

ANA CONTA - KERNBACH

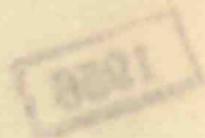
S C O L A R E

EDITIA A II-a



— I A Ş I —
TIPOGRAFIA H. GOLDNER
1910.

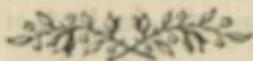
Inu.A.34.424
ANA CONTA - KERNBACH



SCOLARE

EDITIA A II-a

57/30



DONATIONE



CAROL I



—IASI—
TIPOGRAFIA H. GOLDNER
1910.

B I U R U S T I
Bucuresti
ventar 58178
57150
293

RC181/02

B.C.U. Bucuresti



C57130

DE ACELAS AUTOR :

Clipe , versuri ediția a II-a	1904, istovită.
Fulgi , proză	1905 idem
Elemente de Metodică , aprob. pentru șco- lile 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 deci ridicarea la maximum a puterilor sufletești, sunt recompensele și nu pedepsele. Mulțumirea născută de recompensă, în puterea legei care stăpânește întreaga noastră afectivitate, cătă să se reproducă, ceia ce implică repetirea cauzei determinante, adică a acțiunei aducătoare de plăcere. De aci silința, efortul statornic de a merită 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 socotî drept recompense. Unele subtile și de abia bănuite, altele palpabile chiar pentru conștiințile cele mai grosolane.

Să cunoști inteligenții alese, cari socot munca ta dintr'un moment ca *tot* ce-i mai bun în cazul *dat*, iată o răsplată la care nu râvnesc aşă de mulți. Si cu cât inteligența care te aprobă e mai sus pe scara evoluționii intelectuale și morale, cu atât și satisfacțiunea ta, cu atât răsplata ta, e mai rodnică și devine mai scumpă. A. Bain 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 intențione* de a face bine. E o satisfacție mult mai rară decât se crede: puțini sunt aceia cari să poată lucră în *deplina sinceritate*.

tate, în *gândul curat* de a face *numai bine*! Să nu ne amăgim cu vorbe. „Am făcut ce-mi dictă 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,—satisfacțunea 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.

Inainte 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 asigură 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 discuțiunilor 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 îndoială. Ele satisfac și interesul și vanitatea. Dar să merite ele oare, în sistemul educativ modern, toată considerarea lor din trecut? Nu sunt ele o relicvie inutilă, dacă nu chiar un non-sens, în viața socială în care tindem să depreciem orice răsplătă 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 lucră decât în vederea unui căștig, și atunci trebuie să folosim premiile pretutindenea în societate; ori trebuie să ajutăm copilul să luceze 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 vrâstei dintai, 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 upto fără zăbavă și fără răgaz. Emulația este îmboldirea cea mai puternică, aceea care poate stoarce mai adânc puterile individului. Urmările acestei supraîncordări sunt însă dezastroase.

Pe lângă sentimentele de invidie, de ură, de dor de răzbunare; pe lângă îndemnul spre minciună și luptă neleală, pe cari le naște în sufletul tuturor celor cari au răvnit la premii, fără să ajungă la ele; pe lângă stimularea excesivă, increderea prea mare și ambiția necumpătată, pe cari le sădesc în cugetul celor cari au isbutit să le obție, — premiile înțelesc 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 ea 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 eficacă în relațiile sociale. Am putut-o experimentat 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 răsără și să prospere, trebuie să dispară sistemul de rivalitate statornică, întreținut cu atâtă 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.

In Anglia și America se experimentează un nou stimulent educativ original, deși poate prea greu de mănuisă și de păstrat în toată curățenia lui, cu inteligențile ce nu se ridică simțitor deasupra mediocrității. Aceasta este *întrecerea cu sine însuși*. Nu se face—cel puțin aşa stă lucrul în principiu; cum îl vor fi nuanțând educatorii în practica zilnică, nu putem să—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 care trec clasa și acei rămași repetenți. În schimb, dacă lăsăm compară copilul cu ceeaace a fost în trecut: „ai facut 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 lăudat dacă merge progresând, dojenit dacă dă îndărăpt. Stimularea aceasta, nu poate nici odată atinge virulența emulațiunei. Este o chestiune însă dacă ar putea înlocui sentimentul întrecerii în toate întrebunțările lui și la toate temperamentele.

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

Cam acelaș lucru am făcut noi Români.

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 cunoștință de psihologie.

Un mobil de activitate cu care au crescut atâtea generații trebuie slăbit cu vremea, el nu poate dispărea pe urma unei simple hotărîri ministeriale. Prin dispozițiuni de acest fel sentimentul nu încetează de a există... 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 însemnă decât un lucru : renunțarea de a stimula pe copii în sensul vederilor noastre, renunțarea definitivă de a direcționa una din pornirile de temelie ale marii majorități.

In loc să ne folosim de emulație, cum o făceam până acumă, spre a îmboldi către activități cari să afineze și să ridice mentalitatea cu câteva trepte pe calea propășirei 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 ceeace am vröi să fie, ceeace presupun că va fi într'un viitor îndepărtat, ceeace alcătuiește ținta 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 ceeace 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 principere sau de bună credință a unui grup restrâns de indivizi; dar o stare sufletească aşă de tenace și de generalizată, aşă de intim întreținută cu întreaga mentalitate omenească, cum este dorința de întrecere! Nu trebuie doar uitat că activitatea pedagogică are în vedere marea multime, nu firea aleasă și excepțională a cătorva indivizi.

Dar această reformă s'a săvârșit în străinătate, ni se va zice. Putem avea prezumția, noi Români, 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 ceeace s'ar putea face la noi. Al doilea, nu trebuie pierdut 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 pierdut din vedere că cultura massei, care la noi nu are decât un trecut de 50 ani, în țările apusene trăește de mai bine de 10 veacuri, și ori-cât am fi putut noi despăgubì lipsa de timp cu organizări sistematice și cu sfortări intensive, rezultatul obținut la noi *nu poate fi* identic cu acel din apus; nu trebuie pierdut din vedere că cultura sufletească, în deosebi de instrucție, este în Apus rezultatul conlucrării a trei factori: biserică, viața socială și școala, pe când la noi deabia se infriapează din activitatea unui *singur* factor, și acela pus în condițiuni de hotărâtă inferioritate—înrâurirea 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 încheere 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 același 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.

In starea actuală a evoluției 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 vieței 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, ci și de rivalități, de isbânzi rezultate din întrecere, de sporiri de energie datorite luptei. Dacă cele d'intâi sunt hrana afecțivității 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 desbără, o vom dovedi cu însuși viața anglo-saxonă.

Am văzut cât de sistematic se înlătură în școala engleză orice încercare de întrecere. Dar emulația îsgonită 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 întreagă, decât despre meritul învingătorilor și valoarea premiilor.

Dacă în America întrecerea la sporturi nu are aceiași însemnatate, 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 aceiași formă, cu aceiași 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 să o facem pentru educația intelectuală și morală. Sporul energiei musculare este un rezultat îndestul de palpabil; placerea inherentă exercițiilor corporale, îndestul de îndemnătoare, ca să nu mai fie nevoie de stimule exterioare pentru răspândirea acestor mijloace de cultură. Dacă multimea n'a îmbrățișat încă sporturile și alte îndeletniciri fizice mai modeste, pricina trebuie căutată în lipsa de *convincere* despre necesitatea și, să zicem vorba! seriozitatea și valoarea lor morală—ei nu i s'a propovăduit până acumă decât datoria de a munci—dar *mai ales* în lipsa de timp și de răgaz.

Nu în aceleasi condiții se prezintă însă muneca intelectuală și mai cu seamă acea morală. Sforțarea 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 massă, și în sprijinul făptuirii lor se cuvine să venim cu ajutorare exterioare.

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

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

Răspunșul la toate aceste întrebări nu poate întră 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 *alegerea 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, înrâurită de o teorie filosofică fără nici un substrat științific, teoria „liberului arbitru“, susține că recompensa trebuie date *nu* inteligenții, dar înăscut și pentru care copilul nu are nici un merit, *ci* silinței, adică sforțării de voință.

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

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

Problema noastră, pusă în adevărata ei lumină, ar fi deci aceasta: să resplătim *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 rămâne, criteriile după cari apreciem valoarea unui dar natural, ca și a oricărei manifestări individuale.

Inteligenta 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 asimilat cunoștință mai mult decât îngăduie forțele intelectuale *actuale*, este a-ți istovî fără vreme toată vлага și sufletească și fizică. Cine s-ar îndoî de sosirea falimentului pentru omul care cheltuește zilnic peste budgetul lui? Si pentru debitul sufletesc nu există probabilitatea unei noi moșteniri, cu care să se acopere deficitele, ba nici măcar aceea a unui împrumut fie și în condițiuni necinstitite....

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 adevărată inteligență; care pune pe aceeași treaptă un capital sufletesc, bogat căteodată, dar obscur și nebulos, incapabil să se orienteze și să deosebiască într'o complexitate de împrejurări, cu

energia luminată, cu puterea de proecțiune a minții, cu finețea de a distinge, a subordonă și a organiză 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 menit 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 propășirei.

Ea este și falșă. 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 rassă,—o știm cu toții *termurită* în fiecare moment dat, nici voința nu se întinde fără sfârșit. Este în fine primejdioasă fiind că dă naștere bolii sociale de care se plângе 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 distrugе multe piedici. Dar dacă valoarea morală a acestei energii nu e superioară aceleia a unui ciclon, nu prea găsesc 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 fenomenulizar la prima vedere, dar firesc și foarte frecvent, belșugul tâmpîșilor neurastenici, carideși 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 intelligent. Aceasta se îndoește 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 îsbândă, el o ține înainte: întreprinde lucrări mari, fără să aibă pregătirea necesară, fără să aibă pricoperea 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*, ceeace 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, disproportia dintre sforțarea făcută și rezultatul căpătat, dar mai ales senzația dureroasă de iștovire a individului, care și a consumat energia toată, fără să fi putut izbuti unde țintează. Căci ura și invidia, dorul de răzbunare și calomnia, patimile intunecate 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 țineă în cumpănă *sensația subiectivă a efortului personal*, ceeace presupune o putere de obiectivitate nu tocmai comună, o fineță de analiză, care se proporționează obișnuit cu belșugul culturei, dar mai ales cu ceeace noi am numi *limpezime de conștiință*, adică lipsă de patimi. Invidia, lăcomia de a cuprinde și a stăpâni totul, iată primitivități puternice, iată piedici nebируite, când există, pentru o apreciere cevă mai dreaptă asupra celorlalți;

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

Dar dacă omul judecă valoarea propriei lui munci după străduința cătă l'a costat, nu este oare explicabilă înverșunarea și ura mediocrității împotriva inteligenții care ajunge la acelaș rezultat cu o cheltueală nemăsurată mai mică? Că omul silitor se crede nedreptățit față de cel intelligent, nu este oare o iluzie firească? și din chiar setea lui de dreptate, nu era natural să apară teoria după care străduința singură ar merită încurajată? Doar medocii sunt cei mulți....

O repetăm. Noi recunoaștem că voința aduce o potențială 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 alcătuiește adevăratul ei rol psihic. Voința îi trebuie de 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 impulsioni 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 răspunderei. Aci e rolul voinței și nu în susținerea și întăirea 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 săguință nu poate produce și

mare lucru, iar sărăguința fără inteligență nu produce nimic decât istovire, rămâne să recompensăm și să stimulăm 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 direcție 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 cât sunt copiii cari merită stimulați ca să pășească mai departe. Limitarea numărului impune în mod fatal, pe deosebire supraîncordarea elevilor, iar pe de altă introducerea hazardului ori a hatârului în alegerea celor de premiat.

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

Așă 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“.

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

ar scădeă sub 50 % din ceeace 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, care altă dată erau de o mare valoare. Acestea satisfăcând interesul, sau măcar vanitatea părintilor, le înmoiaie cerbicia cu mult mai lesnicios decât toate amenzile școlare.

A doua chestiune pe care ne propuseseam să 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 conscolari 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 însemnatate și mai mare întrebuințare recompenselor morale în paguba celor materiale, de îndată ce o vom putea face fără *primejdia de a ne vedea munca zădarnică*. 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. Si 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 că să și căștige existența? Nu este școala o pregătire pentru viață? Si interesul nu este temelia întregii activități omenești? Ce sunt chiar dorința de a-ți ușură 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 cuminți 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 *aceleași foloase și aceleași primejdii*, numai că istovește pe individ cevă mai curând, numai atunci va căpăta școala în ochii *tuturor* însemnatatea ce i se cuvine, numai atunci va dispărea și prejudecata despre o aşă zisă nobleță a muncii intelectuale și credința în frivolitatea și ușurința ei relativă. Iar din micșorarea entuziasmului pentru dansa 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 sforțarea lui de a fi superior conșolarilor săi din fiecare an, căt mai ales din goana părinților după titluri, cu cari să lase în umbră pe tovarășii de copilărie; căt 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 distrație pe lângă cea fizică.

Cu premii în obiecte însă, distribuite la toți copiii care merită să fie indemnati în diferitele direcțuni, s-ar îngreuiă budgetul nemăsurat de mult.

Un chip de a rezolvi chestiunea ar fi, socotim noi, acesta. Să se folosească pentru ~~premii~~ fondurile date actualmente de către autorități ^{BIBLIOTECĂ} ~~SCĂDELE~~ ^{SCĂDELE} ~~CĂITATEA~~ publică ^{UNIVERSITATEA}.

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

Lucrul s-ar executa astfel. În loc să dăm copiilor coroane și cărți inutile, cumpărate de minister și primării din motive politice, să dăm premianților *bonuri*, în schimb cărora ei să primească la *începutul anului școlar următor*—și astfel premiile ar slujii drept îndemn și pentru anul care începe—haine, cărțile trebuitoare, hrana pe un *temp dat* la cantinele școlare, ori chiar bursa pe un an într'un internat,—rămânând ca prin purtarea lor, ulterioră 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 placere *reală* și *morală*, de mulțumire *potrivită cu starea sufletească actuală* a copilului.

Am putea suprimă și concursurile de intrare în interne, sau măcar am reduce simțitor numărul acelora meniți să lupte pe degeaba. Dar mai presus de toate am schimbă mentalitatea marelui mulțimi. Am crește pe copii în deprinderea să-și căștige prin *munca proprie* cele trebuitoare și să nu trăească din pomană; le-am ridică sentimentul demnității personale și am săli mai ales pe părinți să nu cerșească pururea și să nu speculeze, cum o fac astăzi, și numărul copiilor și propria lor săracie.

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 vechei Filosofii care—spre osebire de cea contemporană, cu întărișare de operă mai mult colectivă—nu a fost decât adâncirea unei singure gândiri, reflexiunea unui singur sbucium, frecarea proprietelor concepției și vrăjmășia proprietelor principiilor, ale unui singur individ.

In stadiul de evoluție la care a ajuns gândirea omenească 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 țermurite și procedeuri de investigare clare și lămurit precizate. În aceste condițiuni ele au dreptul să existe ca știință independentă și nu mai pot rămânea în domeniul larg și nețărmurit 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 conciliarea 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 observațiuniei.

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 adevărurilor—încercate sau macar bănuite—din toate cercetările omenești.

Și când observăm bine, acesta i-a fost înțelesul Filosofiei în toate vremurile. Dacă în vechime Filosofia, intocmai unei opere de artă, se arată ca o creațiune individuală în opozitie cu sistemele contemporane, care apar mai mult opere sociale, faptul se datorează 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 împrejurărei, că pierzându-se atâtea isvoare în decursul vremurilor, noi nu mai avem astăzi putință să distingem, dintr'un sistem dat, paternitatea fiecărui amănunt.

Dar dacă Logica și Psihologia trăesc prin ele însesi 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, însamnă a fi nedrepți și față de Filosofie, pe care o coboram din regiunea ei, o strâmtorăm și o micsoram, și față de cele două științe independ-

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 de săvârșite 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 dintăi, luncând asupra Filosofiei în folosul Psihologiei, dând despre cea dintăi 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 procedeului de investigare modernă—de care dator e să se slujească—să atace chipul de cercetare veche, și făcând apologia științei, să devie fără voie detractorul culturii 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 consideră 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 contrazicere cu cea mai însemnată, și poate cea mai temeinică din achizițiunile cugetărei moderne, cu concepția evoluției, 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 fi 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!

In alt mediu social decât al nostru, această deprinderă a trecutului ar remânea mai puțin hotărâtoare. Cel mult ar pune în cumpăna iubirea și respectul—legături tainice—pentru vremurile duse sau cele actuale, care iubire și respect, când nu sunt precumpănităre, 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 individualităței morale.

In mediul nostru românesc însă o asemenea deprinderă devine element disolvant.

Toți am putut observă un lucru : massa populațiunii orășenești, 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. In afară de rare excepții, Românul dela oraș poate luă —și chiar ia efectiv—orice înfățișare, cu condiție ca repede să o preschimbe pentru alta. Căți sunt la noi individuali 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 rassei latine !

Să fie trecutul nostru istoric cauza acestei statornice mobilități morale ? Să fie pricina 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 acea a religiuniei ? 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 depreciarea 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 căți pot ajunge la dânsеле ?

Concluzia practică, care ar rezultă 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 vrăj-mășiile dintre teorii și dintre procedeurile de investigare să rămână exclusiv pentru Universitate.

A arăta fenomenele distinct cunoscute și a le explică, a mări dorința de a ști și puterea de a află, iată limitele și menirea pe cari ar trebui să le impunem fiecărei din științile școalei secundare.

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

uneltă mai îndemnătatecă pentru orice moment, cu atât ele își pierd darul de a atâță inteligență, de a sporî dorul de cercetare, de a întrețineă credința în știință, în progres și în bine. Propășirea se naște din energia celui fiămând, nu din satisfacția celui sătul !

Și dacă acest dor de nou, de întrezărît, de necunoscut este însuși fermentul progresului, bunul simț parcă ne-ar îndemnă să-l întreținem și să rezervăm tineretului și terenuri 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 știință, ea care reprezintă încheerea și sinteza întregei cunoștință ?

II

Succesiunea dintre Logică și Psihologie.

Raporturile dintre Logică și Psihologie sunt astfel încât nu impun o anumită ordine de succesiune între dâNSELE. Căci, dacă Logica presupune câteva cunoștință de Psihologie—formarea noțiuneei și cunoașterea legilor generale de gândire, întrucât privește constituirea și legitimaarea raționamentului—aceste cunoștință pot fi prezintate 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 controlă valoarea metodelor de cercetare și veridicitatea adevărurilor culese, pare a constitui capul ierarhic al tuturor disciplinelor omenești, nu trebuie să uităm că în Logică, ca în toate științile, sunt de deosebit două categorii de chestiuni: una de distincție, asimilarea și practicarea unor anumite procedeuri de gândire, acea a căilor bătătorite de către generațiunile cari ne-au precedat; a doua, acea a discuțiunilor privitoare la valoarea relativă a fiecărui din ele și de cernere subtilă

a legilor fundamentale ale adevărului și ale certitudinei. 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 formăriune și de constituire ale unei știință și ca atari 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 știință, putința unei grabnice propășiri, anume ruperea oricărei legături cu Metafizica, atunci Logica rămâne necontestat mai accesibilă inteligenților obișnuite decât Psihologia. Si în aceste condiții e firesc ca ea să precedeze Psihologia și nu s'o urmeze.

In 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 filosofice, începând timp de 6 ani alternativ când cu Logica, când cu Psihologia. In anii când venea Logica la început, mersul părea neîntrerupt, învățământul nu prezintă nici un incident. In ceilalți, se perdeau 1—2 luni până ce elevii se dumireau supra naturei operațiunii cerute în cazul dat, iar când treceau la Logică, simțeau o aşa ușurare, că nu se puteau oprî 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 condiții 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 cevă 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*, anume cunoștințile 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 rămâne în afară de program *figurile și modurile 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.

In metodologie studiul operațiunilor de sistematizare ar fi să se facă asupra științelor înseși. Profesorul de Logică să practice, aşa zicând, lucrările despre cari vorbește, cu ajutorul istoriei diferitelor științe. Iar întrucât privește operațiile euristice, și în special cercetarea amănunțită a metodelor de muncă științifică, scopul Logicei fiind în primul loc familiarizarea elevilor cu diferențele procedeuri 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 rămâne o pregătire profesională a viitorului cercetător, din cercul ei vor lipsi toate chestiunile de pură speculație, 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 private la foasta atârnare a Psihologiei, vor trebui să dispară din programele secundare și discuțiunile relative la utilitatea ei, la insuficiența observațiunii interne și com-

plectarea dânselui cu cea externă, chestiuni cari, dacă au slujit cândvă la așezarea temeliilor și au avut un rost pe vremea când nu era încredințată lumea despre necesitatea cercetărilor psihologice, astăzi sunt arme împotriva unui dușman neexistent.

Trebuie deasemenea îndepărtată sau măcar amânată, cercetarea isvoarelor 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 științe*, 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 fenomenalităței psihice mai complexe, aşa 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 sineță, bunăoară *la legea asociațiunei 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 lucră potrivit convingerii lui, dar socotim trebitor să-i *pretindem* o convingere.

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

pe toate introspecțiuniei, reflexiunei intense și armonizării sufletești, eclectismul este aproape un non-sens.

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

In 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 sufletesc în geneza și evoluția lui, cunoașterea condițiunilor în care el se produce și deci și a celor în cari el *poate fi oprit*—iata care ar fi îngădirile, 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. Si de aci ar fi să rezulte că puterea prevederei poate fi mai eficace în lumea psihică decât în cea fizică.

Clasificarea fenomenelor psihice în trei grupe și toată diferențiarea activităței intelectuale, aşă cum o fac psihologii francezi, deși părăsită de cei mai mari cercetători moderni, ar trebui păstrate, socotim noi, în școlile secundare. Si pentru ușurință pe care o dau cercetărei, ceeace 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 marii mulțimi, mai des decât sinteza, slujește analiza, diferențiarea. Intelectualii se înșală când, pentru marea massă, cătă să distileze în picături grele și neasimilabile sintezele cele mai înalte

ale marilor cugetători contemporani. Deși trăește în aceleși vremuri cu dânsii, multe veacuri o despart....

Tot aşă 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 reacționă 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 moraliștilor. Căci nu ne putem mulțumi cu *schema sufletului omeneșc 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.

Serupulozitatea 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 cunoștință, 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 condițiunilor 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 țineă locul altuia, în unele împrejurări, tot aşă și lucrările intelectuale se pot suplini (*suppléer*) și sprijini între ele. Sunt oameni cari înlocuesc judecata cu memoria; alții fac invers. Această încrucisare 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.

In 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 fiecare carieră dată.

In clasa a VIII-a centrul de greutate al studiului psihologic ar fi cunoașterea exactă a condițiunilor în cari se nasc și prosperă diferențele 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 judecătoarești, nu mai poate avea înrăurire, în timpuri când sentimentul fricei nu dă sanctiunea 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 vrăstă când teoria evoluțiunei nu poate fi pricepută în tot largul și adâncul ei—o asemenea morală este cea mai isbutită 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 repetitive* și se menține cu principii, cari să aibă puterea să te înalte 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 moralităței, și nu numai al frumosului și al oportunităței, după cum se obișnuese astăzi în școală; o asemenea analiză făcută la Istorie, la cetirea autorilor vechi sau noi, la Psihologie, — nu cu aşa stăruință încât elevul să simtă că-i faci morală și să se așeze în poziție de apărare, ci în *aceiași* 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 osebită 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 moralităței și a Moralei e aşa de... compromisă... că ar copleși de ridicul pe profesorul care ar îndrăsnii 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 flecării popor în parte, are măcar tot atâta drept la existență cât și doctrinele care-și desfășoară cinismul din belșug !

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

1. Atârnarea voinței de puterile fizice și de rezerva de energie nervoasă din fiecare moment dat;
2. Insemnatatea puterei de inhibiție și acea a deprinderii de a *preîntîmpina cu mintea* orice acțiune a noastră;
3. Insemnatatea unei organizări sufletești în care

preponderență să o aibă principiile alese, acele cristalizări ideale, care ademenesc și măngâie gândirea, care-i dau în fiecare clipă un resort statornic de energie, care dau vieței 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 unii într'un gând, într'o concepție aproape identică, oameni din țările cele mai răslețe.

De când cercetarea științifică a pătruns cu metodele 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 opozitie cu artele plastice isvorâte din cea scrisă—și se clasifică în grupa „*artelor în timp*“, adică a acelora la cari esența producerii este succesiunea, mișcarea, desvăluirea treptat înlănțuită, prin urmare ritmul.

