din două ateliere existente în Paris se execută și brodării de fantazie (Richelieu etc.), programul însă nu le prevede și prin urmare

ele nu sunt obligatorii. Elevele acestui atelier urmează pe lângă cursul general de desen și un curs special, cu scopul de a deprinde combinarea liniilor în brodării și monograme.

Exercițiile încep în anul întâiu și se fac timp de un an și jumătate pe bucățele de pânză; se aleg desemnuri mici, cari cer o mai mare sforțare și dau și o economie de material. Pe aceiași bucată se execută câte 5—6 desemnuri, cu toate punctele posibile de brodărie. Exercițiile se fac la început pe pânză groasă, apoi din ce în ce mai subțire, până când se ajunge, în anul ultim, la olanda cea mai fină. În ultimul an și jumătate elevele brodează batiste, cămeși, tețe de perină și prostiri. Tot lucrul se face la gherghef.—Paralel cu exercițiile meseriei principale elevele se deprind a coasă.

Brodăria școalelor profesionale din Paris este mult mai grosolană, decât cea a școalelor noastre și mai ales a celor numite odinioară *centrale*. S'ar putea chiar zice, fără exagerare, că renumele, relativ bun, al acestor din urmă școli, se razămă exclusiv pe rezultatele lucrului de mână. Foarte puțini se vor fi gândit însă, că superioritatea școlilor noastre în această unică latură, vine tocmăi din o lacună a programelor noastre, lacună care s'a înlăturat cu multă îngrijire în Franța. Programele noastre nu sunt analitice, și în special pentru lucru de mână, ele nu hotărâse un *minimum* de cunoștinți la care trebuie să se oprească fiecare elevă a școalei secundare și de ajungerea căruia să fie respunzătoare profesoara respectivă. Nu se prescriu de exemplu ce anume lucruri trebuie să știe croi elevele și nici ce anume puncte trebuie să știe coase. Apoi, programele noastre alcătuite de profani, sunt încercate cu ce s'a găsit în programele *tuturor* școalelor de diverse grade din streinătate, și cu desăvârșire neproporționate cu timpul, etatea și priceperea elevelor. Pentru toate aceste cuvinte ele nu se pot execută niciodată în întregime. În

afară de neajunsurile acestea, lipsește controlul iar profesorele respective ne fiind pregătite să-și dea samă de valoarea educativă și practică a lucrului de mână, cu toată buna voință, nu pot remedia la relele programelor. Lucrul fiecărei eleve se face fără nici-o gradare și este lasat întâmplării, adică sau voinței părinților, sau bunului plac al profesoarelor și al directoarelor. În cazul întâi alegerea atarnă de nevoile familiei și de suma ce ea poate cheltui, în cazul al doilea, de priceperea, trebuințele ori capriciile profesoarei de lucru, ale directoarei, sau ale amândurora. Și să se fie samă că am lăsat la o parte cazul odios al speculei elevelor de către profesoare, cari, procurând materialul de lucru, transformă școlile în adevărate ateliere industriale organizate în propriul lor folos.

Urmările unei asemenea întocmiri se constată pe toată ziua. Când maistra, sau directoara școlii, nu este interesată direct de rezultatele lucrului de mână în școala respectivă, totul merge după întâmplare și drept pedeapsă maistra e lasată în uitare să-și ajungă anii de pensiuine. Când din potrivă acest interes apare, atunci elevele sunt silite să lucreze fără nici o măsură, peste puterea și etatea lor și în paguba mersului școlii, iar profesoara își face prin comisiunile examinatoare renume de maistră excelentă. La începutul fie-cărui an, maistra zeloasă cercetează pe fiecare elevă *ce poate* și hotărăște tacit specialitatea ei. Copila care știe din școala primară tighelul, va face numai tighel; aceia care brodează bine, este osândită la brodărie și așa mai departe. Dacă eleva a avut norocul să treacă și clasele primare prin mâni de acelaș fel, atunci ea lucrează câte 6—7 ani unul și același soi de lucru, mai ales brodării, cu deosebire prețuite la noi, și părăsește școala fără să știe a se orienta macar în variatele trebuinți ale familiei. Asta însemnează superioritatea brodăriilor noastre!

Răul nu se mărginește aici. Atunci când specula a

prins rădăcini în școală—ceea ce se întâmplă mai ales în internate—personalul însărcinat cu predarea și privigherea lucrului de mână nu se oprește înaintea abuzurilor. Pentru a ureca productul lucrului de mână, nu se mai ține samă de igiena și sanatatea elevelor, se sporesc oarele de muncă, se suprimă timpul recreației și se răpește din orele de studiu. Cine nu-și amintește că până în anii trecuți, elevele unor internate erau obligate să se scoale vara la oara cinci dimineața, pentru a lucra până la orele opt? Zilnic se adăgeau lucrului de mână două oare, pe lângă cele două legal consacrate, iar pe deasupra, timpul de recreație. Șase oare de lucru ! Aproape ca într'o fabrică.

Cu asemenea stare de lucruri, nu e un paradox să preferăm școlile în care nu se face nimic ; cel puțin acestea nu storc energia copiilor.

### *Brodărie pe stofe.*

Brodăria pe stofe, o profesiune foarte căutată, se învață într'un atelier oșebit. Elevele brodează numai obiecte de acele care au o cerere obișnuită și constantă. În cei dintâi doi ani elevele fac un curs special de desemn și acuarelă, oșebit de cel comun tuturor atelierelor, în care curs ele figurează flori, păseri, arabescuri, etc. adică tot ce ar putea copia cu acul. În anul al treilea se fac compoziții de brodărie, figurând în acuarelă modelele de lucru pentru fețe de mese, perine, etc. ; în toate acestea compozițiuni se lasă la gustul elevelor atât combinarea desemnului cât și acea a colorilor. Modelele cele mai isbutite se execută pe stofe.

În primul an elevele se deprind a lucra cu lână și cu mătăasă, fac mai întâi exerciții simple cu o singură culoare, apoi cu două, trei colori, în fine deseme din ce în ce mai grele ; copiază pe canva și etamină, și lucrează pe țul și pe crep. În anul următor se fac numeroase deprinderi



de brodărie propriu zisă (plumetis, etc.), iar în ultimul trimestru brodăriile cu mărgele, cu fir și cu mătăsuri, pentru mobile și costume de teatru. În anul din urmă se lucrează pentru comenzile prăvăliilor, dar mai ales pentru examenele și expozițiile școlare.

Cheltuelile pentru materialul de învățătură trebuitor acestui atelier încarcă mult bugetul școlii, dar și veniturile rezultând din vânzarea obiectelor sunt mai mari decât în oricare altul. Nu trebuie să conchidem însă că atelierul acesta are în vedere producerea obiectelor de lux. În școlile profesionale franceze se execută mai mult obiecte, cari au mare cerere și anume : brodăriile cu lână, matasă, catifea (chenille) pe tul, crep, gaz, catefea, postav și atlas; într'un cuvânt lucruri cari cer cheltuială mică, muncă nu prea multă și cari se pot vinde cu ușurință. Producerea lucrurilor așa zise de artă, confecționate numai pentru o clasă restrânsă de consumatori, nu poate alcătui profesiunea multora și e lucru firesc ca să lipsească din școlile destinate mulțimei.

Imprejurări particulare ar trebui să mărginească încă și mai mult învățarea brodăriei pe stofe în școlile noastre. Munca aceasta are în România foarte puțină căutare și prin urmare puțină valoare. Consumatorul român preferă lucrurile fabricate în streinatate celor lucrate cu mâna în țară. Poate că aceasta dovedește o lipsă de bun gust, dar faptul este constatât și numai el trebuie să hotărască mărginile profesiunii de care ne ocupăm.

### *Confecțiunea albiturilor.*

Atelierul de lenjărie deprinde copilele cu cusutul și croiala albiturilor. Teoria profesiunii, adică proporțiunea și luarea măsurilor, se face de către maistra atelierului, paralel cu exercițiile practice, după unul din numeroasele manuale aprobate de autoritatea școlară.

Maistra este obligată să illustreze lecțiunile cu desemnuri la tabelă și patroane, să familiarizeze copilele cu înțelegerea modelelor din ziare și cu reprezentarea grafică a cusurilor și garniturilor.

În anul întâi eleva își alcătuește ceeace limba afectată a școalelor profesionale numește un *dosar*. Aceasta constă din o colecție de bucățele de pânză, pe care eleva a lucrat toate cusăturile posibile în lenjărie, festonul, prinsul humbilor și al sponcilor. În clasa următoare, eleva își alcătuește un alt *dosar* și lucrează albituri pentru copiii de leagăn, prostiri, fețe de perină, șervete, fețe de masă și batiste, iar în semestrul al doilea învață a lua măsurile acestor albituri, a le croi și a face monograme. În anul al treilea elevele croesc și coase tot soiul de albituri, urmând mereu în exercițiile lor ordinea următoare: întâi învață a coase obiectul. apoi îi deprinde măsura și în fine îi învață croiala. Exercițiile cari precedează tăierea pânzei sunt de patru soiuri: 1) copierea patroanelor desemnate de maistră pe tabelă; 2) reproducerea cu măsuri schimbate a patroanelor, pe tabelă și pe caete; 3) facerea patroanelor de hârtie și în fine 4) reproducerea acestor patroane pe iorgantin, care se alege de o calitate superioară pentru a avea toată mlădierea trebuitoare.

La croelile din pânză se lucrează deocamdată cu proporții reduse pentru manechine de 30—60 cm. și pe urmă cu proporțiile normale.

Elevele atelierului de lenjărie au și ele un curs special de desen, la care copiază modelele de ziare și prezintă grafic albiturile lucrate, se deprind, cu alte cuvinte, să-și explice croiala prin desen și vice-versa.

### *Croitoria.*

Atelierul acesta cuprinde îmbrăcăminte pentru femei și pentru fetițe. Aici se coase rochiile, matinele și jachete simple. Mantelele, paltoanele, jachetele de lux și fantaziile

au o tăetură prea grea pentru a putea fi deprinse la etatea de 16—17 ani. Teoria profesiunii se predă de maistra respectivă după aceleași norme și cu aceeași metodă ca și teoria lenjăriei.

În anul întâiu fiecare elevă își alcătuește un dosar format din diferite țesături : crep, tul, catifea, brocart, atlas și postav, cu tot soiul de desemnuri, dungi drepte și piezișe, carouri, flori etc. Pe aceste bucăți, elevele se deprind a face toate cusăturile și garniturile întrebuintate în croitorie, cum și potrivirea (ajustage) desemnurilor în confecțiuni. În anul următor se coasă mâneci, fuste și rochii pentru copii, iar în semestrul din urmă, matinele și rochii mari. În cursul acestui an copilele încep și croitul hainelor pentru copii și a îmbrăcămintei celei mai simple pentru femei, așa că o elevă care se retrage din școală la sfârșitul acestui an, știe cel puțin să-și croească și să-și coasă pentru dânsa. În anul al treilea se predă croiala și elevele taie toate confecțiunile cerute de program. Ca și în atelierul de lenjărie, se fac de o cam dată exerciții sub formă de desen, mai târziu de tipare în hârtie și iorganțiș, iar la stoffe se începe cu proporții reduse.

La cursul special de desen, elevele acestui atelier schițează confecțiuni după natură și după modelele ziarelor de modă.

### *Confecțiunea florilor.*

Florile se fac din stofă, pentru găтели și pentru decorarea apartamentelor. Florile de hârtie sunt numai un exercițiu pregătitor în anul întâi. Elevele acestui atelier urmează un curs special de desen și acuarelă, unde se deprind cu forma, coloritul și portul florilor.

În anul întâi elevele își apropiază noțiunile de botanică trebuitoare unei floriste, se deprind cu mănuierea mașinelor, cu tăerea și colorarea stoffelor și cu așezarea

diferitelor părți ale florei. În acelaș an se confecționează florile de hârtie. În clasele următoare se lucrează cu stofe de bumbac și de matasă, iar în ultimele luni, elevele combină buchete, coroane și alte obiecte de podobă, gă-teli de bal, etc.

Drept modele li servesc florile făcute de maistră și de elevele mai înaintate, modele în acuarelă sau în litografie și în fine, pentru elevele mai înaintate, florile naturale. În unele școli este un anume maistru pentru toate atelierelor, însărcinat cu desemnarea modelelor pentru brodăria pe stofe și pentru flori. La celelalte școli modelele se fac de către profesorul de acuarelă, sau de către maiștrii atelierelor respective.

Atelierul florilor lucrează comenzi de ale prăvăliilor.

### 3. Profesii cu un curs de cinci până la șase ani.

#### *Desemnul și pictura industrială*

Atelierul de desen și pictură industrială este cel mai populat, unul din cele cari consumă mai mult material și cari aduc mai mari venituri. Puțina căutare ce ar avea în timpul de față o asemenea profesiune în țară la noi, ne îndeamnă să schițăm numai în treacăt învățământul acestui atelier.

Profesiunea se capătă prin exerciții cari au de obiect dezvoltarea ochiului, deprinderea mânei și afinarea spiritului de invențiune și compoziție. În acest scop elevele cultivă în anii dintâi desenul geometric, desenul cu mâna liberă și acuarela. Drept modele le slujesc diferite ornamente pictate ori în relief, obiectele din natură cu forme regulate, busturile și statuile în ipsos; iar în clasele mai înaintate florile naturale, tablourile și miniaturile vechi. În al cincelea an de studiu elevele ajung la oarecare artă; copiază cu multă fineță mai ales miniaturile. În ultimul an se îndeletnicesc cu compozițiile de pictură, adică cu ema-

ginarea și combinarea de modele pentru obiecte anumite: vase, evantaile, etc. Când aceste modele sunt judecate bune, se pictează.

Absolventele acestui atelier sunt în genere căutate și bine remunerate.

Aplicațiunile desemnului și ale picturii industriale nu sunt aceleași în toate școlile. Așa, în unele se învață pictura pe sticlă, porțelan, faianță și email; în altele pictura de miniaturi, pictura pe pergament și pe stoffe (perine, evantaile, bomboniere). Această specializare a școlilor nu realizează însă decât o foarte slabă economie, căci nu este obiceiul ca un singur maestru să predea toate genurile de pictură industrială câte se învață în o școală. Toate școlile au câte 4—5 maeștrii, unul pentru pictura pe vase, unul pentru pictura pe sticlă, și așa mai departe, câte unul de fiecare gen.

Înainte de a trece mai departe, credem oportun a rezuma în câteva cuvinte economia generală a învățământului profesional din școlile franceze. Făcând abstracțiune de pictură industrială, toate cunoștințele practice și exercițiile profesionale sunt împărțite în grupuri — corespunzătoare anilor de studiu—formând fiecare un întreg, un tot armonios. O elevă, care se retrage din oricare atelier după al doilea sau chiar cel întâi an de studiu, a câștigat în școală, nu numai principii superficiale, ci un tot complex de cunoștințe de care se poate folosi în viață. Așa, absolventa anului întâi de croitorie cunoaște toate felurile de cusuturi și la nevoie găsește de lucru într'un atelier industrial; terminând anul al doilea, eleva știe a croi tot ce'i trebuie pentru casa ei. Acelaș lucru se întâmplă cu elevele cari părăsesc înainte de timp atelierile de corsetărie, de mode, de jiletci, etc. E aceeași dispoziție pe cari am întâlnit-o în învățământul teoretic și care rezultă din aplicarea principiului cercurilor concentrice. Face excepție pictura indus-



trială, care prin natura ei nu se poate supune unei gradațiuni categorice. Din această cauză, o elevă care se retrage din școală înainte de termen, nu se poate folosi de cunoștințele capătate în atelierul respectiv, decât înscriindu-se la vre-una din numeroasele școli serale de desen, sau în secțiunea industrială a școlilor de bele-arte.

O altă caracteristică a învățământului profesional în școlile franceze este tendința lui de a fi predat în mod simultan. Afară de cazul când se lucrează la comande, toate elevele fiecărui an învață același lucru în fiecare clipă considerată. Profesoara explică odată pentru toate elevele, făcând adevărate cursuri pe care le ilustrează cu figuri pe tabelă, în măsura în care meseria îngăduie reprezentările grafice. Afară de comande—executate numai de către elevele ultimului an, care știu a lucra—o altă excepțiune la principiul de mai sus o fac desemnurile de broderie. Deși maistra explică cum se face fiecare punct, se poate totuși ca punctul explicat să nu se găsească la toate elevele clasei în unul și același desen.

A treia și cea din urmă observare la care ne mărginim asupra învățământului profesional în Franța, este încercarea lui de-a împiedeca specializarea din cale afară a elevelor. Făcând istoricul învățământului profesional în Franța, am arătat că una din cauzele căderii atelierelor private a fost tocmai această specializare excesivă a ucenicilor în atelierile industriale. Este deci interesant să cercetăm în ce măsură combat și înlătură acest rău școlile profesionale.

În afară de lucrul special, cu care se indeletnicesc elevele fiecărui atelier, școlile profesionale au un număr de exerciții comune: așa, toate elevele școlii, fără deosebire de atelier, sunt datoare să învețe cusăturile fundamentale ale confecțiunei albiturilor, hainelor și jileteilor, precum și croeala unei haine simple. Lupta în privința specializării merge însă mult mai departe. Se

face un imprumut continuu între meseriile înrudite. Aşa, în atelierelor de brodărie albă şi de croitorie se coasă şi albituri; în cel de brodărie pe stofă se brodează şi pe pânză, şi aşà mai departe. Acest amestec de meserii este foarte gustat de eleve, pentru varietatea de muncă la care dă loc, şi poate c'ar fi de dorit să fie şi mai profund, mai ales în primii ani de studiu, ca mijloc de-a deşteptă inteligenţa, a o face mai vioae şi a ascuţi spiritul de observaţie.

Lăsând însă la o parte valoarea educativă a acestui amestec de meserii şi considerând numai valoarea lui economică, trebuie să recunoaştem că şcoala franceză nu face încă în deajuns pentru a justifica ideia primară care a născut şcoala profesională, anume lupta în potruva specializării extreme a lucrătorilor. Poate negreşit fi foarte folositor unei cusutorese se ştie lucrà albituri şi jiletei, pentru cazul când concurenţa între croitorese ajungând prea mare (de pildă din cauza progresului mecanicei aplicate la această muncă), lucrătoarea este nevoită să-şi aleagă alt mijloc de traiu. Dar, dacă toate elevele atelierului de croitorie fac acelaş lucru, atunci cunoştinţile câştigate în toate celelalte ramuri de muncă devin mai puţin folositoare, neputând face ca concurenţa să nu se manifeste în aceste meserii din nrmă. Să presupunem că pentru o clipă rezultatul este ajuns. Cât va durà această situaţiune favorabilă?—Dacă moda poate face ca într'un minut dat un anume fel de muncă să fie mai căutat decât altul, capriciile ei nu merg totuşi până a înfrânge schimbările progresive, evoluţiunea fatală a industriei. De când hainele se coase cu maşina, nici albiturile nu se mai lucrează cu mâna; tot aşà, când brodăria albă va fi un lux, de care cinevã să se poată lipsi, nu va mai aveà căutare nici brodăria pe stufe. Aceasta însămnă că elevele prea puţin folos, economic pot trage din exerciţiul lor comun în meserii prea înrudite, şi ni se pare că programele şcolilor:

franceze, în forma lor actuală, nu pot încă înlătură specializarea, așa de osândită de către începutul veacului nostru.

