ELEMENTE

DE

METODICĂ

de

ANA CONTA-KERNBACH

Licenţiată în Filosofie

IAŞI

TIPOGRAFIA NAŢIONALĂ

STR. ALEXANDRI 11

1905.

Inv. A. 34.820
249772

ELEMENTE

DE

METODICĂ

de

ANA CONTA-KERNBACH

Licenţiată în Filosofie

57334

IAŞI
TIPOGRAFIA NAŢIONALĂ
STR. ALEXANDRI 11
1905.

Biblioteca Centrală Universitară
BUCUREȘTI
Cota 58 442
Inventar 57 334

1956

199/02

De acelaş autor:

Scolare, 192 pagini, Iaşi, 1904 . . . 2 lei 50 bani.

B.C.U. Bucuresti
C57334

ELEMENTE DE METODICĂ

PREFAȚĂ

Vechile tractate de Metodică, cu formulele lor sentențioase, cu principiile lor imperative și fără nici o justificare științifică, nu mai au astăzi prestigiul cerut pentru toți cei deprinși cu minuțiile analizei și cari întrevăd rezultate hotărâtoare în actualele cercetări experimentale.

De altă parte, cu noile mijloace de investigare, specialiștii din toate țările adună zilnic un nămol de material de observație, a cărui importanță este negreșit neprețuită, dar care, chiar din cauza volumului și a noutății lui, nu a putut și nu poate fi încă coordonat și sistematizat în principii imediat utilizabile. Iar congresele speciale, chemate să cearnă observațiile și să fixeze prin autoritatea lor normele directive, au o activitate cu mult prea sporadică pentru a putea respunde nevoilor zilnice.

De aici greutăţile întimpinate de acei cari caută a se ţinea în curent cu progresele practicei profesionale dăscăleşti. Ei nu pot găsi în literatura specială, —nici chiar a ţărilor în cari asemenea studii sunt mai cultivate, ca Franţa, Germania, Italia—decât sau călăuze fără nici o justificare ştiinţifică, sau monografii prea ample şi minuţioase, întunecate de expresii tehnice variind de la un cercetător la altul. Nici o lucrare însă sistematizată, în curent cu ultimele cercetări psihologice, complectă şi tot-o dată in proporţiile cerute de modesta carieră de învăţător.

Spre a răspunde acestei necesităţi, m'am hotărât a da la lumină în lucrarea de faţă cursul meu de Metodică, ţinut la şcoala normală de institutoare din Iaşi între anii 1895—1904. El are de bază nu numai controlul conştiincios al cercetărilor *altora*, făcut asupra elevelor şcoalei de aplicaţie în curgere de mai mulţi ani, ci şi numeroase *observaţii proprii* acolo culese, precum şi cercetări noi de analiză, provocate de nevoile urgente ale unor şcoli fără tradiţie şi ale programelor în continuă prefacere. Pe aceste date am căutat să stabilesc principiile metodice călăuzitoare, ţintind pretutindeni a le da şi justificarea lor psihologică. Dacă această explicare nu va fi totdeauna acceptată, tendinţa statornică de a îndrepta mintea viitorului institutor înspre cercetări psihologice, deprinzândul cu nevoea unei scrupuloase analize, să slujească drept compensare.

Aceste împrejurări explică, cred, pentru ce, spre a preveni pe cetitor, atunci când am destinat lucrarea de față publicității, am fost nevoită să las să apară, poate prea adeseori, subiectivitatea autorului.

A. C. K.

Iași, Octombrie 1905.

OBIECTUL METODICEI

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

Dar această pregătire teoretică nu este îndestulătoare pentru viitorul dascăl. El are nevoe să-și exerciteze meseria în toate amănunțimile ei multă vreme— și cum ar face-o mai cu folos decât sub conducerea

unui călăuz experimentat ?—până să deprindă a observa sufletul cu multele-i manifestări de'nviorare și continuă propășire, până să surprindă nuanțele cari alcătuesc o individualitate și să se poată sluji de învățământ, unelță de perfecționare pe cât de admirabilă, pe atât de primejdioasă în mâni neîndemânatece.