Desvoltarea muzicei în curgerea vremurilor este dintre cele mai interesante de urmărit. Ea sigură poate sta-tornici metodica muzicei, după părerea noastră, fiind că numai ea poate destăinui legile firești ale desvoltării muzicale la individ. Această propășire a muzicei, care poate chiar sluiji drept tip în fixarea legilor evoluției, se poate studia din diferite puncte de vedere. Întâi noastră finid scoaterea în relief a întrebunțării ei pedagogice, nu vom alege din cercetarea elementelor constitutive ale muzicei, 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 pre-darea muzicei 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 care câteva tonuri plastic ritmate îi duce în extaz. Simțul muzical s-ar părea înăscut. Se găsesc totuși excepțiuni, bunăoară Turcii și Chinezii. În special rasa galbenă, superioară în totul celei negre, este mai puțin simțitoare la muzică chiar de căt aceasta. Chinezii cântă foarte puțin. Sgomotul instrumentelor de percuție li e cu mult mai plăcut decât orice melodie. În orchestra lor cea mai desevârșită se îngămădesc 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 rassei 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 iscudit 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, menit 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 muzicei, 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 diferențiează, formând orchestra. Întâile începuturi în această direcție le fac Italienii și totuși armonia este o creație germană. În adevăr, întemeietorii muzicei 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 ceeace se numește „școala lui Wagner“, sau „muzica viitorului“. Aparițunea ei trebuie pusă în legătură și cu ridicarea teoriei inconștientului la înălțimea de dogmă psihologică. Altfel nu o prea putem explică.

In ce privește scrierea muzicei, a cărei necesitate s'a simțit mult mai târziu, s'aț incercat în curgerea vremei numeroase sisteme la osebitele popoare. Tonurile s'aț insennat cu literile alfabetului, cu cifre, cu semne convenționale. Sistemul actual de scriere, inspirat probabil de dispoziția mânei, cu cinci degete și patru spații interdigitale, în ce privește portativul, este invențunea unui călugăr italian, Guido d'Arezzo. Nu încape îndoială că sistemul lui Arezzo, a trebuit să sufere modificări și adăugiri, având a se adaptă întregirei treptate a armoniei.

* * *

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

Dacă la observația de mai sus, că vocea omului primînă are o întindere mică, vom adăogî 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 percepă decât un sir de tot țârmurit de sensațiuni — vom fi aflat câteva date prețioase în predarea muzicei.

Pentru copii sunt de ales bucătările 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 falșă a sensațiunilor auditive, sau de la o lipsă de mlădiere a glasului. Defectul poate fi al urechiei 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 sensațiunilor 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 exakte și de precise*. Nimic mai neprielnic însă pentru educația urechii decât cântecul prea de curând cu mai multe voci și aşa zisele fanfare școlare. În ambele exerciții copilul aude vecinie 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 absolvențe de curs profesional. Pentru asemenea exceptiuni însă, nu face să schimbă menirea școalei 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 alcătuesc cei mai puțin înzestrați de natură. Va trebui deci ca la *aceștia* să ne coboram cu nivelul învățământului primar și să lăsăm desvoltarea talentelor, din orice direcție, școalelor ulterioare.

* * *

Dacă considerăm muzica din punctul de vedere al complexului sufletesc pe care-l exprimă, vom găsi că ea poate consistă din o serie de sunete frumoase *în sine*, combinate în grupări plăcute urechii, întocmai unei ornamentații arhitectonice de linii și reliefuri simple. Astfel este muzica păsărilor, a sălbatecului, a omului barbar, astfel este aceea a întăilor 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 dintăi în domeniul muzicei. Mai târziu, omul dându-și seama de puterea ei covârșitoare de suggestie, se folosește de muzică în toate împrejurările unde simte nevoie unei împuterniciri, a unei potențieri sufletești: în petreceri, pentru ca înviorarea să fie cât mai acută, în războui pentru rădicarea entuziasmului, în practica cultului întru adâncirea sentimentului de smerenie. Religiunile 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 suggestiv. 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 intenții ale institutorului; când muzica nu spune nimic, nu poate nici ea nimic

dă ! Câtă 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.

In zilele noastre se incumetează muzica să exprime și idei. In 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 desfășarea 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 înaltă și împuternicește voința ; muzica religioasă care ne îndeamnă spre reculegere ; iar ca muzică distractivă, tot ce ar putea întări și invioră, însufleții și împuternici moralul copilului. Iată criteriul pentru alegerea materialului muzical. Ar trebui sistematic înlăturată, credem noi, melodia jalnică, care înmoae și încrederea în propriile-ne puteri și dorința de a reacționa în potriva loviturilor. Plânsul și resemnarea rămâne pentru cei ce au nevoie de dânsene ! De ce să deprindem copiii să Tânjească, înainte de a avea dreptul să se plângă de soarta lor ?

Platon nu era absolut greșit când cerea isgonirea muzicei dintre mijloacele educatoare ale tineretului. Pe vremea acestui mare gânditor al antichității, muzica eroică, 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 dintăi 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 inteligenții 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 tendință 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 atâtior îndeletniciri școlare, observația internă e o achiziționare tardivă 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 dă copiilor decât plăcerea de a înfrunta 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 potențialitatea ce o dă energiei individuale.

Am putea chema în sprijinul ideei noastre autoritatea lui G. Scheleti, care avea obiceiul să ceară elevilor distingerea fiecarei din seriile melodice ce alcătuiesc armonia unei bucăți, înainte de a citi întregul—la compozitiile de clavir—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

elevele 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 explicare 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 abia, privind în urmă, ne dăm seama cui datoră Humpel superioritatea lui, fără seamă poate în țara românească, ca profesor de muzică. În primul loc unei finețe, unei impresionabilități psihologice extraordinare. Puțini oameni au fost atât de înzestrați cu simțul, i-am zice psihologic, cu darul de a urmări întreg subtilul fir al gândirii altuia, cu puterea de a ghici *ce* vibrare și *cum* se modeleză ea în ascunsul gând al omului celu mai tăcut. Puțini știu ca dânsul să desvăluie adevărata valoare sufletească, să străbată și să pătrundă în cugetul celorlalți. Dacă la această însușire înăscută, adăogim bogata-i cultură literară și artistică, precum și un spirit de nuanțe remarcabil, vom înțelege marea valoare pedagogică a neîntrecutului stilist muzical care a fost Humpel.

Despre procedurile de amănunt ale acestor doi profesori, Scheleti și Humpel, sperăm să putem vorbi când-va mai pe larg.

* * *

Din punctul de vedere al fondului psihic exprimat de muzică și al predominării elementelor culese obiectiv sau subiectiv, precum și din punctul de vedere al manifestării, al exteriorizării lor în opera de artă, distingem la muzică trei genuri: liric, epic și dramatic.

Muzica lirică, cea întai apărută, are nenumărați reprezentanți în toate țările și în toate vremurile. Dintre marii compozitori s-au ilustrat în acest gen, Beethoven,

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

In genul epie mari compozitori au fost: Bach, Haendel, Beethoven, Listzt. Cele mai complexe compozitii din acest gen, adevarate epopee muzicale, sunt astăzi numitele *oratorii*.

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

N-am citat decât somitătile, de oarece nu facem acă istoria muzicei, ci o simplă schiță de orientare, într-un camp prea puțin cunoscut de marele nostru public.

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

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

Să mai considerăm muzica și din punctul de vedere al materialului, astăzi zicând, în care se încorporează concepția noastră, al mijloacelor de căre 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 indelungată, este o placere mai mult pentru specialiști. Muzica vocală o putem compară cu pictura, al cărui colorit seduce și lumea profană; pe cea instrumentală o vom asemăna cu gravura, discretă și aproape nebagată în seamă de marele număr, dar care pentru cunoșători are un farmec și o putere de sugestie mai adâncă și tranzătoare 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 desvoltare. Ea poate

constituì un bun exerciþiu pentru pl m n i, dacă se face în condiþuni igienice. Pentru perfecþionarea urechei, ea este mijlocul cel mai puternic  i cel mai firesc, iar un auz fin r m ne, după p rereea noastră, sprijinul de căpetenie în  nvaþarea limbelor. Vom cit  aici una singură din numeroasele dovezi adunate pentru susþinerea aserþunii acesteia. Un copil de 8 ani, cu o ureche foarte muzicală, după două s pt m ni de  edere în Berlin  i fără să cunoască de loc limba, distinge *după auz* pe străini de adev raþii germani.

Muzica instrumentală, prin faptul că cere multă muncă de achiziþie, r m ne un mijloc didactic mai puțin generalizat.

Reformei, acestei mi c ri culturale radiate  i în atâtea direcþii rodnică, datorim noi introducerea muzicei în școală. Propov duitorii novei dogme, psihologi profunzi,  i-au dat seamă că asistarea pasivă la serviciul religios—a a cum se face în bisericile ortodoxe  i catolice—nu mul umete în deajuns sufletul omenesc, setos să se cheltuiască  i să se consume, că mare i-ar fi m ng ierea să participe la slujba dumnezeească, fie sub o formă c t de modestă. Ei au  nt les încă ce însemnatate are pentru educaþia socială conlucrarea în comun  i au presim t că, pentru multă vreme încă, arta e singurul teren unde rivalit tile se pot o clipă întunecă, unde interesele egoiste se pot nivel  sub stăpânirea emoþunii cuceritoare. Că în aceasta reformi st i au fost inspiraþi de antichitate, nu încape îndoială; de altm tre lea toata mi carea culturală a secolului al 16-lea a fost datorită *suflului* antic r sp ndit în Europa de către cercet riile humani storilor.

Puterea  i valoarea cea mare a muzicei r m ne însă în educaþia sentimentelor. Ea este alinatoarea durerilor, ea, f auritoarea emoþunilor. Pa când artele plastice  i poezia, care de asemenea conlucrează la formarea inimei, au nevoie de imaginaþie pentru a diþtept  sentimente, muzica atinge direct,  nc lzete imediat afectivitatea noastră. Aceasta ne

explică pentru ce muzica e o distrație cu mult mai răspândită decât celelalte arte și pentru ce omul, în mod inconștient, a alergat la dânsa în toate împrejurările în cari sentimentul trebuie să atingă punctul culminant al intensității lui. De asemenea *spor* de viață, de asemenea *plus* de vibrare 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 îndămână. 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 supraintensității sufletești din vîrstă adolescenței. Literatura ei atât de bogată déjà, e un câmp rodnic de desfătare artistică, curată și senină, la îndămâna oricui, fără nici o sugestie pătimășă, fără nici o imboldire vătămătoare.

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

Prin lipsa ei de preciziune, 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 omenești, cu cât *trebuința* de preciziune, 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 acea a popoarelor care trăesc vieață intelectuală de o mie de ani, cu a popoarelor la care massa, în înfățișarea ei compactă și organizată, destășoară energii potențiate, cum nu poate face mănușchiul 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 cumpăna neîntrecuta ei poezie populară.

Dacă schimbăm însă punctul de vedere ; dacă în loc să alăturăm produsele geniului românesc de cele similare din apus,—ceeace alcătuiește o statornică nedreptate pentru operele noastre originale,—noi punem față în față numai manifestările de vieață socială și osebitele exteriorizări de gândire românească, aşă 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 țăranului român ; el singur a păstrat pecetea originalității față de celelalte ramuri ale rassei latine, el singur a fost—și a rămas—temelia statornicieie 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 eteroclite ale orașului și cari au trăit mai intensiv și mai nemijlocit din înrăurirea forțelor cosmice, a rămas desigur uimit de precumpănitarea însemnatate pe care o dău dânsii frumuseței graiului. Vorbesc puțin, dar totdeauna în icoane vioiu colorate și precise. Ideile, adâncite de înțelepciunea vremei, se infățișează în reliefuri vânjoase și impunătoare și în forme limbistice, am zice cristalizate, la care simetria lineară a versului e precumpănită. Cât e de simțitor dânsul la o cădere rotunzită a ritmului, la un acord perfect al rimei, am putut-o eu toată observă.

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 chiiuturile 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 șndelete, 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 vorbia cu intonațiile și impletitura frazei apucate din copilarie, deodată își schimbă tot felul său de a fi. Vorbele se înlanțuesc, resfrirate și rotunzite, pentru a-și luă toată frumusețea picturală și muzicală, fraza se isvo-dește dând vorbirii rotunzimi și unduieri măestrite, întocmai unui arabesc cu linii ce se nmlădiesc în combinații pururi nouă și neașteptate. Iar în această pânză nebuloasă și

impalpabilă, artistică și subtilă, răsar, colorate și puternic aurite, icoanele și minunatele simboluri orientale, care alcătuesc 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 înrâurirea frumosului, dovedește o sensibilitate intelectuală cu atât mai prețioasă, cu cât Românul nu are nimic din ceeace 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. Într'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, îndrăsnet, înduioșat, 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, anume a *dorinții de a părea*. Francezul, spre osebire de Englez bunăoară, este gelos, violent ori încrezător și *find că aşa vrea să pară*. Cele mai de multe ori el joacă un rol...

Nu stăruim aci asupra elementului pur volitional, 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 predominirea, chiar neștiută, a dorinții de a face o *anumită impresie*. Aceste două trăsături psihice alcătuiesc ceeace numeam mai sus temperament de actor.

Ei bine, nimic mai protivnic firii țăranului român ca temperamentul de actor. E atâtă continuitate, atâtă statoricie, atâtă 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 crâșmar în sat. El ori își scoate căciula înaintea tuturor surtucarilor, ori nu și o rădică în fața nimării. Cucoana proprietarului se bucură în ochii lui de aceeași considerație—ar fi să zicem de aceeași lipsă de considerație—ca și jupâneasa cu cheile. Tăranul nostru e „dintr'o bucătă“, fără articulații, fără incheeturi.

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 simplicității 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 tăranul față de literatură, el, a cărui minte eminentă sceptică și critică, e pururi înclinată înspre incheieri ateiste, ori măcar dubitative și ireverențioase.

Nu zicem că aceasta că tăranul român nu crede, ori că nu știe să respecte. Crede, dar nu-i în stare să îngeneunche și să se anihileze în fața divinității, după cum o fac alte popoare. Individualitatea lui puternic constituită și viguros cristalizată—datorită și simplicității de cultură—nu-i îngăduie atâtă mlădiere. Tăranul 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 vibrare sufletească.

Să urmărim atitudinea sufletească a țăranului și față de muzică.

Ca orice muzică populară, acea românească este exclusiv lirică. Ea cuprinde două genuri: hora și doina. Cea dintăi 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 înduioșarea și jalea în toate variantele lor, este o compoziție 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 afara 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. Așă 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 gusta muzica. Pe când Țiganul pune preț pe melodie, pe frumusețea 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-abia îngână melodia. E cam aceeași deosebire ca între școala franceză de cântec și cea italiană. Pentru Român sunt predominante elementele de gândire, pentru Țigan cele sensoriale și pasionale.

Dacă cercetăm producțiunile plastice ajungem la aceeași observație. Gătelile țăranului, 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 predomnent 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 țăranului român ar fi deci mai întâi predominirea inteligenții asupra sentimentului—poate și asupra voinții — și apoi, în însăși activitatea intelectuală, predominirea elementelor care țărmuresc gândirea și o precizează, care îngădăse simțirea și o diferențiează,—asupra celor sensoriale; cu un cuvânt, a calităților *literare* asupra celor *pur artistice*.

Dacă cercetăm diferitele ramuri de activitate culturală din România, găsim pretutindeni copieri palide ale instituțiunilor ori încercărilor de organizare din Apus. Nimic născut din însăși trebuințile noastre, nimic desăvârșit după felul nostru de a gândi. Transplantări din alte părți — în alte proporții desigur, cu altă îndemnare de execuție și mai ales cu alte rezultate — în care n'am dat încă nota noastră personală. Massa populaționii se găsește în aceeași lipsă economică și higienică, morală și intelectuală, ca și acum un veac. Industria și comerțul nu-s îvoare de îmbogățire pentru noi băştinașii. În știință n'am adaos nimic, în filosofie de abia avem un filosof, în pictură, sculptură și arhitectură, începem cu anevoie. 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 România au produs mai mult și mai bine, — poezia. Numai aci găsim producționi 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: patriotii 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 aparăt țara și neamul cu condeiul... Poeți în acțiune, poeți! în gândire... Si unii și alții, stăpâniți de o îmboldire necumpătată, să nesocotească trebuințile momentului în folosul unui vis nebulos și impalpabil, care încâlzește inimi și le pune în vibrare... Patriotism, vitejie și poezie, ceeace la urmă e tot una, jertfa de sine, — iată tot ce a produs până acum neamul românesc. Aveă deci dreptate Alexandri să zică: „Românul e născut poet“.

Dar dacă constatarea de mai sus este adevărată, ea ne-ar impune pareă 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 educațunii. Pentru a duce pe copil la deplina lui desvoltare, la potențiearea maximă a puterilor lui, la desăvârșita cristalizare a individualității și a valorii lui sociale, trebuie să-i cunoaștem aptitudinile înăscute; din acestea să desvoltăm și să împuternicim pe acele alese conform idealului social, pentru ca, în associație 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. Si ceea ce-i adevărat pentru individ, e adevărat și pentru popor: evoluția neamului nu-i decât curba mărită a evoluțunii individului.

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

O restricție. Cetirea 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. Cetarea, sub formă de traducere, e o lucrare intelectuală de cea mai îngustă și subțirată specie: stabilirea echivalențelor între expresii consacrate, dintr-o limbă deplin cristalizată, cu alte expresii, apropiate deabia, 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 inteligenții 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 cevă mai răsărită, o și întrebuințăm 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 Români nu avem proză, dăm năvală la poezie. Timp de 8 ani copilul memorizează câteva mii de versuri și muncește de 3—4 ori mai mu't decât ar fi de lipsă pentru a-și căștigă în vorbire și în scris un stil natural și cuviincios. Și când îl silim să înmagazineze atâtă nămol de ritmuri și rime, nu e fatal ca la întâia manifestare de creație 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 sdrobitoare proporția versurilor față de lucrările intelectuale cu alt cuprins decât beletristic. Dacă am instituții 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 găsesc, netăgăduit, și chemați și nechemați, 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 făruitorii de programe și autorii de cărți didactice, a căror cultură psihologică nu merge până acolo, încât să poată prevedea și urmările mai îndepărtate¹⁾.

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 vrâsta de 15—16 ani, — și încă!

2. Literatura nu corespunde unei necesități sufletești înainte de această vrâstă 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 productul cel mai izbutit al unor inteligenții dintre cele mai alese, creat în vrâsta de deplină maturitate. Dar oare produsele acestei triple selecții pot fi asimilate de către inteligenții abia în stadiu de formăriune? Să fie lucrul cu puțință? Si dacă nu poate fi priceput cuprinsul, ce ar rămâne 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 vibrări 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 desvoltare și care nu are aceeași durată pentru toți indivizii, copilul e îmboldit 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. Sensații 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 căte puncte de vodere 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 saturarea pri-veliștei 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 — coanele; 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 infățișează.

Și-i fatal să fie așa. Activitatea intelectuală este o cheltuială 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 adauge și pe aceea de diferențiere, de analiză, de apreciere etc. atâtdea lucărari intelectuale suprapuse. De aci rezultă că copilul, ca și omul incult, găsește plăcere în însăși primirea unor sensații sau icoane, pe când cel care poate munci mintal mult, ca să-ajungă la o vibrare nervoasă intensivă, singura care îl 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 scrutător.

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

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.

In acest scop cătă 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 vrâstiei de adolescentă și tineretă, și vom ocoli primejdiiile morale printr'un fel de canalizare a energiei pașionale—la care țintă pot contribui și exercițiile fizice și excursiunile școlare și distracțiile artistice — cu ajutorul ei vom îndrumă tineretul spre alte cerință decât imediata satisfacere a trebuinților mărunte.

Cu ce mijloace? In ce chip am creă această atmosferă de literatură? Nu prin reviste. Dânsenele ne dau literatură curentă, moneda măruntă din care se vor închega viitoarele capitaluri morale. Pentru educarea tinerimii ne trebuie 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 rămână în foile netăiate ale revistelor, ori în colbul bibliotecelor, ci să străbată în multime prin teatru - acesta ar fi rolul teatrelor subvenționate de către Stat—și prin certiri 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 clasie prin atmosfera de intelectuali-

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

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

1. Proporția aşa de exactă și de cumpănătă 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 femei. E aşa 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 răfueli în viață, dar pe care trebuie să o stăpânim,—și Eminescu a stăpânit-o! Să cercetăm cuprinsul și proporția poezilor 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 tăinuite, idealizează eroii naționali, se inspiră din poezia populară,—dar le face toate în limita, în măsură, 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 de aceea Eminescu a rămas singurul nostru poet intelectual, singurul care poate străbate hotarele țării românești, fără a se vedea micsorat 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 țarie sufletească nu trebuiește 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 suflăt, 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 învinișuri, 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 căgădui. Dacă însă cetim pe Eminescu la vrâsta când îl putem pricepe și nu în copilarie, 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 atâtă milă pentru suferințe, atâtă îngăduire pentru pacatele fatale, atâtă dor de înfrâptire și dragoste de oameni ! Pesimismul lui Eminescu nu-i aspru și mizantropic ca acel 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 încercă să o prea amănuntească. Poetul însă are nevoie de material sensibil, de impresii *anumit* 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 neîntreruptă, și pune în față epoca cît mai îndepărtate între dânsene. 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 precumpăratoare, preciziuie 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 massa poporului român, ale cărui aspirații tăinuite 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 intemeetor al ei, Pedagogia ca și Psihologia ca și întreaga Filosofie, din care aceasta din urmă e o ultimă diferențiare, nu era 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 năsdrăvană.

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, matematice sau religioase—o valoare istorică și literară, foarte prețioasă netăgăduit, dar rezervată numai pentru cei care au nevoie să studieze mersul evolutiv al educației în tot întregul ei.

Educația interesează omenirea întreagă de o potrivă, teoria ei va trebui să se sprijine pe experiență 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 aşa însemnatate ca educația. Ca să aibă dreptul să se impună multora, ea care reprezintă interesele cele mai vitale ale omenirei, teoria educațiunii cată să reprezinte *numai* cercetările cele mai riguroșe științifice.

Psihologia însă, această mare regeneratoare a vieții sociale, ne-a spus prea puțin până în momentul de față, pentru că științile 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 pentru această disciplină nu poate avea în zilele noastre decât *înfățișarea unei critici științifice a educațiunii în vigoare*, sau acea a unei discuții, 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 ! Indeletnicirea aceasta de analist al problemelor celor mai subtile, presupune și pregătire filosofică, psihiologică și sociologică din cele mai temeinice, și agerime, pătrundere, lărgime de vederi și vigoare de concepție,—daruri din care natura nu a făcut până acumă răsipă !....

* * *

La noi orice dascăl își are sistemul lui de educație. Si de mai are și rotunjime de condeiu, încep propunerile 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 plăcitos, 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 frământe capul pătrunzând un sistem bun, Românul mai bine creează pe de-a'ntregul unul ciung! Si vanitatea și lenea îi sunt în căstig.

Nouă ne lipsește, în genere vorbind, curiozitatea de a ști pentru a ști, plăcerea de a află, de a cercetă, de a pătrunde. Si când nevoia devine neîmblânzită, 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 săltărește 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 ceeace este deja în ființă. Logica însăși ne-o dovedește, deși argumentele cele mai tari le-am găsi în Istoria culturală și politică a omenirei.

Făcând bilanțul unei schimbări în activitatea noastră, găsim următoarele :

1) O stimulare a forțelor datorită plăcerii de a întreprinde cevă nou.

2) O cheltuială pentru adaptarea la condiții nouă de muncă.

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

Ce capitaluri intelectuale extraordinare nu ar trebui

să avem noi dascălii, pentru a ne împlini slujba în toate ale ei amănunțimi, după atâtă 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 contribue la îmbogățirea științei pedagogice. Numai cât ar fi de dorit ca, înainte de a face propunerii, înainte mai ales de a răsturnă ceeace inteligenți mai bogat înzestrare 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 află cevă 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 culegerea de observațuni 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 satisfacții de vanitate chiar pentru inteligențile cele mai bine înzestrate!

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

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

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

Organizarea care dăinuește mai multă vreme dă oamenilor de bunăvoiță 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 inconsecvențele.

Să nu se răspundă că inteligențile agere n'au nevoie de atâtă sdruncin păna 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 înrâurită de nenumărați factori. Schimbările năprasnice ale temperaturei, 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, mărgineste 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 moștenirei, o rezultantă dintre vigoarea cheltuită și lipsurile împlinite de prevedere, dintr'un întreg sir de generațiuni, când vedem cât de multe elemente intră în formarea unei individualități, putem calculă cu o mare probabilitate neștiința celor cari au redus diversitatea sufletească la două-trei formule și științile pedagogice, la tot atâtea principii înguste și simpliste.

In afara 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 îndrepătată în vederea unui *tel determinat*. Pe această înrăurire *conșcientă și sistematică* o numim *educație*. Ea s'a hultuit pe un instinct și un sentiment comun celor mai multe specii animale, pe instinctul reproducерii, a perpetuării speciei, și pe sentimentul matern.

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

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, intrevăzute numai de către inteligențele cele mai pătrunzătoare, idealurile generoase către care au îndemnat omeneirea sufletele calde și generoase. Această teorie a educației alcătuiește 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 știință. 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 asămănare cu Medicina. Și una și alta implică multă răspundere, și una și alta cer individului chemat să le practice cu izbândă, pregătire înde lung 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 dispoziții 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 Sărăriei, în casele unui anume Dumitru Manoliu situate în fața actualei strădele Palade.