### Școlile Elisa Lemonnier

Sunt trei școli private cari poartă numele D-ne Elisa Lemonnier și cari se află toate în Paris. Aceste școli au tipul școlii profesionale primare. Elevele, primite prin concurs, plătesc 12 lei pe lună. Candidatele trebuie să aibă etatea de 12 ani și să fi trecut clasele elementare. Cursurile, ca și la școlile publice, se împart în speciale și generale. Cursurile speciale, care se țin numai în oarele după amiază sunt:

- 1) Cursul de comerț, cuprinzând contabilitatea comercială, dreptul comercial și limba engleză;
- 2) Confecțiunea îmbrăcămintei pentru femei;
- 3) Brodăria, mai ales pe stofe;
- 4) Confecțiunea albiturilor;
- 5) Desemnul industrial;
- 6) Săpătura în lemn;
- 7) Pictura pe sticlă, și
- 8) Pictura pe faianță și porțelan.

Cursurile generale sunt: limbele franceză și engleză, aritmetica, geometria, istoria Franței, geografia și științele aplicate la trebuințele vieții, cusutul și scrierea. Până în anul 1890 figură între aceste cursuri și limba germană. Cursurile generale se țin în oarele de dimineață, iar normele conducătoare în dezvoltarea ce se dă fiecărei materii de învățământ sunt programele școlilor comunale.

### INCHEERE

Care este menirea școlii profesionale?

Legea franceză din 11 Decembrie 1870 atribue școlii profesionale primare scopul următor: „a da tinerilor cari

se destină la profesiuni manuale, îndemănarea și toate cunoștințele trebuitoare meseriei lor“; a forma lucrători și lucrătoare care să-și poată câștiga viața la vârsta de 16 sau 17 ani. Aceste școli sunt menite să înlocuească numai ucenicia din atelierele industriale, iar nici decum școala normală de lucru, după cum tind parca școlile similare dela noi, ale căror absolvente aspiră aproape exclusiv la catedrele lucrului de mână din școlile secundare. În Franța, pentru a ocupa o asemenea catedră, chiar la o școală elementară (primară), candidata trebuie să prezinte în afară de diploma de *absolvire a cursului normal de lucru*, cel puțin *brevetul superior*, adică diploma de absolventă a *școlii normale de institutoare*. Ea probează în cel dintâi loc capacitatea sa de profesoară și numai în urmă își alege specialitatea, pe baza unui titlu nou și special. În asemenea condițiuni, oricât de slabă elevă ar fi fost o absolventă a școlii normale, tot nu este cu desăvârșire streină de principiile pedagogice, în cât poate lua parte la discuțiunile consiliului școlar, poate avea o părere în chestiunile atât de însemnate ale disciplinei. La noi, puține profesoare de lucru își dau samă de existența unei științi a educațiunii și mai puține încă, de principiile ei.

Două sunt probele cari ne pot încredința că o școală își atinge în adevăr scopul pentru care a fost creată și este susținută. Pe de-o parte afluența populațiunii școlare, numărul copiilor cari frecventează școala; pe de alta, starea absolvenților școlii în societate. Numărul mare și mereu crescând al elevelor dovedește, că școala conrespunde unei trebuinți reale a societății, iar faptul că absolvenții se folosesc de cunoștințele câștigate în școală probează că instituțiunea este bine și puternic organizată în vederea menirii sale.

Judecând din ambele aceste puncte de vedere, trebuie să recunoaștem că școlile profesionale franceze răspund unei adevărate necesități a populațiunii. Cea mai

puțin populată dintre școlile publice profesionale din Paris numără în anul 1893 nu mai puțin de 186 eleve, iar școlile private similare aveau în acelaș an fiecare câte 80—100 eleve, cifre care tind să sporească mereu. Trebuie să adăugim că toate absolventele școlii, pe care condițiunea familiei lor nu le scutește de aceasta, devin lucrătoare și și câștigă viața cu profesiunea învățată în școală.

Dacă aceste rezultate probează în deajuns utilitatea școlilor profesionale franceze, ce părere trebuie să ne facem de școlile similare dela noi, mai ales de acele pentru fete, așa de rare și cari numai în cazuri excepționale ajung la o populațiune de 80—100 de eleve? Ce să credem de școala profesională publică din Iași de exemplu, care, cu o directoră, patru maistre și doi sau trei profesori, servește o populațiune anuală de 50—60 eleve, dintre cari nici a patra parte românce? Și să se fie în samă că dintre rarele absolvente ale școalelor noastre, aproape nici una nu are un atelier propriu și nici nu lucrează în vr'un atelier cunoscut; că un procent aproape ridicul din numărul total al absolventelor trăiește cu profesiunea învățată în școală; că singurul mijloc de traiu pentru o absolventă a școlii profesionale este o catedră de lucru de mână; și că atunci când o asemenea catedră îi lipsește, profesiunea nu-i mai folosește la nimic. Ar fi o izbândă fericită, dar care se face încă așteptată, ca absolventele școalelor profesionale să poată macar întâmpina trebuințele curente ale familiei, cu cunoștințele capatate în școală.

Care să fie cauza acestor rezultate așa de îndepărtate de acele dobândite de școalele franceze? Să fie neînsemnata cerere care la noi nu permite lucrătoarelor să trăiească cu profesiunile pe care le dă școala? —E destul să ne aruncăm privirea la firmele prăvăliilor—și aceasta în cel mai neînsemnat oraș din țară—pentru a răspunde categoric: nu! Sute de lucrătoare, foarte bine pregătite pentru luptă, încă tot n'ar putea indestula prăvăliile de mode,



de haine, de flori și de albituri și n'ar putea înlocui prin munca lor mărfurile streine, scumpe și proaste și anume fabricate pentru țara românească, cari ne vin de peste graniță, sporite cu taxele vamale.

Să fie atunci poate mica retribuțiune a muncii manuale, cauza slabelor rezultate ale școalelor noastre profesionale? Sau disprețul și prejudiciile ce le avem în privirea acestui soi de muncă? Ori în fine faptul că în societatea noastră femeia este deprinsă să muncească numai în gospodărie și la câmp?—O parte de adevăr este negreșit în aceste considerațiuni. Mai pre sus de toate însă, noi socotim că școala profesională este ea însăși cauza fundamentală a neînsemnatelor foloase ce aduce. Reîntocmirea ei pe baza principiilor și nevoilor nouă se impune. Ca o deosebită atențiune trebuiesc revăzute condițiunile de recrutare a personalului didactic, iar mai ales programele învățământului profesional, dând acestor din urmă o formă analitică, pentru a micșura cât mai mult latitudinea celor chemați să le aplice și să le execute.

---

# ȘCOLILE NORMALE DE INSTITUTOARE

din

**Franța, Bavaria, Württemberg și Prusia**

(Raport adresat d-lui Ministru de Culte și Instrucțiune \*).

## Scoalele normale din Franța

Franța are pentru fete patru tipuri de școli normale :

1) Școli normale primare sau de institutoare ;  
2) O școală normală superioară la Fontenay-aux-Roses, care pregătește pe profesoarele școalelor de sub No. 1 ;

3) O școală normală secundară, la Sèvres, în care sunt formate profesoarele așa numitelor colegii și licee de fete ;

4) Școala Pape-Carpentier destinată să pregătească pe directoarele școalelor primare, ori froebeliene, anexate la școlile normale de institutoare.

Școala Pape-Carpentier deși organizată din 1886, nu are un program bine determinat. Alipită pentru moment de școala normală inferioară din Versailles, cu care are mai multe cursuri în comun, ea se distinge totuși de aceasta prin marele număr de oare destinate învățământului pedagogiei și al psihologiei. Cursul ei e de trei ani.

Școala din Sèvres, căreia este vorba să i se anexeze o școală secundară pentru practică, este înființată în 26

---

\*) Publicat în 1905.

Iulie 1881 și condusă cu multă distincțiune de cunoscuta scriitoare d-na Jules Favre.

Această școală primește atât pe absolventele colegiilor și liceelor, cari colegii și licee au, după cum se știe, un curs de cinci ani, cât și pe acele ale școlilor normale. Vârsta cerută candidatelor e cuprinsă între limitele de 18—24 ani. Intrarea în școală se face prin concurs, școala fiind sub regimul internatului. Și aci cursul e tot de trei ani. Invățământul ei se împarte în două secțiuni: una științifică și alta literară, împărțire pe care o găsim și'n ultimele două clase ale liceelor de fete precum și în școala din Fontenay-aux-Roses.

În școala din Sèvres se lasă elevelor multă libertate, multă inițiativă și deci multă răspundere. Supravegherea e foarte discretă, disciplina mult mai largă decât aiurea. Așa, o elevă e liberă să asiste la o lecție sau nu, să rămâe în urma celorlalte în grădină sau în bibliotecă, să se culce la ora reglementară sau să mai lucreze. Școala caută astfel a da fetelor oarecare iluzie de casă părintească, de viață de familie.

Profesorii țin cursuri în forma celor universitare, fără să pue nici-o întrebare elevelor, iar acestea au a pregăti un număr anumit de conferinți pe lună și a ceti pentru examenul final, în urma căruia dobândesc diploma de profesoare.

Tot de trei ani e și cursul școalei din Fontenay-aux-Roses. Intrarea se face prin concurs chiar și pentru elevele externe, de oarece acestea pot obține întreținerea în bani, când stau în familie.

Candidatele trebuie să aibă dela 19—25 de ani și să prezinte una din următoarele diplome: brevetul superior, certificatul de absolvirea școalei normale primare, bacalaureatul sau certificatul de absolvire al unei școli secundare de fete.

Școala din Fontenay-aux-Roses a fost înființată în

Decembrie 1880. Examenul final dă dreptul de a fi che-  
mate și salariate ca *profesoare de școli normale*, chiar când  
catedra pe care ar ocupa-o, ar fi de școală primară sau  
profesională.

Deși o școală normală nu se poate închipui fără o  
școală anexă pentru practică, nici cea din Sèvres, nici  
cea din Fontenay-aux-Roses nu au o astfel de școală.

### Scoli de Instructoare

Cea dintâi școală normală a Statului fu înființată în  
1873 în Paris. Programul ei, foarte sumar și sărăcăcios  
la început, fu revăzut și îmbogățit în 1878 și 1881, iar  
organizarea *actuală* a școlii de instructoare schițată din  
1881 a fost definitiv fixată prin legea din 18 Ianuarie 1887.

Franța rămăsese în urma altor state cu organizarea  
școlilor de fete. Abia în 1880 începe guvernul a se ocupa  
de ele, trimițând oameni specialiști cari să studieze șco-  
lile normale din alte țări. Din raportul acestor trimiși ai  
guvernului francez, vedem ce școli puteau servi de model  
în anii 1880 și 1881 : acele din Bavaria, Svițera, Holanda  
și până la un punct acele din Italia. Prusia, ale cărei se-  
minare de fete sunt astăzi din cele mai bune, ce se găseă pe  
atunci la acelaș nivel cu Franța. Școlile din Bavaria, pro-  
babil cele mai bune pe atunci, au fost de aproape imitate  
în organizarea plănuită de legea din 1881, care organizare  
n'a dispărut fără să lase urme în cea actuală. Asta ne  
explică de ce școlile franceze sunt mai aproape de cele  
bavareze decât de cele prusiene, cari în foarte multe pri-  
vinți sunt superioare.

În virtutea legii din 1878 fiecare departament trebuie  
să întreție câte o școală normală de instructori și una de  
instructoare.

Învățământul normal ca și cel primar e gratuit. Șco-  
lile de instructoare sunt și ele puse sub regimul interna-

tului, ele pot însă admite semi-pensionare precum și externe, după propunerea rectorului Academiei.

a) **Condițiunile de admitere.**

Pentru a intra în școala normală, candidata trebuie să fi trecut de 16 ani, fără să fi împlinit 18 și să prezinte „brevetul inferior“, ceea ce reprezintă nu numai absolvirea școlii primare superioare, ci și trecerea unui examen general asupra materiilor de învățământ din aceste școli, înaintea comisiunii anuale dela *Hotel de Ville*.

La intrare eleva contractează, cu consimțământul părinților, obligațiunea de-a servi Statului timp de 10 ani, sau de a restitui cheltuelile de internat socotite a 600 lei pe an. În acești 10 ani intră și cei 3 de școală normală, așa că obligațiunea de serviciu se reduce la 7 ani.

Intrarea se face prin concurs. Comisiunea examinatoare e compusă din profesorii școlii normale respective, din revisor și din inspectorul școlii normale, așa numitul inspector al Academiei, ca președinte. Concursul cuprinde două examene: cel dintâi de admisibilitate într-o școală normală, cel de-al doilea, concurs propriu zis, pentru ocuparea locurilor vacante. Cel dintâi constă din următoarele probe:

1) 20 de linii de dictare, în care eleva își arată cunoștințele de ortografie și punctuație.

2) O compoziție franceză asupra unei maxime de morală, a unui principiu de educație sau a unui proverb. Forma compozițiunii nu se impune.

3) O compoziție cuprinzând rezolvirea mai multor probleme și explicarea rațională a unei reguli de aritmetică. Pentru fiecare din aceste lucrări se acordă câte două oare.

4) O pagină de caligrafie cu trei feluri de scriere: cursivă, batardă și rondă și cu litere de trei mărimi. Trei sferturi de oră.



5) Un desen după un model dat de comisiune executat într'o oră și jumătate.

După cum vedem, la acest prim examen se cer elevele cunoștinți pe care nu le poate căpăta pripit, într'o lună ori două, iar pe de altă parte cunoștințele cerute sunt de acelea care rămân omului la îndemână multă vreme după ce a părăsit școala.

Al doilea examen cuprinde :

1) Un examen oral asupra limbei și literaturii franceze, aritmeticii, istoriei, geografiei (geogr. Franței și câteva noțiuni elementare de geografia generală) și științelor naturale.

O elevă este ascultată timp de o jumătate de oră asupra fiecărei materii de învățământ.

2) Rezumatele a două lecțiuni făcute de profesori din școala normală, una de litere, cealaltă de științi.

Aceste rezumate trebuiesc făcute în prima jumătate de ceas care urmează explicațiunea.

3) Un examen de muzică vocală și teorie.

4) Un examen de gimnastică și unul de lucru de mână.

Comisiunea examinatoare nu poate eși în alegerea chestiunilor din limitele programelor școalelor primare.

Trebue să recunoaștem că prin un astfel de concurs, școala normală își va alege elevele cele mai distinse și mai bine preparate.

Dacă numărul candidatelor admise la acest al doilea examen, întrece pe acel al locurilor vacante, elevele peste număr intră într'o altă școală normală, sau așteaptă deschiderea unor locuri nouă la școala la care au concurat, concursul fiind valabil timp de un an.

**b) Capitalul de cunoștinți cu care intră o elevă în școala normală**

Un articol al legii din 1887 hotărăște că programul școlii normale inferioare trebue să cuprindă materiile de

învăţământ din clasele primare, dezvoltate din dublul punct de vedere teoretic şi practic.

Pentru a ne da samă de dezvoltarea teoretică ce caracterizează şcoala normală, precum şi de limitele acestei dezvoltări, avem nevoie să ştim cu ce capital de cunoştinţi intră o elevă în această şcoală, iar pentru aceasta va trebui să cercetăm programul unei şcoli primare superioare.

În Franţa sunt trei categorii de instituţiuni şcolare, care alcătuiesc învăţământul primar: 1) şcoala copiilor mici (*écoles enfantines*), care primeşte copii dela vârsta de 3 până la 7 ani; 2) şcoala primară propriu zisă cu un curs de şase ani, ţinând copiii dela 7—13 sau 14 ani; 3) şcoala primară superioară în care nu se intră de cât după absolvirea celei precedente şi al cărui curs e de doi ani.

Când clasele primare superioare sunt alipite de o şcoală primară propriu zisă, având amândouă aceeaşi direcţie, ele formează cursul complementar al şcoalei primare.

În şcoala copiilor mici, găsim câteva jocuri froebeliane, citirea, scrierea, calculul şi religiunea, cunoştinţi care obosese mintea copiilor cu mult prea curând.

Şcoala primară propriu zisă, sau, după cum o numesc francezii, şcoala elementară, cuprinde trei cursuri: inferior, mediu şi superior, cerând fiecare câte doi ani de studiu.

Materiile de învăţământ sunt astfel împărţite în cele trei cursuri, încât un copil se poate retrage la finele fiecărui curs având totuşi o sumă de cunoştinţi bine armonizate între ele, care formează oarecum un tot, un întreg. Învăţământul primar fiind însă un învăţământ de principii şi fiind nevoie ca acele principii să se repete pentru a se întipări mai temeinic în minte, fondul de idei este aproape acelaş în toate trei cursurile, rămânând ca punct de deosebire între dănsule, numai dezvoltarea de dat explicaţiunei şi aplicaţiunilor practice ale acestor principii. Călăuză diriguitoare în alcătuirea programelor şcoalei primare franceze a fost, cum vedem, principiul cercurilor concentrice.

Obiectele de studiu în școala primară elementară sunt:

1) Limba franceză, care are drept țintă scrierea și vorbirea corectă a limbei literare (corectă din punctul de vedere al pronunției, construcției gramaticale, ortografiei și stilului).

2) Geografia—geografia comunei, a cantonului, a departamentului; câteva noțiuni de geografie generală și de cartografie; geografia Franței și a coloniilor; câteva noțiuni asupra Europei și celorlalte continente.

3) Istoria, care începe în cursul mediu cu biografia tuturor regilor Franței până la războiul de 100 de ani. Timpurile moderne până la 1789 și câteva noțiuni de istorie universală, alcătuiesc programul istoriei din cursul superior.

4) Aritmetica. Cele patru operațiuni cu numere până la 100; cunoașterea câtorva unități de măsură și a câtorva figuri geometrice, în cursul inferior. În cel mediu, fracțiunile zecimale, regula de trei, cea de dobândă, sistemul metric, reprezentarea pe tabelă a figurilor geometrice mai simple și măsurarea lor.

Numerile prime însă, divizibilitățile, regula de scont, cea de tovărășie, mediile, măsurarea volumelor, vin abia în cursul superior, adică după al 5-lea sau al 6-lea an de școală.

5) Științele fizico-naturale. Studiul acestora începe din cursul inferior cu cunoașterea omului și a câtorva animale domestice, a vegetalelor și a animalelor celor mai comune în clima stămparată, cu câte-va cunoștinți de horticultură și de transformarea materiilor prime în obiecte cu forma utilă (alimente, țesături, etc.)

Cursul mediu cuprinde noțiuni foarte sumare de anatomie, fiziologie și clasificare (zoologică și botanică), noțiuni asupra stărei corpurilor, combustiei și a naturei aerului; pe lângă acestea, câteva noțiuni de agricultură și de horticultură. Complectarea noțiunilor de fiziologie, de anato-

mie și de igienă privată; clasificarea animalelor și a vegetalelor în liniamente mari; cunoașterea animalelor și a vegetalelor folositoare omului; noțiunile elementare de gravitație, electricitate, căldură, magnetism și hidrostatică; cunoașterea câtorva corpuri simple, a principalelor săruri și metale uzuale—iată întinderea dată științelor fizico-naturale în cursul superior.

6) Caligrafia și desemnul, pentru care francezii cheltuesc mult timp și multă atențiune.

7) Gimnastica, căreia încă nu i se dă toată importanța pe care o merită.

8) Lucrul de mână și

9) Invățământul moral, care înlocuește pe acel religios.

Clasele elementare singure alcătuiesc învățământul obligator. Acele primare superioare nu se cer decât elevelor care au să intre în unele școli mai înalte, bunăoară în cele normale.

Pe când școlile elementare, numite și comunale, se susțin de către ministerul instrucțiunii și de către comună, acele primare superioare sunt întreținute de ministerul instrucției și de acel de comerț și industrie.

Am spus că școala primară superioară, alipită de una elementară, se numește curs complementar.

Programul acestui curs cuprinde :

1) Matematicile, științele fizico-naturale, contabilitatea și geografia, căreia li se consacră un minimum de 9 oare pe săptămână; 2) istoria, limba franceză și învățământul moral cu acelaș total de oare; 3) o limbă străină, engleza, germana, italiana sau araba, cu trei oare pe săptămână; 4) gimnastica, desemnul, exercițiul militar, lucrul de mână, cu câte 2, 3 și 5 oare pe săptămână.