Trecerea de la pregătirea teoretică la practica zilnică a profesiunii de învățător, de la învățarea din carte la aplicarea izbutită a principiilor științifice asimilate, o dă Metodica. În această parte a Pedagogiei institutorul vede apropiindu-se de dânsul marile principii călăuze întâlnite în Didactică, vede luminându-se în aplicare chestiunile discutate în Pedagogie, poate vedea modificându-se sub mâna lui fondul de cunoștinți din fie-care lecțiune potrivit nuanțelor și tipurilor sufletești cu cari l'a familiarizat Psihologia. Aici el va deprinde să analizeze chestiunile de învățământ, să cerceteze valoarea procedărilor de întrebuințat, să-și justifice ori-ce schimbare de metodă. Acesta fiind cuprinsul Metodicei, noi am defini-o astfel : *studiul metodelor de predare în însăși aplicarea lor.*

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

Vom analiza fondul de cunoștinți ce alcătuesc instrucțiunea noastră primară în ordinea impusă obiec-

telor de învățământ de către programul școlilor normale, deși această ordine nu e cea mai potrivită cu nevoile normalistului în momentul când începe practica pedagogică. Din analiza aceasta vom afla și normele de pregătire ale fie-cărei lecțiuni și motivarea psihologică a fie-cărei ordonări de cunoștinți; sau, cum am zis mai sus, și *metodele de predare ale fie-cărui obiect de învățământ* și *justificarea lor științifică*.

CAP. I.

LIMBA MATERNĂ

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

a) a o vorbi și înțelege în toată bogăția și finețea ei;

b) a ști s'o citim;

c) a ști s'o scrim în forma ei corectă și adevărat românească.

Iar pentru a ajunge la acest rezultat trebue să învățăm:

a) cuvintele *(vocabular)*;

b) regulele după cari acestea se leagă în propoziții și fraze *(gramatică)*;

c) scrierea exactă a cuvintelor *(scris—citit* și *ortografie)*;

d) înjghebarea frazelor în totaluri de gândire mai desvoltate și mai complexe decât fraza, în scrisori, hârtii de afaceri, cărți didactice, opere literare etc. *(stilistică)*.

În predarea limbii, mai mult decât ori unde, avem nevoe să ţinem samă de felul cum a propăşit mintea. Omul a produs întâi, a creat, şi apoi *şi-a dat samă* de felul cum a creat, adică de normele şi procedările urmate în producere. Întâi a vorbit, a construit fraze şi opere şi numai mai târziu a simţit nevoea să privească îndărăpt şi să cerceteze *cum* a făcut de a ajuns acolo.

Aşa trebue să procedăm şi noi în şcoală. Iată de ce limba maternă este obiectul cel mai greu de predat în clasele primare, cel care cere dascălului o mai mare ascuţime de minte şi mai mult tact metodic. Copilul trebue sà se trezească că posedă limba şi numai din când în când să înjghebeze regule cari să-i ordoneze materialul limbistic. *Cât mai puţine regule şi cât mai târziu formulate*! Iată principiul general în predarea limbii materne. Multă citire, scriere multă, câştigare de cuvinte şi de locuţiuni din practică, scriere *exactă*, ortografică şi stilistică *de la început*.

Cele patru părţi constitutive ale studiului limbii nu se pot deci face succesiv, ci paralel şi sprijinindu-se necontenit între ele. Copilul nu învaţă cuvinte singuratece, ci în propoziţii şi fraze, şi nu le învaţă fără să le şi scrie. Aşa că învăţând vocabularul el face şi ortografie şi stilistică şi gramatică,—şi viceversa.

Mijloace didactice pentru dobândirea limbii avem: *citirea, convorbirile, memorizările, copiatul, dictarea şi compoziţiunile.*

§ 1.

VOCABULARUL

Copilul vine de-acasă cu un capital mai mic sau mai mare de cuvinte, din cari unele rău rostite, iar cele

mai multe rău întrebuințate. Îndreptări îi trebuesc la fie-care pas. La cuvinte avem de considerat:

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

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

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

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

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

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

Cu cât dascălul va vorbi mai precis, mai exact— nu zic și concis, aceasta nu este o calitate de școală primară—cu cât cărțile didactice vor avea o limbă mai curată, un stil mai străveziu și mai luminos și vor exprima ceva,—nu vor fi ca până acuma *înșirări de vorbe goale*,—cu atât și elevii vor prinde mai ușor înțelesul, vor pune cuprins la cuvintele învățate și nu se vor înșela asupra întrebuințării lor.