La deschidere, școala nu avea nici o elevă, ceeace insamnă că sistemul de a creă și desfință 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 adaogă deodată alte două; rămâne însă numai cu 2 institutoare 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 înfințase încă din 1878/79—și se numește a patra institutoare. De aci înainte școala trăește complectă.

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

5	ani	cu	1	institutoare
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 institutoare, dintre cari trei au fost și directoare.

Dacă răsfoim matricolele, găsim în tot răstimpul abia un total de 2745 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, ceea ce dă ca medie 17.6 și cevă pe an.

Numărul înscriselor 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	eu	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	eu	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 libretele 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 Ticău a primit mai multe distincții. În anul 1892/93 este recomandată Onor. Minister ca una din cele mai proprii pentru încercarea rotației generale. și în adevăr aici se aplică, pentru întâia oară în Iași,

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

In 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.

In fine, după nenumărate strămutări, școala din Ticău se instalează în Octombrie 1899 în propriul său local, când primește numele de „*Elena Doamna*“, numele venețiatei 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 direcție proprie. Iși ia ființă cu 42 de eleve și cu o singură institutoare. In Octombrie 1873 găsim 2 institutoare, deși eleve nu sunt decât 25. In 1874 școala devine independentă cu 85 de eleve, împărțite pe 2 clase, dar cu o singură institutoare. In 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,—dela această dată amănuntele se pot afla la administrația centrală a școalelor. Pe când numărul înseriselor creștea puțin, atingând limita cea mai mare în anul 1887—88, când e de 158, acel al absolventelor nu se consemnă nicăieri.

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

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

In anul 1877—78 ordinul de a înregistra *chestiunea, „predată zi cu zi“*. În cel urmator, 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 coloare cât și ca croială.

O! Caton....

* * *

Intăiul congres internațional de higienă școlară pus sub protecțunea Alteței Sale Regale Printul Ludovic de Bavaria, doctor în medicină, și sub președinția de onoare a Excelențelor Lor domnii miniștri de interne și instrucțiune, s'a ținut în Nürnberg în zilele de 4—9 Aprilie 1904. Inițiativa fusese luată de către „Allgemeiner deutsche Verein für Schulgesundheitspflege“. Cu grabă au aderat la ideea de congres internațional societățile de higienă 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 higienă școlară sunt menite să se ție la trei ani, în orașe osebite, cu următoarea țintă: să dea la iveală cercetările științifice făcute în domeniul higienei; să atragă luarea aminte a autorităților competente asupra îmbunătățirilor de făcut pentru buna stare a tuturor să lămurească opinia publică asupra însemnatăței unei stări, prospere a tinerimei; să dovedească celor ce se devotează școalei cât de necesară este stricta observare a regulelor higienice.

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

Şedințele plenare s-au ținut în zilele de 5, 7 și 9 Aprilie, una de deschidere, alta de închidere, și una destinață comunicărilor iluстраțiunilor medicale care 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) *Higienea localurilor de școală.*
- b) *Higienea internatelor: mijloacele de control în ceea ce privește higienea școlară; învățământul și mijloacele lui.*
- c) *Învățământul higienei în școală.*
- d) *Educația fizică a tinerimei.*
- e) *Boale și serviciul medical în școale.*
- f) *Școli speciale (idioți, surdo-muți etc.).*
- g) *Higienea tinerimei, în afară de școală; higienea corpului didactic.*

În secțiunea b, în care s-au discutat și chestiuni didactice, s-au făcut 19 comunicări. Chestiunile mai însemnante care 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 acuualele interne 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 amează pentru activitatea spontanee 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 falșă, întru cât ține seamă numai de receptivitatea minței și nu și de puterea ei de reacțiune; întru căt dă însemnatate *numai* primirei și organizării cunoștinților neglijând cu totul *nevoea* impulsivă a inteligenței, *nevoea* ei de a combina și crea, *nevoea* de a se exterioriza în producționi proprii.

* * *

Expozițunea de higienă școlară, deschisă la 2 Aprilie 1904 în Nürnberg cu prilejul congresului cu aceiași țintă, nu e propriu zis o expoziție internațională. Abia de găsim căți-va 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 țineă 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.

In 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.

In grupa A intră

1) Planuri de localuri școlare.

2) Fotografii reprezentând clădiri sistematic construite, înzestrate, după cerințele higienei 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 hectare, 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.

In această grupă se oglindesc mai mult școlile germane.

4) Aparate de dezinfecțare ; uși și ferestre model „reformă“ ; mustre de clampe și balamale ; storuri, boeli desinfecțante pentru dușamele etc. ; în fine ultimele sisteme de încălzit și luminat. Printre acestea demne de remarcat sunt două : acel generalizat de societatea pe acțiuni „Körtin“ și sistemul „cu aer filtrat“, al inginerului rus Timocovici din Moscova.

Actualele sisteme de ventilare, după părerea inventatorului rus, sunt toate nemulțumitoare, fiind că sau dau aerul prea uscat, cum e în sistemul de ventilare 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 aşa 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 distribuează în 3—4 canaluri de-a lungul tavanului și se lasă în jos în odaie filtrându-se prin o pânză deasă, care oprește în ea orice 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 diferențele tipuri de bănci, lucru neprezentând 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, neținute în dușamele, aşa că curățirea acesteia nu sufere. Ele sunt în lemn alb sau galbuiu, cu speteaza scurtă, cam până la omoplatul elevului, și cu chinga de sprijinit picioarele lată și abia înclinată. În unele tipuri, față pupitrului lunează în jos lăsând mare deschiderea saltarului. Deosebirile amănunțite nu prezintă vreun 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 simplicitatea și frumusețea mobilerului, lucru ce nu exclude eftinătatea prețului.

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

Aparatele de gimnastică se reduc la greutăți de rădicat, paralele, scară de bețe cilindrice pentru agățat, bastoane de mănușă și un scaun înalt pe care faci toate mișcările urcării pe cal.

Tot în această grupă clasăm și numeroase sisteme de scuipători, cari variază după repergiunea 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 știință naturale, precum și tablouri de ornament, anume portretele marilor poeți, muzicanți etc.

2) Reproducerea în miniatură a tot felul de obiecte ce se tracțează în învățământul intuitiv, istorie sau geografie, ca: unelte de plugărie, căruțe, pompe, luntri, cai-curi, locuință 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 ; apărate de comografie ; mijloace speciale pentru instruirea orbilor.

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

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

Grupa D.

In această grupă intră :

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

2) Literatura specială a chestiunei urmărită de congresul de higienă școlară. Intre numeroasele volume vom cită pe acel al dr. Patzac, **Schule u. Schülerkraft**, un studiu de statistică în sensul ultimelor cercetări de psichologie experimentală, și pe acel al d-nei Lydia von Wölffring 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 distribuirea relativă a activităței 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 predominitoare 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 căt il dă profesorul, etc.

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

6) Rechizite școlare.

7) Modele de îmbrăcăminte higienică pentru copii.

8) Obiecte confectionate de copii: reliefuri, modelăjuri, desemne, pirogravuri, lucru de mâna confectionat cu ambele mâni—o încercare de egalizare în abilitatea lor—obiecte lucrate de orbi, ciungi, etc.

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

10) Compuneri, modele de scriere.

In toate se simte preocuparea dascălului de caligrafie de a opri să se *scrive mic*. Scrierea e numai cu litere latine și absolut verticală. Cerințile higienei moderne s-au impus și aci.

Intăia expozițune de higienă școlară, nu tocmai bogată poate, rămâne totuși foarte interesantă pentru toți pe cari îi preocupă buna stare și propășirea școalei.

* * *

Tinta școalei profesionale ar fi desăvârșirea mese-riașului 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 întă, 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 fizice dată bine termurit, prin întrebuițarea unor mijloace încercate și clar precizate. Acest lucru presupune însă și o măestrie a dascalilor 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 atârnă și de abilitatea înăscută a individului, însușire care presupune oarecare fineță nervoasă, și de timpul jertfit muncei manuale, dar mai atârnă și de varietatea aceștia, de placerea cu care copilul o sevărșește,—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 ţărmurită și mai redusă, ci a întregei 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 către odată ales, cunoștință științifică 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 luerător și sunt atât de elementare că pot fi cerute oricui, cele din urmă sunt dispoziții mai rare și constituiesc aşa zisele talente pentru meserie.

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

crători buni. Acestea e un lucru minimum îngăduit ori că rui om normal care și dă silință 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 activităței omenești și ca atari n'au nevoie de daruri deosebite.

Spiritul de observație și judecata, stăpânirea atenției, activități elementare cari alcătuesc păna la un punct temelia întregeri cugetări și absolut indispensabile unui bun lucrător, se perfecționează mai cu osebire din folosirea intelligentă a Aritmeticei, a Știinților, a Desemnului după natură și a lucrului manual. Acestea 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 contribuția imaginației, adică a activităței combinatorice. Deși imaginația apare în sufletul copiilor foarte curând, ea nu poate produce infăptuiri 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 desemn. 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 compozitie, ar trebui amâname pe mult mai târziu.

Tot așa socotim că'n cursul inferior profesional, unde foarte arareori se observă inteligență mai rădicate deasupra mediocrităței, 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 sprijinul culturei și de ajutorul dascălului, decât imaginația, căria i-ar trebui mai curând control, stăpânire și orientare decât împăternicire. 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 fiece lecție dată cu puterile reale ale copilului, ceea ce e foarte greu bunăoară cu cunoștințile teoretice.

Cunoștințele de aritmetică, desemn după natură și știință au, cum am spus, un rol în însăși pregătirea profesională a meseriașului, alătura cu contabilitatea și lucrul manual. Aceste discipline au însă și o valoare educativă generală; prin deprinderea de ordine și de control pe care o pot da gândirei, prin cunoștințile lor utile, dânsenele pot sluji, ca și cunoștințile de morală, istorie și geografie, la formarea individualităței 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 cunoștințe 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 întregei atmosfere morale în care trăește școlarul. De aci necesitatea unei conlucrări comune de fiecare minută, a tuturor factorilor educativi și a unei înțelegeri depline între profesori și director, în jurul interpretării și aplicării, atât a dispozițiunilor dela centru, cât și a principiilor pedagogice de aplicat în fiecare clipă.

* * *

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

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

Să fie oare un bine asemenea producțuni? Și acel bine cât l'ar putea ele dà — aşa zisa deprindere cu distractiunile intelectuale — să fie el proporționat cu cheltuielile intensive de forță nervoasă, de timp, de gust pentru muncă, etc. pe care le reprezintă? Să fie folositoare adolescenței și copilăriei această supraîncordare nervoasă, această muncă dezordonată și această deprindere cu dorința de a străluci? Să fie sănătoasă, în o vrâstă de fatală nesocotință și de eronată apreciere a valoarei sociale individuale, continua suire a scenei și des repetatele aplauze, rău plate, ale unui public fatalmente neștiitor? Stinghirirea dela munca linistită a clasului timp de $1-1\frac{1}{2}$ lună, atâțarea imaginației și a dorinței de întrecere, rivalitățile și dușmaniile cari urmează fiecarei producțuni, să fie ele compensate cu placerea copiilor și a părinților, cu problematica propășire a simțului estetic?

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

Noi socotim că producțiunile școlare trebuie reduse simțitor, iar cele cu plată, fie chiar în scopuri de binefacere, suprimate în mod absolut. Dece să falșificăm mintea copiilor, lăsându-i să credă, fie macar un moment, că cu dispozițiile lor embrionare și cu știința lor necoaptă și-ar putea câștiga la rigore 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 aşa de rar, încât nu ne schimbă într'u nimic formula noastră.

In deosebi, producțiunile nu au ce căuta în școlile 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 încă simplificarea muncei. Centrul de greutate al muncei lor să rămăne meseria, iar celelalte lucrări, necesare desigur la perfecționarea sufletească și fizică,—gimnastică, muzica, literatura și celelalte—ar fi să rămăne ocupațiuni secundare. Drept stimul al activităței și al gustului de creație, școala de meserii are 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 permanență, ceeace e departe de a fi tot una. Asemenea expoziții, în provincie mai ales, ar fi și o școală de gust artistice 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 contribue 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 căpăta decât în școli speciale, sub conducerea unor specialiști. O caracteristică nenorocită a mentalităței 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 nevoie de a cunoaște, pentru fiecare caz dat, mai multe modalități, pentru ca din compararea lor să alegem pe acea care corespunde *mai bine* necesităței momentului. Și finde că nu simțim trebuința acestei comparații, cea dintâi și unică idee care se infățișează la un moment dat mintei 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 desvoltă. Si dacă un individ e liber să se prezinte în public *cum* vroște și cu *ce* vroște, unei instituții școlare care are obligații serioase față de propășirea gustului artistic, nu i se poate îngădui orice fel de manifestare.

In toate celelalte școli, pentru deprinderea elevilor cu distrações 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 luă 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 distrações reală, întrucât le lipsește încordarea pregătirei, intensitatea emoțiunei și grija succesului. Nefiind pregătite, ele nu vor stingheri mersul normal al învățământului și vor fi mai puțin dănu-nătoare pentru cultura morală a individului, întrucât nu ascut așa de mult sentimentul întrecerei 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 școalei primare. Distracțiunile aceștia, ar fi să rămăne *exclusiv* fizice; munca intelectuală din clasă fiind pentru acea vrâstă mai mult decât îndestulătoare.

La aceste petreceri școlare, sub îndemnul 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 procedeuri noi de îndrumare. Cu producțiunile școlare de astăzi, când elevii nu se văd decât între dânsii, noi ne învărtim într'un cerc, care exclude orice probabilitate de perfecționare artistică. Și cu cât se încumează directorii să facă lueruri 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, fară să vree și fără să știe, scoboardă 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 generațunea noastră asistă la o degenerare morală progresivă. Literatura, arta, moravurile, înmulțirea și respândirea boalelor nervoase, însăși aparițunea criminologiei ca știință, ne dovedesc cu prisos aceasta. Apoi, explicarea acestei desfășurări patologice, încercată cu mult efect, dacă nu tot cu atâtă 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, aşă zise vrâste de tranziție, când o filosofie, fie sprijinită pe religiunea domnitoare, fie independentă de ea, după ce dăduse omenirei tot ce putea dà, 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 liniștită de spirite, care să adune vreodată într'un singur mănușchiu atâtă bogăție, atâtă diversitate de mentalități!

Degenerarea fizică a speciei noastre s'a dovedit în toate țările civilizate, constatăndu-se pretutindeni scăderea taliei mijlocii, o mai mică rezistență la influențile 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 constatăriile din punctul de vedere al vieței sufletești o nevoie excesivă de sensații, o pripire în a cunoaște și a gustă totul, lipsa de solidaritate afectivă între chiar membrii acelieși familii, un individualism morbid, ușurința în a luă 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 sănul acelieși generații! Friguri în muncă, friguri în uzul și abuzul vieții, iar paralel cu aceasta o nepăsare complectă pentru ziua de mâne, ca și cum în fie-ce clipă ne-am află în ajunul unei catastrofe finale și definitive! — Și dacă ducându-ne cu gândul la uriașele progresele ale științii, 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, lâncezirea 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. Acì ne vom mărgini a cercetă 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 bolnavicioasă prin însăși *admirabila organizare* a învățământului, prin însăși *slăvita metodă nouă* de predare.

Inainte de a trece la expunerea dovezilor cari spri-

jinesc îndrăzneața 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 aplicaționi 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 aplicatie 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 conduce practica pedagogică de 10 ani, și o alta de cultură generală, unde am predat mai multe din disciplinile filosofice. În acest interval am avut prilejul să urmăresc 8—9 generații de fiecare școală primară și tot cam atâtea din fiecare din cele două școli secundare.

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

In total luate școlile noastre primare sunt excelente. Metodele didactice moderne, introduse de tinerii cari au studiat în Germania, sunt bine cunoscute de cătră instiutori. Sistemul rotației este aproape generalizat, fapt care dă și mai mulți sorți de probabilitate, ca experiențile pedagogice făcute la noi să fie concludente în materie.

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

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

o mare greșală—programul nostru este prea încarcat și prea lipsit de gradăția trebuitoare față de cel al clasei precedente. Intr'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 intelligentă, la o redactare mulțumitoare a bucătăilor citite sau narate; rezolvă orice problemă de aritmetică în cadrul numerelor întregi și zecimale, precum și de geometrie elementară; cunoște istoria și geografia terii lor; cunoște în mod sumar geografia tuturor continentelor, cu fauna și flora lor caracteristice; cunoște fenomenele fizice cele mai frecuente; știu geneza fabricațiunii celor mai uzuale obiecte de consumație; știu în fine nouul și vechiul testament precum și catehismul ortodox; iar în ultimele două clase copiii s-au perfecționat în cântec, gimnastică etc. în puterea de observație și în aceea de a redă în rostire corectă cele știute și simțite.

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

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

la finele anului—la noi existând încă sistemul premiilor—înstitutoarea se găsește în perplexitate la determinarea clasificărilor. În 1893 o institutoare voia să premieze cu premiul I 29 de eleve din 30 căte avea în clasă.

Lucrurile se schimbă în clasele următoare. Din clasa a II-a găsim la finele anului promovabile 20—25, adică mai puțin de jumătate din populația clasei respective. La finele clasei a III-a numărul scade mai departe, iar în clasa ultimă, afară de cazuri excepționale—în 10 ani am avut două clase a IV-a cu căte 90% eleve bune—numărul elevelor bune nu trece de 10—12. Dar și acestea, puținele rămase, din punctul de vedere calificativ, se află departe de coloritul cald al observațiunii spontane pe care l-am admirat în primul an. Negreșit, ele au un stoc bogat de cunoștință, bine asimilate, bine organizate, însă mintea li-i ostenită și fără energie. Au cevă matur, dacă voiți, dar de o maturitate anemică.

Aici își are locul o observație foarte curioasă, chiar privită numai din punct de vedere psihologic, acea relativă la inegalitatea puterei mentale, la variațiunea aproape morbidă a acestei puteri dintr-o zi în alta, fenomen observat la trei dintre elevele școalei de aplicație.—*Ana B...* din cl. IV, elevă inteligentă, silitoare, are zile când înțelege iute și profund tot soiul de noțiuni; în altă zi, *aceleași* noțiuni pe care cu o săptămână înainte le asimilase aşa de bine, nu le mai pricepe—nu am zis că le uită—și nu le pricepe orice mijloc de concretizare ar întrebuiță institutoarea. Nici vorbă nu poate fi de rea voință, aşa că fenomenul nu poate avea altă explicare decât oboseala mintii, care lucrează numai cu intermitență. — *Elena G...* și *Antoaneta N...*, eleve în cl. III prezintă fenomenul într-o formă și mai stranie. Amândouă sunt dotate cu o mare dispoziție pentru calcul. Când erau în cl. I și a II-a lucrau la aritmetică cu o agerime și exactitate uimitoare; multe normaliste nu le puteau urmări. Anul acesta, în

clasa a III-a, sunt zile când ele reamintesc timpurile vechi, atât prin iuțeala căt și prin corectitudinea gândirei, dar de odată le vedem căzute într-o stare de prostrație intelectuală desăvârșită, care durează căte 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 dispără, 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 medioare. Aici este deci vorba de o *uzare* numai într-o singură direcție, de o *istovire* 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 păna 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 înscriveau căte 3—4 sute de candidate. Concursul riguros ce urmă între acestea ne dădează prin selecțiune, drept eleve în cl. I, tot ce poate fi presupus mai bun mai apt de cultură, în lumea femenină românească.

In asemenea condițiuni, fenomenul de oboseală mentală, observat de toți colegii mei, are mare însemnatate. Normalistele, aşa de bine pregătite și atât de riguroș reevaluate, 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 care n'au prea luat în serios mijloacele de stimulare

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

In școala de cultură generală, se promovau în fiecare an căte 20—30 de eleve din cele 50—60 înscrise. Totuși chiar în aceste condiții, fenomenul uzării puterei mintale a putut fi observat. Așa, în cl. a IV-a, unde eu îmi începeam cursul, nu găseam minti eari 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, entuziasm și vigoare, ca la nici una din aşa zisele premiate.

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

Observațiunile de mai sus nu sunt de sigur, decât o exemplificare modestă a cunoșutei remarcă că nu elevii cei mai buni sunt producătorii celor mai fecunzi pentru societate. Dar, să nu insistăm prea mult asupra acestui punct și mai ales să nu generalizăm: pe lângă că am cădeâ în exagerări, îndepărându-ne tot mai mult de adevar, dar am riscă să dăm un premiu de încurajare *lenei*, această supăpă de siguranță cu nobila menire să ne scape de supramuncă, care—slavă Domnului!—funcționează desul 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 cunoștință este prea mare, sau că *cunoștințile* sunt *mai presus* de puterea de a pricepe 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-al mintelea dovada voiu aduce-o tot din experiența țerei mele.

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

mele școlare — atât de mult se grăbește omul în ţerile tinere să atingă nemurirea! — La fiecare modificare, numărul de cunoștință cerute copiilor s'a *redus treptat*, dar s'a lăsat *neatinsă 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 urmău o programă încarcată.

După a mea părere experiența este concluzentă. 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 ascultării*.

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, încețează de a mai fi lucrări *recreative*, după cum le consideră de obiceiu dăscălimea.

Faptele, materialul de observație pe care am avut onoarea a vîl 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 dânsii. De aici bănuieala că acest supraefort este provocat—aș zice reclamat—de însăși *organizarea învățământului și de noile metode de predare*. Rămâne dar să analizăm împreună *ceea ce constituie noua metodă didactică precum și organizarea învățământului*, spre a vedea dacă nu vom putea surprinde în ele *ceva*, care să îndreptărească 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 ţie samă de conexiunea ideilor din fiecare serie omoloagă de noţiuni (ştiinţă) astfel ca în explicare să nu trecem la un inel din serie, fără a fi dat pe *toate cele anterioare*, adică pe toate căte le presupune apere-perea lui. De aici necesitatea de a cercetă, din *acest punct de vedere, pedagogic*, fiecare obiect de învăţământ în parte, şi a regulă succesiunea noţiunilor. Acesta e principiul care a străbătut mai adânc până acumă în practica învăţământului.

2). Să se ţie samă de ideile ce pot forma întregi mai complexi pe gândire, fie că se găsesc în *aceeaşi* sau în discipline intelectuale *osebite*, să se juxtapue sau să se suprapue, după trebuinţă, formând dela *început* asociaţia de idei la care va să ajungă copilul mai târziu—şि aceasta pe de o parte pentru a cruţă forţă mintală şi timp, iar pe de alta pentru a fixa cunoştinţile în memorie pe cât mai multe sprijinitori.

• 3). A alternă cât mai mult forme de activitate intelectuală, pentru a evită istovirea unei facultăţi şi a aduce desvoltarea lor armonică, fiecare folosindu-se de sprijinul ce-i dau toate la un loc.

4). A privi *suma* şi *calitatea* cunoştinţilor de dat, mai mult din punctul de vedere *formal, educativ*,—fără să neglijăm pe cel *practic*—a opri ca instrucţia să fie un *lux intelectual*, sau să rămâne în conştiinţă o *masă inertă*.

5). A urmări în predare mersul evolutiv al minşii: dela sensaţii la imagini, dela acestea la noţiuni; dela amintirea *tale quale* a impresiunilor la combinări şi creaţiuni.

6). O sistematică desvoltare a simţurilor şi a puterii de observaţie, obiectivă şi subiectivă.

7). Invăţământul atât în întregimea lui, cât şi în sistematizările individuale (ştiinţa fiecărui individ) să urmeze cel puţin în trăsături generale *calea* pe care a urmat-o în evoluţia lui *istorică*. Cunoaşterea empirică a fenome-

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

8). Principiile, legile cari stăpânesc fenomenalitatea ; normele activităței noastre, tot bagajul acesta *rațional*, să se afle de către însuși copilul, — aceasta în interesul unei mai sigure fixări în memorie, a unei mai mari călduri sufletești asimilatoare, cât și în interesul unei aperceperii 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 *aceiași mișcare de gândire, la aceiași repergiune în clarificarea cunoștinților*.

10). Și în fine al 10-lea principiu, pe care eu l'as boteză cu un nume foarte obișnuit în sociologie, *principiul democratizării culturei*, tendința de a ridică *nivelul masei școlare*, tendința de a ajută elevii slabî să ajungă pe cei buni, tendința de a sădî un fond comun de principii și de idealuri între elementele acelieași generații. A face posibilă o înțelegere, o solidarizare în această mare diversitate de tendințe 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 inteligenților *a'ese și timp și energie mintală* pentru noi descoperirii, 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 *țel înalt* nu-i de mirare ca metoda nouă să fi revoluționat lumea și să fi ridicat aşa 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 organizmul 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 cunoștință, 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, lueru manual, ex. militare, etc.