La matematici programul cere: repetirea celor învățate în clasele precedente, fracțiunile ordinare (pentru înțelegerea dată în școala primară) și transformarea lor în fracțiuni zecimale, divizibilitatea prin 9, extragerea rădăcinii

patrate, câteva noțiuni asupra raporturilor și proporțiilor, scontul, acțiunile, asigurările, împărțirile proporționale cu aplicațiuni la sistemul metric și cele dintăiu noțiuni de comerț și contabilitate.

Pentru limba franceză programul prevede studiul mai amănunțit al limbei prin cetire și compuneri, recitări și dictare, și istoria literaturii franceze făcută în trăsături mari.

Istoria universală înlocuește pe cea a Franței, dar nu se întinde decât dela războiul de 100 de ani până la 1875. Chestiunea asupra căreia se cere mai mare băgare de seamă, este evoluția organizării politice și sociale a Franței.

Științele fizico-naturale au în cursul complimentar un câmp foarte larg. Programul hotărăște tipurile din științele naturale, precum și numărul corpurilor simple despre care institutorul trebuie numai decât să vorbească. De oarece ar fi prea lungă înșirarea lor aici, vom spune normele după care s'a făcut alegerea lor de către alcătuitorii programelor.

Din zoologie, botanică și mineralogie s'au ales indivizii care pot fi folositori omului sub forma lor primitivă sau sub o formă transformată. Și fiindcă acest cerc ar fi prea larg, s'au ales animalele, vegetalele și mineralele din zona în care e situată Franța cu coloniile ei. Când institutorul dispune de timp, poate trece la fauna și flora altor climate.

Din chimie s'au ales corpurile simple și cele compuse cari au o valoare industrială sau alimentară; iar din fizică, fenomenele cari stau în legătură cu chimia, instrumentele mai uzuale împreună cu principiile pe cari se razimă construirea lor.

Profesorii de științi ai cursului complimentar sunt ținuți să viziteze împreună cu elevii diferitele fabrici din



localitate și să facă excursiuni pentru a desvoltă la copii gustul pentru colecții și spiritul de observare.

În ce privește matematicile și științele, școala primară superioară, apropiindu-se în aceasta de cea reală, familiarizează pe copii cu întrebuintzarea, cu foloasele diferitelor științi. Ea urmărește mai mult folosul lor practic decât pe cel educativ, cultural.

Tot un caracter practic are și învățământul civic și moral.

Programul cursului complimentar mai cuprinde o limbă streină, contabilitatea și desemnul de ornamente.

Pentru lucru de mână programul prevede croeala albiturilor și a hainelor simple, cărpiturile, adică îndeletnicirile necesare fiecărei gospodine.

Geografia fizică, comercială și mai ales cea economică a tuturor continentelor, cu o privire specială asupra Franței și a coloniilor ei.

Gimnastica (și exercițiul militar în școlile de băeți) completează învățământul primar superior.

Am văzut cu ce cunoștinți întră o elevă în școala normală. Nu este aci locul să spunem dacă aceste cunoștinți sunt îndestulătoare, dar datoria noastră este să constatăm că ele pot fi bine asimilate de cătră eleve, fiind căpătate în timp de 8—10 ani și repețite în mai multe rânduri, lucru de mare însemnătate după părerea pedagogilor. Școalei normale îi rămâne deci numai să împrospăteze și să completeze cunoștințele căpătate în școlile primare, căci ceea ce programul ei cuprinde cu adevărat nou, sunt numai didactica și cunoștințele psihologice pregătitoare. Așă, fiind lucrul, elevele pot găsi vreme pentru practica pedagogică, pentru numeroasele compoziții de pedagogie, așă cum le prescrie programul, etc.

La noi pe lângă lipsa unei școli primare anexe, avem de deplâns și lipsa de timp. În clasa V-a a școalelor noastre așă zise normale, elevele au câte 5—6 oare de lec-

țiuni pe zi. Toată materia acestei clase e nouă, nefăcând excepție nici chiar istoria patriei, învățată în ultimele două clase primare, adică 4—5 ani în urmă.

### c) Programul

Programul școlii normale cuprinde, pe lângă materiile de învățământ ale școlii primare superioare psihologia, pedagogia, câteva noțiuni de geologie, practica pedagogică și lucrul manual sub formă de grădinarit și gospodărie. În vederea practicei sunt anexate câte o școală primară elementară și o grădină de copii. De oarece școala aceasta nu țintește să dea o cultură generală, cât mai mult să pregătească copiii pentru o anumită profesiune, fiecare lecțiune a ei, fie de litere, fie de științi, trebuie întovărășită de observațiuni asupra metodicei obiectului de învățământ care se explică.

Iată un tablou cuprinzând planul lecțiunilor:

	An. I	An. II	An. III
Psihologia, pedagogia, morala . . . . .	2	2	2
Limba și literatura franceză . . . . .	5	4	4
Istoria și Invățământul civic . . . . .	3	3	3
Geografia . . . . .	1	1	1
Limba germană sau engleză . . . . .	2	2	2
Matematecile . . . . .	2	2	2
Fizica și chimia . . . . .	—	2	2
Științi naturale cu igienă . . . . .	1	1	1
Desemnul . . . . .	4	4	4
Caligrafia . . . . .	2	1	—
Lucru de mână, gospodărie, grădinarit	2	2	2
Economia domestică . . . . .	—	—	1
Muzica . . . . .	2	2	2
Cusutul și croelile . . . . .	3	2	2
Total	31	30	30

Practica pedagogică ia în anul I trei oare, în ceilalți 4—5.

Din tabloul aci alăturat putem observa :

1) Că importanța științelor e mai mică în școala normală decât în cursul primar complementar,—numărul oarelor fiind redus dela 7—5 pe săptămână—pe când aceea a literaturii și a istoriei a crescut.

2) Că un foarte însemnat număr de oare este consacrat ocupațiilor așa zise recreative precum sunt : desennul, lucru de mână, etc.

Să încercăm acum a schița limitele impuse fiecărui obiect de învățământ, ținând pe care o urmărește și metoda după care se predă el în școlile franceze.

### *Limba franceză.*

Vorbirea și scrierea corectă fiind în Franța peatra de încercare a unei bune educațiuni, centrul de gravitate al învățământului normal are să fie, împreună cu pedagogia, limba franceză; faptul acesta rezultă din aceea că temelia, sâmburele în jurul căruia se grupează toate cunoștințele din clasele primare este vorbirea și scrierea limbei materne. Suirea limbei pe cea mai înaltă treaptă ierarhică în învățământul primar, se datorește în parte înrăuririi scrierilor pedagogice ale lui Girard.

Spre deosebire de germani, francezii și-au cultivat limba încă de prin secolul al 17-lea, poate nu cu aceeași minuțiozitate, cu aceeași încântare de sine tot timpul, dar, mai mult sau mai puțin, în mod neîntrerupt. Ingrijirea aceasta a limbei a rezultat și din tăria cu care s'a impus literatura secolului al 17-lea și din însemnătatea politică pe care Franța o are de-atâtea veacuri.

Multă vreme, până în ultimele decenii chiar, limba franceză s'a studiat ca și limbele clasice după metoda sintetică. În urma reacțiunii făcute de pedagogii mai noi,

metoda s'a schimbat. Regulele de gramatică nu mai precedează, ci se scot ca niște concluzii din numeroasele exemple date de profesor sau de manualele didactice.

În primii ani se fac numai exerciții de vorbire și scriere, exercițiile de gramatică rămânând pe al doilea plan. Abia în clasele normale vine învățarea sistematică a gramaticii, cu explicarea rațională și istorică a ortografiei, a formelor sintactice și a idiotismelor.

În anul I al școlii normale și în o parte din cel al II-lea se fac în două oare pe săptămână toate exercițiile de analiză gramaticală și logică, precum și de ortografie. În anul al III-lea teoria cuprinde cunoștinți din istoria literaturii franceze, cu o oră pe săptămână. Toate celelalte ceasuri sunt întrebunțate la cetirea autorilor clasici și compoziții. Se face foarte pe scurt istoria literaturii franceze dela închegarea limbei și până în secolul al 17-lea; secolul al 18-lea de asemenea se trece repede; perioadele cele mai bine studiate sunt veacul al 17-lea și al 19-lea, acest din urmă până la 1850—60.

Cetirea se face pe crestomatii anume pregătite pentru școlile de fete. Numai câteva din operele clasice și din acele ale lui V. Hugo au privilegiul să fie lăsate întregi în mâinile fetelor.

Cea mai simpatică ocupație a elevelor și una din cele mai însemnate, este cetirea. Ea se face atât în clasă cât și afară de clasă. Cetirea în clasă se face în următorul chip: profesorul, care își alege totdeauna părțile culminante ale unei bucăți, spune, arată mai întâi toate amănuntele necesare pentru înțelegerea scrierei—amănunte relative la biografia autorului, la ținta urmărită de dânsul în acea operă, la timpul când a executat-o, la tot ce precede și urmează epizodul de citit, etc. face cu alte cuvinte pricepută lectura ce are să urmeze. Și de oarece lecțiunea de cetire e și o lecție de recitare, profesorul cetește întâi ca model, cu intonația cuvenită, pune apoi

întrebări asupra formelor gramaticale, asupra stilului, a înţelesului etc., cu care prilej acelaş pasagiu se ceteşte şi de cătră eleve. După aceasta vine explicarea fineţelor de limbă şi aprecierea estetică a operei. Versurile cele mai frumoase se învaţă pe de rost şi se recitează. Recitarea este o artă foarte cultivată şi apreciată de francezi. Ei sunt, nu numai neîntrecuţi, dar chiar neajunşi în această artă. Germanii recitând declamă, românii cântă, francezii spun, vorbesc. Trebuie să recunoaştem însă, că se acordă mult timp şi multă atenţie atât cetirei cât şi recitărei în şcolile franceze de toate gradele.

Lectura acasă se face numai cu cărţi din biblioteca şcolii, alegerea volumelor rămânând la voia elevilor. După citirea fie cărei scrieri eleva e ținută să spue, în scris sau în oral, cuprinsul şi să facă toate observaţiunile de cari ea este capabilă, asupra valorii literare, asupra limbii, etc.

Scopul urmărit de lectura este pe deoparte să deştepte elevilor gustul pentru cetit, iar pe de alta să le îmbogăţească vocabularul şi să le formeze stilul. Acest scop e aproape pe deplin realizat; elevele cetesc cu multă ardoare şi scriu într'un stil foarte corect şi elegant. În această privinţă ele sunt obiectul admiraţiunii lui Wichgram. În adevăr, uşurinţa şi distincţiunea cu cari scriu şi vorbesc elevele franceze, nu se găsesc decât ca o rară excepţie la elevele germane.

Dintre ceasurile date limbii materne, unul pe săptămână în anul I, două pe săptămână în ceilalţi ani, sunt destinate compoziţiunilor. Pentru compoziţiile inventive, elevele caută desvoltarea fie în propria lor imaginaţie, fie în cărţile ce li se pun la dispoziţie. Cele mai multe din subiectele date sunt din istorie, din filosofie şi din pedagogie. Am cetit compoziţiuni de-ale normalistelor şi am admirat în ele nu numai o însemnată frumuseţe de stil,



dar și puterea de a stăpâni ideile și de a le subordona una alteia, după însemnătatea lor relativă.

Compozițiunile se corectează de cătră profesor acasă, iar la lecțiunea imediat următoare, ele se citesc tare, făcându-li-se înaintea tuturor elevelor, observațiunile cuvenite.

### *Limba germană.*

După programul din 1882 o limbă streină este obligatoare în cursul primar superior și cel normal. Alegerea variază după regiunea în care se află școala. În Paris elevele au libertatea de a alege între limba germană și cea engleză. Cele mai multe o preferă pe aceasta din urmă.

Programul stabilește ca țintă a studiului limbei germane, priceperea, scrierea corectă a limbei și vorbirea ei cu ușurință. Putem spune dela început că în cele două școli vizitate de noi, nici o elevă nu se apropie de idealul acesta. Mania de a rosti toate limbele *à la française* n'a dispărut. Francezilor le lipsește gustul pentru limba germană, lucru la care nu puțin contribuie sentimentele de ură națională.

În cele dintâi două clase se consacră două oare pe săptămână pentru gramatica și cetire; în ultima clasă se adaugă încă două de conversație. Din toată această muncă elevele reușesc să facă câte o propoziție corectă, și aceasta numai pe caete, căci în vorbire exprimarea n'o nimeresc adeseori.

Pe lângă bucățile din crestomatii, elevele școalei normale mai traduc *Schatzkästlein* de Hebel, poveștile lui Grimm și *Răsboiul de 30 ani* de Schiller. Programul școlilor noastre e mai bogat. E întrebarea dacă nu e prea bogat.

Profesorii de limbi streine sunt ținuți să cetească cu elevele articolele pedagogice din revistele engleze și germane, lucru ușor de realizat, școala fiind abonată la revistele pedagogice din toate țările.

## *Matematicele.*

Matematicele au două oare pe săptămână în fiecare clasă. Ele cuprind aritmetica,—care se repetă în întregime în anul I și al II-lea,—câteva noțiuni de geometrie și contabilitate. Geometria se mărginește la măsurarea figurilor plane și în spațiu (cu trei dimensiuni), și la câteva teoreme relative la măsură.

În Franța se consacră mai puțin timp matematicelor decât în Prusia, deși programul e tot așa de întins. Ca urmare, la elevele franceze, nu găsim acea repegiune, acea ușurință în rezolvirea problemelor, ca la cele germane. Pe când două minute sunt de ajuns unei seminariste din Berlin să rezolve în gând o problemă din cele mai grele de scont sau de dobândă, o elevă franceză nu face aceeași problemă, fără ajutorul condeiului, nici chiar în zece minute.

Metoda după care se predau matematicele, când dogmatică, când euristică, când genetică, după natura chestiunii de explicat, de altmintrelea metoda matematicelor e foarte cunoscută și de profesorii noștri, fiind cea mai ușoară și mai bine fixată.

După programul legii din 1887, matematicele trebuiesc făcute cu aplicațiuni la alte științe sau la viața de toate zilele și nici cum sub forma unei expunerii seci de regule și de teoreme, cum se face la noi.

Problemele cari se lucrează în afară de clasă, se corectează de către profesor acasă, iar observațiunile cuvenite sunt făcute înaintea tuturor elevelor.

## *Istoria.*

Istoria e împărțită pe trei ani: în anul I-iu istoria popoarelor orientale, a grecilor și a romanilor, istoria eului mediu până la războiul de 100 de ani; în anul al

II-lea istoria modernă până la revoluția cea mare, iar în cel din urmă, istoria dela 1789 până la 1875.

Istoria are trei oare pe săptămână. Ținta acestui învățământ nu este desfășurarea faptelor politice, ci oglindirea felului de traiu, a obiceiurilor, a credințelor, a stărei sociale din diferitele vremuri. Pentru acest scop se citesc din scriitorii greci și latini, paginile cari ar putea contribui la priceperea vieței antice, se cetesc călătorii, romane cu subiecte istorice, etc.

Învățământul istoriei este foarte mult ajutat de intuițiunile obiectelor din muzeele istorice precum și de tot felul de fotografii reproducând armele diferitelor timpuri, îmbrăcămintea, figurile persoanelor marcante, scene din viața trecută, etc. Fiecare școală are colecțiuni de acest fel de fotografii.

Metoda Francezilor de a explica și a asculta la istorie este cam deosebită de cea a profesorilor germani. Pe când lecțiunile din Berlin se reduc la o conversație foarte scurtă cu fiecare elev în parte, în Franța lecțiunea spusă de elev ia proporțiunile unei conferinți. În ce privește explicațiunea, profesorul se mărginește a arată în-lănțuirea faptelor, legătura lor cauzală, face mai multă istorie critică, lăsând elevilor căutarea amănuntelor fără mare însemnătate, a anecdotelor, etc., în tratatele ce le-au la îndămână.

Francezii au multe cărți bune de istorie, și în fiecare școală normală se dau elevilor mai multe manuale de consultat.

Din istoria popoarelor orientale se face numai atât cât e nevoie pentru priceperea desvoltărei Greciei și a întinderei dominațiunei romane. În istoria modernă se insistă cu deosebire asupra organizărei sociale din diferitele state și asupra evoluțiunei ei în Franța.

## *Geografia.*

Geografia ia pe fiecare zi o mai mare însemnătate în școlile franceze. Pentru moment însă, studiul ei merge cam pe dibuite, deși metoda geografiei e din cele mai bine fixate, iar programul francez bun și bine amănunțit.

Regulamentul prescrie ca învățământul geografiei să fie ajutat de multe intuiții, iar cifrele să fie date pe cât se poate în mod comparativ și cu aproximație. În anul I-iu se face geografia politică, economică și fizică a tuturor continentelor afară de Europa; în anul al II-lea geografia politică, comercială, agricolă și administrativă a Europei, lăsând la o parte Franța; iar în anul al III-lea geografia Franciei și a coloniilor ei.

Hărțile se fac numai din memorie, fie pe tabelă, fie pe hârtie. În școala normală cu deosebire se lucrează puține hărți.

Ca material didactic am văzut întrebunțându-se hărți mute și atlazuri; pe lângă acestea, ilustrații cari fac cunoscute tipurile locuitorilor din diferite țări, costumul lor, felul de exploatare a minelor, instrumentele agricole, dacă prezintă ceva particularități, în fine tot ce poate contribui la concretizarea, la plasticizarea cunoștințelor geografice.

## *Științi fizico-naturale.*

Științele încep în școala normală în anul al doilea, cu două ore pe săptămână. Din fizică se predă o parte a mecanicii și a acusticii, iar mai amănunțit se studiază gravitațiunea și hidrostatica. În clasa următoare, căldura, optica, electricitatea și magnetismul.

Studiul fizicii e cu totul experimental și practic. Puține calcule, multă experiență. La aceste experiențe elevele iau o parte activă, deprinzându-se cu manipularea

instrumentelor, lucru de cari au mare nevoie în profesia lor de institutoare.

Metoda de predare e cu totul inductivă : principiile se formulează pe cât se poate de cătră eleve în urma experiențelor.

Chimia este și ea împărțită pe doi ani. În cel întâi, chimia minerală și anume metalozii și metalele cele mai cunoscute și mai uzuale cu compușii lor cei mai obișnuiți. În al doilea, chimia organică, alegându-se corpurile cunoscute pentru proprietățile lor *folositoare* sau *dăunătoare*, precum alimentele, otrăvurile, falsificările de alimente, etc.

Chimia se predă fără formule și cu experiențe continue. Științelor fizico-chimice li se dă în școala franceză cea mai mare însemnătate.

Științele naturale cu igiena ocupă toate un ceas pe săptămână în fiecare clasă. Botanica, cu organografia, fiziologia și clasificarea se fac în anul întâi. Pentru arătarea plantelor-tip, profesorul nu se mulțumește cu erbarele școlii, ci face excursii cu elevele, sau cere acestora să aducă din plimbările lor, plantele necesare pentru un nou erbar. Deși studiul botanicii se isprăvește în anul I, elevele sunt ținute să-și facă în fiecare an câte un erbar— mijloc desigur foarte bun pentru a nu uita cele învățate.

În anul al doilea se studiază anatomia, fiziologia și ceva din clasificarea zoologică. Tipurile diferitelor clase, sau ordine, se iau din animalele folositoare sau din cele ce vin mai des în contact cu omul. Metoda e aceeași ca și la botanică, euristică-descriptivă.