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

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

Mai putem învăța cuvinte și din *citire*. Aci vorbele se țermuresc ca cuprins, capătă înțeles mai concret, mai determinat, prin legătura lor cu celelalte cuvinte din propoziție, se apropie deci mai mult de felul de pricepere al copilului.

În citire cuvintele se întipăresc în memorie și grație formei lor scrise.

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

Dar nu este de ajuns să-i știm unui cuvânt înțelesul și forma, ne trebue să-l întrebuințăm lesne, repede și la momentul vroit. Ușurința aceasta în mânuirea cuvintelor, *această mecanizare a limbii*, am numi-o, se capătă prin *reproduceri* dese și sub toate formele: *orală* sau *în scris*, *extemporală* sau *în compuneri*.

Iată de unde rezultă regula metodică că ori-ce cuvânt nou trebuește des întrebuințat de către elevi, spre a rămânea definitiv în capitalul lor limbistic.

§ 2.

GRAMATICA

Se deosebesc la Gramatică, de obiceiu, două părți:

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

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

Un cuvânt singuratec are un înțeles mai larg și mai nețărmurit de cât atunci cînd stă într'o propoziţiune, iar un întreg inteligibil pentru minți primitive sau măcar puțin pregătite, îl formează numai propoziția, iar nici decum vorba izolată. Pentru aceste motive exemplele gramaticale se dau de preferință în propoziţiuni, iar Gramatica o începem cu sintaxa și nu cu etimologia, mergând astfel de la cercetarea întregului la acea a părților lui. Și fiind că fraza este o gândire prea desvoltată, prea complexă și prea variabilă în construcția ei, s'a luat ca punct de plecare în studiul Gramaticei propoziţiunea.

Copiii știu alcătui propoziţiuni de la exercițiile

pregătitoare pentru scris-citit. Întăile deprinderi adevărat gramaticale vor consta din:

1) deosebirea din practică a propozițiunilor simple de cele desvoltate;

2) formarea propozițiunilor cu subiecte sau cu predicate *date;*

3) formarea lor fără nici un jalon;

4) analiza lor în privința părților constitutive:

a) *despre* cine se vorbește.....

b) *ce* se spune.....

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

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

Pe baza celor arătate mai sus elevul poate distinge rolul cuvintelor în propoziție *(analiza logică)* și poate clasifica cuvintele după înțeles (*analiza etimologică)*, ceea ce impropriu se numește «a deosebi părțile vorbirii».

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

1) substantivele comune de cele proprii;

2) formele singuritului de-ale înmulțitului;

3) formele celor trei genuri;

4) pronumele personale față de cele nepersonale, variațiunile de formă a celor dintăi;

5) genul și numărul la adjective;

6) câte-va din formele verbului, modurile și timpurile cele mai des întrebuințate de la verbele regulate, adică formele-tip.

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

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

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

La exemplul de mai sus schimbăm apoi singuritul în înmulțit, punem substantive femenine în locul celor masculine, arătăm cum variează acestea și stabilim astfel *câte-va tipuri* după cari declinăm un număr de exemple. Acelaș lucru cu verbele.—Esențialul este să nu lăsăm pe copii să ghicească, ci să le *spunem noi terminațiile* și *să variem cât mai mult exercițiile*: unul îl însemnăm pe caete, altul îl scrim pe tablă, pe un al treilea îl facem oral, etc. În loc să perdem vremea scriind *acelaș* exemplu odată greșit și odată corectat, să facem exercițiile tot cu *alte* cuvinte și să luăm *toate* măsurile ca copiii să nu greșască.

Nu vom intra în analiza fie-cărei chestiuni. Programul și bunul simț ne pot călăuzi îndestul. Principala țintă a dascălului este ca elevul să distingă că 'n gramatică are de-a face *numai cu cuvinte*, cari pot fi de mai *multe feluri* (subst., adj. etc.) și pot face *diferite*

slujbe în propoziție, și ca el să mânuească vorbele cu terminațiile lor *cuvenite*, construind propoziții și fraze corecte, fie că vorbește, fie că scrie.