Să cercetăm pe fiecare în parte. Exercițiile de aplicare, necesare pentru a controla asimilarea ideei generale, sunt și o gimnastică intelectuală. Ele dău aptitudinea de a determina, de a exemplifică, de a utiliza în orice caz, formula științifică învățată. Când se înmulțesc însă, ele consumă o energie în disproportie cu folosul. Elevul care rezolvă 4 probleme de aceeași natură, face, după mine, de două ori lueru inutil. La I-a problemă el dovedește dacă a înțeles; să considerăm pe-a doua, ca exercițiu de repetire; ce însamnă însă aplicările ulterioare? La un seminar din Germania profesorul de matematici—un excelent profesor după concepția curentă—rezolvea *mintal* câte 12—15 probleme analoage pe oră. Să fie mecanizarea calculului un ideal? Nu văd întru că mașinile de calculat, cum sunt funcționarii tuturor administrațiunilor financiare, ar fi mai utili lor și societăței decât oamenii de știință matematică. Această repergiune în calcul poate fi utilă în unele specialități, nu o găsesc însă tot aşa 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 dău *agerime minții*, dău *mobilitate ideilor*, pun *individualul la îndămână* capitalul cultural de care dispune, dar o repet, folosul lor e prea mic pentru timpul și munca căt le consumă.

Cheea învățământului modern însă sunt *exercițiile de reproducere*. Nimic să nu se dea copilului, fără a-l să reproducă. Numai astfel ia el *deplină cunoștiință 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* distințe, ce nu se pot confunda, deși una presupune pe celalătă.

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

La ex. de *componeri propriu zise*, elevul are de regulat succesiunea ideilor și limita lor de desvoltare, poate chiar—cum e cazul în școlile secundare—de ales amănuntele în vederea unui subiect dat. Deosebim deci în acest exercițiu : 1) *o assimilare 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 adecvate ideilor*, expresii ce trebuesc și ele înăntuite 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 gres—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 compunerii decât la orice altă lucrare. Aptitudinea pentru compozitii 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 serie binisor 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 vrâstă*. În acest caz, ea nu mai poate fi un exercițiu general atât de întrebuintat, mai ales în învățământul primar.

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

Căți oameni maturi vorbesc frumos și căți pot scrie tot aşa?

Știința consemnată în scris este mult mai țermurită—formând aproape o specialitate — decât știința *vie*, cercetarea experimentală, cucerirea zilnică asupra forțelor naturei. Și dacă la vrâsta matură, arta de a scrie este, nu zic o superioritate mintală, dar de sigur o *nuanță osebită de manifestare*; dacă la apogeul evoluției individuale constatăm o aşa mare diversitate de aptitudini în această privință, de ce să nu recunoaștem, că ea e tot atât de fatală în stadiul întâiul 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 școalei—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 vrăstă care ar cetă 15—16 scriitori de-odată—afără de cazul când face cercetări de paralelism,—nu ne-ar face tocmai o bună impresie. Totuși noi dăm copiilor atâta serii de cunoștință și aptitudini paralele, fără să ne temem de consecință! Istorie, literatură, filosofie, tot ce-au cucerit mintile înaripate ale tuturor veacurilor.

Cunoștințile acestea sunt *dozate*, prezentate în pilule ușor asimilabile, în formule ce se înging ușor în memorie. Da!... Dar aceste formule, dacă nu-și pierd din virtutea de a deschide largi orizonturi mintilor 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 aşă de stranie osteneala ce ne dăm, să arătăm inteligenților 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 neputincioasă să străbată mai departe! Cât e de *vană* sforțarea filosofiei! cât sunt de *nesatisfăcătoare* doctrinele de morală! Si când drept hrană sufletească dăm vrăstei de entuziasm sistematice strigăte de neputință ale acestor cercetători cari au *cerut prea mult*, ori accente de desnădejde ale filosofilor cari au *țintit prea departe*; când le-am tocit cea din urmă licărire din curiositatea metafizică cu care ne naștem fiecare, ne minăm că tinerimea e sceptică! ne indignăm că *odată* liberă pe mișcările ei, nu țintește decât acolo unde curiositatea

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

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

Mai întâi, părerea că diferențele științei se deosebesc într'atât, ca să desvolte facultăți intelectuale osebite, mi se pare contestabilă. Diferențierea știinților vine dela deprinderea noastră de a privi luerurile, *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 luerurile *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 assimilare de cunoștință paralele? — Formarea în mintea copilului a tot atâtea șiraguri independente, a tot atâtea serii de idei bine distințe între ele. Cine n'a observat luerul? 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 neînvins. 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 cunoștințile osebitelor științe.

Răul, pe care îl relevăz 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 însemnatatea 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 termurește

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

Dar chiar cu acest sistem de concentrare, varietatea mare de cunoștință 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 *propriofionarea 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 cunoștință este *cel mai bun: în minimum de timp, dă maximum de cunoștință*.

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 luă *nuanța 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 convingerii tale. Acum s'a făcut de abia adaptarea !

Și atâtă 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 aşa de curând dela o disciplină la alta, îi îndrumăm spre superficialitate ?

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

situația aceasta școlară, îmi face impresiunea unei sistematice.... *feminizări* a minților... Se zice că inteligența femeină 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 îsbânda 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 atribue numărului mare de cunoștinți, programelor încarcate și îndreptării activităței 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 dă, cu rezultate osebite, într'un timp mai scurt, dacă am suprimat tot ce irosește mintea fără să-i dea un folos echivalent și dacă am modificat ordinea în care să se prezinte ele.

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

Ziceam că nu e numărul de cunoștinți care ostenește. Poate mă însel, însă eu socot că crierul își are și el tonele și resvărtirile lui *instinctive*, că într'un *temp* dat numărul de cunoștinți asimilate e statoricit în primul loc tot de plasticitatea lui, oricare ar fi efortul profesorului. Căți 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. Ace astă tensiune e, după mine, cauza ostenelei. *Atenția*

fie ea reală, sau *simulată*, iată *activitatea care tocește mintile*, 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 munca fizică?

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

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

Oare jocurile copiilor sunt fără ordine?

Orice emulație, *impusă mai ales*, orice simultaneitate, încordează mintile 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 mâna din școlile de fete.

Lucrul de mâna este dexteritatea care se poate face fără nici-un efort intelectual, care se poate mecaniza dela început. Maestrele actuale o transformă însă într-o lucrație intensiv conștientă. Ele silesc 50—60 de copii să lucreze **absolut cu aceiași repergiune**, în **aceiași mișcare**, urmărind explicațiunile teoretice pe care ele le fac pe tabelă. Si 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 săli 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 clavir, 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 !

Dl. Dr. Gustave Le Bon, a formulat o definiție, care greșită în generalizarea ei, exprimă toarte bine o latură a valorei educațiunii. El zice : „*educația este trecerea conșientului în inconștient*“.

Tot ce putem trece în inconștient este de sigur o achiziție *definitivă* pentru individ și poate chiar pentru generații 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 cunoștințe*. Această clarificare ar trebui să însemne economie de timp. Economia nu se face însă, de îndată ce copilul muncește tot atâtea ore și tot atâtia 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 muncei manuale *libere, activităței spontanee a copilului*.

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

cere, pune conștiința copilului în deplina posesiune a cunoștinților primite.... dar o *potențiază*, dă conștiinței o *acuitate* pe care vrâsta nu o îngăduie. Organizând cunoștințile dela început, *direcționând* mintea spre cercetare și generalizare, cum o face metoda nouă, ea *creează nevoi intelectuale nepotrivite* cu evoluția firească ! De aci precocitatea care ne dă iluzia izbândei, dar care face că la 18 ani tinerimea să fie neurastenică. Prea mult se slujește metoda nouă de mijloacele de *investigare științifică* și prea puțin ține samă de *încetineaala* cu care evoluează în mod firesc mintea omului. Invățământul nostru *previne, întimpină, anticipă, satisfacă nevoi intelectuale* care abia licăresc, le creează câte odată pe de-a întregul, pe când *ținta* 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 invățământului 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 ființă examenele de capacitate la institutorat, și o asemenea durată de timp e îndestulătoare pentru a aprecia o lege, un regulament, o dispoziție 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 comisiunei examinatoare.

Programul

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

Ce eră bacalaureatul ? Un examen rezumatoriu asupra tuturor cunoștinților presupuse necesare pentru cultura generală, în care cinci oameni de specialitate osebite îți aruncau mintea dela Cyrus la cosinus, dela madrapiori la *Jupiter tonans*, dela metaforă la eclipse în nu mai puțin scurtul timp de o oră și jumătate. Eră o încarcare nervoasă gratuită și cu rezultate meteorice, cari își atingea 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 sfârșare intelectuală, ba chiar și morală, care pentru mulți nu rămânea provizorie.

Nota caracteristică a curentului din ultimii ani este tomai puțină de a isgoni, de a înlocui examenele generale prin examene speciale. La noi lucrul să realizează 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 clasică și ceva cosmografie, găsim în schimb didactica, metodica, istoria pedagogiei, o limbă și o literatură modernă (în total 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 țermurite decât în programul fostului bacalaureat. Și știm toti 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 diploma? Acă stă, cum ziceam, contrazicerea.

Nu cerem eu toate acestea o ușurare a programului de școală normală. Chestiunea supramuncei nu numai că nu e nouă, dar e și mai puțin serioasă decât s'ar crede: natura a dat supapa de siguranță fiecărui-a-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 ușură 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 aşa din acel al examinatului. La examenul de diplomă, după cum se știe, se cer:

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

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

3). O probă practică, care să învedereze 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 îndămâna examinatorul, dacă are și el o pregătire în sensul cerut, poate să-și deie bine samă de suficiență sau insuficiență normalistului candidat. Ce-i însă cu examinatul? Dacă proba scrisă și cu cea orală își dau un sprijin reciproc, nu e tot aşa cu cea orală și cu cea practică. Intre aceste două există, din punct de vedere psihologic, o mare osebire, și din această osebire resultă:

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

2). O imposibilitate pentru profesorul de pedagogie a dà o pregătire pedagogică satisfăcătoare la 25—30 de normaliști într'un timp aşa de limitat. Căci nu trebuie să înțelegem prin pregătire pedagogică numai forma învățământului : dicțiune bună, vorbire potrivită ca ton și înălțime de glas, tact în prelungirea pauzelor și în formularea întrebărilor. Mulți aşa ziși pedagogi se mulțumesc cu atât.

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

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

In învățământul primar nu este vorba de generalizări grăbite, nici de scoaterea esențialului. Acei chestiunile trebuie desfășurate, amănunțite, iar generalizările făcute în răgaz, treptat și fără salturi. Concretizarea, determinarea, operațiuni cu care normalistul e puțin 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 atâtă greutate la practică la chestiunile elementare din învățământul primar. Manualele unde să se afle amănunte intru ales nu sunt, abia niște schelete de lecțiuni în ele; iar în conștiința lui ce găsește elevul, în toată boala de cunoștință 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; și trebuie vreme să găsească carne în jurul formulelor schematicice pe care i le-a păstrat memoria, în jurul celor pe cari i le dau cărțile de școală sau programul școalei primare.

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

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

2) Un examen asupra materiei din școală 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 școalei;

*). Aceste dispoziții 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 școalei și din delegați ai autorităților,

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

a) Examenul făcut exclusiv de profesorii școalei poate fi cel mai serios din toate, poate fi, și o formalitate fără sens. Casul e rar când un elev slab din timpul anului, aşa 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 promovaților se face în liniiamente 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-ța profesor și el elev un an întreg, când o simplă întâmplare îți poate năruia munca de peste an. Și dacă ai incredere în profesor pentru notele de peste an, ai incredere 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 şireticuri din partea copiilor, la istovire fără folos din acea a profesorilor. Și orice cheltuială exagerată de forță e o perdere pentru anii următori, o grăbire, pentru aceștia

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

Italienii au o dispozițiune pe care ar trebui să o imitem, dacă n'avem curajul să tăiem examenele, cum făc尿ă 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 slabii sunt îndepărtați de-a el ca pedeapsă. Se înțelege, orice scutire se anunță și se motivează în consecință. Profesorul deci rămâne cu o muncă relativ mai ușoară.

Și fiindeă 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 activităței 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 întâmplării, al norocului, al hatârului, ori de câte ori nu se prezintă candidați cu osebire talentați, care să se impue *cu orice preț* și oricarei comisiuni. Talentații însă nu sunt mulți nici într'o carieră și ca 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 casul când comisiunile nu cuprind oameni în destul de capabili sau macar de bună credință.

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

controlul unor delegați ministeriali. Pe când sistemul examinării prin profesorii școalei presupune o încredere deplină în priceperea și corectitutinea profesorului, în sistemele din urmă ideea precumpăratoare 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 întinderei de desvoltare 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 noastră elevilor însă, controlul e iluzoriu. Dacă un profesor îndărătnic, răutăcios,—ca să întrebui întăram 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* ceeace crede că elevul poate ști,—profesorii cari fac altfel sunt o excepție grozav de rară—îl ajută cât mai mult și îl notează cu 9 sau 10, de căteori vede că delegatul ministerial își arată zelul micșorând sistematic notele profesorului respectiv. Aceasta e lucru știut și orice dascăl o poate mărturisi.

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

Să putea crede însă că delegații ministeriali au altă menire la examenele de capacitate, decât de a controlă pe profesor, anume de a unifica aprecierea asupra tuturor acestor ce au capată drepturi identice. Principiul numirei la catedre similară după medie cere ca toți aspiranții la una și aceiași funcție să fie examinați de una și aceiași comisiune. Dar oare cum se practică la noi luerul, corespunde el acestui principiu?

Să luăm în cercetare modalitatea funcționării acestor comisiuni 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 streină 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 combinările care s-au făcut cu aceste examene. Aceiași delegați au examinat pe institutoarele 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 *altele*, alcătuite în București, Câmpulung și Craiova. Motivul hotărâtor în aceste combinări 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... să de micsorat... nu se cheltuește oare prea multă muncă?

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

Valoarea personală și educativă a muncei manuale capătă pe zi ce merge o mai mare considerație și se poate zice, că de câtva timp ea atrage serios atenția celor cari au în mâna soarta noilor generații. 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 technique speciale în fință, înmulțirea unor asemenea instituții 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 nū atât dovedirea utilităței 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 discuții asupra valoarei muncei manuale, cu toate că

*). Articol publicat în 1894.

aceste considerații ar contribui la vulgarizarea ideei că lucrul de mână trebuie să fie obligator ca orice alt obiect de studiu, și ca consecință ar împuțină poate numărul părinților care cer la noi dispensarea copilelor lor de acest exercițiu aşa de folositor. Ne vom mărgini a extrage din discuțiunile congresului numai aceea ce ar putea complecta 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 însemnatate 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 aci feluritele tipuri ale școalelor profesionale din Rusia, pentru a constată 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 copilelor sarace, participarea elevelor la beneficiul școalei 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.

In 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). că 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 țintesc în primul loc a dà absolventelor un mijloc cu care să-și poată câștiga imediat viața. Acest scop este în genere aşă de exclusiv cultivat în ziua de astăzi, încât specializarea profesiunelor începe din ziua întâia, pentru a fi dezavârșită, extremă, când eleva a sfârșit școala. Atunci ea nu cunoaște—bine ori rău—decât numai meseria ei și pentru a deprinde la nevoie o altă, i-ar trebui tot atâția ani de studiu sau de ucenicie, căți a întrebuințat pentru a-și aprobia meseria învățată în școală. La noi, această specializare extremă tiranizază chiar școalele secundare, unde totuși n'ar trebui să existe de loc, de vreme ce acolo lucrul de mâna se predă în vederea variatelor nevoi ale vieței de familie, și nu pentru câștigarea unei anumite profesiuni, fie brodăria, fie împletitul, fie ori și care alta.

Impotriva acestei specializări extreme luptă lumea pedagogică și economică încă de la inceputul 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 mecanicei, a cărei aplicare la meseria lui îi răpește din mâni această din urmă armă, devenită netrebuie. Iar pedagogii adaogă că specializarea extremă, aşă cum am tălmăcit-o mai sus, dacă nu tâmpește inteligența copilului, se împotrivește, în cazul cel mai puțin rău, la complecta ei desvoltare, se opune la armonica desvălire a tuturor facultăților, din pricina lipsei desăvârșite de exercițiu a unora din ele.

Pentru a împacea între ele cele două cerință ale tim-

pului, aşă de contrare între ele, adecă specializarea trebuie-toare pentru ca profesionistul să poată aveă cătare în piaţa valorilor, cu principiile pedagogiei moderne și cu progresul fatal al mecanicei, școalele profesionale franceze întrebui-ințează 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 înrudită cu cea aleasă. Așă că, presupunând că absolventul unui atelier special este nevoie să renunțe la meseria sa, în foarte scurt timp poate deprinde o alta, mai mult sau mai puțin înrudită cu cea dintăru, 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 năvălirei mașinilor, nu este aci locul să ne rostим. Ținem însă dimpotrivă să insistăm asupra valoarei educative a exercițiilor profesionale variate, în cei dintăru ani ai școalei. 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 atențunea 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 dă ; ei căștigă nu numai în dibacie 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 astă de scump—în producțunile industriei femeinene din Franția, se datorește nu unei specializări extreme, ci din contra tocmai acelei specializări bine înțelese, care are drept punct de plecare practica exercițiilor manuale a căt se poate mai multor meserii. Acest adevăr nu putea să scape atențunei 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 însemnatate 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, lectiunile teoretice, învățătorul trebuie anume pregătit pentru această misiune, educat în materiile psihologice și pedagogice, aceste din urmă cunoștințî sunt cu desăvârsire de prisos pentru un maistru de profesioni, 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. Importanta 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 mănuși o inteligență fragedă.

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

elev eleve numai copilele cari au împlinit 16 ani, au absolvit patru clase secundare și pot dovedi că știu a coasă, impletii 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. Învățământul general cuprinde: limba și literatura națională, istoria și geografia generală a țărei 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, desemnul și metodica lucrului de mână. Învățământul profesional constă din exerciții împărțite pe ateliere, iar practica pedagogică, care începe în anul al treilea, se face sub supravegherea maistrelor de ateliere. Examenele finale constau din o cercetare asupra tuturor materiilor de învățământ cuprinse în program, exerciții de desemn și de practică profesională și în fine din o probă didactică.

Negreșit că în afară de modificările ce această organizare a școalei 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 aşa 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. Si 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 puțință 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 cătă 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 oportunităței de-a se intemeia 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 slujă 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 hrânească cu învățărurile câștigate în școală, trebuie de cercetat cu deamărunțul, dacă acele învățături pot forma un mijloc de traiu și dacă ele sunt în deajuns reclamate de trebuințele societăței. Căci în caz când absolvenții școalei nu răspund unei cerințe a mediului social, când meseria lor nu are căutare în piața valorilor, ei rămân numai niște declasați, iar existența școalei e un rău în loc să fie un bine.

Să căutăm dar în primul rând a ne dà 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 oferă acelora ce doresc a le dirijă---cum s'a întâmplat lucrul de multe ori până acumă, - ci numai *nevoile reale ale societăței*.

Programul școalei de țăsus din Iași, care, fie zis în treacăt, cuprinde în afară de țesătorie o sumă de alte industrii casnice, nu se explică nici asupra gradului școalei, nici asupra vrâstiei și pregătirei elevelor, nici asupra mediului social din care ele au a fi recrutate, ceeace dovește lipsa desăvârșită a unui plan bine conceput în alcătuirea acestui așezământ, precum și a unei idei despre nevoie la care o asemenea școală are a răspunde. S-ar părea că autoarea se sprijină mai mult, în realizarea speciunilor sale, pe efectul magic ce'l au asupra multora cuvintele „industria națională“.

Menirea unei școli de țăsus 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 lucră obiectele de trebuință, spre a nu recurge la produsele eftine și proaste ale marii industriei ;
- 3) să pregătească maistre pentru școlile de sub No. 1 și 2.

Oportunitatea unei școli de țăsus pentru a pregăti marii lucrătoare, nu se poate justifica la noi, - și nici macar încipuți, marea industrie nu s'a născut încă, - fie că s'ar adresă populației sătești, fie celei orășănești. România neavând fabrici de țăsus, absolvențele unor asemenea școale nu ar avea nici o întrebunțare.

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 inghită pe cea mică. Deosebirea că la noi industria mare e streină,

iar isbândă ei se face mai ușor, mai cu puțină rezistență din partea protivnicei. Încercările noastre de-a încurajă aşa zisele industriei casnice ar fi zadarnice. Cum ar putea un instrument primitiv ca răsboiul să ţie piept pânzelor din străinătate, unde mașinele au ajuns la aşa perfecțiune? Cum ar putea luptă munca izolată a unor femei, mai ales în ce privește eftinătatea produselor, cu mașini cari scot mii de metri de pânză pe minută? Situația nu s-ar îndreptă nici chiar când industria națională ar fi legal proteguită, ceeace n'ar fi nici prudent macar.

Tărancele cari mai țesă, dacă-și acopăr cu prețul vânzărei — când pot vinde! — cheltuelile materialului de producțiune. Timpul și munca le rămân perduite. 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 reînviă, ce ar însemna o școală de țăsus în mijlocul Iașilor?

Țăsusul, 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, mărunt și nesigur, decât acel al muncii lor proprii. Te săturile naționale sunt de sigur mai trainice, dar însușirea de durabilitate, e în general peste puterile oamenilor saraci.

Ceeace cu adevărat ar folosi femeilor noastre de țără, ce le-ar spori veniturile casei, ar fi cultivarea inului, a cânepiei, a matasei etc., adică *pregătirea materialului brut* de producțiune, aşa 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 industriei, 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 luerul manual cătă să devie obligator în toate gradele de invățământ, mai ales în cel primar și normal, atât pentru că-i un exercițiu plăcut, recreativ, un derivativ al muncei 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 industriei streine, iar în școlile de fete, brodăria, canvaua, veșnicul croșet, ori chiar croiala albiturilor după tipare franceze. De ce n'am utilizat și zisele industriei casnice, ca lueru manual în aceste școli ?

Statul nu poate înființa actualmente atâtea ateliere de țăsut căte 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 țărei noastre, atunci alt loc nu se poate găsi atelierului de țesătorie, decât în programul luerului de mâna din *școlile normale de învățătoare*.

ȘCOLILE PROFESIONALE DE FETE DIN FARNȚA *)

In schița care urmează, n'am avut în vedere decât școlile profesionale de fete din Paris, singurele pe cari le am putut cercetă. Scopul ce-l urmărim aici, este să arătăm maestrelor noastre chipul cum se procede în Franța, pentru a învăță pe copile o meserie în trei ani numai, fără a le lasă să sfârșească școala cu o mulțime de lucruri neștiute și fără ca învățătura lor să necesite cheltuieli prea mari de material. Modul de procedare al maestrelor franceze, metoda lor, iată ce ne a atras atenția și ceeace credem că poate să servească cuivă. 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 raportă 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 considerații generale asupra lor, condițiunile de admitere, amănunte asupra localului și materialului școlar și programele învățământului.

*) Broșură apărută în 1894.

Istoricul școlilor profesionale

In Franța, înființarea celor dintăi 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 era a dà „meseriașilor și lucrătorilor *toate* cunoștințile neaparate meseriei lor“.

Este de observat că dacă prin decretul din 1793 se recunoștează școlilor profesionale aproape acelaș grad ca acela ce li se atribue astăzi, nu se făcează însă nici-o desegnare între școlile cari dând cunoștințele teoretice necesare, sunt școli de învățământ secundar special, și școala care învață mănuirea unei profesioni, singura cu adevarat școală profesională. Distincțiunea aceasta nu se face decât mult mai târziu. Decretul din 1793 a fost adus la împlinire 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 aceste în Franța și înainte de revoluție, toate însă înființate din inițiativă privată. Intre acestea mai însemnate au fost :

1). Școala abatului de La Salle, fundată în Rouen la 1705, cea mai veche școală profesională în Franța, a cărei program cuprindea : ținerea registrelor, contabilitatea, architectura, hidrografia, muzica și limbile moderne, adică, după spusa fundatorului „tot ce se poate învață 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* fundată de Paulet, în

care copiii căptăau principii de medicină, hirurgie, pictură, sculptură, arhitectură și alte cunoștințe și meserii. Din elevii acestei școli se recrutau inginerii de corăbii, mecanici, etc.; ea ființă 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 actualmente la Paris.*

Care 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 inherente sistemului de atelier, ca pierderea de vreme în anii dintăi, când ucenicul face slujba de servitor, căptarea 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 atențunea lumei asupra meserilor, unii arătând valoarea lor educativă în ce privește fizicul și simțurile omului (Rabelais, Comenius, Locke); alții în vederea unei reforme sociale, dorind să rădice prestigiul muncei manuale și să o reabiliteze generalizând-o (Rousseau, Diderot).