Zoologia și igiena se fac în anul al III lea. Fenomenele geologice vechi precum și acele actuale, origina și vrâsta munților celor mai însemnați de pe suprafața pământului, terenele ignee, terenele sedimentare și cele metamorfice, clasificarea terenurilor sedimentare, studiarea fiecăruia cu fosilele sale caracteristice, iată chestiunile prevăzute în program. Terenurile din localitatea unde-i



școala trebuie să se studieze cu osebire studiate. În vederea aceasta regulamentul prescrie un număr minimum de excursiuni pe fiecare an.

Higiena, atât publică cât și privată, se face numai în 20 de lecțiuni. Chestiunile de căpitenie sunt: igiena copilului, condițiunile igienice ale școlii, boalele contagioase și măsurile profilactice pentru asemenea cazuri. boalele căpătate dela animale, condițiunile cerute hainelor și hranei.

În anul al III-lea fetele au și un curs de economie casnică, în care ele găesc aplicațiuni diferitelor cunoștinți de igienă, fiziologie, chimie și comptabilitate. Ca practică pentru acest curs, elevele sunt ținute să asiste cu rândul la griitul odăilor, la bucătărie și la spălătorie.

### *Lucrul de mână.*

Lucrul se predă într'un chip cu totul deosebit și anume în mod simultan. Iar pentru ca o elevă să învețe în decursul unui an toate croelile și toate cusăturile prevăzute de program, atât hainele cât și albiturile se confecționează pentru manechine de 30—35 cm. Festoanele, broderia ușoară, chioturile, tighelul și punctele de fantazie, cari cer un exercițiu mai îndelungat, se fac pe bucățele de pânză sub formă de fășii sau patrate. Aceste bucățele se expun la examen, alătura cu îmbrăcămintea în miniatură. Furniturile sunt toate date de Stat.

În Franța, ca și în Germania, școlile au săli speciale pentru lucru, spațioase, cu multă lumină venind din ambele laturi, cu scaune, mobile și mese separate pentru fiecare elevă, cu tabele, pe care profesoarele desemnează măsurile și figurile prin cari își ilustrează explicarea, cu manechine de toate mărimile. Tabelele sunt orizontale ca și la școlile profesionale. Obiectele de lucru se păstrează de către profesoară și nu de către eleve.

Sub nici un pretext nu e permis lucrul în afară de oarele reglementare. Iată o măsură pe care ar trebui să ne grăbim să o introducem și la noi.

În clasa I-a se coasă cu osebite albituri; în a II-a se coasă lenjerii și haine; în clasa III-a se coasă și se taie tot felul de haine simple.

### *Muzica.*

Muzica are o mare însemnătate în școlile franceze. Programul prevede muzica vocală și cea instrumentală—piano sau orgă—atât cât trebuie cuiva să se acompanieze.

În anul I se fac exerciții de intonație și solfegiu, se cântă în cor cu o singură voce și se învață teoria. În anul al II-lea se continuă cu cele din clasa precedentă și se cântă cu 3—4 voci. În al III-lea an vin cunoștințele de armonie și de istoria muzicii.

Fiecare școală are o sală specială pentru muzică. Ea e mare, foarte înaltă în tavan, cu multe ferestre, așa că schimbul aerului se face cu ușurință, lucru de căpitanie când voim ca muzica să fie o gimnastică pentru plămâi.

### *Desemnul.*

Studiul desenului e mai îngrijit în Franța decât în Germania. El cuprinde în școlile normale desenul după natură și desenul geometric. În anul I se reproduce natura vegetală și ornamentele arhitectonice. În anul al II-lea învățământul teoretic cuprinde studiul perspectivei și al proporțiilor corpului omenesc. Desenul se face cu umbre. Ca desen geometric, proiecțiunile, reducerea mărimilor după o scală dată și croeli. În clasa ultima desenarea ornamentelor arhitectonice, a vegetalelor și a corpului omenesc după modele în relief. Hărțile topografice

alcătuesc tema desenului geometric. Atât hărțile aceste cât și cele geografice se lucrează cu sepie.

Desenul începe foarte elementar în școala normală, deși elevele au în această ramură un exercițiu de 5—6 ani. Cele două principii pedagogice, cari predomină organizarea întregului învățământ francez, principiul gradării dificultăților și cel al repetiției aceluiași noțiuni, le găsim și în învățământul desenului. Pe lângă aceasta, repetiția exercițiilor din școala primară poate da profesorului normalist și prilejul să facă cunoscute principiile conducătoare în predare.

Desenul nu s'a introdus în școlile de fete decât în 1867, pe când în cele de băieți există cu mult înainte.

Franța are o mulțime de școli de desen în afară de cele de arte frumoase. Astfel numai în Paris sunt 143 școli de adulți, dintre cari 18 pentru fete (statistica din 1887). Pe lângă acestea, gratuite, sunt cursuri particulare pentru minima sumă de 5—10 lei pe lună.

Insemnătatea ce se dă desenului vine de acolo că el e considerat ca un exercițiu absolut necesar gustului estetic, deprinderii ochiului cu forme frumoase și simetrice, cărora se datorește în parte progresul industriei franceze. D. Guillaume, fost ministru într'un discurs din 1875 spune hotărâtor: „viitorul industriei noastre este strâns legat de propășirea școalelor noastre de desen”. Aceasta fiind părerea generală, școlile de desen se înmulțesc pe fiecare zi.

Modelele de desen sunt toate în volum: reliefuri, busturi, obiecte în miniatură. Modelele desemnate nu se întrebuințează decât pentru corectarea celor făcute după relief.

Modelul este privit dela o înălțime de 30—40 c. m. și dela o departare variind între 40—60 c. m.

Profesorul nu corectează cu mâna lui niciodată, ci

se mărginește a atrage atenția elevelor asupra umbrei, a proporțiilor și a perspectivei.

Sala de desen foarte spațioasă, luminată din stânga sau de sus, are obloane verzi, cari întunecând părți din geamlăc, dau umbra trebuitoare.

Scaunele pe cari stau elevele sunt mobile, iar mesele drepte și prevăzute cu o placă înclinată pe care se așează modelul.

### *Gimnastica.*

De când se agită chestiunea supramunței, gimnastica ia un rol tot mai însemnat în școlile franceze. Școlile normale și secundare își au deja sălile de gimnastică bine aerisite și prevăzute cu toate aparatele trebuitoare. Numărul celor ce se destină carierei de profesor de gimnastică crește; manualele didactice au apărut și cu toate acestea s'ar părea că nici profesorul, nici elevii, nu sunt prea convinși de folosul ei. Nu găsim la elevele franceze acea viociune, acea plăcere amețitoare pe care o observăm la cele germane și care este esențială ca gimnastica să fie cu folos.

Programul din 1887 hotărăște pentru gimnastică două ore pe săptămână la fiecare clasă. Exercițiile cerute sunt: mișcări de ordine, evoluțiuni cu cântece, exerciții de agățat și sărit, danțuri de ansamblu și jocuri copilărești. Cel mai plăcut, este însă înotatul care nu se învață în școală, dar pentru care li se permite elevelor să iasă în oraș.

Elevele din clasa III-a fac practică de maestre în școala anexă sub conducerea profesorului de gimnastică.

### *Filosofia.*

Ea cuprinde studiul moralei, al psihologiei și al pedagogiei. Morala e sistematizarea regulilor de conduită, învățate în toate clasele precedente. Ea se face în anul al

II-lea și al III-lea. Cheia moralei predate e teoria liberului arbitru. Cărțile cele mai întrebuițate sunt acele ale lui Rabier și Marion.

Înainte de a hotări o regulă, profesorul cere părerea elevelor asupra unei acțiuni anumite, iar din critica acestor păreri scoate ca o concluzie regula morală de dat. Răspunsurile elevelor nu sunt numai aprecierea lor personală, ci mai mult fructul educațiunii lor și a cunoștinților căpătate în clasele precedente.

În clasa I normală se face psihologia cu aplicațiuni continue la educație și cu noțiunile de logică necesare pedagogiei. Cursurile de logică, morală, psihologie se fac de cătră acelaș profesor, profesorul de filosofie. Pedagogia formează o specialitate oșebită, iar practica pedagogică se face sub controlul tuturor profesorilor, dar mai ales sub acel al directoarei școalei anexe. Vom vedea mai departe în ce proporție ia parte fie-care la acest control.

Pedagogia împreună cu câte-va noțiuni de economie politică și istoria pedagogiei se face în anul al III-lea. Tot în acest an se citesc și se analizază operele pedagogice mai însemnate. Studiul pedagogiei, separat cum este de psihologie, nu poate fi tocmai interesant, mai ales că și cetirea operelor pedagogice se face tot de profesorul de filosofie. De-almintrelea regule pedagogice fără motivarea lor psihologică nu au nici un înțeles.

### *Practica pedagogică.*

Școala primară elementară și grădina de copii, anexate la fie ce școală normală, cu institutoarele lor și o direcție oșebită, rămân totuși sub dependența direcțiunii școalei normale.

Elevele își deprind meseria lor de institutoare pe două căi. Una indirectă. constă din observațiunile, din preceptele didactice pe cari fie-care profesor le dă la lec-



țiile sale. Așa profesorul de chimie arată în *fie-care lecțiune* la ce proporție se reduce chestiunea când ar fi tractată în școala primară, în ce ordine și în ce chip s'ar explica, asupra căror puncte trebuie de stăruit, etc. Aceasta presupune și o cunoaștere deplină a programelor de școală primară de către profesorii din școala normală. Nu știu dacă la noi lucrul ar fi realizabil. Calea directă constă din asistarea la lecțiunile școalelor anexe, din conferinți ținute în fața colegelor și a profesorilor, din lecțiuni „*de probă*” și din lecțiuni la școala primară, ținute sub controlul institutoarelor, al directoarelor și al profesorilor.

În anul I elevele asistă câte 3 oare pe săptămână la cursul mediu. Nefiind decât 24—25 de eleve în fie care clasă normală, îi vine rândul unei eleve de patru ori pe an, câte o săptămână, ceia ce face în totul o lună de asistare. În cele dintâi trei rânduri, normalista face o dare de samă în scris asupra lecțiunilor la cari a asistat, în al patrulea rând ține o lecție. Subiectul acesteia e ales de profesoara de pedagogie în înțelegere cu institutoarea clasei. Lecțiunea e pregătită și corectată înainte de a fi ținută de către profesorul obiectului din care s'a luat subiectul. Observațiile de metodă se fac de către profesorul de pedagogie sau, în lipsa acestuia, de directoara școalei anexe. În al doilea an elevele asistă la grădina de copii și fac practică ca și în anul precedent. În acest an încep conferințele. În anul al III-lea elevele se reintore la școala primară și fac practică la toate trei cursurile. Lecțiile de probă (*leçons probatoires*) lungi de câte o jumătate de oră, se țin în fața institutoarei de clasă, a normalistelor clasei a III-a, a profesorului de pedagogie și aceluși din ramura din care e luat subiectul. Colegele elevei institutoare fac dări de samă în scris (numite *proceses-verbales*) cari se citesc imediat după ce elevele cursului primar nu mai sunt de față, când se face și critica lecțiunei.

Aceasta-i tot mecanismul practicei din școlile franceze. În școlile din Berlin practica pedagogică se face într'un chip original și probabil ceva mai spornic.

## Brevetul superior

### Privilegiile normalistelor

La absolvirea școlii, elevele sunt ținute să treacă un examen pentru căpătarea diplomei de institutoare înaintea unei comisiuni instituite de minister, care se întrunește la Primăria fiecărei capitale de departament de două ori pe an (Examens de l'Hôtel de ville).

La examenul pentru „brevetul superior“ se poate prezenta ori-cine are „brevetul inferior“ (diploma absolvirii cursului primar superior) și 18 ani impliniți.

Atât examenele cât și diplomele sunt gratuite.

Examenul pentru diploma de institutoare este alcătuit dintr'un examen în scris și din unul oral. Acel în scris cuprinde 3 compoziții : una de aritmetică și științi fizico-naturale (cu aplicațiuni de igienă, horticultură, industrie sau agricultură), una literară (literatură sau morală) și o a treia de desemn, după un model în relief.

Proba orală cuprinde 6 serii de chestiuni :

- 1) Chestiuni de morală și educație (principii generale);
- 2) De limbă și literatură franceză și anume explicarea unui autor din lista publicată de minister cu un an înainte;
- 3) De istorie (de la 1610 la 1875) și de geografie;
- 4) De aritmetică (probleme practice);
- 5) Câteva noțiuni de fizică, chimie și istorie naturală;
- 6) Traducere fără dicționar a 20 de linii din o carte ușoară germană, engleză, italiană sau arabă.

Să nu considerăm cu toate aceste „brevetul superior“ ca echivalent cu absolvirea școlii normale. Școala aceasta

cu organizarea ei, cu controlul la care e supusă, cu programul ei amănunțit, cu practica pedagogică care se face, ne prezintă oare-cari garanții că instrucțiunea și educațiunea viitoarelor institute au fost de aproape supravegheate. Pe când examenul dela Hôtel de ville, făcut în grabă, abia dacă se poate lua în serios. Care poate fi garanția că temele scrise nu sunt copiate? Controlul e absolut imposibil cu sutele de candidate din fiecare sesiune. Nici rezultatele examenului oral nu pot fi mai convingătoare, din cauza grabei cu care se face. Căci, sau chestiunile au să fie atât de generale încât să rămâie absolut elementare, sau au să conste din amănunte, în care caz nu se poate examinatorul convinge dacă există sau nu o legătură în mintea elevului între faptele de aceeași ordine. De aceea examenele dela Hôtel de ville nu sunt pentru francezi decât o formalitate goală de care caută să se lepede cât mai curând, iar diplomele pe care le conferă ele.... producțiuni bune pentru străinătate! Lucrețul fiind astfel, e natural că Statul francez să acorde oare-cari privilegii normalistelor. Așa, cele dintâi locuri vacante se dau acestora; pentru examenul de „aptitudinea pedagogică“ (diploma care singură dă dreptul la direcțiunea unei școli) la care examen se cer 21 de ani, brevetul superior și doi ani de practică, normalistele sunt scutite de stagiul și pot ocupa locul, chiar dacă n'ar avea decât doi ani de școală normală, în care caz le lipsește și diploma.

De asemenea, pe când ori-cărui institutor îi se cer doi ani de practică pentru a fi numit titular (definitiv), normaliştilor li se socotește ca stagiul tot timpul cât au stat în școala normală după împlinirea vârstei de 17 ani.

### **Personalul didactic al școalelor normale**

Spre deosebire de Germania, în Franța direcțiunea tuturor școlilor de fete se încredințază femeilor, iar pos-

turile de profesor sunt ocupate și de bărbați și de femei. Titlurile pe cari le pot prezenta femeile sunt acestea: bacalaureatul în litere, acel în științe sau acel special al liceelor de fete, licența, absolvirea școlii din Sèvres, sau în fine titlul special de profesoară de școală normală, absolvirea școlii din Fontenay-aux-Roses.

Profesoarele pot locui, dacă voesc, în internatul școlii—aceasta se întâmplă mai ales în orașele mici. În acest caz ele iau parte la supravegherea elevelor în repetitor.

---

## ȘCOLILE NORMALE DIN PRUSIA

---

Cea mai înaltă școală pentru instrucția generală a fetelor este așa numită „școală superioară“, „höhere Mädchenschule“, cu nouă clase, care primește fetele dela 6 ani impliniți. Ea cuprinde instrucția obligatorie și una sau două clase, pe cari le-am putea numi secundare sau complementare, corespunzând în total, ca durată de studiu și până la un punct ca întindere a programului, cu clasele noastre primare plus cele cinci secundare.

Nici școala superioară de fete și nici seminarul nu dau instrucțiunea gratuit. Pentru orice clasă din „höhere Mädchenschule“ se plătește suma de 90—100 mărci pe an, iar pentru seminar plata variază între 90—96 mărci și cu toate aceste școlile publice de fete sunt toate externate în Prusia.

Până la 1871 Germania nu oferea fetelor decât instrucția primară din școlile sătești (Volksschulen) și din cele orășănăști comunale (Bürgerschulen). După războiul din Franța, în acea perioadă de avânt nemăsurat, începură a se înființa în diferite orașe mari, școli cu mai multe clase decât în cele comunale și cu un program mai întins, sau măcar mai pretențios. Aceste școli fondate din inițiativa

privată și anume de asociațiuni de profesori și profesoare, satisfăceau de minune trebuința burghezimei culte, prea săracă pentru a plăti sumele cerute de vechile institute private. Școlile profesorilor asociați s'au înmulțit neconținut până la 1886, fără să aibă un plan unitar și nici măcar aceeași durată de studii.

Prin 1872 începu presa germană a se ocupa de școlile private și de nevoea de a da fetelor o instrucțiune mai îndestulătoare, provocând congresul „pentru școlile de fete“ care avu loc în acelaș an la Weimar. În acest congres se alese un comitet permanent care să lucreze „pentru rădicarea instrucțiunii fetelor și pentru încorporarea institutelor private „Mittel-u. höhere Mädchenschulen“ în învățământul statului.

Congresului din Weimar îi urmează altele. Cele mai fructuoase au fost acele din Stuttgart, Dresda, Carlsruhe și Berlin (1886), iar printre promotorii mai valoroși ai lor, trebuie să cităm pe D-rii Heller, Deckman, Viëler, Nöldecke, Schornstein și Schneider.

Campania începută în 1872 ținu până la 1886, când Prusia prin noua ei lege de instrucție, înglobă în învățământul public aceste școli de fete, recunoscându-le gradul de școli reale.

Guvernele din Baden, Württemberg și Saxonia luaseră înaintea Prusiei aceeași măsură.

După legea instrucțiunei prusiene, sunt pentru fete două catagorii de școli de oraș: „școli mijlocii“ (Mittelschulen) și „școli superioare“ (höhere Mädchenschulen). Cele din urmă sunt considerate ca putând da o cultură formală mai desăvârșită, programul lor prevăzând studiul a două limbi streine, multe noțiuni de literatură și o mare dezvoltare de dat tuturor științelor, dar mai ales acelor morale. Ele au un curs de 9—10 ani. În școlile mijlocii, al căror curs e de 7 sau 8 ani, științele au preponderența; în ele se predă o singură limbă streină.



De oarece nu se intră în seminar,—școala, care ne interesează exclusiv pentru moment,—decât cu absolvirea unei „școli superioare“, nu avem nevoie să ne ocupăm decât de programul acesteia, lăsând la o parte pe acel al „școlii mijlocii“.

Înainte de a cerceta programul și metoda de predare din școlile superioare de fete, să vedem ce țintă li s'a pus lor de către legea instrucțiunii, care, mai mult sau mai puțin, a fost expresiunea opiniunii publice prusiene din 1886.

În congresul din Berlin din 1886, Gossler, pe atunci ministru hotărăște că școlile de fete au de scop „de a pregăti pe acestea pentru viața lor de *mame* și de *gospodine* și de a le face apte să contribuie la rădicarea națiunii prin înrăurirea ce pot avea în familie“. Legea instrucțiunii și diferitele regulamente școlare cari urmează, se exprimă în acelaș chip asupra scopului general, pe care au să-l urmărească școlile de fete. Gossler nu arată însă cum se pot pregăti fetele pentru exercitarea acelei buni înrăuriri în familie, ci se mulțumește a cere dezvoltarea sentimentelor patriotice și pe acea a corpului. Patriotismul și dezvoltarea fizică sunt și astăzi unicele ținte ale tuturor germanilor care și-au luat drept ideal național militarismul spartiat.

Când s'au alcătuit programele însă, lacuna lăsată de Gossler s'a înlăturat. Obiectele de studiu s'au ales după valoarea lor educativă, mai ales în cece privește raționamentul, sentimentele religioase, morale și patriotice. Intru cât privește dezvoltarea corpului, programul recunoaște că ea este *țelul ultim* și esențial al școlii.