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

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

a) exemplul model al dascălului;

b) exemple analoage date de elevi, dintre cari cele tipice se scriu pe tablă;

c) observațiunile elevilor—generalizarea (regule sau definiții);

d) exercițiile de aplicare.

Dascălul se va feri să nu-și facă un tipic după care să-și ordoneze lecțiunea. Nimic nu e mai neproductiv, mai sec, mai antipatic ca acele planuri cristalizate pe cari elevii le-au cuprins cu mintea de la a doua lecțiune și a căror structură simplistă le înăbușă ori-ce curiozitate și ori-ce interes.

Exercițiile de aplicare pot fi de mai multe feluri:

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

b) cele date de copii, după normele stabilite.
c) « luate din cartea specială,
d) « « « « de citire,
e) « « dintr'o bucată memorizată.

În acelaș chip se tratează ori-ce chestiune de etimologie.

În clasa ultimă avem la sintaxă fraza. Prin analogie cu metoda întrebuințată până acum, ar fi să procedăm mai întâi analitic: să luăm fraza, s'o descompunem și să studiem felul cum se leagă părțile ei.

Mai potrivită însă cu felul de gândire al copilului este procedarea sintetică, adică să desvoltăm propoziția pentru a construi fraza.

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

Din cele ce preced am putut vedea că metoda ge-

neralminte întrebuințată astăzi, este acea analitico-sintetică. Cea pur sintetică e condamnată absolut, iar cea analitică e părăsită de toți câți simt nevoe de mai multă ordine în gândire.

Nu vom intra în discuțiile metodiștilor, dacă e mai bine ca exemplele să se ieie dintr'o bucată citită, adică dintr'un întreg de gândire bine constituit, sau din convorbiri libere. După noi amănuntul acesta rămâne absolut secundar. Principalul este ca exemplele să *înainteze mintea copilului*, dacă nu și ca fond, ca formă numai decât! Vorbe de clacă nu ne trebuesc. *Forme noi și multe, rostite sau scrise*, iată esența lecțiunilor de gramatică. Și dacă în loc să spunem banalități ca: cucoșul cântă, vaca rage etc., putem repeta cu prilejul exercițiilor gramaticale fondul de cunoștinți din alte obiecte de învățământ,—cu atât mai bine!

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

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

§ 3.

SCRIS—CITITUL

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

În scrierea noastră fie-care sunet are semnul lui numit literă. Literile, spre distingere între ele, se pot numi fiecare fie cu sunetul pe care-l reprezintă, sau cum se zice, cu «valoarea lor relativă din cuvânt», fie cu nume convenționale. Așa bunăoară în românește literei *r* i s'a zis *rr*, *re*, *er*, iar pe vremea alfabetului chirilic, *râță*. Sistemul de a numi literele cu sunetul conrespunzător e numai din veacul al 19-lea și se numește sistem *fonic* sau *fonetic*, spre osebire de celalalt zis *nominal*. N'avem nevoe de stăruit asupra văditei superiorități a sistemului fonic asupra celui nominal.

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

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

O diferențiare de făcut încă, între metodele scris-cititului încercate până acum, este dacă se fac copilului cunoscute mai întăi literile de tipar, ochioase și clare,

sau cele de mână. În cazul din urmă, copilul învață citirea din propria lui scriere și metoda se numește *scriptolegă*, în cel dintăi se numește *legografă*.

Nu vom intra în istoricul chestiunii, ci vom trece deodată la metoda generalminte adoptată astăzi «*metoda cuvintelor normale*», sau a lui «*Jacotot-Vogel*», după numele celor doi metodiști cari au întemeiat-o.

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

Idea lui *Jacotot* o perfecționează *Vogel*, autorul recunoscut al metodei «*cuvintelor normale*». Trăsăturile distinctive ale acestei metode sunt:

1) combinarea scrierii cu citirea; (*Vogel* propune forma legografă, metodiștii mai noi preferă cu drept cuvânt pe cea scriptolegă);

2) mersul analitico-sintetic în fie-care lecție;

3) ori-ce cuvânt normal este reprezentat printr'o icoană, menită să deștepte *numai decât* o imagină în mintea copilului, spre a-l deprinde a nu vorbi *fără să gândească*;

4) numeroase exerciții de scriere și de citire în fie-care lecție, bine gradate și bine proporționate cu timpul și puterea de muncă a copiilor.