Aceste două influențe convergente își au punctul de întâlnire și izbândă lor în Art. 16 al Constituției din anul III astfel redactat: „tinerii nu pot fi înscrisi în registrul civic, dacă nu dovedesc că știu cetățile scris și exercită o profesie mecanică”, considerată ca atare și agricultura. Aceasta fu cea dintăi aplicare a principiului pus de marea revoluție, 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 convingerii în ce privează folosul generalizării muncii manuale. Niciodată din guvernele Republicei n'a făcut cevă 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 lumiei culte, se aleg, se cern și se motivează.

Desființarea corporațiunilor, care folosiseră aşa de mult propășirei industriei, nu avea încă o înrâurire binefăcătoare asupra educațiunei profesionale, din potrivă, maistrul ne mai simțindu-se acum 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, celealte vicii ale atelierelor fiind neînsemnante în ochii populațiunei lucrătoare, se poate zice că ceeace 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 pricina că nu știau altă meserie afară de acea 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 cunoștințile meseriei alese, fiecare elev capătă cunoștințe generale asupra celorlalte meserii mai ales asupra celor înrudite cu a lui. Așa toate

elevile școlilor profesionale învață cusutul, desemnul și acuarela, mai mult decât ar fi nevoie pentru cultura ochiului și a atențiunei ; 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 steclă, și aşă 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 remediul este indesulător.

Piedicile care se impotriveau la repedea introducere a mașinilor, și între aceste mai ales incapacitatea lucrătorilor de a cunoaște, mănu și utiliză mecanismul lor, au fost în acelaș timp originea ideei 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 superiorităței lucrătorilor relativ culți 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 maistru 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 celoralte 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 : respândirea ideei că instrucțiunea în genere, și prin urmare și cea profesională, trebuie 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 Giardin fură trimiși în statele germane ca să studieze întocmirea școalelor *Bürgerschulen*. Raportul prezentat de dânsii

provocă un sir de discuții 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 discuții durără ani de zile și de dânsene se folosiră acei cari susțineau necesitatea unei culturi în afară de limbele clasice, pentru a luptă 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 profesioni, fiecărei industriei; cele profesionale dau *învățământul tehnic*, exercițiul sau *practica* unei meserii“

Cât a durat Imperiul, această distincție fu singurul punct câștigat pentru învățământul profesional. Republice a treia i-a fost dat să rădice învățământul profesional, ca și pe cel primar, ceeace s'a făcut prin legea din 11 Dei cembrie 1880.

Tipurile școlilor profesionale

Cel întâi lucru ce lovește atențunea celor cari studiază întocmirea învățământului profesional în străinătate, este diversitatea de tipuri a instituțiunilor 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 profesiunelor 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 pretenția a face aici o clasificare, ce ni se pare cu neputință; ne mărginim numai la o simplă grupare în interesul clarităței expunerei. În acest întâles, diferitele tipuri de școală profesională, în opoziție cu școala

reală existând actualmente 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 dezvoltarea mai mare ce se dă învățământului teoretic și osebita îngrijire a culturii intelectuale în genere. În această categorie, întră, între altele, următoarele tipuri : a) Școlile de arte și meșteșuguri, b) școlile de maîstri 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 maistru 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 legei 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 assimilate 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 aceluia 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 comunală, 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 *), câtevă 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 profesiuni pentru cari cursul ține numai doi ani și altele pentru cari se face patru ani, deosebire cauzată de natura meseriei predante. Între școlile de băieți există în sfârșit unele cari primind copiii dela vîrstă 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 imprejurării, că asemenea școli, înființate fie de particulari, fie de societăți de binefacere, înaintea legei din 1880, au fost luate pe samsa Statului cu obligațiunile impuse de fundatori.

Elevii școlilor profesionale întreținute de Stat sunt toți interni și plătesc o pensiune anuală de 500 lei; elevii celorlalte școli profesionale primare, pot fi și externi. Internii acestor din urmă plătesc o pensiune 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 *), 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 maistri și sub-maistri, care variază în același raport, pe deosebire cu numărul elevilor, pe de alta cu numărul meseriilor predate în fiecare școală. Corpul didactic al școlilor de fete este în genere format de directoară, institutoare, maistre și sub-maistre; cu toate acestea unele catedre, anume cele de Istoria artelor, de compozиție și de pictură pe sticlă, sunt ocupate până acum numai de barbați. Internatele sunt administrate de economi sau econoame.

Directorii și directoarele, numiți de către Ministerul Instrucțiunei publice, după avizul conform al Ministerului 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 vacanță la o școală comunala sau județiană. Candidații la directorat trebuie să

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

aibă calitatea de cetăteni francezi, să fi plinit vrâsta 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 știință și litere, sau, în locul celei dintăi 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.

In afara de direcțiune, fiecare școală profesională de băieți și de fete este supravegheată de o comisiune numită de supraveghere și perfecționare, compusă din cîte un delegat al fiecaruia din cele două ministerie 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 afara de personalul școalei, și numiți prin împreuna înțelegere a celor doi miniștri. Art. 14 al decretului din 28 Iulie 1888 reclamă ca pentru școalele de fete, între acești din urmă trei membri să fie cel puțin două doamne. Comisiunea este prezidată de primar sau prefect, între alte atribuții administrative are și pe aceea de a determina numărul institutorilor, al maiștrilor și submaiștrilor școalei pentru fiecare an școlar, după ce a luat avizul directorului școalei, și hotăresc condițiunile de concurs pentru posturile vacante de maiștri și sub-maiștri.

Institutorii și institutoarele trebuie să aibă cetătenia franceză, 21 ani împliniți și, ca titlu de capacitate, cel puțin brevetul superior. Retribuțunea 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 găsesc încarcați cu acest număr de oare mai mult de cât 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 fiecăruia post vacant, prezintată de cătră comisiunea de supraveghere. Candidații trebuie să fie cetăteni francezi, să fi împlinit 21 ani și să poseadă certificatul de aptitudine profesională, capătat în urma unui concurs ținut la școală înaintea unei comisiuni examinatoare compusă din membrii comisiunii de supraveghere, directorul școalei la care postul este vacant și un număr variabil de delegați ai ambelor minister, luați dintre maistrii marelor ateliere din localitate. Certificatele de capacitate ale candidaților trebuie să fie semnate de cătră toți membrii comisiunii 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 dispoziție 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 învățătură, 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 școalei timp de cel puțin cinci ani.

ȘCOLILE PROFESIONALE DE FETE

In 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 încocace, au toate tipul școalei profesionale primare. Lucrarea de față va avea cu deosebire în vedere școlile profesionale publice de fete; vom consacra un paragraf osebit celor private.

Inainte însă de a intră în materie, este de nevoie să hotărâm mai lămurit marginile acestui stndiu. Dacă dispozițiunile legislative și reglementare, dacă scheletul, ca să zicem așa, al școalei 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 localităței 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 comisiunii 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

înstituțiuni vizitate, ne socotim datoare să restrângem mărginile lucrării de față, pentru particularități și amănunte, la așezările pe care 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. Întrebunțarea muncei femeii în afara de gospodărie și câmp, fiind un fenomen social relativ nou, întârzierea este foarte naturală. Întâia școală profesională de fete apără abia la 1862, în Paris, înființată de societatea „pentru învățământul profesional al fetelor“ sub președinția doamnei Elisa Lemonnier. În 1864, 1868 și 1870, aceiași societate înființă în aceiași comună alte trei instituții profesionale. Școala întemeiată la 1862 trecu pe sama comunei în anul 1866, păstrându-și numele fundatoarei, celealte funcționează și astăzi ca școli private, administrate de vechea asociație a femeilor.

A doua după vechime a fost întemeiată la 1874 de cătră doamna Paulin și trecută comunei în 1887. Celealte patru au fost întemeiate de comună treptat, în anii 1879, 1881, 1884, și 1890. Aceasta din urmă nu-și deschise încă toate atelierele 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 predăte în școlile profesionale de cari ne ocupăm aici, sunt: croitoria, lenjăria, brodăria albă, brodăria pentru mobile și confecționarea pălăriilor, a florilor, a

corsetelor, confecționarea jiletelor bărbătești și a hainelor de copii, contabilitatea comercială, spălătoria și bucătăria. Unele școli au până la opt din aceste profesioni. Numai croitoria se predă în toate cele 6 școli, lenjăria, brodăria albă, spălătoria, contabilitatea comercială și confecționarea jiletelor 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 confecționi. Școlile în care se învață pe lângă alte profesioni 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 aproxi-mativ de 1400—1450 eleve. Pentru a se avea o idee de proporția în care se distribue elevele pe ateliere, transcriem aici o pagină din registrul de înscriere al celei mai vechi școale profesionale din Paris, pe anul 1891—92. Din 273 eleve înscrise au urmat:

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

Proporțiunea este cam aceeași și în celealte șase școli.

Ziua școlară începe dela 8—8½ ore a. m. și finește la 5½ 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 8½—11½ învățământul primar.

Dela 11—12½ sau dela 11½—1 dejunul și recreație.

Dela 12½ sau 1—3 învățământ și exercițiu profesional.

Dels 3—3½ recreație.

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

Elevele 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. În 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 învățătură sunt în sarcina comunei. Valoarea acestui material variază dela o școală la alta și dela un atelier la altul. În școlile în cari se învață pictura industrială, unde elevele picturează pe email, pe porțelan și pe pergament, cheltuelile sunt foarte mari ; în atelierele de corsetărie, confecțiunea jiletelor, lenjerie și chiar croitorie, spesele sunt relativ mai mici. Pentru a-și scoate parte din cheltuelile de material, comunele întrebuintează două mijloace : pe de o parte, vând la finele anului toate obiectele confectionate în școli, pe de alta, primesc comenzi dela particulari. Aceste din urmă se plătesc puțin, pentru ca școlile să facă concurență multimei de meseriași nevoiești.

In unele comune însă sumele încasate 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 luerat la obiectele comandate. Într'un caz banii sunt o recompensă, în celalat, 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 respunzătoare.

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 acelora 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 dobandi acel certificat după un an de studiu în școală 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 inseriu ; 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 comisiuni 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

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

In rândul cel mai de jos sunt apartamentele direcționale, cancelaria școalei, 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 obiceiu patrată, ea sprijină pe păreții sei laterali un acoperământ de sticlă care o face să poată servi și în timp de ploae. Pentru a atenua accidentele, curtea este acoperită de obiceiu cu nășip, 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 amează. Fiecare cameră fiind ocupată numai $3\frac{1}{2}$ —4 oare pe zi—in cari socotim și minutele de recreare, când ferestrele stau deschise—rămân mai bine de 20 oare 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 întrebunțează gazul aeriform.

Mobilierul școlar, adaptat trebuințelor diverselor ateliere, este de obiceiu conform ultimelor cerință higienice și pedagogice și numai arare-rori 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 inclină ori stau orizontal, aşa că elevele pot serie și la nevoie desemnă ori lueră la acuarelă pe ele.

In 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. In unele școli aceste tabele sunt orizontale, specialiștii le cred mai potrivite decât pe cele verticale pentru desemnarea patroanelor, cum și pentru priceperea proporțiuniei diferitelor părți ale desemnului.

In atelierele de pictură industrială, pupitrele sunt drepte, înguste, fixe și dispuse pe perimetru 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 învățătură 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.

In atelierele de croitorie mesele sunt orizontale și au 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 mărimele, începând dela talia de 30 centimetri și până la cea mai înaltă, gherghefe, aparate pentru tăietul 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 execuă în timp de trei ani în loc de doi. Acest program suferă însă oarecare modificări. În aceste școli consacrandu-se învățământului numai 10—18 ore pe săptămână, diversele discipline nu pot lua întinderea ce li se dă în cele 22—27 ore din școlile primare complimentare. 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 complimentar, se distinge în fapt într'un învățământ complimentar 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 complimentar în școlile profesionale se divide în literar și științific, grupuri cărora școala profesională le consacră câte un minimum de cinci ore 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 analisă, recitări, exerciții de dicțiune; scrierea cursivă, rotundă, batardă; scriptura comercială, caligrafia, gramatica, repetarea etimologiei și a sintaxei, formarea cuvintelor, familii de cuvinte, exerciții asupra propozițiunilor coordinate și subordonate; principii elementare de compozitie, aplicarea acestora la povestiri, scriitori și rapoarte, noțiuni elementare de istoria literaturei franceze.

Cunoștințile 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 trebuit pentru înțelegerea întâmplărilor din istoria națională.

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

Partea științifică :

5). *Aritmetică și contabilitate.*

6). *Elemente de științe fizice*, alegându se numai cunoștințile ce pot avea o aplicație industrială.

7). *Elemente de științe 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 pânei ; proviziunile (lemn, 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 dă noțiuni privitoare la îngrijirea arborilor ; în regiunile în cari se află ferme, se dă noțiuni privitoare la fabricarea unțului, a brânzei, la îngrijirea vitelor, a paserilor, a albinelor și gândacilor de matasă. Pretutindenea se dă 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 invitările la prânzuri de gală, căte 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 scrie, cetei curent și traduce fără dicționar, din englezeste, orice bucată ușoară de proză.

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

11). *Gimnastica*. Programul cuprinde jocuri de copii însorite de cântece, danțuri, evoluții 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 atelierele de brodărie pe stofe și pictură industrială.

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

5). *Istoria îmbrăcămintei*, (există în o singură școală) obligatoare pentru atelierele respective.

6). *Dreptul comercial.*

7). *Contabilitatea comercială.*

Aceste din urmă două ramuri, care există numai în două din cele șase școli publice, constituie împreună cu limba engleză, un curs profesional osebit, numit *contabilitatea comercială*, care se face în trei ani. Absolvențele acestui curs sunt primite ca contabile în prăvălie, 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. De parte de-a fi un rău, această masură merită toată lauda, căci dă copiilor cu o inteligență deosebită un nou prijeu în viața lor de a schimba munca manuală pentru cea intelectuală.

Invățământul 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 profesiuni se pot clasifica în următoarele trei categorii:

- 1). Profesiuni cu un curs de 2 ani;
- 2). Profesiuni cu un curs de 3 ani;
- 3). Profesiuni 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. Profesiuni 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 al mintrelea bucătăria care o fac elevile în școală nu este îndestulătoare pentru a le pune în stare să-și câștige viața cu această profesiune.

In vremea de astăzi când femeile sunt nevoie să

Iucereze aproape toată ziua, ca și barbații, în afară de casă; când toemai din această cauză gospodăriile luerătorilor și ale micei burghezii sunt de o neorândueală și neîngrijire de plâns, este de dorit să se găsească cineva în locul mamelor, cari să învețe pe fețe cum se ține o casă, cum se aleg obiectele de hrana și cum se pregătesc mâncările. Toemai acestei cerințăi respunde școala profesională.

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

Din potrivă, spălătoria se învață în vederea profesiei 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.

In cele dintâi luni, materialul de învățătură îl formează cărpele de bucătărie, mai târziu rufările elevelor și numai în anul al doilea fetele spală albiturile clienților. E lueru neobișnuit la noi, și ar păreă chiar straniu, ca școala să spele rufelete particularilor. Până acum însă acesta e singurul mijloc ca elevele să învețe a spala și calcă brodării, dantele și alte lueruri 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 complecta în acest timp instrucțiunea lor primară superioară. -Paralel cu modesta lor meserie, elevele acestui atelier se exercează în cusutul și mai ales în cărpitul rufelor. In acest scop, ele își aduc de-acasă toată rufăria

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

2. Profesiuni cu un curs de trei ani.

Mode.

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

In anul întâi elevele învață cusuturile de cari au nevoie, încrețesc, căptușesc, etc. Aceste exerciții le fac pe felurite stofe, crep, tul, tulpan, dantelă, atlas și catifea.

In anul următor elevele lucrează pentru ele și familiile lor, în marginea programelor. In semestrul întâi se fac bonete de dimineață și pentru copii, capușoane, se confectionează forme de pălării, de sărmă, apoi de pae, mărgele, 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. In semestrul al doilea, elevele fac găteli de baluri și garnituri de pălărie.

In cei dintâi doi ani, anume atunci când lucrează din materialul școalei, elevele confectionează formele de pălării în dimensiuni de două și trei ori mai mici decât cea adevarată. Aceasta pentru a le exercita cu munca măruntă și îngrijirea osebită pe care o reclamă luerul în mie, cât și pentru economie de material. Tot pentru acest din urmă motiv ele se servesc de același material pentru confectionarea 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.

In anul al treilea, elevele învață a friză penele, a

calcă și reînprospătă garniturile și devin cu adevărat moderne. 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 invenție, de care lucru se ține sămă la clasificarea lor în școală.

Pentru a provoca, ajuta și cultiva acest spirit inventiv, este în vigoare la una din școli un mijloc pe căt de practic pe atât de ingenios și care cu folos s-ar putea introduce și la noi. În fiecare joi după amează, 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 căte a văzut și apoi le execuță. Pe lângă foloasele amintite, acest exercițiu contribue la formarea gustului, ascute spiritul și el este cu atât mai indispensabil, cu căt comuna nu poate procură 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 cusuturile trebuitoare în această meserie și se exercită 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, celealte.

Jiletcile bărbațești.

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

acest nou debușeu fu deschis muncei 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 către maistra atelierului treptat și paralel cu exercițiile practice.

Elevele incep cu deprinderea cusuturilor necesare, cu prinsul bumbilor, al sponcilor (copeilor), 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 $2 \frac{1}{2}$ decimetri patrați. La examen aceste patrate, așezate toate în ordinea de succesiune a execuțării, invederează progresul făcut într'un an. În clasa următoare se încep confecțiunile pentru copii, iar în cele din urmă trei luni elevele lucrează jiletci croite de maistră. În anul al treilea, ele coase obiectele de comandă și încep croelile.

Pentru căvinte leșne de întăles, elevele iau măsură numai pe manechine și croesc numai din materialul școalei.

Brodăria albă.

Brodăria albă era una din meseriile cele mai bine plătite ; situațiunea ei tinde să scadă din cauza prea mari concurenții 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 incep cu festonul și chiotorile pentru a sfârși după trei ani cu brodării de o greutate și o frumuseță care nu întrec mijlociea ; 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 desemn și un curs special, cu scopul de a deprinde combinarea liniilor în brodării și monogramme.

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, cămeșii, fețe 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 acea 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 tocmai din o lacună a programelor noastre, lacună care să a înălțurat cu multă îngrijire în Franța. Programele noastre nu sunt analitice, și în special pentru lucru de mână, ele nu hotărăsc un *minimum* de cunoștință la care trebuie să se opreasă 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 elevale și nici ce anume puncte trebuie să știe coase. Apoi, programele noastre alcătuite de profani, sunt încarcate cu ce să a găsit în programele *tuturor* școalelor de diverse grade din streinătate, și cu desăvârșire nepropionate 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 profesoarele respective ne fiind pregătite să-și dea samă de valoarea educativă și practică a luerului de mână, cu toată buna voință, nu pot remediă la relele programelor. Luerul 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 atârnă 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 ție samă că am lăsat la o parte cazul odios al speculei elevelor de către profesoare, cari, procurând materialul de lueru, transformă școlile în adevarate ateliere industriale organizate în propriul lor folos.

Urmările unei asemenea întocmiri se constată pe toată ziua. Când maistra, sau directoara școalei, nu este interesată direct de rezultatele luerului de mână în școală respectivă, totul merge după întâmplare și drept pedeapsă maistra e lasată în uitare să-și ajungă anii de pensiune. Când din potrivă acest interes apare, atunci elevale sunt silite să lucreze fără nici o măsură, peste puterea și etatea lor și în paguba mersului școalei, iar profesoara își face prin comisiunile examinatoare renume de maistră excelență. La începutul fie-cărui an, maistra zeloasă cercează pe fiecare elevă *ce poate* și hotărăște tacit specialitatea ei. Copila care știe din școală primară tighelul, va face numai tighel; aceia care brodează bine, este osândită la brodărie și aşă 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 soiu de lueru, mai ales brodării, cu deosebire prețuite la noi, și părăsește școala fără să știe a se orientă macar în varialetele trebuinți ale familiei. Asta însemnează superioritatea brodăriilor noastre!

Răul nu se mărginește aici. Atunci când specula a

prins rădăcini în școală—ceeace se întâmplă mai ales în interne—personalul însărcinat cu predarea și pîvigherea lucrului de mâna nu se oprește înaintea abuzurilor. Pentru a urca productul lucrului de mâna, nu se mai ține samă de higiena și sanatatea elevelor, se sporesc orele de muncă, se suprimă timpul recreației și se răpește din orele de studiu. Cine nu-și amintește că până în anii trecuți, elevele unor interne erau obligate să se scoale vara la oara cinci dimineață, pentru a *lucra* până la orele opt? Zilnic se adăogueau lucrului de mâna 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 osebit. 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, osebit 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 compozиții 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.

In primul an elevele se deprind a lucra cu lână și cu mătăsa, fac mai întâi exerciții simple cu o singură coloare, apoi cu două, trei colori, în fine desemne din ce în ce mai grele; copiază pe canva și etamină, și lucrează pe tul și pe crep. In 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 comenziile prăvăliilor, dar mai ales pentru examenele și expozițiile școlare.

Cheltuielile pentru materialul de învățătură trebuit să încarcă mult bugetul școalei, 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 școalele profesionale franceze se execută mai mult obiecte, care au mare cerere și anume : brodăriile cu lână, matasă, catifea (chenille) pe tul, crep, gaz, catifea, postav și atlas ; într'un cuvânt lucruri care cer cheltuială mică, muncă nu prea multă și care se pot vinde cu ușurință. Producerea lucrurilor aşa zise de artă, confecționate numai pentru o clasă restrânsă de consumatori, nu poate aleătui profesiunea multora și e lueru 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 streinatățe celor luate cu mâna în țară. Poate că aceasta dovedește o lipsă de bun gust, dar faptul este constatat și numai el trebuie să hotărască mărinile profesiunei de care ne ocupăm.

Confecțiunea albiturilor.

Atelierul de lenjărie deține 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 ilustreze lecțiunile cu desemnuri la tabelă și patroane, să familiarizeze copilele cu înțelegerea modelelor din ziare și cu reprezentarea grafică a cusuturilor și garniturilor.

In anul întâi eleva își alcătuiește ceeace limba afecată a școalelor profesionale numește un *dosar*. Aceasta constă din o colecție de bucatele de pânză, pe care eleva a lucrat toate cusuturile posibile în lenjărie, festonul, prinsul bumbilor și al sponcilor. In clasa următoare, eleva își alcătuiește un alt dosar și lucrează albituri pentru copiii de leagăn, prostiri, fețe de perină, servete, fețe de masă și batiste, iar în semestrul al doilea învață a luă măsurile acestor albituri, a le croi și a face monograme. In 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 tăerea 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 desemn, la care copiază modelele de ziare și reprezintă grafic albiturile lucrate, se deprind, cu alte cuvinte, să-și explice croiala prin desemn și vice-versa.

Croitoria.

Atelierul acesta cuprinde îmbrăcămîntea pentru femei și pentru fetițe. Aici se coase rochii, 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.

In anul întâi fiecare elevă își alcătuiește un dosar format din diferite țăsături: crep, tul, catifea, brocart, atlas și postav, cu tot soiul de desemnuri, dungi drepte și piezișe, carouri, flori etc. Pe aceste bucăți, elevele se dețin și face toate cusuturile și garniturile întrebuițate în croitorie, cum și potrivirea (ajustage) desemnurilor în confecționi. In anul următor se coasă mâneci, fuste și rochii pentru copii, iar în semestrul din urmă, matinele și rochii mari. In cursul acestui an copilele încep și croitul hainelor pentru copii și a îmbrăcămintei celei mai simple pentru femei, astă că o elevă care se retrage din școală la sfârșitul acestui an, știe cel puțin să-și croească și să-și coasă pentru dânsa. In anul al treilea se predă croiala și elevele fac toate confecționiile cerute de program. Ca și în atelierul de lenjărie, se fac de o cam dată exerciții sub formă de desemn, mai târziu de tipare în hârtie și iorganțin, iar la stofe se începe cu proporții reduse.

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

Confecționa florilor.

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

In anul întâi elevele își apropriază noțiunile de botanică trebuitoare unei floriste, se deprind cu manuirea mașinelor, cu tăerea și colorarea stofelor și cu așezarea

diferitelor părți ale florei. În acelaș an se confectionează 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 podoabă, găteli 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 atelierele, 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 maistrii atelierelor respective.

Atelierul florilor lucrează comenzi de ale prăvăliilor.

3. Profesiuni cu un curs de cinci până la șase ani.

Desemnul și pictura industrială

Atelierul de desemn și pictură industrială este cel mai populat, unul din cele care consumă mai mult material și care aduc 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 care au de obiect dezvoltarea ochiului, deprinderea mânei și afinarea spiritului de invenție și compoziție. În acest scop elevele cultivă în anii dintăi desemnul geometric, desemnul 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 cincilea an de studiu elevele ajung la oarecare artă; copiază cu multă finețe mai ales miniaturile. În ultimul an se îndeletnicește 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 picturei industriale nu sunt aceleași în toate școlile. Așă, în unele se învață pictura pe sticlă, porțelan, faianță și email; în altele pictura de miniaturi, pictura pe pergament și pe stofe (perine, evantaile, bomboniere). Această specializare a școlilor nu realizază însă decât o foarte slabă economie, căci nu este obiceiul ca un singur maistru să prede toate genurile de pictură industrială căre se învață în o școală. Toate școlile au câte 4—5 maistrii, unul pentru pictura pe vase, un altul pentru pictura pe sticlă, și așă mai departe, căte unul de fiecare gen.