Pentru atingerea acestui țel, autorii programului au căutat mai întâi să nu-l încerce, să nu dea naștere la supramuncă. Iată câteva măsuri cu cari s'a atins în mare parte acest scop: 1) lecțiunile nu au loc decât între oarele 8—12 și 8—1 pentru elevele cele mai înaintate, iar ele-

vele începătoare își au lecțiunile numai dela 9—12; 2) după fiecare ceas de lecție urmează o recreație de 5 (după ora întâia), de 10 (după a doua) sau de 15 minute; 3) ultimele lecțiuni sunt cu totul recreative (desemn, gimnastică, lucru, etc.); 4) lecțiunile trebuie explicate așa, ca ele să fie nu numai pricepute, dar și memorizate din clasă; 5) teme, compozițiunile date acasă nu trebuie să ia mai mult decât 1—2 ore elevilor din clasele superioare, celor din clasele inferioare proporțional mai puțin.

Cu această dispozițiune a programelor rămân fetelor 10—11 oare de viață în familie, de plimbare, de gospodărie, iar acest contact îndelungat cu casa părintească este de sigur singurul mijloc de a forma pe fete pentru viața casnică.

Dacă la cele spuse până acum adăogim că gimnastica tinde în Prusia să ia mai mult de două ceasuri pe săptămână; că înotatul și patinatul se încurajează și se răspândește printre fete cu o iuțeală și un avânt de necrezut; că patriotismul este fondul tuturor lecțiunilor de limbă germană, de istorie, geografie și chiar de religie, ne putem da samă în cea mai mare parte de esența educațiunei fetelor din Prusia.

Vine însă întrebarea, dacă acea ușurare a muncii intelectuale cerute de program, dacă acea hrană a minții dată aproape mistuită, nu face pe fete să ia munca intelectuală drept o joacă; dacă ea nu le ruginește spiritul de critică și plăcerea pentru activitatea spiritului. Dar programele nu cer asemenea însușiri nici școalelor de băieți, necum celor de fete. Tendința care domnește în Germania de a ținea pe femei la un nivel cultural mai jos de cât bărbații, fie din motivul presupusei lor inferiorități, fie ca să nu lipsească gospodăriile de dansese, se vede și din dispozițiunea că femeile nu pot ocupa în clasele superioare de cât catedrele de gimnastică, lucru de mână, desen și limbi străine, iar în seminar sunt escluse și de la limbi.

Aceste posturi modeste fiind și rău plătite, e natural ca femeile să nu se îngrămădească la cariera de profesoare. Toate catedrele sunt ocupate în școlile superioare și în seminarele de fete, de către bărbați cu diplome academice—sunt preferați filologii—sau absolvenți de seminar. Postul de director, care nu se dă decât unui profesor al școlii respective, (în seminar, celui de pedagogie) se capătă ca și în Franța, în urma unui examen special la care se pot prezenta numai acei ce au 3 ani de serviciu în școlile publice.

Titlurile de profesor de desemn, de gimnastică și de lucru de mână, se capătă, conform regulamentului școlar din 1888, la școlile respective. Pe când acele de profesori de limbi streine, întocmai ca și diplomele de institutoare, se dau în urma examenelor făcute la seminar. La toate exemenele cari conferă dreptul de profesor se cer bogate cunoștinți pedagogice.

Printre diplome, singură acea *pro facultate docendī* a filologilor scutește de examenul special pentru căpătarea unui post la școlile superioare de fete; celelalte toate nu dau decât dreptul de a fi admis la examen.

### **Programul școlii superioare de fete**

Avem absolută nevoie să cunoaștem programul unei astfel de școli, căci numai el motivează, justifică așa zicând, întinderea, dezvoltarea ce se dă în școala normală diferitelor obiecte de studiu. Vom schița programul și planul lecțiilor, așa cum au fost ele hotărâte de regulamentul școlilor din 1886.

Este știut că în Prusia ca și în tot nordul Germaniei și în Austria, clasele se numără în ordinea inversă decât la noi: astfel la școlile de fete clasa începătoare e a 9-a sau a 8-a, iar cea mai superioară e 1-a.

Planul lecțiilor pe săptămână

	Obiectele de studiu	Clasele								
		9a	8a	7a	6a	5a	4a	3a	2a	1a
1	Religia . . . . .	2	3	3	2	2	2	2	2	2
2	Limba germană . . . . .	9	9	9	5	5	5	4	4	4
3	Limba franceză . . . . .	—	—	—	5	5	5	4	4	4
4	Limba engleză . . . . .	—	—	—	—	—	—	4	4	4
5	Matematicii . . . . .	3	4	4	4	4	4	2	2	2
6	Istoria . . . . .	—	—	—	—	—	2	2	} 4	4
7	Geografia . . . . .	—	—	2	2	2	2	2		
8	Științi fisico-naturale . . . . .	—	—	—	—	—	2	2	2	2
9	Cântec . . . . .	—	—	—	2	2	2	2	2	2
10	Gimnastica . . . . .	2	2	2	2	2	2	2	2	2
11	Desemn . . . . .	—	—	2	2	2	2	2	—	2
12	Caligrafie . . . . .	—	—	—	2	2	—	—	2	—
13	Lucru de mână . . . . .	2	2	2	2	2	2	2	2	2

Iată și materia de predat la fiecare obiect de învățământ. La Religie: testamentul cel vechiu și cel nou, cu privire specială la învățăturile lui Hristos, catehismul lui Luther, istoria religiunii creștine—in special secolul I-ii și cel al reformei,—citirea și explicarea mai multor psalmi, explicarea tuturor sărbătorilor, învățarea de rugăciuni și de cântece bisericești.

Limba germană cuprinde cetirea și scrierea, ortografia, gramatica și stilistica, cetirea din Goethe, Schiller, Uhland, Herder, Chamisso, mai cu seamă „Lied der Glocke“, „Herman și Dorothea“, teatru și balade.

Programul recomandă multă cetire, multă copiere, memorizare de versuri (pentru învățarea ortografiei și a cuvintelor nouă) și compozițiuni lunare, acestea scurte și numai din cercul de cunoștinți al elevelor.

În clasa din urmă se dau elevelor câteva notițe biografice asupra autorilor cetiți, asupra influenței ce ei au suferit dela mediul social, precum și a înrăuririi ce au avut la rândul lor asupra epocii în care au trăit. Studiul limbei fiind și un mijloc de a desvoldă simțimântul patriotic, el este, alătura cu istoria, studiul de căpitenie din școlile superioare de fete.

Limba franceză începe numai din anul al 4-lea. Studiul ei începe cu învățarea limbei din practică, cu exerciții treptate de etimologie și sintaxă, trece apoi la învățarea sistematică a gramaticii, la cetirea câtorva opere clasice, la memorizarea de versuri și în fine la traduceri și compoziții. Regulamentul cere ca absolventele școlii să pronunțe corect, să citească fără dicționar proza și să cunoască câțiva autori clasici și moderni, dintre acei pe cari ele i-ar putea ceti fără primejdie.

Aceleași limite și aceeași țintă se hotărește de către programul din 1886 și studiului limbei engleze, deși această limbă se învață numai în 3 ani. Lucrul însă nu e nepotrivit de oarece limba aceasta e destul de apropiată de a lor și se învață de către eleve mai mari.

Matematicile din școlile superioare de fete cuprind: aritmetica practică (fără proporții), câteva noțiuni de geometrie plană și sferică, și anume măsurarea corpurilor, fără nici-o demonstrare decât doar pe cale intuitivă. Calculul din minte este peatra de încercare la învățarea matematicilor și repeziciunea cu care el se face în școlile



primare face admirația tuturor aceluia cari au avut prilejul să le viziteze.

În ultimele două clase, istoria și geografia sunt unite, lăsându-se însă profesorului libertatea de a face mai multă istorie decât geografie sau vice-versa.

În anul I-ii de istorie se predau biografiile a 50 sau 60 de bărbați mai însemnați din toate timpurile, începând cu acei din epoca eroică a grecilor și sfârșind cu Wilhelm I, Împăratul Germaniei. În anul al II-lea se predă istoria Germaniei și în special a Prusiei până la 1871, cu mici aluziuni politice la țările cari au venit în atingere cu Germania. În al treilea, istoria veche, în trăsături mari și cu osebire privire asupra culturai diferitelor popoare, și istoria evului mediu până la Carol cel Mare. Iar în ultimul an, istoria universală dela Carolus Magnus până în zilele noastre.

Cursul de istorie se folosește foarte mult de nenumăratele gravuri ce posedă școala, gravuri cari concretizează și cristalizează în memorie cunoștințele aceste, altminterlea flotante și abstracte.

Geografia Comunei cu mici încercări de hărți formează obiectul anului întâiu de geografie; în clasa următoare vin noțiuni de geografie fizică și matematică; în al patrulea, toată Europa, exclusă fiind Germania, iar în al cincilea, Germania; în clasa penultimă, repețirea tuturor cunoștințelor, și în ultima, Germania cu câte-va noțiuni generale de geografie fizică și matematică.

E de observat că geografia începe în anul al treilea sub forma cea mai elementară, iar istoria abea în al șaselea, pe când la noi geografia începe în anul al doilea, iar istoria în al treilea.

Științele încep în clasa a cincea. În semestrul de vară se învață botanica, în cel de iarnă, zoologia, și anume: noțiuni generale de anatomie, fiziologie, de organografie și fiziologia plantelor, noțiuni de clasificare, câteva familii din

flora și fauna patriei, iar din anatomia și fiziologia omului mai cu samă sistemul nervos cu simțurile. Pe lângă acestea, câteva noțiuni de mineralogie. Studiul științelor naturale ține trei ani. În cei din urmă doi ani ai școlii superioare se dau câteva noțiuni de fizică și chimie, mai mult din cea organică decât din cea minerală.

Cântecul nu poate fi decât foarte îngrijit în școlile germane. Teoria muzicii începe abia în clasa a patra: până atunci se cântă din auz, dar numai în timpul rugăciunii, la lecțiunile de gimnastică și la cele de recitare (cântecele naționale). Nu sunt prin urmare oare anumite pentru muzică până în clasa a patra când începe învățarea sistematică cu teorie, solfegiu și cântece cu mai multe voci.

Lecțiunile de caligrafie propriu zisă, ca exercițiu grafic special, încetează din clasa a cincea; toate exercițiile scrise însă, teme, compozițiuni, etc., au a fi considerate și notate și ca probe de caligrafie.

În școlile prusiene eleele scriu atât cu literele latine cât și cu cele germane.

Lucrul de mână nu cuprinde decât înpletitul, cusutul lenjăriilor și cârpitul, ca singure trebuitoare în gospodărie; brodatul, cusutul pe canva, etc., sunt considerate ca meserii și lăsate ca atari școllelor profesionale.

Vom vorbi mai mult despre desemn și gimnastică, când ne vom ocupa de seminar.

Cu acest capital de cunoștinți și de dexterități intră o elevă în școala normală.

Dintre condițiunile de intrare vom cită următoarele: eleele să aibă 16 ani impliniți, să treacă un concurs înaintea unei comisii alcătuite din profesorii seminarului, și să prezinte un atestat de absolvirea întregului curs al „școllei superioare“.

Seminarul ca și școllele superioare sunt școli ale Statului și totuși se întrețin din plata eleeleor, având dela Stat numai cât o sumă „sub formă de ajutor“.

## Seminarul

Cele dintăi seminare din Prusia, ca și cele dintăi școli superioare de fete, s'au înființat din inițiativa privată. Așa, seminarul din Berlin actualminte seminarul model al Prusiei, a fost înființat la 1832 și trecut statului abia în 1877. Acest seminiar e legat de școala superioară „Augusta“ având în comun direcția, mai mulți profesori, localul, biblioteca și materialul didactic.

Cursul seminarului este de 3 ani și împărțit pe 6 semestre.

Practica pedagogică se face în semestrele al 4-lea și al 5-lea, în care timp seminaristele au mai puține lecțiuni teoretice. Semestrul ultim servește la repetiția întregii materii și deci la pregătirea pentru examenul de diplomă.

### Programul și planul lecțiunilor din seminar

O B I E C T E		S e m e s t r e			
		1 și 2	4 și 5	3 și 6	
1	Religiunea . . . . .	2	2	2	Ore pe sept.
2	Limba germană . . . . .	3	2	3	«
3	Limba franceză . . . . .	3	2	3	«
4	Limba engleză . . . . .	3	2	3	«
5	Matematici . . . . .	2	1	2	«
6	Istorie . . . . .	2	2	2	«
7	Geografie . . . . .	2	1	2	«
8	Științi naturale . . . . .	2	1	2	«
9	Fisică și chimie . . . . .	—	2	1	«
10	Pedagogie . . . . .	2	2	2	«
11	Muzică . . . . .	2	2	2	«
12	Caligrafie . . . . .	2	—	—	«
13	Desemn . . . . .	2	2	—	«
14	Gîmnastică . . . . .	2	2	2	«

Obiectele de studiu sunt după cum vedem acele din școala superioară, adăogându-se pedagogia teoretică și practică cu istoria ei.

Să cercetăm extensiunea dată fiecărui obiect în parte.

### *Religiunea*

Religiunea cuprinde în anul întâiu testamentul vechiu, în anul al doilea pe cel nou, în al treilea catehismul lui Luther și istoria religiunii creștine. Aceasta cuprinde toate evenimentele ce pot fi motivate și explicate prin sentimentul religios, precum sunt cruciatele, războiul de 30 ani, etc. Pe lângă acestea 30—40 psalmi de cetit și de explicat și 30—40 cântece religioase de învațat pe de rost. Alegerea cântecelor e lăsată în mare parte profesorilor de religie. Programul impune însă pe acele care se învață în școlile primare, precum și pe acele mai uzitate în serviciul religios protestant.

Metoda da predare a religiunii nu are și nu poate avea nimic original: cetire, explicare entuziastă și plină de credință a fiecărui cuvânt și a fiecărei gândiri, învațare pe de rost. Catehismul lui Luther cu limba lui veche atât ca vocabular cât și ca construcție, e o curioasă fosilă în o școală cu așa tendinți progresiste ca acea din Berlin.

Cursul de religiune se predă totdeauna de cătră un doctor în teologie, adică de omul presupus cu o credință mai puțin alterată, cu o iubire mai caldă pentru obiectul lui, cu un limbaj mai colorat, mai inspirat, ca unul ce-i cules de prin cărțile religioase.

### *Istoria*

Unul din cursurile cele mai interesante ale seminarului berlinez este acel de istorie. El cuprinde *istoria culturală a popoarelor*, nu tractată de sus, în trăsături largi și concentrate, ci desfășurată în amănunțimi caracteristice. Neputându-se stăruî de o potrivă asupra tuturor timpuri-

lor, nici asupra tuturor popoarelor,— în trei ani lucrul ar fi cu neputință—se aleg unele vremuri și unele popoare. Norma după care s'a făcut alegerea acestora, este *legătura lor cu istoria Germaniei* și înrăurirea ce au putut avea asupra dezvoltării germanilor. Cu cât un popor a venit mai mult în atingere cu poporul nemțesc, cu atât va fi studiat mai cu îngrijire. După această normă, poporul favorizat are să fie cel francez, după el interesul va cădea asupra Grecilor și Romanilor, cari au servit de model modernilor în atâtea privinți, apoi asupra Italiei, Spaniei, Angliei, etc.

Un alt motiv pentru care germanii deapănă într'atât istoria Francezilor, este că aceștia sunt *dușmanul*. Profesorul de istorie nu pierde o lecțiune fără să facă pe elev să simtă și să guste această dușmănie. E de necrezut câtă înverșunare desvălese Prusienii în potriua vrăjmașilor lor din 1870, și stăruința cu care îi înegresc în ochii generațiunii viitoare! Ura aceasta dezvoltată în școli nu se poate explica în secolul nostru, umanitar prin excelență, de cât prin aceea că autorii programului ca și executorii lui, sunt oamenii guvernului care a făcut războiul din 1870, sunt oameni cari luându-și drept ideal formarea unui întreg popor de militari, sunt interesați la menținerea vechilor dușmăanii.

Înainte de a trece la cercetarea metodei de predare, să menționăm excelenta dispozițiune, că nici un obiect nu se poate predă după manuscris. Profesorul trebuie să dea, zice regulamentul, cel puțin un călăuz — „ein Leitfaden“ — tipărit. Manualul de istorie nu cuprinde de cât materialul brut, faptele cu înlănțuirea lor.

Amănuntele caracteristice asupra persoanelor și a evenimentelor, anecdotele, portretele, toate acele amănunțimi atât de interesante și de însemnate în istorie, se lasă pe seama explicațiunii, dar mai ales a cărților de lectură. Biblioteca școalelor pune la dispozițiunea elevelor în acest scop biografii, monografii, romane istorice, legende, satire



politice, etc. etc., pe când critica faptelor, istoria evolutivă a societății și a minții omenești, cu produsele ei, alcătuiesc substanța explicațiunii profesorului. Astfel pentru priceperea fiecărui fenomen istoric, eleva capătă cunoștinți pe 3 căi: faptul brut i-l dă manualul, explicarea lui cauzală, legarea lui de faptele ce-l preced sau îl urmează, i le dă profesorul; iar concretizarea, individualizarea lui, o ia din diferitele cărți și ilustrațiuni din biblioteca școlară.

Tot în acest chip se pregătesc conferințele elevelor precum și compozițiunile lor lunare.

Iată și cum e împărțită materia istoriei pe clase; în anul I, cele mai însemnate cunoștinți din istoria popoarelor orientale, Grecii și mitologia lor, Alexandru cel mare, Latini și mitologia lor, năvălirea barbarilor; în anul al II-lea, istoria evului mediu și a celui modern până la războiul de succesiune în Spania; în al III-lea tot restul până la 1871, cu deosebită băgare de samă asupra rădicării Prusiei.

Trebue să adăogim pentru a sfârși, că seminarul din Berlin are pentru istorie un material didactic din cele mai bogate. Păreții claselor sunt acoperiți cu gravuri care reprezintă orașele mari, porturi, monumente din diferite vremuri, etc. Biblioteca cuprinde sute de volume, descrieri, legende, romane istorice, biografii etc.; nenumărate colecțiuni de ilustrații, reprezentând îmbrăcămintea, armele, obiectele de industrie, casele, tipurile diferitelor popoare, despre care are a vorbi profesorul și sute de fotografii a monumentelor sculpturale, arhitectonice și picturale.

Numai astfel predată, poate avea istoria un folos pentru cultura formală a elevelor, numai astfel cunoștințele ei pot trăi în mintea elevelor mai mulți ani.

## Matematicile.

Știința care dă rezultatele cele mai neîndoelnice și mai strălucite în seminar sunt matematicile. Ele cuprind repeșirea materiei școalelor primare, extragerea rădăcinilor pătrate și cubice și demonstrarea câtorva teoreme de geometrie, adică a celor ce sunt în legătură cu chestiunile de fizică și geografie matematică. Algebra este cu totul exclusă din școalele de fete.

Ținta matematicilor în seminar este pe de-o parte de a dă elevelor destoinicia de a predă cu succes aritmetica, prin deprinderea mijloacelor ei didactice, iar pe de alta, de a le face pe deplin stăpâne pe materia ce au să predee, de a le dă repezițiunea în calculul mintal, simplitatea în expresiune, preciziunea în raționament, de a le deprinde așa zicând cu *intuiția* problemelor și cu găsirea repede a demonstrației celei mai simple.

Profesorul de matematică e dator să facă cunoscut elevelor programul aritmeticei din clasele primare, să le arăte *cum* se întrebuintează intuițiunea în aritmetică și *cât timp* se poate ea utiliza. Temele de aritmetică date acasă sunt cu privire la didactica acestui obiect, la așezarea problemelor în chipul cel mai simplu, la mersul raționamentului în explicarea problemei etc.