În limba noastră sunt multe abecedare după metoda cuvintelor normale. Cele mai bune au remas însă și până astăzi ale d-lui *Th. Speranță*, ale d-lui învățător *Popovici* și mai ales al d-lui *C. Meissner*.

De oare-ce simultaneitatea învățământului este o

condiție esențială pentru școala primară, scris-cititul după metoda lui *Vogel* are nevoe de o pregătire specială, care constă din o serie de exerciții pentru citire, și o alta pentru scriere. Exercițiile de scriere deprind pe copil cu elementele literilor,—linii drepte și culcate, subțiri și groase,—cu osebită stăruință asupra direcției în care se mișcă mâna la fie-care, și a executării lor în tact.

Exercițiile citirii, ori mai bine zis ale scris—citirii, sunt mai grele. Copilul trebuește deprins să distingă cuvintele *ca întregi*, să le osebească de propoziții și să distingă elementele lor, sunetele.

Iată mersul în aceste exerciții. Din convorbiri asupra unui fond de tot ușor și cunoscut, deprindem copiii să facă propoziții întregi, adică să *construiască gândiri* simple. Ajutându-ne apoi de simțuri, de văz și de auz, desfacem propoziția în cuvinte și anume: reprezentând fie-ce cuvânt pe tablă cu o linie mică, în aceiași proporție cu linia mare care ne amintește propoziția, în care cuvântul se află față de întregul de unde l'am scos; sau rostind rar vorbele și asociind fie-care din ele cu o bătae, cu un sgomot.

Când copiii despărțesc fără greșală cuvintele din propoziții, trecem mai departe, desfacem vorbele in silabe și sunete. Vom observa ca atât numile tehnice cât și definițiunile de rigoare să vie în totdeauna *după exercițiul* de analiză, adică *numirile cele nouă să vie în urma ideilor conrespunzătoare.*

Când copiii sunt stăpâni pe desfacerea în sunete putem trece la abecedar.

Din complexele forme în cari dascălii germani îmbracă o lecție de scris-citit, noi n'am păstrat decât strictul necesar. Convingerea noastră este că esențialul unei atari lecțiuni este multă scriere și citire multă și că

umpluturile, bunăoară desemnarea pe tablă a literilor de tipar și a figurii ce ilustrează cuvântul normal, sunt numai o perdere de vreme și de muncă.

Iată punctele unei lecțiuni de scris-citit:

1) intuirea figurii de pe carte, *atât* numai cât e necesar ca să adunăm mințile copiilor și să deșteptăm idea reprezentată de cuvântul normal;

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

3) scrierea literei noi:

a) în întregime,

b) pe elementele ei componente,

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

Pentru a asigura scrierea în tact copiii sunt ţinuţi să spue în cor felul liniilor ce scriu sau să numere bucăţile din cari alcătuesc fie-ce literă;

4) scrierea cuvântului normal dat, a unor vorbe și propoziţii în cari intră litera nouă;

5) citirea celor scrise, citirea paginii conrespunzătoare din carte;

6) litera nouă de tipar, exerciţii de recunoaștere a acelei litere, comparaţie cu altele;

7) citirea exerciţiilor cu litere de tipar.

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

De oare ce lucrăm cu foarte mulţi elevi odată, nu-i revine fie-căruia decât puţină vreme. De aci necesitatea ca toţi elevii să urmărească, pas cu pas, ce se

citeşte de cătră fie-care, precum şi nevoea citirii în cor. Bine înţeles, citirea în cor trebueşte făcută în tact şi numai după ce toţi elevii au citit individual. Dealmintrelea ea e o procedare primejdioasă, ce n'ar trebui îngăduită decât dascălilor cari cu adevărat îşi dau samă de toate mărunţişurile didacticei. Ea se face în vederea mecanizării citirii, dar să băgăm de samă, că ea ne poate duce şi la tâmpirea copiilor!

Nu e metodic ca copiii să citească de multe ori aceiaşi lecţie, căci ei memorizând uşor se 'ntâmplă o îngrămădeală de erori şi o confuzie groaznică în mintea lor. De altă parte trebuesc numeroase exerciţii de citire. Iată de ce avem nevoe de material de citire suplimentar: de maşini de citit, de litere mobile, de benzi sau pagini scrise anterior de cătră dascăl, de ceva în felul foilor d-lui *Borgovanu*, etc.