Inainte de a trece mai departe, credem oportun a rezumă în câteva cuvinte economia generală a învățământului profesional din școlile franceze. Făcând abstracțiune de pictura industrială, toate cunoștințele practice și exercițiile profesionale sunt împărțite în grupuri — corespunzătoare anilor de studiu — formând fiecare un întreg, un tot armonic. 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. Așă, 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 cei trebue pentru casa ei. Același lucru se întâmplă cu elevele care părăsesc înainte de timp atelierele de corsetărie, de mode, de jiletei, etc. E aceiași dispoziție pe care 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 gradări categorice. Din această cauză, o elevă care se retrage din școală înainte de termen, nu se poate folosi de cunoștințile capatare în atelierul respectiv, decât înscriindu-se la vreuna din numeroasele școli serale de desemn, sau în secținnea industrială a școlilor de bele-arte.

O altă caracteristică a învățământului profesional în școlile franceze este tendința lui de a fi predat în mod simultaneu. 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 să lucră—o altă excepție la principiul de mai sus o fac desemnurile de broderie. Deși maistra explică cum se face fiecare punct, se poate totuși ca punctul explicitat să nu se găsească la toate elevele clasei în unul și același desemn.

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

In afară de lucrul special, cu care se îndeletnicește elevele fiecărui atelier, școlile profesionale au un număr de exerciții comune: aşa, toate elevele școalei, fără deosebire de atelier, sunt datoare să învețe cusururile fundamentale ale confecțiuniei albiturilor, hainelor și jiletcilor, precum și croeala unei haine simple. Lupta în potriva specializării merge însă mult mai departe. Se

face un împrumut continuu între meseriile înrudite. Așă, în atelierele de brodărie albă și de croitorie se coasă și albituri; în cel de brodărie pe stofă se brodează și pe pânză, și așă mai departe. Acest amestec de meserii este foarte gustat de eleve, pentru varietatea de muncă la care dă loc, și poate că fi de dorit să fie și mai profund, mai ales în primii ani de studiu, ca mijloc de-a deșteptă inteligența, a o face mai vioae și a ascuți spiritul de observație.

Lăsând însă la o parte valoarea educativă a acestui amestec de meserii și considerând numai valoarea lui economică, trebuie să recunoaștem că școala franceză nu face încă în deajuns pentru a justifica ideia primară care a născut școala profesională, anume lupta în potriva specializării extreme a lucrătorilor. Poate negreșit fi foarte folositor unei cusutoarese se știe lucră albituri și jiletci, pentru cazul când concurența între croitorese ajungând prea mare (de pildă din cauza progresului mecanicei aplicate la această muncă), lucrătoarea este nevoită să-și aleagă alt mijloc de traiu. Dar, dacă toate elevele atelierului de croitorie fac acelaș lucru, atunci cunoștințile câștigate în toate celelalte ramuri de muncă devin mai puțin folositoare, neputând face ca concurența să nu se manifeste în aceste meserii din nrmă. Să presupunem că pentru o clipă rezultatul este ajuns. Cât va dura această situație 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 totuși până a înfrângе schimbările progresive, evoluționea fatală a industriei. De când hainele se coase cu mașina, nici albiturile nu se mai lucează cu mâna; tot așă, când brodăria albă va fi un lux, de care cineva să se poată lipsi, nu va mai avea căutare nici brodăria pe stofe. Aceasta însamnă că elevele prea puțin folos, economic pot trage din exercițiul lor comun în meserii prea înrudite, și ni se pare că programele școlilor-

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

Școlile Elisa Lemonnier

Sunt trei școli private care poartă numele Domnului Elisa Lemonnier și care se află toate în Paris. Aceste școli au tipul școalei profesionale primare. Elevele, primele 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 amează 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, aritmetică, geometria, istoria Franței, geografia și științele aplicate la trebuințele vieței, 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 desvoltarea ce se dă fiecărei materii de învățământ sunt programele școlilor comunale.

I N C H E E R E

Care este menirea școalei profesionale ?

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

se destină la profesiuni manuale, îndemnarea și toate cunoștințele trebuitoare meseriei lor"; a formă lucrători și lucrătoare care să-și poată câștiga viața la vrâsta 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 parcă școlile similare dela noi, ale căror absolvente aspiră aproape exclusiv la catedrele lucrului de mâna 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 școalei 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 școalei normale, tot nu este cu desăvârsire streină de principiile pedagogice, în cât poate luă parte la discuțiunile consiliului școlar, poate aveă o părere în chestiunile atât de însemnate ale disciplinei. La noi, puține profesoare de lucru își dau samă de existența unei știință a educației și mai puține încă, de principiile ei.

Două sunt probele cari ne pot încrezintă că o școală își atinge în adevăr scopul pentru care a fost creată și este susținută. Pe de-o parte afloarea populațunei școlare, numărul copiilor cari frequentează școala; pe de alta, starea absolvenților școalei în societate. Numărul mare și mereu crescând al elevelor dovedește, că școala conrespunde unei trebuință reale a societăței, iar faptul că absolvenții se folosesc de cunoștințele câștigate în școală probează că instituția este bine și puternic organizată în vederea menirei sale.

Judecând din ambele aceste puncte de vedere, trebuie să recunoaștem că școlile profesionale franceze respond unei adevărate necesități a populației. 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 școalei, 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, aşa de rare și cari numai în cazuri excepționale ajung la o populație de 80—100 de eleve? Ce să credem de școală profesională publică din Iași de exemplu, care, cu o directoară, patru maistre și doi sau trei profesori, servește o populație anuală de 50—60 eleve, dintre cari nici o patra parte românce? Si să se ție în samă că dintre rarele absolvente ale școalelor noastre, aproape nici una nu are un atelier propriu și nici nu lucrează în vîr'un atelier cunoscut; că un procent aproape ridicul din numărul total al absolventelor trăește cu profesiunea învățată în școală; că singurul mijloc de traiu pentru o absolventă a școalei 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 întâmpină trebuințele curente ale familiei, cu cunoștințile capatațe în școală.

Care să fie cauza acestor rezultate aşa de îndepărtate de acele dobândite de școalele franceze? Să fie neînsemnată cerere care la noi nu permite lucrătoarelor să trăească cu profesiunile pe care le dă școală? — 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 prejудițiile ce le avem în potriva acastui soiu de muncă? Ori în fine faptul că în societatea noastră femeia este deprinsă să muncească numai în gospodărie și la câmp?—O parte de adevar 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. Cu o deosebită atenție trebuie revăzute condițiunile de recrutare a personalului didactic, iar mai ales programele învățământului profesional, dând acestor din urmă o formă analitică, pentru a măsură cât mai mult latitudinea celor chemeți să le aplice și să le execute.

ȘCOLILE NORMALE DE INSTITUTOARE

din

Franța, Bavaria, Württemberg și Prusia

(Raport adresat d-lui Ministrului 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 aşă numitelor colegii și licee de fete ;

4) *Școala Pape-Carpentier* destinată să pregătească pe directoarele școalelor primare, ori froebeliane, 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

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

Această școală primește atât pe absolvențele colegiilor și liceelor, cari colegii și licee au, după cum se știe, un curs de cinci ani, cât și pe acele ale școlilor normale. Vrâsta cerută candidatelor e cuprinsă între limitele de 18—24 ani. Intrarea în școală se face prin concurs, școala fiind sub regimul internatului. Si 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 în 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 rămâne în urma celorlalte în grădină sau în bibliotecă, să se culce la ora reglementară sau să mai lucreze. Școala caută astfel a dà 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 conferințe 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 și întreținerea în bani, când stau în familie.

Candidatele trebuie să aibă delă 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 chemate 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 acea din Sèvres, nici acea din Fontenay-aux-Roses nu au o astfel de școală.

Scoli de Institutoare

Cea dintâi școală normală a Statului fu înființată în 1873 în Paris. Programul ei, foarte sumar și săracăcios la început, fu revăzut și îmbogățit în 1878 și 1881, iar organizarea *actuală* a școalei de institutoare 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 școlile 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 seminare de fete sunt astăzi din cele mai bune, ce se găsează pe atunci la acelaș nivel cu Franța. Școlile din Bavaria, probabil cele mai bune pe atunci, au fost de aproape imitate în organizarea planuită de legea din 1881, care organizare n'a dispărut fără să lase urme în acea actuală. Asta ne explică de ce școlile franceze sunt mai aproape de cele bavareze decât de cele prusiene, cari în foarte multe privințи sunt superioare.

In virtutea legei din 1878 fiecare departament trebuie să întreție câte o școală normală de institutori și una de institutoare.

Învățământul normal ca și cel primar e gratuit. Școlile de institutoare 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 intră în școala normală, candidata trebuie să fi trecut de 16 ani, fără să fi împlinit 18 și să prezinte „brevetul inferior“, ceeace reprezintă nu numai absolvirea școalei primare superioare, ci și trecerea unui examen general asupra materiilor de învățământ din aceste școli, înaintea comisiunei anuale dela *Hotel de Ville*.

La intrare eleva contractează, cu consimțimântul părinților, obligațiunea de-a servi Statului timp de 10 ani, sau de a restituî cheltuelile de internat socomitate a 600 lei pe an. În acești 10 ani intră și cei 3 de școală normală, aşă că obligațiunea de serviciu se reduce la 7 ani.

Intrarea se face prin concurs. Comisiunea examinatoare e compusă din profesorii școalei normale respective, din revisor și din inspectorul școalelor normale, aşă numitul inspector al Academiei, ca președinte. Concursul cuprind 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 cunoștințile de ortografie și punctuație.

2) O compoziție franceză asupra unei maxime de morală, a unui principiu de educație sau a unui proverb. Forma compoziției nu se impune.

3) O compoziție cuprinzând rezolvirea mai multor probleme și explicarea rațională a unei regule 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 desemn după un model dat de comisiune executat într'o oră și jumătate.

După cum vedem, la acest prim examen se cer eleviei cunoștințî pe care nu le poate căpăta pripit, într'o lună ori două, iar pe de altă parte cunoștințile cerute sunt de acelea care rămân omului la îndămână multă vreme după ce a părăsit școala.

Al doilea examen cuprinde :

1) Un examen oral asupra limbei și literaturei franceze, aritmeticei, 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 lecții făcute de profesori din școala normală, una de litere, cealaltă de știință.

Aceste rezumate trebuesc 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 mâna.

Comisiunea examinatoare nu poate eșa 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, elevale 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 cunoștință cu care intră o elevă în școala normală**

Un articol al legei din 1887 hotărăște că programul școalei normale inferioare trebuie să cuprindă materiile de

învățământ din clasele primare, desvoltate din dublul punct de vedere teoretic și practic.

Pentru a ne da sămă de dezvoltarea teoretică ce caracterizează școala normală, precum și de limitele acestei desvoltări, avem nevoie să știm cu ce capital de cunoștință intră o elevă în această școală, iar pentru aceasta va trebui să cercetăm programul unei școli primare superioare.

În Franța sunt trei categorii de instituțiuni școlare, care alcătuiesc învățământul primar: 1) școala copiilor mici (*école enfantine*), care primește copii dela vîrstă de 3 până la 7 ani; 2) școala primară propriu zisă cu un curs de șase ani, ținând copiii dela 7—13 sau 14 ani; 3) școala primară superioară în care nu se intră de cât după absolvirea celei precedente și al cărui curs e de doi ani.

Când clasele primare superioare sunt alipite de o școală primară propriu zisă, având amândouă aceeași direcție, ele formează cursul complimentar al școalei primare.

În școala copiilor mici, găsim câteva jocuri froebeliane, cetirea, scrierea, calculul și religiunea, cunoștință care obosesc mintea copiilor cu mult prea curând.

Școala primară propriu zisă, sau, după cum o numesc francezii, școala elementară, cuprinde trei cursuri: inferior, mediu și superior, cerând fiecare câte doi ani de studiu.

Materiile de învățământ sunt astfel împărțite în cele trei cursuri, încât un copil se poate retrage la finele fiecărui curs având totuși o sumă de cunoștință bine armonizate între ele, care formează oarecum un tot, un întreg. Învățământul primar fiind însă un învățământ de principii și fiind nevoie ca acele principii să se repete pentru a se întipări mai temeinic în minte, fondul de idei este aproape acelaș în toate trei cursurile, rămnând ca punct de deosebire între dăNSELE, numai dezvoltarea de dat explicațiuni și aplicațiunilor practice ale acestor principii. Călăuză dirigitoare în alcătuirea programelor școalei primare franceze a fost, cum vedem, principiul cercurilor concentrice.

Obiectele de studiu în școala primară elementară sunt:

1) Limba franceză, care are drept ţintă 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, alcătuesc programul istoriei din cursul superior.

4) Aritmetica. Cele patru operații 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) Științile 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 stâmparată, cu câteva cunoștințe de horticultură și de transformarea materiilor prime în obiecte cu forma utilă (alimente, țăsături, etc.)

Cursul mediu cuprinde noțiuni foarte sumare de anatomie, fiziologie și clasificare (zoologică și botanică), noțiuni asupra stării corpurilor, combusțiunii 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 corpuși simple, a principalelor săruri și metale uzuale—iață întinderea dată știinților fizico-naturale în cursul superior.

6) Caligrafia și desenul, pentru care francezii cheltuiesc mult timp și multă atențiu-ne.

7) Gimnastica, căreia încă nu i se dă toată importanța pe care o merită.

8) Luerul de mâna și

9) Invățământul moral, care înlocuește pe acel religios.

Clasele elementare singure alcătuesc invățământul 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 instrucțiunei 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 complimentar.

Programul acestui curs cuprinde :

1) Matematicile, științele fizico-naturale, contabilitatea și geografia, cărera li se consacră un minimum de 9 ore pe săptămână; 2) istoria, limba franceză și invățământul moral cu acelaș total de ore; 3) o limbă streină, engleză, germană, italiana sau araba, cu trei ore pe săptămână; 4) gimnastica, desenul, exercițiul militar, lucrul de mâna, cu câte 2, 3 și 5 ore pe săptămână.

La matematici programul cere: repetirea celor învățate în clasele precedente, fracțiunile ordinare (pentru întâia dată în școala primară) și transformarea lor în fracțiuni zecimale, divizibilitatea prin 9, extragerea rădăcinei

patrate, câteva noțiuni asupra raporturilor și proporțiilor, secontul, 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 limbii prin cetire și compunerii, 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.

Științile fizico-naturale au în cursul complimentar un camp foarte larg. Programul hotărâște tipurile din științile 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 indi- vizii 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 com- puse cari au o valoare industrială sau alimentară; iar din fizică, fenomenele cari stau în legătură cu chimia, instru- mentele mai uzuale împreună cu principiile pe cari se razmă construirea lor.

Profesorii de știință ai cursului complimentar sunt ținuți să viziteze împreună cu elevii diferitele fabrici din

localitate și să facă excursiuni pentru a desvola la copii gustul pentru colecții și spiritul de observare.

In ce privește matematicele și științele, școala primară superioară, apropiindu-se în aceasta de cea reală, familiarizează pe copii cu întrebuițarea, cu foloasele diferitelor științe. 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 acea economică a tuturor continentelor, cu o privire specială asupra Franței și a coloniilor ei.

Gimnastica (și exercițiul militar în școlile de băieți) completează învățământul primar superior.

Am văzut cu ce cunoștință intră o elevă în școala normală. Nu este aci locul să spunem dacă aceste cunoștință sunt îndestulătoare, dar datoria noastră este să constatăm că ele pot fi bine asimilate de către eleve, fiind căpătate în timp de 8—10 ani și repetite în mai multe rânduri, lucru de mare însemnatate după părerea pedagogilor. Școalei normale ii rămâne deci numai să împresăteze și să completeze cunoștințele căpătate în școlile primare, căci ceeace programul ei cuprinde cu adevărat nou, sunt numai didactica și cunoștințele psihologice pregătitoare. Așa, fiind lucrul, elevele pot găsi vreme pentru practica pedagogică, pentru numeroasele compozиții de pedagogie, așa 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 așa zise normale, elevele au câte 5—6 ore de lec-

țiumi 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 școalei normale cuprinde, pe lângă materiile de învățământ ale școalei primare superioare psihologia, pedagogia, câteva noțiuni de geologie, practica pedagogică și lucrul manual sub formă de grădinărit 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 lecționează a ei, fie de litere, fie de știință, 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
Științe naturale cu higienă	.	1	1	1
Desenul	.	4	4	4
Caligrafia	.	2	1	—
Lucru de mână, gospodărie, grădinărit	.	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 cei lalți 4—5.

Din tabloul aci alăturat putem observa :

1) Că importanța științelor e mai mică în școala normală decât în cursul primar complimentar,—numărul orelor fiind redus dela 7—5 pe săptămână—pe când acea a literaturii și a istoriei a crescut.

2) Că un foarte însemnat număr de oare este consacrat ocupațiunilor aşă zise recreative precum sunt : desenul, lucru de mâna, etc.

Să încercăm acum a schița limitele impuse fiecărui obiect de învățământ, ținta pe care o urmărește și metoda după care se predă el în școlile franceze.

Limba franceză.

Vorbirea și scrierea corectă fiind în Franța peatru 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, sămburele 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 serierilor pedagogice ale lui Girard.

Spre deosebire de germani, francezii și-au cultivat limba încă de prin secolul al 17-lea, poate nu cu aceiași minuțiozitate, cu aceiași 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 însemnatatea 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 reacțiunei făcute de pedagogii mai noi,

metoda să schimbat. Regulele de gramatică nu mai precedează, ci se scot ca niște concluzii din numeroasele exemple date de profesor sau de manualele didactice.

In 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 gramaticei, cu explicarea rațională și istorică a ortografiei, a formelor sintactice și a idiotismelor.

In anul I al școalei 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. In anul al III-lea teoria cuprinde cunoștință din istoria literaturii franceze, cu o oră pe săptămână. Toate celelalte ceasuri sunt întrebuințate la cetirea autorilor clasici și compozиții. Se face foarte pe scurt istoria literaturii franceze dela încheierea 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 școalele 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 elevilor 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 scrierii—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 episodul de cetit, etc. face cu alte cuvinte pricepută lectura ce are să urmeze. Si de oarece lectiunea 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 înțelesului etc., cu care prilej acelaș pasagiu se cetește și de cătră eleve. După aceasta vine explicarea finețelor de limbă și aprecierea estetică a operei. Versurile cele mai frumoase se învață pe de rost și se recitează. Recitarea este o artă foarte cultivată și apreciată de francezi. Ei sunt, nu numai neîntrecuți, dar chiar neajunși în această artă. Germanii recitând declamă, românii cântă, francezii spun, vorbesc. Trebuie să recunoaștem însă, că se acordă mult timp și multă atenție atât cetirei cât și recitării în școlile franceze de toate gradele.

Lectura acasă se face numai cu cărți din biblioteca școalei, alegerea volumelor rămânând la voea elevelor. După citirea fie cărei scrieri eleva e ținută să spue, în scris sau în oral, cuprinsul și să facă toate observațiunile de cărui ea este capabilă, asupra valoarei literare, asupra limbei, etc.

Scopul urmărit de lectura este pe deosebit să dezertepe elevelor gustul pentru citit, iar pe de altă să le îmbogățească vocabularul și să le formeze stilul. Acest scop e aproape pe deplin realizat; elevele cetește cu multă ardoare și seriu într'un stil foarte corect și elegant. În această privință ele sunt obiectul admirării lui Wigham. În adevăr, ușurința și distincția cu care scriu și vorbesc elevele franceze, nu se găsesc decât ca o rară excepție la elevele germane.

Dintre ceasurile date limbei materne, unul pe săptămână în anul I, două pe săptămână în ceilalți ani, sunt destinate compozițiunilor. Pentru compozițiile inventive, elevele caută desvoltarea fie în propria lor imaginație, fie în cărțile ce li se pun la dispoziție. Cele mai multe din subiectele date sunt din istorie, din filosofie și din pedagogie. Am citit compoziții de-ale normalistelor și am admirat în ele nu numai o însemnată frumusețe de stil,

dar și puterea de a stăpâni ideile și de a le subordonă una alteia, după însemnatatea lor relativă.

Compozițiunile se corectează de către profesor acasă, iar la lectiunea imediat următoare, ele se citesc tare, făcându-li-se înaintea tuturor elevelor, observațiunile cunvenite.

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 elevale 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, pricperea, 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 contribue sentimentele de ură națională.

In cele dintăi două clase se consacră două oare pe săptămână pentru gramatica și cetire; în ultima clasă se adauge încă două de conversație. Din toată această muncă elevale reușesc să facă câte o propoziție corectă, și aceasta numai pe caete, căci în vorbire exprimarea n'o nimerește adeseori.

Pe lângă bucătăile din crestomatii, elevale 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.

Protesorii de limbi streine sunt ținuți să cetească cu elevale 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 aritmetică,—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.

In Franța se consacra mai puțin timp matematicelor decât în Prusia, deși programul e tot așa de întins. Ca urmare, la elevele franceze, nu găsim acea repergiune, acea ușurință în rezolvarea problemelor, ca la cele germane. Pe când două minute sunt deajuns 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 altintrele metoda matematicelor e foarte cunoscută și de profesorii noștri, fiind cea mai ușoară și mai bine fixată.

După programul legei din 1887, matematicele trebuie să facute cu aplicații la alte științe sau la viața de toate zilele și nici cum sub forma unei expuneri seci de reguli și de teoreme, cum se face la noi.

Problemele cari se lucrează în afara de clasă, se corectează de către profesor acasă, iar observațiunile cunvenite 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 evului 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 stării sociale din diferitele vremuri. Pentru acest scop se citesc din scriitorii greci și latini, paginele cari ar putea contribui la priceperea vieței antice, se citesc călătorii, romane cu subiecte istorice, etc.

Invățământul 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 explică și a asculta la istorie este cam deosebită de acea a profesorilor germani. Pe când lectiunile din Berlin se reduc la o conversație foarte scurtă cu fiecare elev în parte, în Franța lectiunea spusă de elev ia proporțiunile unei conferințe. În ce privește explicațiunea, profesorul se mărginește a arată înlanțuirea faptelor, legătura lor cauzală, face mai multă istorie critică, lăsând elevilor căutarea amănuntelor fără mare însemnatate, 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 dezvoltării Greciei și a întinderei dominațiunii romane. În istoria modernă se insistă cu deosebire asupra organizării sociale din diferitele state și asupra evoluțiunii ei în Franță.

Geografia.

Geografia ia pe fiecare zi o mai mare însemnatate 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 întrebuintându-se hărți mute și atlazuri; pe lângă acestea, ilustrații care fac cunoscute tipurile locuitorilor din diferite țări, costumul lor, felul de exploatare a minelor, instrumentele agricole, dacă prezintă ceva particularitate, în fine tot ce poate contribui la concretizarea, la plasticizarea cunoștințelor geografice.

Științe 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 amănușit se studiază gravitația 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 elevile iau o parte activă, deprinzându-se cu manipularea

instrumentelor, lucru de cari au mare nevoie în profesiunea 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 metaloizii 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, falșificările de alimente, etc.

Chimia se predă fără formule și cu experiențe continue. Științelor fizico-chimice li se dă în școala franceză cea mai mare însemnatate.

Științele naturale cu higiena ocupă toate un ceas pe săptămână în fiecare clasă. Botanica, cu organografia, fiziolgia și clasificarea se fac în anul întâi. Pentru arătarea plantelor-tip, profesorul nu se mulțumește cu erbarele școalei, ei face excursii cu elevele, sau cere acestora să aducă din plimbările lor, plantele necesare pentru un nou erbar. Deși studiul botaniciei se isprăvește în anul I, elevele sunt ținute să-și facă în fiecare an câte un erbar—mijloc desigur foarte bun pentru a nu uită cele învățate.

În anul al doilea se studiază anatomia, fiziolgia 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 aceiaș ca și la botanică, euristică-descriptivă.

Zoologia și higiena se fac în anul al III lea. Fenomenele geologice vechi precum și acele actuale, originea și vrâsta munților celor mai însemnați de pe suprafața pământului, terenele ignee, terenele sedimentare și cele metamorfice, clasificarea terenurilor sedimentare, studierea fiecărui cu fosilele sale caracteristice, iată chestiunile prevăzute în program. Terenurile din localitatea unde-i

școala trebuie să cu osebire studiate. În vederea aceasta regulamentul prescrie un număr minimum de excursiuni pe fiecare an.

Higieua, atât publică cât și privată, se face numai în 20 de lecțiuni. Chestiunile de căpitene sunt: higiena copilului, condițiunile higienice ale școalei, 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 găsesc aplicațiuni diferitelor cunoștinții de higienă, fiziologie, chimie și contabilitate. Ca practică pentru acest curs, elevele sunt ținute să asiste cu rândul la grijitorul odăilor, la bucătărie și la spălătorie.