În cele trei semestre dintâi profesorul face un număr de lecțiuni model în clasele primare (dela 2—3 pe lună), lecțiuni la cari asistă clasa II-a de seminar în semestrul întâi, iar în ultimul semestru, clasa I-a. Așa că fiecare serie de fete are, pe lângă altă practică de aritmetică *un an de practică model*. Tot în aceste trei semestre elevele țin odată pe săptămână în fața colegelor lor, un număr de lecțiuni-conferinți, la cari asistă numai profesorul de aritmetică. În semestrul al 3-lea elevele studiază cărțile didactice de aritmetică, corespunzătoare fiecărei clase primare. — atât partea elevului cât și a profesorului, — se deprind a se servi de diferite aparate de calculat, de di-

ferite cărți cu probleme, de unitățile de măsură și figurile geometrice.

În ultimele trei trimestre, seminaristele învață geometria.

Nu e nevoie să spun că școala posedă toate unitățile de măsură cu multiplii și submultiplii lor, în mai multe exemplare, precum și toate figurile geometrice de cari profesorul are de vorbit.

### *Limbele.*

Studiul limbei germane are ca țel:

a) deprinderea elevilor cu o vorbire și un stil desăvârșit de corecte; b) cunoașterea teoretică a limbei în toată siguranța; c) familiarizarea elevilor cu literatura germană, formarea priceperii și a gustului lor literar.

Acest studiu nu-i decât repetiția și complectarea celor învățate în anii precedenți, căci istoria literaturii, care se dă în ultimele semestre, nu servește decât la închegarea cunoștințelor literare căpătate până atunci prin cetire, spre a formă la un loc un tot strâns legat.

Pentru a da elevilor siguranța trebuitoare în ale limbei, se repetă etimologia și sintaxa timp de 1 an și jumătate, câte o oară pe săptămână, cu ocazia cetitului, iar mai sistematic, în anul al doilea, în vederea practicii pedagogice.

În anul I-ii se studiază metrica și poetica. Numeroase exemple de acelaș fel preced orice regulă, orice rezumare a cunoștințelor, orice definițiune. Nici o cunoștință nu apelează numai la memoria sau la imaginația elevilor, toate trebuiesc motivate de propria lor observațiune. În anul al doilea începe literatura propriu zisă, adică studiarea amănunțită a scrierilor germane, mai mult din punctul de vedere al fondului decât al formei, și anume începând cu timpurile cele mai vechi și mergând treptat pe firul cronologic, până la nașterea lui Goethe. Se cetesc

bucăți din Niebelungen, strofe de ale Minnesänger-ilor și de ale Meistersänger-ilor.—Goethe, Schiller, Humboldt și romantismul german formează obiectul lecturii din anul al III-lea.

În cele trei semestre din urmă se face, am zis, istoria literaturii. Aceasta cuprinde pe lângă notițele biografice și analiza influențelor mediului suferite de autor, oarecari observări critice asupra operelor studiate, dar numai asupra acestora. Programul prusian nu admite critica scrierilor necetite, acea critică anticipată, nemotivată de observațiunea și raționamentul elevilor, și care adese ori le scutește de a ceti mai târziu. Cu drept cuvânt e în potriva opiniunilor date de a gata, opiniuni care deșteaptă la elevi simpatii și antipatii nejustificate de propriile lor gândiri, de propriile lor impresiuni.

Cetirea se face în clasă și acasă. Scrierile de citit acasă sunt alese de către profesor; ele formează subiectul compozițiunilor și al conferințelor lunare de limbă germană.

Tot ast-fel se face cetirea în limbele streine.

Limbele franceză și engleză sunt obligatorii în seminare ca și în școlile superioare. În studiul lor sunt de urmărit următoarele: a) familiarizarea tot mai mare a elevilor cu aceste limbi, în ce privește ușurința de a se exprima în ele; b) cunoașterea literaturii lor fundamentale și caracteristice; c) deprinderea elevilor cu metodică limbilor streine.

Pentru mănuierea limbii se fac exerciții și traduceri de o greutate gradată; unele din aceste exerciții se corectează în clasă (prin schimbarea caetelor între eleve) altele, acasă.

În anul I-ii se studiază la amândouă limbele etimologia, cu exerciții asupra formelor neregulate. Din literatura franceză, perioada de la origina limbii până în sec. al 17-lea și câți-va din autorii clasici: se cetesc scrieri din vremurile anterioare secolului al 17-lea, o tragedie de

Corneille, una de Racine și o comedie de Molière. La literatura engleză se studiază perioada de la începutul literaturii scrise până în sec. al 18-lea, cetind mai ales din Milton și Shakespeare. În anul al II-lea, sintaxa; din literatura franceză, sec. al 17-lea și al 18-lea; din cea engleză secolul al 18-lea și ceva din al 19-lea, cu cetire din M-me de Sévigné, Voltaire, Buffon, Scott, Yung, Cooper, Goldsmith, Gibbon, etc. În ultimul an se repetă gramatica în întregime, se studiază secolul al 19-lea din ambele literaturi, se cetesc Byron, Bulwer, Dickens, M-me de Staël, Chateaubriand, Béranger, Hugo, Lamartine.

Pasagiile mai alese se scriu în caete și se învață pe de rost.

Istoria literaturilor străine se predă în limbele corespunzătoare, de aceea ea este totdeauna de o conciziune cam sărăcăcioasă.

În ce privește limbele străine, seminaristele berlineze sunt mai puțin bine pregătite decât acele din Stuttgart.

Compoziții în limbele străine nu se fac decât în ultimul an. În schimb la fiecare trimestru sunt extemporale.

La limba germană compozițiunile sunt lunare; două din ele (pe an) trebuiesc făcute sub ochii profesorului. Acele ale ultimului semestru, ca și la toate celelalte obiecte, se fac *toate* în clasă, servind astfel de pregătire pentru examenele în scris.

Recitățile au o mare însemnătate și în seminarul berlinez. În adevăr, făcute în limba maternă, ele ne pun în posesiunea a o mulțime de cuvinte, desvăluindu-ne ideile și sentimentele poetului; în limbele străine, ele sunt un exercițiu de pronunție, de construcție sintactică și un excelent mijloc de a învăța cuvinte.

Recitarea din școlile berlineze e departe însă de a avea meșteșugirea pe care o are în școlile franceze; la germani ea este o declamare umflată, monotună, pretențioasă, în loc să fie pur și simplu punerea în relief a nu-



aștelor, a finețelor unei poezii, făcută în mod natural și artistic.

### *Științele.*

Studiul științelor se razămă în seminarul berlinez, mai mult decât ori-unde, numai pe observație și experiență. Științele naturale se predau în tustrei anii; cele fizice numai în ultimii doi ani. Botanica ocupă toate semestrelor de vară, antropologia, un singur semestru, zoologia (cu privire specială la fauna Germaniei) un semestru și jumătate, iar mineralogia, cu câteva noțiuni de cristalografie, un trimestru. E de mirat ca higiena să nu-și fi găsit un loc în programul berlinez, ca obiect separat.

În întâiul semestru de vară se studiază partea generală a botanicii, organografia și fiziologia plantelor; în cele-lalte două, clasificarea plantelor și indivizii cei mai însemnați prin însușirile lor medicinale, nutritive, etc. Manualul de botanică cuprinde numai noțiunile cele mai generale, lăsându-se amănunțimile să le observe și să le însemne elevele. Orice plantă studiată se păstrează. *Fiecare elevă* își are erbarul ei, de pe care apoi repetă materia.

Odată cu cunoștințele de științi naturale seminaristele învață chipul cum se facă pe copiii mici să observe animalele și plantele cu o atențiune îndelungată, cari sunt cunoștințele ce se pot da în școlile primare, etc.

Anatomia și fiziologia omului se învață de pe numeroasele piese de ceară, de carton maché, de ipsos, etc., ce posedă școala și cari sunt alcătuite astfel în cât pot da o idee îndestul de exactă de mecanismul funcțiunilor ca și de forma și consistența organelor. Pentru studiul zoologiei școala posedă animale împaiate, gravuri pentru cele mai mari, colecții de insecte, etc.

Din mineralogie nu se aleg decât cunoștințele cele mai elementare, date tot pe calea observațiunii.

Profesorul de științi nu dă nici o cunoștință *a priori*,

nu se servește de observație ca o probă de exactitatea celor spuse, ci mai întâiu arată forma sau însușirea de observat, apoi prin întrebări și din răspunsul elevelor, formulează descrierea, definiția sau legea ce avea de spus. Există o continuă colaborare a elevelor în învățarea științelor și numai astfel dacă se pot ele deprinde cu mănuierea așa zisului învățământ intuitiv.

Lecțiunile model de științi naturale se fac în clasa II-a de seminar.

Iată cum e împărțită și materia științelor fizico-chimice: în anul al II-lea se studiază proprietățile corpurilor solide, lichide și gazoase, acustica, magnetismul și electricitatea; în al III-lea, lumina, căldura și câte-va noțiuni de chimie (technologie, fenomenele nutriției la plante și la animale, etc). În tot învățământul științelor fizico-chimice experiența *precede* cunoașterea legilor. La optică se fac câteva calcule matematice.

Seminarul posedă un cabinet de fizică bine asortat, alăturat de sala în amfiteatru unde se țin lecțiunile de fizică și chimie. Instrumentele de fizică, necesare în școlile primare, sunt adeseori lasate în mâna seminaristelor, pentru ca ele să capete îndemnarea cerută, deprinzându-se a le mănui și a experimenta cu dânsese.

### *Geografia.*

Noțiunile generale de geografie fizică, economică, politică și matematică se predau în anul I-ii. Semestrul următor e consacrat geografiei patriei și în special a provinciei Brandenburg, noțiunilor de cartografie și de didactică specială precum și lecțiunilor model. În ultimul semestru al anului al II-lea se face geografia nordului Europei. Sudul ei și celelalte continente se studiază în anul ultim. În seminar nu se fac decât hărțile din clasele primare inferioare care se lucrează pe tabelă sau pe carton, luându-se totdeauna drept model o hartă murală, și se fac *numai*

sub ochii profesorului. Seminarul se slujește de atlas, de hărți murale (ale lui Kiepert), de globuri de diferite mărimi și pentru unele părți de pământ, de hărți și de globuri în relief.

Geografia este foarte interesantă tocmai prin varietatea cunoștinților ce ne dă și deci prin mulțimea facultăților intelectuale puse în joc. Așa, pe când geografia matematică e o știință de raționament, cea economică, cea politică, cea fizică sunt științe de judecată și de imaginație. De aici și importanța ei educativă.

Pentru ajutorarea imaginațiunei, a priceperii și deci și a memoriei, profesorul se slujește de nenumărate figuri reprezentând orașe, porturi, fabrici, tipuri, feluri de îmbrăcăminte, produse industriale, configurații de soluri etc., etc., de numeroase mostre de producțiuni extrase din pământ, mostre de producțiuni agricole, industriale, etc. Așa predată, geografia poate avea aproape aceiași metodă ca și științele naturale.

Biblioteca cuprinde numeroase volume de călătorii, descrieri de localități și studii de moravuri.

Chestiunea cea mai amănunțit studiată este centrul Europei, adică Germania cu țările învecinate ei.

Conferințele de geografie au de scop de a deprinde pe fete cu alegerea materiei pentru clasele primare, cu orânduirea ei, etc.

### *Pedagogia și practica pedagogică.*

După un regulament din 1872 rămas în vigoare, studiul pedagogic trebuie să fie precedat de acel al istoriei ei. Aceasta studiază mai întâi în trăsături largi educațiunea din vechile vremuri, până în secolul al 16-lea, iar din acest timp, biografia tuturor oamenilor cari și-au consacrat vremea pentru școală, dar mai ales mișcările cele mai însemnate din istoria culturală, făcute pe terenul educațiunei.

Cu prilejul acestei priviri istorice, elevele se familiarizază cu principiile pedagogice cele mai vechi și mai nestrămutate, văd cum se desfășoară unul din altul, cetesc bucăți din diferiți autori clasici în materie de educație, cetesc operele mai ușor de priceput, programe școlare din diferite vremuri, etc. Chestiunea cu care se termină anul, este istoria învățământului din Germania și mai ales din Prusia, organizarea școlilor de toate gradele, dar cu osebire aceea a școlilor superioare de fete. Trimestrul al 3-lea este consacrat câtorva principii didactice generale, metodicei limbii germane (cetire și scriere, recitări, ortografie, gramatică) și acea a limbilor streine.

Pentru toate celelalte obiecte de studiu, profesorul de pedagogie dă numai o schiță, lăsând amănunțele pe sama profesorilor respectivi.

Tot în acest trimestru elevele cunosc principiile disciplinei școlare (durata lecțiunii, formularea răspunsurilor și a întrebărilor, mijloacele pentru deșteptarea și susținerea atenției, etc.). În semestrul al 4-lea și al 5-lea, când fac practică în școala primară, elevele învață ceva logică și psihologia inteligenței, voința și sentimentele. Disciplina în toate amănunțimile, metodică generală, educațiunea fizică cu igiena școlară, determinarea scopului și a mijloacelor educației, precum și repetiția întregii materii de pedagogie, alcătuiesc *pensumul* semestrului din urmă.

Principiile didactice care reese din tot învățământul pedagogic și care călăuzesc pe orice profesor, fie primar, fie secundar, sunt următoarele: a) Cunoștințele date elevelor să fie puține dar toate clare, precise, bine determinate, sigure, la îndemână elevului în orice minut; b) expresiunea să fie corectă, scurtă, cu cuvintele cele mai proprii și să poată fi găsită repede (din acest principiu decurge importanța extemporalelor); c) elevii trebuie să fie nu numai atenți ci și cu mintea vie, plină de interes

și entuziasm pentru lecțiunea pe care o ascultă, cu veselie în față și agerime în ochi; d) profesorul trebuie să asculte cât mai mulți elevi la fiecare lecțiune.

În cele  $\frac{3}{4}$  de ceas de ascultare, un profesor german pune întrebarea la 15—20 de elevi și pentru a ține atențiunea mai acută așa zicând, el pune chestiunea întregii clase, iar după ce elevii cari știu au rădicat mâna, își alege pe acela care trebuie să răspundă. Întrebările puse nu pot fi decât de acele la cari se răspunde în 2, 3 propoziții și cari presupun cunoștinți câștigate mai înainte, sau cari se pot ușor deduce din altele vechi.

Chiar în timpul explicației, profesorul pune dese întrebări prin cari stabilește asociații de idei între cunoștințele vechi și cele noi. Tonul pedagogiei germane, este, după cum știm, foarte dogmatic. Principiile pedagogice sunt toate rezumate în adevărate aforisme.

În afară de profesorul de pedagogie, seminarul berlinez posedă un profesor de *Metodologie specială*, care are asupra sa metodologia scrierei și a citirii, cu tot istoricul ei, metodologia caligrafiei și supravegherea în mare parte a practicei seminaristelor în școala primară.

Practică în învățământ se capătă în seminarul berlinez pe cale teoretică și pe cale practică.

A) pe cale teoretică: prin observațiunile și cunoștințele didactice date de fiecare profesor la ramura lui în tot timpul cursului; 2) prin lecțiunile model, ce se țin la toate obiectele, câte una sau 2 pe lună; 3) prin învățarea pedagogiei teoretice.

B) pe cale practică: 1) prin conferinți ținute de seminariste în fața colegelor lor, sub supravegherea profesorului respectiv al științei din care s'a luat subiectul; 2) prin practica propriu zisă în școala primară, timp de un an de zile.

Lecțiunile model sunt astfel împărțite în seminarul



din Berlin : profesorul de pedagogie, care e și de religie, face lecțiunile de limba germană (gramatică, citire din autori, dictando, recitări) și de religie. Profesorul de metodologie are lecțiunile de scriere și citire, de caligrafie (scrierea în tact și după model) și corectarea, împreună cu seminaristele, a tuturor temelor. Pentru toate celelalte obiecte, lecțiunile model se fac de către însuși profesorul respectiv.

Conferințele se țin numai în fața colegelor afară de acele de aritmetică cari se pot ținea și cu clasa primară. Ele trebuiesc prezentate în scris înainte de a fi ținute. Pentru scris-cetiv, elevele din semestrul al 3-lea mai asistă la lecțiunile de practică ale seminaristelor din clasa următoare.

După fiecare lecție—model profesorul discută cu seminaristele asupra mijloacelor didactice întrebunțate de el. De multe ori aceste lecțiuni model sunt luate ca subiecte de compozițiune.

Practica propriu zisă se face în semestrele al 4-lea și al 5-lea în cele 4 clase primare inferioare, fie-care clasă fiind împărțită în 2 secțiuni. De oare-ce seminarul nu primește mai mult de 25 eleve într'o clasă, sunt 25 de fete cari fac practică în 8 clase. Elevele din semestrul al 4-lea fac practică în cele 2 clase mai superioare (a 7-a și a 6-a) cele din semestrul al 5-lea, în clasele începătoare (a 9-a și a 8-a).

O seminaristă profesoară este tot d'auna întovărășită de o asistentă care îi ține ordinea și care o înlocuește în caz de boală. Fie-care seminaristă are câteva obiecte de practică pentru un timp de 3 luni, cu îngrijirea ca totalul lecțiunilor să nu-i ia mai mult decât 5 oare pe săptămână. Seminaristele asistente sunt și ele profesoare la alte obiecte în clasa următoare, și vice-versa acele profesoare sunt și ele asistente. După trei luni această orânduială se schimbă: toate asistentele devin profesoare în clasă și la obiectul la cari au asistat și profesoarele de mai ina-

inte devin asistentele lor. Intr'un an prin urmare o seminaristă face practică la mai multe obiecte, în două clase deosebite, ceea ce face, ca timp, 3-4 săptămâni. Seminaristele nu fac practică de cit la obiectele mai însemnate și mai grele ca metodă : scris—cititul, aritmetica, religia, gramatica, limba franceză. Pentru toate celelalte obiecte sunt institutoare titulare. Aceste institutoare nu stau față la lecțiunile seminaristelor și aici e o deosebire mare între practica seminarului berlinez și a celor franceze și bavareze. Seminarista în Berlin se găsește *singură* în fața elevilor și se deprinde, odată cu mănuierea metodei, cu menținerea disciplinei, cu tăria morală ce trebuie să aibă pentru a se impune copiilor. Având un șir de lecțiuni absolut pe răspunderea sa, aptitudinile ei de institutoare se formează mai sigur decât în seminarele franceze unde normalistele sunt impuse elevilor primare de către institutoarea clasei.

Dar oare prin această orândueală nu sunt sacrificate elevele claselor primare? Nu. Seminaristele sunt tot așa de bine pregătite ca și institutoarele începătoare, cari n'ar fi făcut practică în școală, și au ca și acestea 17—15 ani. Dar mai ales felul cum sunt pregătite și controlate lecțiunile lor ne poate inspira toată încrederea. 1<sup>o</sup> Programul claselor inferioare fiind analitic până la exces—materia e împărțită pe lecții—întinderea și dezvoltarea fie-cărei lecțiuni sunt date de către program ; 2<sup>o</sup> ori-ce lecțiune este pregătită în scris, apoi corectată și complectată de profesorul supraveghetor de practică, și numai după aceasta ținută în clasă de către seminaristă.

În timpul lecțiunei profesorul supraveghetor vine în inspecție de 10—15 minute, când își scrie toate observațiunile în caetul de inspecție al seminaristei, observațiuni de care se ține seamă la punerea notelor.

Profesori supraveghetori sunt 4 în Berlin : acel de pedagogie, acel de metodologie, acei de limbă franceză și

de geografie. Fie-care inspectează cel mult 4 clase pe oră.

Seminaristele servesc încă de ajutoare profesoarelor de gimnastică și de lucru de mână, în toate cele 9 clase ale școlii „Augusta“, fac chiar lecțiuni, dar numai în fața profesoarelor respective.

### Muzica

Elevele ajunse în seminar cunosc teoria, sunt deprinse cu solfegiul, cântă în coruri mai ușoare cu 2 și 3 voci.

În seminar clasele a II-a și a III-a își iau lecțiunile împreună, așa că în realitate nu sunt de cât 2 clase de muzică. Învățământul teoretic al muzicii cuprinde repetiția teoriei și ceva din istoria muzicii (biografiile compozitorilor celor mai renumiți) câte-a noțiuni speciale pentru cântec, precum: distingerea registrelor voci și trecerea de la unul la altul, clasificarea vocilor, regulile igienice pentru păstrarea glasului, pronunția la cântec, etc. — și în fine didactica muzicii.

Elevele berlineze nu învață nici un instrument în seminar, dar își exercitează vocea, urechea și priceperea muzicală, așa că putem spune că au un foarte bun început de cultură muzicală.

În anul I elevele învață 12 coruri religioase și 12 cântece naționale sau de școală, cu una sau mai multe voci. În cei următori, ele învață câte 13 de fie-care fel. Alegerea cântecelor se face de către profesorul de muzică după o *confătuire cu ceilalți colegi*. Afară de acest număr obligatoriu de bucăți muzicale, profesorul cântă cu seminaristele bucăți din oratorii, din opere, etc.

Sala de muzică, care e și sală de ceremonii, e foarte spațioasă, bine aerisită, cu bănci joase și fără pupitre, cu tabele pentru scris notele, două pianuri și busturile tuturor compozitorilor mari. Elevele cântă cele mai multe ori stând jos, mai ales când cântă cu o singură voce și rare ori sunt acompaniate de violină sau piano.

Muzica e obligatorie pentru toate elevele, chiar pentru acele cari nu au voce.

Seminaristele berlineze cântă cu multă siguranță de tact și de glas, și cu o acurateță și un gust muzical rar de întâlnit în conservatoarele noastre, necum în școlile secundare.

### *Desemnul și Caligrafia*

Spre deosebire de seminarele bavareze și franceze seminarul berlinez are în program caligrafia. Ea tinde: 1) să dea seminaristelor o scrisoare curentă ceteată și frumoasă; 2) să le deprindă a scrie pe tabelă litere de tipar și de mână; 3) să le facă cunoscută derivarea sistematică a literelor din generatricile lor, felurile de scrieri și istoricul lor; 4) să le deprindă cu didactica scrisului.

Caligrafia se învață numai în anul I de seminar cu două ore pe săptămână. În semestrul întâiu se scriu literele nemțești, cifrele și celelalte semne grafice, în al doilea literile latine. Ca teorie elevele învață regulile pozițiunii la scris și a ținerii condeiului, forma și proporțiunile pupitrelor de școală, derivarea literelor una din alta, regulile scrierei în tact, alegerea modelelor și *alcătuirea corespondenței cu autoritățile școlare*. În anii următori, elevele dau în fiecare lună câte o pagină de caligrafie, scrisă cu două feluri de litere. Aceste pagini se înapoiază elevelor după examenul dela finele anului.

Desemnul se predă în 4 semestre și anume în cele două dintâi, în al 4-lea și al 5-lea. El cuprinde desenul geometric și pe cel cu mâna liberă. Modelele sunt plane sau în volum. Cele plane pot fi făcute de profesor pe tabelă sau litografiate; cele în volum sunt de lemn și de ipsos.

O oră pe săptămână este consacrată desenului elementar din clasele primare, când seminaristele învață și regulile didactice. În acest timp seminaristele desem-

nează, mai mult pe tabelă, figuri geometrice, flori, frunze, animale, etc.

O altă oară este destinată desemnului ca artă, pentru propria educație a seminaristelor, când fiecare elevă lucrează după destoinicia la care a ajuns, cu creion, cu peniță, cu cretă și estompă, cu tuș, cu sepia și chiar cu colorii. Desemnul cu umbre începe pentru toate elevele, cari n'au un talent mai vădit, în anul al doilea.

În semestrele 4 și 5 seminaristele fac practică în școala primară.

Sala de desen e luminată din partea de sus a părțelului din stânga și are drept mobilier mese lungi,—una pentru patru eleve,—și scaune mobile. Plăcile ce susțin modelul, fixate de masă, se pot rădica sau scobori, apropiă sau îndepărtă, putându-se așeză într'un plan vertical sau orizontal.

Profesorul de desen își face observațiunile fără să corecteze nimic el însuși-

### *Gimnastica.*

Sala de gimnastică a seminarului berlinez are o lungime de 40—50 metri, și e foarte înaltă în tavan. Ea își are ferestrele de o singură parte, pentru evitarea curenților și spre deosebire de cea din München, e legată de corpul școalei prin un coridor, încălzit în timpul ernoii la aceeași temperatură ca și sala de gimnastică și ceva mai puțin decât clasele.

Gimnastica cuprinde exerciții de ordine, de evoluție și exerciții la aparate. Exercițiile cu cântec ocupă abia 1 oră pe lună. În anul întâi seminaristele învață exercițiile din ultimele clase ale școalei superioare și deprind felul de comandă în conducerea lecțiilor, făcând oarecare practică cu colegile lor de clasă. În anul al doilea, exercițiile claselor inferioare, când fac și practică în școala primară. Anul din urmă e consacrat exercițiilor pentru pro-



pria lor dezvoltare și teoriei gimnastice. Aceasta cuprinde anatomia organelor vieții de relațiune, fiziologia mișcărilor, metoda de predare a gimnastice, istoricul ei în Germania și în fine igiena cu cele întâi ajutoare de dat în caz de accidente.

Gimnastica este obligatorie. Dispensele nu se acordă decât de către doctorul școlii, și numai pe motive serioase.

### *Lucrul de mână.*

Lucrul de mână e facultativ pentru toate elevele care știu bine a împleti și a coasă. El caută să dea fetelor ușurința și dibăcia trebuitoare la *împletit*, la *cusutul albiturilor* și la *cârpit* și să le facă apte de a arăta aceste dexterități în școlile „mijlocii” și în cele „superioare”.

Spre deosebire de școala normală franceză, cea prusiană nu cuprinde în programul ei decât lucrul dinșcoalele primare și croiala cămeșilor de zi. Colțunul nu poate ocupa în patria lui decât locul de onoare. Lucrul de mână ia două oare pe săptămână.

Sala în care lucrează elevele e foarte mare și luminoasă, cu mese înalte, așa ca elevele să-și sprijine la cusut cotul și lucrul fără să se încovăeze câtuși de puțin. Fiecare elevă își are masa ei.

Practica lucrului se face sub supravegherea profesoarei respective.

Să aruncăm o privire generală asupra seminarului din Berlin pentru a încheia.

Cursul lui e de trei ani și împărțit în trei perioade cea de întâiu de un an și jumătate, e pentru pregătirea de practică; a doua de un an, pentru practică, la treia de jumătate an, pentru repetarea materiei din cei trei ani și prepararea pentru examenele în scris.

Dacă facem o paralelă între seminarul din Berlin și acel din München, găsim pe cel de întâiu superior. El dă

elevelor o cultură formală mai întinsă,—dacă este să credem că educațiunea formală se capătă mai mult prin studiul literelor de cât prin acela al știinților,—un patriotism mai larg și mai bine înțeles, o bogăție de științi cari se ajută și se completează una pe alta.

Între seminarul berlinez și acel din Paris găsim pe lângă alte multe osebirii de detalii, oosebire esențială în felul cum se face practica pedagogică,—iar superioritatea în această privință nu e la școlile franceze.

În ce privește instalația, seminarul berlinez are o instalație din cele mai izbutite: săli spațioase de desen, de lucru, de gimnastică, de muzică, de recreație, de lectură, de intrare generală a elevilor (aula); clase mari luminoase și încălzite cu aer cald; bibliotecă cu mii de volume franceze, engleze și germane; colecțiuni pentru științe, istorie, geografie; cabinet de fizică și chimie, sală în amfiteatru pentru experiențe. etc., etc. Parisul are numai două instalațiuni de aceste pentru fete, liceele „Racine” și „Molière”.

O trăsătură care caracterizează seminarul din Berlin și în genere școlile prusiene, este faptul că profesorii muncesc colosal de mult, pe când elevii, relativ puțin. În seminarele franceze și bavareze contrariul se întâmplă. Ceea ce face superioritatea școalelor germane, după cum am observat-o și alții, sunt vioiciunea elevilor conciliată cu disciplina cea mai ideală și faptul că elevii răi sunt o rară excepție, cel mult în proporție de 2—5%.

Dar dacă profesorul își are partea lui de merit în aceasta, dacă silința elevilor atârânăși de tactul lui pedagogic, meritul cel mare îl are familia. În școlile germane profesorul nu are de luptat cu o lenie sau rea voință sistematică din partea copiilor, după cum se întâmplă lucrul la noi. Există cu adevărat în Germania acea neîntreruptă armonie dintre eforturile profesorului și acele din partea familiei. La noi nu numai că acest acord lipsește, dar cei

intăiu cari lucrează la stingerea autorității profesorului, la anihilarea ori-cărei influenți bune a lui, sunt părinții elevilor. Cum? Prin vorbele nesocotite pe cari le spun în fața copiilor, pe socoteala profesorului; prin amenințările de tot felul pe cari ori-ce părinte cu trecere se crede în drept să le facă de îndată ce copilul îi rămâne repetent, etc. Câte institute nu trec elevele din clasă în clasă în urma amenințărilor de *bătae* ale părinților! Din ignoranța celor mai elementare noțiuni de pedagogie—și adesea a celor de bună cuviință — și din plăcerea sălbatică de a vorbi de ori-cine și ori-când, părinții distrug la noi și puținul bun cât îl pot face profesorii. Nu poate nimeni contesta că profesorii germani nu sunt superiori, în marea lor majoritate, celor români ca pregătire pedagogică, ca plăcere de muncă pentru școală ca exactitate la cursuri, etc. Dar oare dacă rezultatele școalelor noastre sunt cu mult mai mici decât acele ale școlilor germane, suntem noi în drept să căutăm pricina numai în lipsa de pregătire și de zel a profesorilor? Indiferența părinților, localurile insuficiente și rele, lipsa totală de material didactic, programele, cari la noi sunt ast-fel alcătuite ca profesorul leneș să poată luneca asupra materiei, iar cel zelos să stoarcă toată silința și inteligența copiilor cu cunoștinți *fără nici o legătură* cu menirea școalei și cu vârsta elevilor, oare toate aceste nu-și au partea lor de vină? Punând în față sacrificiile făcute pentru școală în alte țări, cu neajunsurile, cu lipsurile nenumărate din școlile noastre, nu putem ajunge decât la încheierea, că *multe sunt de făcut*, până să avem dreptul a arunca profesorului toată răspunderea ne-succesului.

## SEMINARUL DIN MÜNCHEN

Cea mai veche școală a Statului bavarez a fost înființată în 1814 sub numele de *Königliche Unterrichts- und Vorstellungs-Anstalt für Schulamts-Adspirantinnen*, care

a ținut până la 1820, iar în al doilea rând dela 1822 la 1826.

După 1826 institutoarele, rămase să se pregătească iarăși în școlile private, capătau dreptul în urma examenului trecut înaintea comisiunii permanente „*Lokalschul-Commission*“. Această stare de lucruri țină până la 1889 când Statul luă asupra-și o școală normală privată. Patru ani mai târziu se înființă (1872) acea din München.

Seminarul bavarez sub forma lui actuală are un curs de doi ani. Trecerea dintre școala primară și seminar o face „școala pregătitoare“ cu trei clase anuale, așa că elevele intră în seminar numai după 10 ani de studiu.

Școala pregătitoare e alipită de seminar întocmai ca și școala primară care slujește la practica normalistelor. Și de oarece institutoarele acestei din urmă servesc de *model* seminaristelor, toate lecțiunile lor sunt puse sub controlul neînterupt al profesorului de pedagogie. Astfel „*Lehrerinnenbildungs-Anstalt*“ din München cuprinde trei școli: una primară, una secundară-pregătitoare și una normală.

Materia de învățământ a școlii primare e împărțită pe trimestre și apoi pe luni. Mai mult: fiecare institutoare e ținută să-și împartă materia pe săptămână și să-și o serie lecție cu lecție în planuri dezvoltate, cari sunt controlate de profesorul de pedagogie și servesc de model seminaristelor în redactarea propriilor lor lecțiuni. Cu astfel de dispozițiune activitatea institutoarelor e cam ferecată, dar rămâne necontestat că numai cu chipul acesta se pot utiliza cu folos puterile didactice mediocre.

Oarele de lecțiuni sunt aproape ca la noi, dela 9—12 și 1—4 pentru cele trei clase inferioare, dela 8—12 și 2—4 pentru toate celelalte. După amiezile de Mercuri și Sâmbătă rămân libere.

În școala primară a seminarului din München s'a încercat sistemul rotațiunii, sistemă propusă la noi de

V. Conta, și care, după spusa directorului, dă cele mai bune rezultate.

### Programul școlii primare și al celei pregătitoare.

Școala primară are șase clase din cari ultima se face în doi ani. Spre deosebire de cea prusiană școala bavareză nu are nici o limbă streină. În schimb are două cursuri de religie, unul pentru cea catolică, altul pentru cea protestantă, în cari se învață Biblia, Catechismul și un număr de cântece și rugăciuni. Limba germană cuprinde etimologia și sintaxa, formarea cuvintelor și cetirea din autori, geografia tuturor continentelor, dar cu osebire aceea a Germaniei și a țărilor înconjurătoare. Istoria Germaniei dela năvălirea barbarilor în imperiul roman până la războiul din 1870. Științele cuprind cunoașterea indivizilor celor mai obișnuiți din fauna și flora Germaniei, a animalelor și a metalurilor celor mai uzitate în viața de toate zilele, câteva cunoștinți meteorologice, câteva noțiuni de acustică, de căldură și de electricitate (atmosfera, barometru, furtuni, ploae, topire, îngheț, termometru, paratoner, trăsnet, magnet, busolă, galvanism, telegraf). Aritmetica ia cel mai mult timp. Programul ei prescrie cele patru operații cu numere întregi și fracționare, sistemul metric, reducerea la unitate, proporții și aplicațiunile lor la regulele de dobândă, scont, rabat, aliaj și asociație. Lucrul de mână, gimnastica, muzica și desemnul au în școala primară o importanță relativ mică.

În școlile „pregătitoare“ se intră prin concurs. Programul lor este cu mult prea sărăcăcios și incomplet. Religia cu două ore pe săptămână cuprinde numai repetiția celor învățate până atunci. Limba germană, cinci ore pe săptămână, cuprinde cetirea și învățarea pe de rost a bucăților alese, repetiția gramaticii și în special a sintaxei, exerciții de analiză, ortografie și interpuncție, explicarea rațională și etimologică a ortografiei și compo-



zițiuni (reproductive în cei dintâi doi ani, reproductive și inventive în cel din urmă). Aritmetica are trei oare pe săptămână. Ea cuprinde numai repetiția celor știute. Noțiuni în general de geografie fizică, geografia Germaniei și în special a Bavariei (anul I), geografia matematică (zone, longitudine, latitudine, rotația pământului, sistemul lui Copernic) (an. II) și ceva din geografia celorlalte continente (anul al III-lea). În anul I istoria Germaniei până la căderea familiei Hohenstaufen; în anul al doilea, dela interregnum până la pacea de Westfalia, iar restul până la 1870, în ultimul an. Științele sunt reprezentate numai prin botanică (anul I), zoologie (anul al doilea) și mineralogie (anul al III-lea). Programul acesta se completează cu muzică (teorie, solfegiu și facultativ vioara) desen (geometrie și cu mâna liberă), lucru de mână (impletutul și cusutul) și gimnastica, toate cu câte două oare pe săptămână.

După cum vedem programul școlii pregătitoare e o simplă repetiție a celor învățate în clasele primare. Nici o limbă străină, nimic din istoria universală, nici din științele fizice. Și ce e de mirare este că mineralogia, cea mai puțin utilă pentru viața zilnică din toate disciplinele istoriei naturale, ia tot atâta timp cât și zoologia, fiziologia și anatomia împreună.

### Programul.

În școlile bavareze și în genere în școlile germane găsim sistemul concentrării mai multor obiecte de învățământ în mâna aceluiaș profesor. Afară de gimnastică, lucru de mână muzică și desen, cari se predau de maiștri speciali—sau de profesorii când ieu diplome speciale pentru aceste ramuri—toate celelalte materii se împărțesc într'un număr restrâns de profesori în scopul de a introduce mai multă unitate, mai multă solidaritate așa zicând, între cunoștințele date de diferitele științi. Așa, în semi-

narul de care ne ocupăm limba germană și istoria se predau de către un singur profesor, matematicile și științele de către un altul, pedagogia și geografia de către director. Gruparea obiectelor este lasată la alegerea candidatului de profesor sau la buna înțelegere între profesori. Cursul seminarului e de doi ani.

*Planul lecțiilor*

Religia	2	ore pe săptămână	
L. Germană	4	"	"
Matematici	3	"	"
Geografia	1	"	"
Istoria	2	"	"
Șt. naturale	1	"	"
Șt. fizico-chimice	2	"	"
Pedagogia	5	"	"
Muzica	2	"	"
Gimnastica	2	"	"
Desemn	2	"	"
Lucru de mână	2	"	"
facultativ ( L. franceză	1	"	"
( Stenografia	1	"	"

in fie-care clasă

La religie repetirea celor învățate în clasele precedente și istoria religiunii creștine.

Limba germană cuprinde stilistica, poetica și istoria literaturii germane, citire, recitări și compoziții.

Seminarul bavarez e singura școală normală de fete care cuprinde Algebra și anume: operațiile fundamentale, ecuațiile de gradul I cu 2 și 3 necunoscute, ecuații de gradul al II-lea, interes, scont, rabat, rentă, asociație, acțiuni. Afară de acestea, exercițiile de aritmetică, ceva din geometrie, extragerea rădăcinilor patrute și cubice din întregi și fracții.

Geografia fizică în clasa I, cea matematică în clasa II-a. Istoria universală: în anul I istorie veche și cea a

evului de mijloc, până la căderea dinastiei carlovingiene în Germania, în anul II tot restul până la 1871.

Din științi: anatomia, fiziologia, botanica și ceva din zoologie în anul I; mineralogia și geologia în al doilea. Câte-va noțiuni asupra stărilor corporilor, câte-va de chimie, toate privitoare la viața zilnică, și'n fine noțiuni de acustică.

La pedagogie, programul prevede pentru anul I cercetarea scopului și a mijloacelor educațiunii, elemente de psihologie și de logică, mijloacele speciale pentru educația intelectuală și cea morală, disciplina, metodologia școlii primare, alcătuirea școlii, elementele ei. În anul al II-lea metodologia specială (metodica), istoria pedagogiei pe scurt. istoria învățământului primar, în special a celui bavarez, educația fizică și regulile igienice ale școlii.

La muzică, teorie, solfegiu, facultativ violina. Acoruri și game ca teorie, solfegiu și cântece cu 3—4 voci (cu deosebire muzică religioasă).

Teoria gimnasticii din școlile de fete, exerciții libere și la aparate, cele dintâi însoțite cu cântece cu 2—3 voci. În anul al II-lea, metodica gimnasticii și exerciții de predare.

Desemnul geometric și cu mâna liberă. Acest din urmă după modele în volum sau după natură (de preferință obiectele de studiat la învățământul intuitiv din școlile primare). Desemnul geometric cuprinde desemnarea broderiilor și a diferitelor modele delucru de mână. În anul al doilea desemnul cu umbre, istoria desemnului și introducerea lui în școli, metodica lui.