Lucrul de mâna.

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 cusuturile prevăzute de program, atât hainele cât și albiturile se confectionează pentru manechine de 30—35 cm. Festoanele, broderia ușoară, chiotorile, tighelul și punctele de fanterie, cari cer un exercițiu mai îndelungat, se fac pe bucatele de pânză sub formă de fășii sau patrate. Aceste bucatele se expun la examen, alătura cu îmbrăcămîntea în miniatură. Furniturile sunt toate date de Stat.

In 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 profesorele desemnează măsurile și figurile prin cari își ilustrează explicarea, cu manechine de toate mărimele. Tabelele sunt orizontale ca și la școalele profesionale. Obiectele de lucru se păstrează de către profesoră 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.

In clasa I-a se coasă cu osebire albituri; în a II-a se coasă lenjerii și haine; în clasa III-a se coasă și se tase tot felul de haine simple.

Muzica.

Muzica are o mare însemnatate în școlile franceze. Programul prevede muzica vocală și cea instrumentală—piano sau orgă—atât cât trebuie cuivă să se acompanieze.

In anul I se fac exerciții de intonație și solfegiu, se cântă în cor cu o singură voce și se învață teoria. In anul al II-lea se continuă cu cele din clasa precedentă și se cântă cu 3—4 voci. In al III-lea an vin cunoștințile de armonie și de istoria muzicei.

Fiecare școală are o sală specială pentru muzică. Ea e mare, foarte înaltă în tavan, cu multe ferești, astă că schimbul aerului se face cu ușurință, lucru de căptenie când voim ca muzica să fie o gimnastică pentru plămâi.

Desemnul.

Studiul desemnului e mai îngrijit în Franța decât în Germania. El cuprinde în școlile normale desemnul după natură și desemnul geometric. In anul I se reproduce natura vegetală și ornamentele arhitectonice. In anul al II-lea învățământul teoretic cuprinde studiul perspectivei și al proporțiilor corpului omenesc. Desemnul se face cu umbre. Ca desemn geometric, proiecțiunile, reducerea mărimelor după o scală dată și croeli. In clasa ultima desemnarea ornamentelor arhitectonice, a vegetalelor și a corpului omenesc după modele în relief. Hărțile topografice

aleătuesc tema desemnului geometric. Atât hărțile aceste cât și cele geografice se lucrează cu sepia.

Desemnul începe foarte elementar în școala normală, deși elevele au în această ramură un exercițiu de 5—6 ani. Cele două principii pedagogice, care predomină organizarea întregului învățământ francez, principiul gradării dificultăților și cel al repetării acelorași noțiuni, le găsim și în învățământul desemnului. Pe lângă aceasta, repetarea exercițiilor din școala primară poate dă profesorului normalist și prilejul să facă cunoscute principiile conducătoare în predare.

Desemnul 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 desemn în afara 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.

Insemnatatea ce se dă desemnului vine de acolo că el e considerat ca un exercițiu absolut necesar gustului estetic, deprinderei 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 desemn“. Aceasta fiind părerea generală, școlile de desemn se înmulțesc pe fiecare zi.

Modelele de desemn sunt toate în volum; reliefuri, busturi, obiecte în miniatură. Modelele desemnate nu se intrebuintă 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 desemn foarte spațioasă, luminată din stânga sau de sus, are obloane verzi, cari întunecând părți din geamul acoperit, dă umbra trebuitoare.

Scaunele pe cari stau elevele sunt mobile, iar mesele drepte și prevăzute cu o placă înclinată pe care se aşează modelul.

Gimnastica.

De când se agită chestiunea supramuncei, 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 să arătă 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, evoluții cu cântec, exerciții de agățat și sărit, danțuri de ansamblu și jocuri copilărești. Cel mai plăcut, este însă inotatul 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 regulelor 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 întrebuințate sunt acele ale lui Rabier și Marion.

Inainte de a hotărî 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 educației lor și a cunoștinților căpătate în clasele precedente.

In clasa I normală se face psihologia cu aplicații continue la educație și cu noțiunile de logică necesare pedagogiei. Cursurile de logică, morală, psihologie se fac de către același profesor, profesorul de filosofie. Pedagogia formează o specialitate osebită, 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 câteva 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 tomai interesant, mai ales că și cetirea operelor pedagogice se face tot de profesorul de filosofie. De-al mintrelea 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 osebită, rămân totuși sub dependința direcției școalei normale.

Elevele își deprind meseria lor de institutoare pe două căi. Una indirectă, constă din observațiunile, din preceptele didactice pe care fie-care profesor le dă la lec-

țiile sale. Așa profesorul de chimie arată *în fie-care lecțiu-*ne la ce proporție se reduce chestiunea când ar fi tractată *în școala primară*, în ce ordine și în ce chip s'ar explică, asupra căror puncte trebuie de stăruit, etc. Aceasta presupune și o cunoaștere deplină a programelor de școală primară de către profesorii din școală normală. Nu știu dacă la noi lucrul ar fi realizabil. Calea directă constă din asistarea la lecțiunile școalelor anexe, din conferințe ținute *în fața colegelor și a profesorilor*, din lecțuni „*de probă*” și din lecțuni la școală primară, ținute sub controlul institutoarelor, al directoarelor și al profesorilor.

In anul I elevele asistă câte 3 ore pe săptămână la cursul mediu. Nefiind decât 24—25 de eleve *în fie care* clasă normală, și vine rândul unei eleve de patru ori pe an, câte o săptămână, ceia ce face *în total* o lună de asistare. In cele dintâi trei rânduri, normalista face o dare de samă *în scris* asupra lecțiunilor la care a asistat, în al patrulea rând ține o lecție. Subiectul acesteia e ales de profesoara de pedagogie *în înțelegere cu institutoarea clasei*. Lecțunea 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 directoarea școalei anexe. In al doilea an elevele asistă la grădina de copii și fac practică ca și *în anul precedent*. In acest an incep conferințele. In anul al III-lea elevele se rein-tore la școală 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 aceluia din ramura din care e luat subiectul. Colegele elevei institutoare fac dări de samă *în scris* (numite procese-verbale) care 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 cevă mai spornică.

Brevetul superior

Privilegiile normalistelor

La absolvirea școalei, elevele sunt ținute să treacă un examen pentru căpătarea diplomei de institutoare înaintea unei comisiuni instituite de minister, care se întânește 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 absolvirei cursului primar superior) și 18 ani împliniți.

Atât examenele cât și diplomele sunt gratuite.

Examenul pentru diploma de institutoare este alcătuit dintr'un examen în seris și din unul oral. Acel în seris cuprinde 3 compoziții: una de aritmetică și științe fizico-naturale (cu aplicații de higienă, 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 expli-carea 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 na-turală ;
- 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 școalei 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-cărri garanții că instrucțiunea și educaționea viitoarelor institutoare au fost de aproape supravegheate. Pe când examenul dela Hôtel de ville, făcut în grabă, abia dacă se poate luă 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 fac. Căci, sau chestiunile au să fie atât de generale încât să rămâie absolut elementare, sau au să conste din amărunte, 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..... producționi bune pentru străinătate! Lucrul fiind astfel, e natural că Statul francez să acorde oare-cărri privilegii normalistelor. Așa, cele dintăi 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 stagiu 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 ii se cer doi ani de practică pentru a fi numit titular (definitiv), normaliștilor li se socotește ca stagiu tot timpul cât au stat în școala normală după împlinirea vîrstei de 17 ani.

Personalul didactic al școalelor normale

Spre deosebire de Germania, în Franță direcțiunea tuturor școlilor de fete se încredințază femeilor, iar pos-

turile de profesor sunt ocupate și de barbați și de femei. Titlurile pe cari le pot prezenta femeile sunt acestea: bacalaureatul în litere, acel în știință sau acel special al liceelor de fete, licență, absolvirea școalei din Sèvres, sau în fine titlul special de profesoară de școală normală, absolvirea școalei din Fontenay-aux-Roses.

Profesoarele pot locuī, dacă voesc, în internatul școalei—aceasta se întâmplă mai ales în orașele mici. In acest caz ele iau parte la supravegherea elevelor în repetitor.

ȘCOLILE NORMALE DIN PRUSIA

Cea mai înaltă școală pentru instrucția generală a fetelor este aşa numită „școală superioară“, „höhere Mädchenschule“, cu nouă clase, care primește fetele dela 6 ani împliniți. 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 școală superioară de fete și nici seminarul nu dau instrucția 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 externe în Prusia.

Până la 1871 Germania nu oferea fetelor decât instrucția primară din școlile sătești (Volksschulen) și din cele orașenești comunale (Bürgerschulen). După răsboiul din Franță, 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 fundate 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 neconvenit 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 nevoiea de a dă fetelor o instrucție mai îndestulătoare, provocând congresul „pentru școlile de fete“ care avu loc în același an la Weimar. În acest congres se alese un comitet permanent care să lucreze „pentru rădicarea instrucției fetelor și pentru încorporarea institutelor private „Mittel-u. höhere Mädchenschulen“ în învățământul statului.

Congresului din Weimar ii 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 Dr.ii Heller, Deckman, Vieler, Nöldecke, Schornstein și Schneider.

Campania începută în 1872 țin 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.

Gouvernele din Baden, Württemberg și Saxonia luaseră înaintea Prusiei aceeași măsură.

După legea instrucției prusiene, sunt pentru fete două categorii de școli de oraș: „școli mijlocii“ (Mittelschulen) și „școli superioare“ (höhere Mädchenschulen). Cele din urmă sunt considerate ca putând dă o cultură formală mai desăvârșită, programul lor prevăzând studiul a două limbi straine, multe noțiuni de literatură și o mare desvoltare de dat tuturor științelor, dar mai ales celor morale. Ele au un curs de 9—10 ani. În școlile mijlocii, al căror curs e de 7 sau 8 ani, științele au preponderență; în ele se predă o singură limbă straină.

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 „școalei mijlocii“.

Înainte de a cercetă programul și metoda de predare din școlile superioare de fete, să vedem ce țintă li s'a pus lor de către legea instrucțiunei, care, mai mult sau mai puțin, a fost expresiunea opiniunei 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 contribue la rădicarearea națiunei prin înrăurirea ce pot avea în familie“. Legea instrucțiunei 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 desvoltarea sentimentelor patriotice și pe acea a corpului. Patriotismul și desvoltarea 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 înălțurat. Obiectele de studiu s'au ales după valoarea lor educativă, mai ales în ceeace privește raționamentul, sentimentele religioase, morale și patriotice. Întru cât privește desvoltarea 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 încarce, 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 orele 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 astăzi, ca ele să fie nu numai pricepute, dar și memorizate din clasă; 5) temele, compozițiunile date acasă nu trebuie să ia mai mult decât 1—2 ore elevelor din clasele superioare, celor din clasele inferioare proporțional mai puțin.

Cu această dispozițiuune 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 viață casnică.

Dacă la cele spuse până acum adăogim că gimnastică tinde în Prusia să ia mai mult de două ceasuri pe săptămână; că înnotatul și patinatul se încurajează și se respândesc 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 educației fetelor din Prusia.

Vine însă întrebarea, dacă acea ușurare a muncei intelectuale cerute de program, dacă acea hrana a minței dată aproape mistuită, nu face pe fete să ia munca intelectuală drept o joacă; dacă ea nu le ruginește spiritul de critică și placerea pentru activitatea spiritului. Dar programele nu cer asemenea însușiri nici școalelor de băieți, necum celor de fete. Tendența care domnește în Germania de a ține pe femei la un nivel cultural mai jos de căt barbații, fie din motivul presupusei lor inferiorități, fie că să nu lipsească gospodăriile de dânsene, se vede și din dispozițiuinea că femeile nu pot ocupa în clasele superioare de căt catedrele de gimnastică, lucru de mâna, desemn și limbi străine, iar în seminar sunt escluse și de la limbi.

Aceste posturi modeste fiind și rău plătite, e natural că femeile să nu se îngămădească 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 seminare. Postul de director, care nu se dă decât unui profesor al școalei 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 școalele publice.

Titlurile de profesor de desemn, de gimnastică și de lueru de mână, se capătă, conform regulamentului școlar din 1888, la școalele respective. Pe când acele de profesori de limbi streine, întocmai ca și diplomele de institutoare, se dau în urma examenelor ținute la seminare. La toate exemenele cari conferă dreptul de profesor se cer bogate cunoștințe pedagogice.

Printre diplome, singură acea *pro facultate docendi* a filologilor scutește de examenul special pentru căpătarea unui post la școlile superioare de fete; celealte toate nu dau decât dreptul de a fi admis la examen.

Programul școalei superioare de fete

Avem absolută nevoie să cunoaștem programul unei astfel de școale, căci numai el motivează, justifică și zicând, intinderea, desvoltarea ce se dă în școală normală diferitor obiecte de studiu. Vom schița programul și planul lecțiunilor, și 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 școalele de fete clasa începătoare e a 9-a sau a 8-a, iar cea mai superioară e 1-a..

Planul lecțiunilor 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	4
5	Matematici	3	4	4	4	4	4	2	2	2
6	Istoria	—	—	—	—	2	2	—	—	4
7	Geografia	—	2	2	2	2	2	—	—	4
8	Ştiinţe fizico-naturale . .	—	—	—	—	—	2	2	2	2
9	Cântec	—	—	2	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	—	—	—	—
13	Lueru de mâna	2	2	2	2	2	2	2	2	2

Iată și materia de predat la fiecare obiect de învățământ. La Religie: testamentul cel vechi și cel nou, cu privire specială la învățărurile lui Hristos, catehismul lui Luther, istoria religiunii creștine—în special secolul I-ii și cel al reformei,—cetirea 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 copiare, memorizare de versuri (pentru învățarea ortografiei și a cuvintelor nouă) și compoziții lunare, acestea scurte și numai din cercul de cunoștință al elevelor.

In clasa din urmă se dău 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 desvoltă simțimântul patriotic, el este, alătura cu istoria, studiul de căpitanie 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 gramaticei, la cetirea câtorva opere clasice, la memorizarea de versuri și în fine la traduceri și compoziții. Regulamentul cere ca absolventele școalei să pronunțe corect, să citească fără dicționar proza și să cunoască câțiva autori clasici și moderni, dintre acei pe cari ele i-ar putea ceta fără primejdie.

Aceleași limite și aceeași țintă se hotărăște 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.

Matematicele din școalele superioare de fete cuprind: aritmetica practică (fără proporții), câteva notiuni 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 matematicelor și rezolvarea cu care el se face în școlile

primare face admirăția tuturor acelora cari au avut pri-
lejul să le viziteze.

In ultimele două clase, istoria și geografia sunt unite, lăsându-se însă profesorului libertatea de a face mai multă istorie decât geografie sau vice-versa.

In anul I-iu 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, Impăratul Germaniei. In 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. In al treilea, istoria veche, în trăsături mari și cu osebită privire asupra culturii 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, alt-mintrelea flotante și abstractive.

Geografia Comunei cu mici încercări de hărți formează obiectul anului întâi 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, repetarea tuturor cunoștinților, și în ultima, Germania cu câteva 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. In 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 școalei superioare se dău 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 muzicei 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, începează din clasa a cincea ; toate exercițiile scrise însă, teme, compoziții, etc., au a fi considerate și notate și ca probe de caligrafie.

În școlile prusiene elevele scriu atât cu literele latine cât și cu cele germane.

Luerul de mâna nu cuprinde decât înpletitul, cusutul lenjăriilor și cărpitul, ca singure trebuitoare în gospodărie ; brodatul, cusutul pe canva, etc., sunt considerate ca meserii și lăsate ca atari școalelor profesionale.

Vom vorbi mai mult despre desemn și gimnastică, când ne vom ocupa de seminar.

Cu acest capital de cunoștință și de dexteritate intră o elevă în școală normală.

Dintre condițiunile de intrare vom cită următoarele : elevele să aibă 16 ani împliniți, să treacă un concurs înaintea unei comisiuni alcătuite din profesorii seminarului, și să prezinte un atestat de absolvirea întregului curs al „școalei superioare“.

Seminarul ca și școalele superioare sunt școli ale Statului și totuși se întrețin din plata elevelor, 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 actualmente seminarul model al Prusiei, a fost înființat la 1832 și trecut statului abia în 1877. Acest seminariu 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 lecții teoretice. Semestrul ultim servește la repetirea întregiei 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			Ore pe sept.
	1 și 2	4 și 5	3 și 6	
1 Religiunea	2	2	2	„
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 Științe naturale . . , .	2	1	2	„
9 Fizică și chimie	—	2	1	„
10 Pedagogie	2	2	2	„
11 Muzică	2	2	2	„
12 Caligrafie	2	—	—	„
13 Desenuri	2	2	—	„
14 Gimnastică	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 întâi testamentul vechi, 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, răsboiul de 30 ani, etc. Pe lângă acestea 30—40 psalmi de citit și de explicat și 30—40 cântece religioase de învațat pe de rost. Alegrerea cântecelor e lăsată în mare parte profesorilor de religie. Programul impune însă pe acele care se învață în școalele 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 elev 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 aşa tendință 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 ceciulea 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 stăruī de o potrivă asupra tuturor timpuri-

lor, nici asupra tuturor popoarelor, — în trei ani lucru 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 desvoltării 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 cădeă asupra Grecilor și Romanilor, cari au servit de model modernilor în atâtea privință, apoi asupra Italiei, Spaniei, Angliei, etc.

Un alt motiv pentru care germanii deapăna într'atât istoria Francezilor, este că aceștia sunt *dușmanul*. Profesorul de istorie nu perde o lecțiune fără să facă pe elev să simtă și să guste această dușmănie. E de necrezut câtă înverșunare desvălesc Prusienii în potriva vrăjmașilor lor din 1870, și stăruință cu care ii înegresc în ochii generațiunei viitoare! Ura aceasta desvoltată în școli nu se poate explica în secolul nostru, umanitar prin excelență, de căt prin aceia că autorii programului ca și executorii lui, sunt oamenii guvernului care a făcut răsboiul din 1870, sunt oameni cari luându-și drept ideal formarea unui întreg popor de militari, sunt interesați la menținerea vechilor dușmăni.

Inainte 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 căt materialul brut, faptele cu înlănțuirea lor.

Amănuntele caracteristice asupra persoanelor și a evenimentelor, anedotele, portretele, toate acele amănunțimi atât de interesante și de însemnate în istorie, se lasă pe seama explicațiunei, dar mai ales a cărților de lectură. Biblioteca școalelor pune la dispozițiunea elevilor în acest scop biografii, monografii, romane istorice, legende, satire

politice, etc. etc., pe când critica faptelor, istoria evolutivă a societăței și a minței omenești, cu produsele ei, alcătuesc substanța explicațiunii profesorului. Astfel pentru priceperea fiecărui fenomen istoric, eleva capătă cunoștință pe 3 căi: faptul brut îl 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 elevilor precum și compozițiunile lor lunare.

Iată și cum e împărțită materia istoriei pe clase; în anul I, cele mai însemnate cunoștință din istoria popoarelor orientale, Grecii și mitologia lor, Alexandru cel mare, Latinii și mitologia lor, năvălirea barbarilor; în anul al II-lea, istoria evului mediu și a celui modern până la răsboiul 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 colecții 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 aveă istoria un folos pentru cultura formală a elevelor, numai astfel cunoștințele ei pot trăi în mintea elevelor mai mulți ani.

Matematicele.

Ştiinţă care dă rezultatele cele mai neîndoelnice şi mai strălucite în seminar sunt matemeticile. Ele cuprind repetirea materiei şcoalelor primare, extragerea rădăcinelor pătrate şi cubice şi demonstrarea cătorva teoreme de geometrie, adică a celor ce sunt în legătură cu chestiunile de fizică şi geografie matematică. Algebra este cu totul excludată din şcoalele de fete.

Tinta matematicelor în seminar este pe de-o parte de a dă elevelor destoinicia de a predă cu succes aritmetică, prin deprinderea mijloacelor ei didactice, iar pe de alta, de a le face pe deplin stăpâne pe materia ce au să prede, de a le dă repeziciunea în calculul mintal, simplificarea în expresiune, preciziunea în raţionament, de a le deprinde aşă zicând cu *intuiţia* problemelor şi cu găsirea repede a demonstraţiei celei mai simple.

Profesorul de matematică e dator să facă cunoscut elevilor programul aritmeticiei din clasele primare, să le arăte *cum* se întrebunează intuiţiunea în aritmetică şi *cât timp* se poate ea utiliză. Temele de aritmetică date acasă sunt cu privire la didactica acestui obiect, la aşezarea problemelor în chipul cel mai simplu, la mersul raţionamentului în explicarea problemei etc.

In cele trei semestre dintăi profesorul face un număr de lecţiuni model în clasele primare (dela 2—3 pe lună), lecţiuni la cari asistă clasa II-a de seminar în semestrul întăi, iar în ultimul semestrul, clasa I-a. Aşă 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 faţa colegelor lor, un număr de lecţiuni-conferinţi, la cari asistă numai profesorul de aritmetică. In semestrul al 3-lea elevele studiază cărţile didactice de aritmetică, corespunzătoare fiecărei clase primare. — atât partea elevului cât şi 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.

In 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 cări profesorul are de vorbit.

Limbele.

Studiul limbei germane are ca țel:

a) deprinderea elevelor cu o vorbire și un stil desăvârșit de corecte; b) cunoașterea teoretică a limbei în toată siguranță; c) familiarizarea elevelor cu literatura germană, formarea priceperii și a gustului lor literar.

Acest studiu nu-i decât repetirea și complecarea celor învățate în anii precedenți, căci istoria literaturei, care se dă în ultimele semestre, nu servește decât la încheierea cunoștințelor literare căpătate până atunci prin cetire, spre a forma la un loc un tot strâns legat.

Pentru a dă elevelor 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 practicei pedagogice.

In anul I-iu se studiază metrica și poetica. Numeroase exemple de acelaș fel preced orice regulă, orice rezumare a cunoștințelor, orice definiție. Nici o cunoștință nu apelează numai la memoria sau la imaginația elevelor, toate trebuesc motivate de propria lor observație. In anul al doilea începe literatura propriu zisă, adică studierea 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 romanticismui german formează obiectul lecturei din anul al III-lea.

In cele trei semestre din urmă se face, am zis, istoria literaturei. 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 scierilor necetite, acea critică anticipată, nemotivată de observațiunea și raționamentul elevelor, și care adese ori le scutește de a ceti mai târziu. Cu drept cuvânt e în potriva opinioanelor date de a gata, opinioane care desteaptă la elevi simpatii și antipatii nejustificate de propriile lor gândiri, de propriile lor impresiuni.

Cetirea se face în clasă și acasă. Scierile de ceteri acasă sunt alese de către profesor; ele formează subiectul compozițiunilor și al conferințelor lunare de limbă germană.

Tot astfel se face cetirea în limbele streine.

Limbele franceză și engleză sunt obligatorii în seminare ca și în școlile superioare. In studiul lor sunt de urmărit următoarele: a) familiarizarea tot mai mare a elevelor cu aceste limbi, în ce privește ușurința de a se exprimă în ele; b) cunoașterea literaturei lor fundamentale și caracteristice; c) deprinderea elevelor cu metodica limbelor strene.

Pentru mănuirea limbei se fac exerciții și traduceri de o greutate gradată; unele din aceste exerciții se corectează în clasă (prin schimbarea caetelor între eleve) altele, acasă.

In anul I-iu se studiază la amândouă limbele etimologie, cu exerciții asupra formelor neregulate. Din literatura franceză, perioada de la originea limbei până în sec. al 17-lea și câțiva din autorii clasici: se citesc scrisori 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, ceea ce mai ales din Milton și Shakespeare. În anul al II-lea, sintaxă; 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 citesc 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 streine se predă în limbele corespunzetoare, de aceia ea este totdeauna de o conceziune cam sărăcăcioasă.

În ce privește limbele streine, seminaristele berlineze sunt mai puțin bine pregătite decât acele din Stuttgart.

Compoziții în limbele streine nu se fac decât în ultimul an. În schimb la fiecare trimestru sunt extemporale.

La limba germană compozиțiunile sunt lunare; două din ele (pe an) trebuie 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.

Recitările au o mare însemnatate 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 streine, ele sunt un exercițiu de pronunție, de construcție sintactică și un excelent mijloc de a învață 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, monotonă, pretențioasă, în loc să fie pur și simplu punerea în relief a nu-

anțelor, a finețelor unei poezii, făcută îu 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 ani; cele fizice numai în ultimii doi ani. Botanica ocupă toate semestrele 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 că higiena să nu-și fi găsit un loc în programul berlinez, ca obiect separat.

In 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 știință naturale seminaristele învață chipul cum se facă pe copiii mici să observe animalele și plantele cu o atenționare 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 cît 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 știință nu dă nici o cunoștință *a priori*,

nn se servește de observație ca o probă de exactitatea celor spuse, ci mai întâi arată forma sau înșușirea 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 mănuirea aşă zisului învățământ intuitiv.