Lucrul de mână cuprinde diferite împletituri, croiala, așezarea și cusutul lenjeriilor, cârpiturile și metodologia lucrului.

Limba franceză abia cuprinde cunoașterea formelor regulate și câte-va noțiuni de sintaxă.

În programul seminarului avem de observat:

1) Absența unei limbi streine și prin urmare limitarea culturii la o singură literatură, precum și lipsa exercițiilor de traducere, așa de bune pentru cultura formală a copilului.

2) O supra-încărcare a programului. Mai toată materia de la matematică, istorie și științe fizice, de la geografie și chiar limba germană e nouă. Și apoi se poate oare face istoria universală în doi ani? Să fie deajuns oare doi ani pentru geometrie și algebră? Pentru poetică, stilistică și istoria literaturii germane?

3) Programul seminarului nu e o continuare, o completare, o întregire a celor din clasele precedente. Nu găsim în el acea înlănțuire necesară și organică așa zicând din programele franceze sau prusiene. El este o adevărată pătură suprapusă celorlalte, un *supliment* de cultură și nu o completare necesară.

4) O împărțire neegală a materiei pe cei doi ani, când timpul de studiu e același pentru ambele clase—și mai ales neproportionată cu valoarea practică a fie-cărui obiect de învățământ. Așa în anul I se face fiziologia, anatomia, zoologia și botanica, iar în cel următor numai mineralogia și geologia. Istoria veche și cea a evului mediu până la secolul al X-lea într'un an, iar tot restul până la 1871, în al doilea. Intinderea dată istoriei vechi e relativ prea mare, față cu cea a istoriei moderne și mai ales a celei contemporane.

5) Higiena nu se studiază de cât în mod incidental în pedagogie.

Deși seminarul bavarez nu e un model de imitat să încercăm totuși a schița particularitățile de metodă a cător-va obiecte de învățământ, așa cum o înțeleg și o practică profesorii bavarezi, precum și distribuirea materiei în timp.

## Matematicile

Atât algebra cât și geometria sunt împărțite pe doi ani. Cărțile didactice în uz nu cuprind de cât probleme și teoreme, demonstrația, definițiunile și mersul lucrărilor practice, rămânând să le dea profesorul. Aritmetica se repetă *numai* cu probleme și mai în totdeauna sub formă de calcul mental. Pentru ori-ce chestiune de algebră sau geometrie profesorul lucrează cu elevii *numai probleme practice, reale*, cu scop de a pune în legătură cunoștințele de calcul cu acele din alte ramuri de învățământ și a împiedica mintea copiilor să se aventureze în abstracțiuni zădarnice. Demonstrațiile de geometrie se fac pe două căi : pe cale deductivă, rațională, cu figuri pe tablă și raționament drept sprijin ; și pe cale empirică, ajutându-se de figuri în volum cari se desfac după nevoia teoremei de demonstrat.

## Științele

Din chimie se aleg numai cunoștințele necesare pentru priceperea fizicii și a fenomenelor ce se observă în viața de toate zilele. Aceste cunoștinți se dau însă toate pe cale experimentală. Din fizică, mecanica și gravitația lipsesc cu totul din program. Deși experiența însoțește ori ce lecție, profesorul se slujește de figuri, pentru asimplifica, pentru a extrage mai bine principiul pe care se razemă orice teorie sau construcție de instrumente. Elevele din seminar fac *ele însăși* experiențe cu toate instrumentele de cari au a se servi în școala primară. Științele naturale se fac mai mult în mod descriptiv. Cu ocazia cunoștinților de mineralogie se dau și câteva cunoștinți de chimie industrială. În geologie se stărue asupra fenomenelor cari au format și modificat scoarța pământului, trecând repede asupra terenurilor cu fosilele lor caracteristice.

## Geografia

Pe când în Franța geografia economică are însemnătatea cea mai mare, în Bavaria locul de căpitanie îl ține



geografia fizică. După programele germane, geografia e o știință descriptivă și se referă mai mult la imaginație decât la orice altă facultate intelectuală. De aceia cifrele au a fipuse—chiar în seminar—numai în mod aproximativ și în comparație cu o unitate oare-care luată din geografia Germaniei. Spre osebire de școala pregătitoare în seminar se desemnează foarte puține hărți.

### *Limba germană*

Elevele ajunse în seminar vorbesc și scriu corect, stilul lor e însă departe de a avea ușurința, mlădierea, eleganța acelu ce-l au normalistele franceze. Această inferioritate vine de-acolo că în școlile bavareze se citește puțină proză și se dau puține compozițiuni. Ea mai provine din faptul că profesorii germani, conformându-se în aceasta programelor, nu pretind elevelor frumuseța de stil, ci nu-  
„*exprimarea corectă a unor idei juste*“. În Germania se ascultă extemporal, eleva nu are dreptul să răspundă *decât exact la întrebare*, întrebându-se pentru aceasta cât mai puține cuvinte. Ea nu are prilejul să desvolte o chestiune. să o desfășoare, să o motiveze așa zicând cătuși de puțin. Chiar în compunerile scrise elevele au a răspunde la anumite întrebări, în forma cea mai corectă și tot odată cea mai simplă. Ceeace perd însă elevele *în stil* câștigă în raționament. Necesitatea de a pune în strânsă legătură niște idei date și conciziunea în expresiuni sunt o gimnastică excelentă pentru gândire.

Noțiunile de poetică, stilistică și istoria literaturii se dau numai în legătură și pe baza cunoștințelor literare căpătate prin citire. Cetirea în clasă se face odată pe săptămână. Seminaristele fiind foarte ocupate, cetirea în particular n'a luat la ele avântul pe care îl admirăm la normalistele franceze sau prusiene. Pe fie-care lună profesorul de limba germană trebuie să dea elevelor câte o compunere și o extemporală în scris.

## *Pedagogia.*

Psihologia și logica nu sunt tractate ca științi independente, ci ca intrând în cadrul pedagogiei. Din psihologie se studiază facultățile intelectuale, câteva sentimente precum și fenomenele de voință propriu-zisă. Din logică noțiunea, judecata și raționamentul deductiv. Partea căreia se dă cea mai mare însemnătate din pedagogie e didactica.

Practica pedagogică din anul I constă: 1) din asistarea la lecțiunile claselor primare; 2) din lecțiunile *model* ale tuturor profesorilor din seminar și ale institutorilor (un *anumit* număr este fixat pentru fiecare); 3) din câteva lecțiuni de încercare (Probelektionen) făcute de seminariste sub conducerea institutoarelor. Asistarea începe în Ianuarie, adică trei luni după începerea studiului pedagogiei teoretice. O elevă asistă în aceeași clasă trei zile în șir, după care timp face o dare de samă în scris asupra celor auzite și trece la altă clasă. Când vine pentru a doua oară în aceeași clasă face lecțiunea de încercare, la care asistă numai institutoarea și câteva colege ale seminaristei; lecția de încercare este prezentată în scris institutoarei de clasă înainte de a fi ținută. Ne fiind mai mult de 25 de eleve într-o clasă și fiind 6 clase primare, fiecare seminaristă are ocazie să asiste câteva săptămâni și se întoarce la aceeași clasă de mai multe ori. Seminaristele sunt împărțite în 3 serii.

În anul al II-lea pe lângă asistare și lecțiuni *model*, pe lângă lecțiunile „de încercare“ făcute sub controlul institutoarelor, programul mai prescrie un număr de conferinți, de lecțiuni în clasele primare, conduse toate de către profesorul de pedagogie, ajutat câte odată și de colegii lui. Seminaristele ultimului an asistă în serii de câte 4. Ele încep practica la 1 Octombrie. Cu orândueala existentă în școala normală din München fiecare seminaristă face în total 5—6 săptămâni de practică pe an, ceea ce nu e prea mult.

### *Lucrul de mână.*

În seminarul bavarez nu găsim decât croeala lenjărilor, cârpitul și împletitul. Intocmai ca și în Franța lucrul de mână se predă simultaneu. — Școala din München nu are sală specială pentru lucru.

### *Desemnul.*

Ceeace constituie o specialitate a seminariului bavarez este desemnarea pe tablă a literelor de tipar și a obiectelor ce servesc la învățământul intuitiv precum și aceea a brodărilor și a monogramelor. Învățământul teoretic al desemnului constă din regulele lui metodice și din istoricul lui.

### *Gimnastica.*

Seminarul are o sală de gimnastică în comun cu 2 școli de băieți, lucru ce nu prezintă mare neajuns; exercițiile se fac în oare deosebite. Sala e așezată în mijlocul unei grădini. De oarece sala nu face parte din corpul casei, lecția de gimnastică nu ține mai mult de  $\frac{3}{4}$  oră, sfertul din urmă rămâne pentru odihnirea și răcorirea copiilor.

Gimnastica are în Germania o însemnătate capitală. În adevăr, ea nu e numai un repaus pentru inteligență și un exercițiu al corpului, ci și un mijloc de a deșteptă și păstră viociunea spiritului și a mișcărilor, un mijloc pentru a lupta în potrivea desgustului de viață și a inerției ce copleșesc generațiunea noastră. Germanii înțelegând valoarea ei educativă au făcut din ea un exercițiu obligator în școlile de toate gradele. Exercițiile din școlile de fete sunt line, liniștite, ușoare, apropiindu-se mai mult de gimnastica suedeză decât de cea germană. Ele sunt făcute mai mult în vederea grației, a elasticității corpului, a ușurinței și mlădiei la danș și la mers. Foarte puține mișcări se fac la aparate. Cele mai multe sunt de ordine, de evoluție și jocuri de copii, cu sau fără cântec.

Seminarul bavarez, care a fost cândva demn de toată admirațiunea, prezintă astăzi un amestec de lucruri excelente cu altele neîndestulătoare. Gimnastica, desemnul, muzica, pedagogia, științele și matematicile se prezintă, după toate regulile artei pedagogice, deși programul lor lasă de dorit. Școala primară anexată e din cele mai bune școli analoge ce se pot găsi. Localul, materialul didactic, biblioteca sunt foarte îndestulătoare. Disciplina școalei e foarte bună, fără să aibă rigiditatea și pendantismul acelei din școlile prusiene.

În schimb cultura literară a elevelor și curățenia localului lasă simțitor de dorit, — ceea ce e absolut surprinzător într-o școală germană.

## SEMINARUL DIN STUTTGART

Singurul seminar de fete din Württemberg a fost înființat abia în 1881 și are un curs de doi ani. El este legat de cunoscuta instituțiune „Katerinenstift“, având acelaș director, acelaș local, acelaș material didactic și aceeași bibliotecă. Pe când însă seminarul este întreținut de către Stat, școala Katerinenstift, analogă Azilului „Elena Doamna“, e pusă numai sub controlul acestuia.

Instalația seminarului lasă mult de dorit. Casele, o veche mănăstire, sunt joase în tavan, pline de colb și de întuneric și n'au nici camere de ajuns. În schimb biblioteca e bogată, materialul didactic îndestulător și sălile de desen, muzică și gimnastică, anume construite în ultimul timp, sunt lungi și luminoase.

Anul școlar începe în Stuttgart după Crăciun. Seminarul, sub regimul externatului, primește două categorii de eleve: a) *ordinare* (bursiere) în număr de 24, toate din regatul Württemberg, și cari, prin însuși intrarea lor ca bursiere, se obligă a servi Statului; și b) *extra-ordinare*, cari plătesc 180—240 mărci pe an, după cum sunt ger-



mane sau streine. Elevele din a doua categorie nu sunt ținute să treacă „*examenul de Stat*“ adică examenul pentru căpătarea diplomei de institutoare. Pentru a intra în seminar elevele trebuie să aibă 16 ani impliniți, să fi absolvit o școală „superioară“ și să treacă un concurs.

Germania are pentru fete trei tipuri de școli primare; 1) școli cu șase clase anuale (invățământ obligatoriu); 2) școli cu șapte sau opt clase, făcute în 7—8 ani; 3) școli „superioare“ cu nouă clase, cari se fac în 9—10 ani. Aceste din urmă au pretutindeni pomposul titlu de „*Hochschule*“.

Iată programul concursului de admitere în seminarul Stuttgart, program care echivalează cu acel al școlii superioare. La religie, testamentul vechiu, testamentul nou, catehismul și un număr de cântece bisericești de învățat pe de rost. La limba germană se cere ca elevele să scrie o compoziție asupra unei teme date, fără greșeli de stil sau de ortografie, și să cunoască capodoperile celor mai însemnați scriitori germani, metrica și poetica germană. La limbele franceză și engleze, o traducere fără greșeli mari de sintaxă sau ortografie și câteva noțiuni de literatură franceză. Literatura engleză, deși se învață în școlile superioare, nu se cere la concurs. Din aritmetică rezolvirea oricărei probleme de numere întregi, fracțiuni zecimale sau ordinare, de reducere la unitate și de proporții. Istoria universală cu privire specială la istoria Germaniei. Geografia fizică, politică și economică a tuturor continentelor și în special a Europei. Noțiuni de botanică, zoologie și mineralogie, de fiziologie și igienă și câteva de fizică și chimie.

Concursul e completat cu un exumen de desen și caligrafie.

În seminar unde învățământul e nu numai *teoretic* ci și *practic*, găsim obiectele de studiu din clasele primare superioare, psihologia și logica, pedagogia cu istoria ei și istoria artelor. Practica pedagogică se face în clasele inferioare ale școlii „*Katerinenstift*“.



Seminarul are două limbi obligatorii, franceza și engleza. Limba italiană rămâne facultativă ca și în școlile primare.

*Planul lecțiilor*

	Anul I	Anul II
Religia	2	2
L. Germană	3	3
L. Franceză	2	2
L. Engleză	2	2
Matematica	2	2
Geografia	2	2
Istoria	2	2
Științi naturale	2	2
Științi fizice	2	2
Metodica	1	2
Psihologia	1 pedagogia	2
Higiena	—	1
Desemn și Caligrafie	2 desen	1
Istoria artelor	1	1
Gimnastica	1	1
	<u>Total 25</u>	<u>27</u>

La acest număr de ore săptămânale trebuie adăugate 6—8 ore de practică în anul al II-lea și 4—6 în ambele clase, destinate vizitărei claselor și pregătirei elevilor din școala primară, alătura cu pedagoagele ordinare.

**Programul seminarului**

Să schițăm și limitele impuse fie-cărui obiect de învățământ în seminar.

La pedagogie programul prevede :

1) Istoria pedagogiei și anume : educația popoarelor barbare, la Chinezi, Indieni, Perși, Greci, Judei, Romani și la creștini : cei mai însemnați pedagogi din toate țările și timpurile ; istoricul școalelor din Austria și Germania ; pedagogia în legătură cu sistemele de filosofie mai însemnate,

aristotelic, herbartian, etc. 2) Pedagogia sistematică: scopul și mijloacele pedagogiei, metodologia generală și cea specială, disciplina. 3) Noțiuni de psihologie și logică.

La religie: biblia, istoria religiunii creștine, dogmele religiunii și ale moralei creștine.

La limba germană: a) clasarea limbelor, legile formării lor; limbele indo-germane; limba germană literară veche, medievală și modernă; b) poetica; c) literatura germană, în special cetirea clasicilor; d) repetiția gramaticii. Limbile streine cuprind învățarea gramaticii, iar pentru anul al doilea câteva noțiuni de istoria literaturii lor.

La aritmetica: fracțiuni, regula de dobândă, proporțiile, regula de asociație, scont și rabat; în anul al doilea geometria plană și stereometria.

Studiul geografiei cuprinde geografia fizică, politică și economică, a tuturor continentelor.

Istoria universală începând cu studiul civilizațiunii popoarelor orientale, cu specială privire asupra Germaniei și mai ales asupra formării imperiului actual.

Din științele naturale: a) organografia și fiziologia plantelor, câteva familii însemnate; b) noțiuni de mineralogie, geognesie și zoologie; c) igiena, cu privire specială asupra fiziologiei nutrițiunii, a mișcării, a sistemului nervos și a simțurilor. Din științele fizice: gravitația, legile și instrumentele cu cari se măsoară, hidrostática, căldura, lumina, electricitatea statică, magnetismul, câteva noțiuni de acustică și de optică, de chimie minerală și de chimie organică.

Istoria artelor se reduce la cea a artelor plasiice.

Desemnul se face după modele în ipsos.

Caligrafia, lucrul de mână, muzica și gimnastica completează acest program. Desemnul, lucrul și gimnastica nu au o oră pe săptămână.

### *Practica pedagogică.*

Elevele din anul întâi asistă la lecțiunile claselor primare și sunt ținute să dea socoteală profesorului de pedagogie de observațiunile ce vor fi făcut asupra lor. În anul din urmă elevele continuă cu asistarea și fac lecțiuni în clasele primare, lecțiuni la cari asistă profesorul de pedagogie. Tot în acest an se țin și conferințele. Aceste exerciții de practică nu dau în Stuttgart tot folosul la care s'ar aștepta cine-va. Conferințele, exerciții de vorbă și de orânduirea ideilor în jurul unei noțiuni-simbure, sunt singure bine făcute. Vizitarea claselor, care negreșit ascute spiritul de observare și deprinde pe elev cu amănunte de metodică pentru căpătarea cărora ar trebui almintrelea o practică foarte îndelungată, nu slujește atât de mult dacă nu-i precedată de noțiunile teoretice trebuitoare. Acestea-s normele conducătoare, aceasta-i așa zicând unitatea de măsură a valorii pedagogice a diferitelor metode aplicate sub ochii normalistului. În ce privește lecțiunile din școala primară, ele se fac cu desevărsire nesistematic. Seminarista pregătește o lecțiune al cărei subiect e dat de profesorul de pedagogie și o ține fără să i-o fi corectat cine-va. Critica lecției se face abia la cea întâi lecțiune care urmează, când toată lumea a uitat desfășurarea în amănunte a lecțiunei de oare ce nimeni n'a notat nimic. Așa fiind toată critica se reduce la exteriorizarea unei impresii generale, vagi și nemotivate. Practica pedagogică este mai mult un simulacru, iar programul seminarului e mai mult un program de școală secundară.

Disciplina școlii din Stuttgart lasă de asemenea de dorit. E de mirare cum a putut ajunge școala aceasta la reputațiunea europeană de care se bucură.

Examenul pentru capatarea diplomei de institutoare se face în scris și oral, asupra tuturor materiilor învățate în cei doi ani. El se trece înaintea unei comisii alese de minister și prezidată de un delegat al ei.

VERIFICAT  
2017

## CUPRINS

	<u>Pag.</u>
<i>Recompensele — Valoarea lor în mersul cultural românesc</i>	1
<i>Memoriu relativ la modificările de adus programei de Filosofie din școlile secundare.</i>	
I. <i>Titulatura catedrei de Filosofie</i>	17
II. <i>Sucesiunea dintre Logică și Psihologie</i>	24
III. <i>Modificările de adus programei de Logică</i>	27
IV. <i>Modificările de adus programului actual de Psihologie</i>	27
<i>Muzica considerată cu osebire din punct de vedere pedagogic</i>	34
<i>Poezii noștri clasici</i>	44
<i>Chestiuni mărunte</i>	60
<i>Programele și noua metoda de predare. Comunicare făcută la Congresul din Nürnberg în Aprilie 1904</i>	83
<i>Examenul de capacitate pentru Institutorat</i>	103
<i>Dezideratele congresului din Petersburg privitoare la organizarea învățământului profesional pentru fete</i>	114
<i>O școală de țesut în Iași</i>	119
<i>Școlile profesionale de fete din Franța</i>	123
<i>Școlile normale din Franța</i>	163
<i>Școlile normale din Prusia</i>	192
<i>Școala normală din München</i>	221
<i>Seminarul din Stuttgart</i>	232

VERIFICAT  
2007

BIBLIOTECA  
CENTRALĂ  
UNIVERSITĂȚII  
BUCUREȘTI

VERIFICAT  
1987