Lecțiunile model de științe 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 câteva noțiuni de chimie (technologie, fenomenele nutrițiunii 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 amfiteatră 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 mănuși și a experimenta cu dânsenele.

Geografia.

Noțiunile generale de geografie fizică, economică, politică și matematică se predau în anul I-iu. 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 semestrul 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 sluşeşte de atlas, de hărţi murale (ale lui Kiepert), de globuri de diferite mărimi şi pentru unele părţi de pământ, de hărţi şi de globuri în relief.

Geografia este foarte interesantă tocmai prin varietatea cunoştinţilor ce ne dă şi deci prin multimea facultăţilor intelectuale puse în joc. Aşă, pe când geografia matematică e o ştiinţă de raţionament, cea economică, cea politică, cea fizică sunt ştiinţă de judecată şi de imaginaţie. De aici şi importanţa ei educativă.

Pentru ajutorarea imaginaţiei, a priceperii şi deci şi a memoriei, profesorul se sluşeşte de nenumărate figuri reprezentând oraşe, porturi, fabrici, tipuri, feluri de îmbrăcăminte, produse industriale, configuraţii de soluri etc., etc., de numeroase mostre de producţioni extrase din pământ, mostre de producţioni agricole, industriale, etc. Aşă predată, geografia poate avea aproape aceiaşi metodă ca şi ştiinţele naturale.

Biblioteca cuprinde numeroase volume de călătorii, descrieri de localităţi şi studii de moravuri.

Chestiunea cea mai amănunţit studiată este centrul Europei, adică Germania cu ţările învecinate ei.

Conferinţele de geografie au de scop de a deprinde pe fete cu alegerea materiei pentru clasele primare, cu orânduirea ei, etc.

Pedagogia şi 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 educaţiunea din vechile vremuri, până în secolul al 16-lea, iar din acest timp, biografia tuturor oamenilor care şi-au consacrat vremea pentru şcoală, dar mai ales mişcările cele mai însemnante din istoria culturală, făcute pe terenul educaţiunei.

Cu prilejul acestei priviri istorice, elevele se familiarizază cu principiile pedagogice cele mai vechi și mai nestrămutate, văd cum se desfășoară unul din altul, ceteșe bucăți din diferiți autori clasici în materie de educație, ceteșe 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 limbei germane (cetire și scriere, recitări, ortografie, gramatică) și acea a limbelor streine.

Pentru toate celelalte obiecte de studiu, profesorul de pedagogie dă numai o schiță, lăsând amănuntele pe samsa profesorilor respectivi.

Tot în acest trimestru elevele cunosc principiile disciplinei școlare (durata lecțiunei, formularea respunsurilor și a întrebărilor, mijloacele pentru deșteptarea și susținerea atenției, etc.). În semestrul al 4-lea și al 5-lea, când fac practică în școală primară, elevele învață ceva logică și psihologia inteligenței, voință și sentimentele. Disciplina în toate amănunțimile, metodica generală, educația fizică cu igiena școlară, determinarea scopului și a mijloacelor educației, precum și repetirea întregei materii de pedagogie, alcătuesc *pensumul* semestrului din urmă.

Principiile didactice care reiese din tot învățământul pedagogic și care călăuzesc pe orice profesor, fie primar, fie secundar, sunt următoarele: a) Cunoștințele date elevilor să fie puține dar toate clare, precise, bine determine, sigure, la îndămână 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 vioae, 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.

In cele $\frac{3}{4}$ de ceas de ascultare, un profesor german pune întrebarea la 15—20 de elevi și pentru a ține atențunea mai acută așa zicând, el pune chestiunea întregiei clase, iar dupăce elevii cari știu au rădicat mâna, își alege pe acela care trebuie să răspundă. Intrebările puse nu pot fi decât de acele la cari se respunde în 2, 3 propoziții și cari presupun cunoștință câștigată 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.

In afara de profesorul de pedagogie, seminarul berlinez posedă un profesor de *Metodologie specială*, care are asupra sa metodologia scrierii și a citirei, cu tot istoricul ei, metodologia caligrafiei și supravegherea în mare parte a practicii seminaristelor în școala primară.

Practica 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, căte una sau 2 pe lună ; 3) prin învățarea pedagogiei teoretice.

B) pe cale practică : 1) prin conferințe ținute de seminariste în fața colegelor lor, sub supraveghierea 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 impărțite în seminarul

din Berlin : profesorul de pedagogie, care e și de religie, face lecțiunile de limba germană (gramatică, cetera 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 ține și cu clasa primară. Ele trebuie prezentate în seris înainte de a fi ținute. Pentru scris-cetit, 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 întrebuiințate de el. De multe ori aceste lecții model sunt luate ca subiecte de compoziție.

Practica propriu zisă se face în semestrele al 4-lea și al 5-lea în cele 4 clase primare inferioare, fiecare 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'aura 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 ore 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 în-

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 căt la obiectele mai însemnate și mai grele ca metodă : scris—cititul, aritmetică, 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 elevelor și se deprinde, odată cu mănuirea metodei, cu menținerea disciplinei, cu tăria morală ce trebuie să aibă pentru a se impune copiilor. Având un șir de lecțuni absolut pe răspunderea sa, aptitudinele ei de institutoare se formează mai sigur decât în seminarele franceze unde normalistele sunt impuse elevelor primare de către institutoarea clasei.

Dar oare prin această orândueală nu sunt sacrificeate 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^o Programul claselor inferioare fiind analitic până la exces -materia e împărțită pe lecții—întinderea și desvoltarea fie-cărei lecțuni sunt date de cătră program ; 2^o ori-ce lecțiu este pregătită în scris, apoi corectată și complectată de profesorul supraveghetor de practică, și numai după aceasta ținută în clasă de către seminaristă.

In timpul lecțiunei profesorul supraveghetor vine în inspecție de 10—15 minute, când își scrie toate observațiunile în cașul 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, acel 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 școalei „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.

In seminar clasele a II-a și a III-a își iau lecțiunile împreună, aşă că în realitate nu sunt de cât 2 clase de muzică. Invățământul teoretic al muzicei cuprinde repetirea teoriei și cevă din istoria muzicei (biografiile compozitorilor celor mai renumiți) câte-a noiuni speciale pentru cântec, precum: distingerea registrelor vocei și trecerea de la unul la altul, clasificarea vocilor, regulile igienice pentru păstrarea glasului, pronunția la cântec, etc. – și în fine didactica muzicei.

Elevele berlineze nu învață nici un instrument în seminar, dar își exercitează vocea, urechea și pricereea muzicală, aşă că putem spune că au un foarte bun început de cultură muzicală.

In anul I elevele învață 12 coruri religioase și 12 cântece naționale sau de școală, cu una sau mai multe voci. In cei următori, ele învață câte 13 de fie-care fel. Alegerea cântecelor se face de către profesorul de muzică după o consfătuire 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 ceteață 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 generatricele lor, felurile de scrieri și istoricul lor ; 4) să le deprindă cu didactica serisului.

Caligrafia se învață numai în anul I de seminar cu două ore pe săptămână. În semestrul întâi se scriu literile nemțești, cifrele și celelalte semne grafice, în al doilea literile latine. Ca teorie elevele învață regulele pozițiunii la seris și a ținerei condeiului, forma și proporțiunile pu-pitrelor de școală, derivarea literelor una din alta, regulele scrierii 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 dintăi, în al 4-lea și al 5-lea. El cuprinde desemnul geometric și pe cel cu mână 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 oară pe săptămână este consacrată desemnului elementar din clasele primare, când seminaristele învață și regulele 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 penită, cu cretă și estompă, cu tuș, cu sepia și chiar cu colori. Desemnul cu umbre începe pentru toate elevele, cari n'au un talent mai vădit, în anul al doilea.

In semestrele 4 și 5 seminaristele fac practică în școala primară.

Sala de desemn e luminată din partea de sus a păretelui 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 îndepărta, putându-se așeză într'un plan vertical sau orizontal.

Profesorul de desemn își face observațiunile fără să corecteze nimic el însuși.

Gimnastica.

Sala de gimnastică a seminariului berlinez are o lungime de 40—50 metri, și e foarte înaltă în tavan. Ea își are ferestrele de o singură parte, pentru evitarea curantelor și spre deosebire de acea din München, e legată de corpul școalei prin un corridor, închis în timpul ernei la aceeași temperatură ca și sala de gimnastică și cevă mai puțin decât clasele.

Gimnastica cuprinde exerciții de ordine, de evoluție și exerciții la aparate. Exercițiile cu cântec ocupă abia 1 oră pe lună. In anul întâi seminaristele învață exercițiile din ultimele clase ale școalei superioare și deprind felul de comandă în conducerea lecțiunilor, făcând oarecare practică cu colegele lor de clasă. In anul al doilea, exercițiile claselor inferioare, când fac și practică în școala primară. Anul din urmă e consacrat exercițiilor pentru pro-

pria lor desvoltare și teoriei gimnasticei. Aceasta cuprinde anatomia organelor vieței de relațiune, fiziologia mișcărilor, metoda de predare a gimnasticei, istoricul ei în Germania și în fine igiena cu cele întări ajutoare de dat în caz de accidente.

Gimnastica este obligatorie. Dispensele nu se acordă decât de către doctorul școalei, 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 cauță să dea fetelor ușurința și dibăcia trebuitoare la *împletit*, la *cusutul albitorilor* 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, acea 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 luminosă, cu mese înalte, așa ca elevele să-și sprijine la cusutul și lucrul fără să se încovăzeze cătuși de puțin. Fiecare elevă își are masa ei.

Practica lucrului se face sub supravegherea profesorei 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 întâiul 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 întâi 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 bogătie de știință care se ajută și se complecă una pe alta.

Intre seminarul berlinez și acel din Paris găsim pe lângă alte multe osebiri de detail, o osebire esențială în felul cum se face practica pedagogică,—iar superioritatea în această privință nu e la școlile franceze.

In ce privește instalația, seminarul berlinez are o instalație din cele mai izbutite : săli spațioase de desemn, de lucru, de gimnastică, de muzică, de recreație, de lectură, de intrare generală a elevelor (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 instalații de aceste pentru fete, liceele „Racine“ și „Molière“.

O trăsătură care caracterizează seminarul din Berlin și în genere școlile prusiene, este faptul că profesorii munesc colosal de mult, pe când elevii, relativ puțin. În seminarele franceze și bavareze contrariul se întâmplă. Ceeace face superioritatea școalelor germane, după cum au observat-o și alții, sunt vioiciunea elevelor 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 elevelor atârnă și de tactul lui pedagogic, meritul cel mare îl are familia. În școlile germane profesorul nu are de luptat cu o lene sau rea voință sistematică din partea copiilor, după cum se întimplă lucrul la noi. Există cu adevarat în Germania acea neîntreruptă armonie dintre sforțările profesorului și acele din partea familiei. La noi nu numai că acest acord lipsește, dar cei

întâiu cari lucrează la stingerea autorităței 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 institutoare 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 placerea sălbatică de a vorbi de ori-cine și ori-când, părinții distrug la noi și puținul bun că il pot face profesorii. Nu poate nimeni contesta că profesorii germani nu sunt superiori, în marea lor majoritate, celor români ca pregătire pedagogică, ca placere 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 astfel alcătuite ca profesorul lenesc să poată luncea asupra materiei, iar cel zelos să stoarcă toată silința și inteligența copiilor cu cunoștință *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 arneca profesorului toată răspunderea nesuccesului.

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-Adspirantinen*, 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 comisiunei permanente „*Lokalschul-Commission*“. Această stare de lucruri ținu 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, aşa 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 neîntrerupt al profesorului de pedagogie. Astfel „*Lehrerinnenbildungs-Anstalt*“ din München cuprinde trei școli: una primară, una secundară-pregătitoare și una normală.

Materia de învățământ a școalei 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 scrie lecție cu lecție în planuri desyoltate, cari sunt controlate de profesorul de pedagogie și servesc de model seminaristelor în redactarea propriilor lor lecțiuni. Cu astfel de dispoziții activitatea institutoarelor e cam ferecată, dar rămâne necontestat că numai cu chipul acesta se pot utiliza cu folosile didactice mediocre.

Oarele de lecționi 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.

In școala primară a seminarului din München s'a încercat sistema rotațiunei, sistemă propusă la noi de

V. Conta, și care, după spusa directorului, dă cele mai bune rezultate.

Programul școalei primare și al celei pregătitoare.

Școala primară are șase clase din care 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 care 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 acea a Germaniei și a țărilor înconjurătoare. Istoria Germaniei dela năvălirea barbarilor în imperiul roman până la răsboiul 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 cunoștințe meteorologice, câteva noțiuni de acustică, de căldură și de electricitate (atmosferă, 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 regulile de dobândă, scont, rabat, aliaj și asociație. Lucrul de mână, gimnastica, muzica și desenul au în școala primară o importanță relativ mică.

In școalele „pregătitoare“ se intră prin concurs. Programul lor este cu mult prea săracios și incomplet. Religia cu două ore pe săptămână cuprinde numai repetirea celor învațate până atunci. Limba germană, cinci ore pe săptămână, cuprinde cetirea și învățarea pe de rost a bucătăilor alese, repetirea gramaticei și în special a sintaxei, exerciții de analiză, ortografie și interpuncție, explicarea rațională și etimologică a ortografiei și compo-

zițiuni (reproductive în cei dintăi doi ani, reproductive și inventive în cel din urmă). Aritmetica are trei oare pe săptămână. Ea cuprinde numai repetirea 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 cewà 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 complecțează cu muzică (teorie, solfegiu și facultativ vioara) desemn (geometric și cu mâna liberă), lucru de mâna (împletitul și cusutul) și gimnastică, toate cu cîte două oare pe săptămână.

După cum vedem programul școalei pregătitoare e o simplă repetiție a celor învățate în clasele primare. Nici o limbă streină, 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 disciplinile istoriei naturale, ia tot atâta timp cât și zoologia, fiziologia și anatomia împreună.

Programul.

In 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 mâna muzică și desen, cari se predau de maîstri speciali—sau de profesorii când ieu diplome speciale pentru aceste ramuri—toate celelalte materii se împărtesc într'un număr restrâns de profesori în scopul de a introduce mai multă unitate, mai multă solidaritate și zicând, între cunoștințele date de diferitele științe. Așa, în semi-

narul de care ne ocupăm limba germană și istoria se predau de cătră un singur profesor, matematicele și științele de cătră un altul, pedagogia și geografia de cătră director. Gruparea obiectelor este lasată la alegerea candidatului de profesor sau la buna înțelegere între profesori. Cursul seminarului e de doi ani.

Planul lecțiunilor

		ore pe săptămână	
Religia	2		
L. Germană	4	"	"
Matematici	3	"	"
Geografia	1	"	"
Istoria	2	"	"
Şt. naturale	1	"	"
Şt. fizico-chimice	2	"	"
Pedagogia	5	"	"
Muzica	2	"	"
Gimnastica	2	"	"
Desemn	2	"	"
Lucru de mâna	2	"	"
facultative (L. franceză	1	"	"
(Stenografia	1	"	"

în fie-care clasă

La religie repetarea celor învățate în clasele precedente și istoria religiunei creștine.

Limba germană cuprinde stilistica, poetica și istoria literaturii germane, citire, recitări și compozitii.

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 patrate 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 știință: anatomia, fiziolgia, botanica și ceva din zoologie în anul I; mineralogia și geologia în al doilea. Câteva noțiuni asupra stărilor corporilor, căteva 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 educației, elemente de psihologie și de logică, mijloacele speciale pentru educația intelectuală și cea morală, disciplina, metodologia școalei primare, alcătuirea școalei, 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 regulele igienice ale școalei.

La muzică, teorie, solfegiu, facultativ violina. Acordeuri și game ca teorie, solfegiu și cântece cu 3—4 voci (cu deosebire muzică religioasă).

Teoria gimnasticei din școlile de fete, exerciții libere și la aparate, cele dintăi însoțite cu cântece cu 2—3 voci. În anul al II-lea, metodica gimnasticei 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 mâna. În anul al doilea desemnul cu umbre, istoria desemnului și introducerea lui în școli, metodica lui.

Lucrul de mâna cuprinde diferite împletituri, croială, așezarea și cusutul lenjeriilor, cărpiturile și metodologia lucrului.

Limba franceză abia cuprinde cunoașterea formelor regulate și căteva noțiuni de sintaxă.

In 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, aşă 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. Si 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 complectare, o întregire a celor din clasele precedente. Nu găsim în el acea înlănțuire necesară și organică aşă zicând din programele franceze sau prusiene. El este o adevărată pătură suprapusă celorlalte, un *supliment* de cultură și nu o complectare necesară.

4) O împărțire neegală a materiei pe cei doi ani, când timpul de studiu e același pentru ambele clase— și mai ales neproporțională cu valoarea practică a fiecărui obiect de învățământ. Așa în anul I se face fisiologia, 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 intr'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 să schițăm particularitățile de metodă a căror va obiecte de învățământ, așă 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 caleul mintal. 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 împedica 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 fizicei și a fenomenelor ce se observă în viața de toate zilele. Aceste cunoștințe se dau însă toate pe cale experimentală. Din fizică, mecanica și gravitația lipsesc cu totul din program. Deși experiența însordește ori ce lecție, profesorul se slujește de figuri, pentru a simplifica, 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 școală primară. Științele naturale se fac mai mult în mod descriptiv. Cu ocazia cunoștinților de mineralogie se dau și câteva cunoștințe de chimie industrială. În geologie se stăruie 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 însemnatarea cea mai mare, în Bavaria locul de căpiteneie îl ține

geografia fizică. După programele germane, geografia e o știință descriptivă și se referă mai mult la imaginea decât la orice altă facultate intelectuală. De aceia cifrele au a fi puse—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 aceluia ce-l au normalistele franceze. Această inferioritate vine de-acolo că în școlile bavareze se citește puțină proză și se dau puține compoziții. Ea mai provine din faptul că profesorii germani, conformându-se în aceasta programelor, nu pretind elevelor frumusețea 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*, întrebuițând pentru aceasta cât mai puține cuvinte. Ea nu are prilejul să desvolte o chestiune, să o desfășoare, să o motiveze aşa zicând cătuși de puțin. Chiar în compunerile scrise elevele au să răspunde la anumite întrebări, îu forma cea mai corectă și tot odată cea mai simplă. Ceeace perd însă elevele *în stil* căștigă în rationament. Necesitatea de a pune în strânsă legătură niște idei date și concizinea în expresiuni sunt o gimnastică excelentă pentru gândire.

Noțiunile de poetică, stilistică și istoria literaturei se dau numai în legătură și pe baza cunoștințelor literare căpătate prin citire. Cetirea în clasă se face o'odată pe săptămână. Seminaristele fiind foarte ocupate, cetirea în particular n'a luat la ele avântul pe care il admirăm la normalistele franceze sau prusiene. Pe fiecare lună profesorul de limba germană trebuie să dea elevilor căte o compunere și o extemporală în scris.

Pedagogia.

Psihologia și logica nu sunt tractate ca știință independente, ci ca întrând 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 însemnatate 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 aceiași clasă trei zile în sir, 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 aceiași 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 aceiași clasă de mai multe ori. Seminaristele sunt împărțite în 3 serii.

In 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 conferințe, de lecțiuni în clasele primare, conduse toate de către profesorul da pedagogie, ajutat câte odată și de colegii lui. Seminaristele ultimului an asistă în serii de căte 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 mâna.

In seminarul bavarez nu găsim decât croeala lenjăriilor, căpitul și împletitul. Intocmai ca și în Franța lucrul de mâna 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 acea a brodăriilor 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 însemnatate 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 luptă în potriva desgustului de viață și a inerției ce copleșesc generațiunea noastră. Germanii înțelegând valoarea ei educativă au făcut din ea un exercițiu obligator în școalele de toate gradele. Exercițiile din școlile de fete sunt line, liniștite, ușoare, apropiindu-se mai mult de gimnastica sudeză decât de acea germană. Ele sunt făcute mai mult în vederea grației, a elasticităței corpului, a ușurinței și mlădierei la danț 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 admirațunea, prezintă astăzi un amestec de lucruri excelente cu altele neîndestulătoare. Gimnastica, desemnul, muzica, pedagogia, științele și matematicele se prezintă, după toate regulele artei pedagogice, deși programul lor lasă de dorit. Școala primară anexată e din cele mai bune școli analoage 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.

In schimb cultura literară a elevelor și curățenia localului lasă simțitor de dorit, — ceeace e absolut suprinzător într-o școală germană.

SEMINARUL DIN STUTTGART

Singurul seminar de fete din Württenberg a fost înființat abia în 1881 și are un curs de doi ani. El este legat de cunoscuta instituție „Katerinenstift“, având acelaș director, acelaș local, acelaș material didactic și aceiași bibliotecă. Pe când însă seminarul este întreținut de către Stat, școala Katerinenstift, analoagă 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. In schimb biblioteca e bogată, materialul didactic îndestulător și sălile de desemn, 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 Württenberg, 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 întră în seminar elevele trebuie să aibă 16 ani împliniți, să fi absolvit o școală „superioară“ și să treacă un concurs.

Germania are pentru fete trei tipuri de școli primare; 1) școli cu șease clase anuale (învățământ obligatoriu); 2) școli cu șapte sau opt clase, făcute în 7—8 ani; 3) școli „superioare“ cu nouă clase, care 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 școalei superioare. La religie, testamentul vechi, 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 limbile franceză și engleză, 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 rezolvarea oricărei probleme de numere întregi, fracțiuni zecimale sau ordinară, 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 higienă și câteva de fizică și chimie.

Concursul e completat cu un exumen de desen și caligrafie.

In 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 școalei „Katerinenstift“.

Seminarul are două limbi obligatorii, franceza și engleza. Limba italiană rămâne facultativă ca și în școlile primare.

Planul lecțiunilor

	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
Științe naturale	2	2
Științe fizice	2	2
Metodica	1	2
Psihologia	1	2
Higiena	—	—
Desemn și Caligrafie	2	1
Istoria artelor	1	1
Gimnastica	1	1
Total	25	27

La acest număr de ore săptămânale trebuie adăugite 6—8 ore de practică în anul al II-lea și 4—6 în ambele clase, destinate vizitării claselor și pregătirii elevilor din școala primară, alătura cu pedagoagile 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 Chinezii, 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 clasnicilor; d) repetirea gramaticei. Limbile streine cuprind învățarea gramaticei, iar pentru anul al doilea câteva noțiuni de istoria literaturii lor.

La aritmetică: 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, geognosie și zoologie; c) higiena, cu privire specială asupra fiziologiei nutriționalei, a mișcării, a sistemului nervos și a simțurilor. Din științele fizice: gravitația, legile și instrumentele cu care se măsoară, hidrostatica, căldura, lumina, electricitatea statică, magnetismul, câteva noțiuni de acustică și de optică, de chimie minerală și de chimie organică.

Istoria artelor se reduce la acea a artelor plasifice.

Desemnul se face după modele în ipsos.

Caligrafia, lucrul de mâna, 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 lecțuni în clasele primare, lecțuni 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 cineva. 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 metodiceă pentru căptătarea cărora ar trebui al mintrelea o practică foarte îndelungată, nu slujește atât de mult dacă nu-i precedată de noțiunile teoretice trebuitoare. Acestea sunt normele conducețoare, aceasta-i aşa zicând unitatea de măsură a valorei pedagogice a diferitelor metode aplicate sub ochii normalistului. În ce privește lecțiunile din școala primară, ele se fac cu desevărșire nesistemeric. Seminarista pregătește o lecție al cărei subiect e dat de profesorul de pedagogie și o ține fără să i-o fi corectat cineva. Critica lecției se face abia la cea întâi lecție care urmează, când toată lumea a uitat desfășurarea în amănunte a lecției 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 similaeru, iar programul seminarului e mai mult un program de școală secundară.

Disciplina școalei din Stuttgart lasă de asemenea de dorit. E de mirare cum a putut ajunge școala aceasta la reputația 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

C U P R I N S

	<u>Pag.</u>
Recompensele — Valoarea lor în mersul cultural românesc	1
Memoriu relativ la modificările de adus programei de Filosofie din școlile secundare.	
I. Titulatura catedrei de Filosofie	17
II. Succesiunea dintre Logică și Psihologie	24
III. Modificările de adus programei de Logică	27
IV. Modificările de adus programului actual de Psihologie	27
Muzica considerată cu osebire din punct de vedere pedagogic	34
Poeții noștri clasici	44
Chestiuni mărunte	60
Programele și noua metoda de predare. Comunicare făcută la Congresul din Nürnberg în Aprilie 1904	83
Examenul de capacitate pentru Institutatorat	103
Dezideratele congresului din Petersburg privitoare la organizarea învățământului profesional pentru fete	114
O școală de țesut în Iași	119
Școlile profesionale de fete din Franța	123
Școlile normale din Franța	163
Școlile normale din Prusia	192
Școala normală din München	221
Seminarul din Stuttgart	232

VERIFICAT
2007



VERIFICAT
1987