Cu cât putem face exerciţii mai multe, mai noi şi mai *neprevăzute* , cu atât copiii deprind citirea mai repede şi mai lesnicios.

§ 4.

SCRIEREA

Când copilul cunoaşte toate elementele, literile mici şi cele mari, citirea şi scrierea se despart pentru a rămânea fie-care o îndeletnicire independentă. Cea din urmă devine caligrafie sau o lucrare de aplicare a multora dintre obiectele de învăţământ.

O discuţie între dascăli este dacă scrierea se mai poate face şi trebue să se facă în tact. Simultaneitatea învăţământului se datoreşte în mare parte tactului, dar prea adesea acesta încurcă şi distrage copiii de la ocu-

573334
BIBLIOTECA CENTRALĂ UNIVERSITARĂ BUCUREŞTI

pația principală. De altă parte cu tactul uniformizăm mișcările copiilor și le'ndreptăm spre o vitesă normală : grăbim copiii înceți și leneși, dar mai ales oprim nervoșii să ajungă la acea repezeciune în muncă caracteristică celer vioi și deștepți, dar dăunătoare din toate punctele de vedere, când se ajunge prea curând la dânsa. Noi socotim că scrierea în tact ar trebui menținută la caligrafie în *toate clasele primare*, dar nu am admite-o la exercițiile gramaticale, deși lucrul se practică în multe școli germane, până prin anul al treilea.

Despre metodica scrierii vom vorbi mai îndelung la caligrafie.

§ 5.

CITIREA

Citirea este mijlocul de căpitenie în învățarea limbii și unul din cele mai însemnate pentru asimilarea cunoștinților de ori-ce natură. Ea este instrumentul de muncă ce-l încredințăm copiilor cu gândul să le slujească la desăvârșirea culturii dată de școală.

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

Avem de osebit la citire trei forme, din cari două presupun pe cealaltă, la a căror armonică contopire va ținti învățătorul în fie-ce lecțiune :

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

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

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

Cărți anumite pentru citirea în școală, așa numite clasice, avem de cât-va timp numai. În vremuri copiii își învățau literile și-și deprindeau ochii la repedea înjghebare a cuvintelor pe operele marilor scriitori sau pe cărțile bisericești.

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

Limba întrebuințată trebue să fie potrivită cu puterile și nevoile copilului. Nu sub pretext că'l învățăm românește, să-i punem din clasele inferioare *modelele noastre de limbă: Eminescu*, *Coșbuc*, cronicarii și ceilalți. Copilul de școală primară nu are nevoe de limba literară, ci de *limba curent vorbită*, simplă și obișnuită, cu condiție numai să fie corectă. Nu din licențele lui *Eminescu* și nici din arhaismele ori cât de colorate, ale cronicarilor, are să izbutească el să înjghebe o scrisoare sau un contract de închiriere. Și trebue să ținem samă și de fond. Oare punctele culminante ale literaturii românești să convie unor copii între 7—14

ani? Cronicile cari au nevoe de comentarii și de atâtea explicări de cuvinte, că nu le'nțeleg tot-deauna nici dascălii, să fie oare potrivite pentru elevi? Nu se ține în destul samă de un fapt: absolventul de școală primară are nevoe să se știe sluji de *limba zilnică* și se înțeleagă *ceea ce zilnic îi cade în mână*. Accidentalul și neprevăzutul, noul și interesantul nu sunt de domeniul școalei elementare. Să nu raționăm ca unii savanți eminenți cari se ilustrează din când în când ca examinatori pe la școalele noastre: «Ei! Tot oae și câne... și stejar... S'o vedem pe candidată: este ea în stare să'mi vorbească *jumătate de oră despre o coajă de nucă?* Atunci... zic și eu!» Sau un altul:.... «cilindru, con, piramidă... prea e banal! Să dăm o lecție asupra parabolei sau helicei.» Nu mai există loc, mă rog, pentru chestiunile banale, nici în școalele primare!...

A. Cartea de citire

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

Cunoștințile din punct de vedere al fondului sunt de două feluri: științifice și literare. Grupăm în această din urmă categorie atât cunoștințile istorice cât și pe cele geografice, cari, mai ales în școlile inferioare, punând în joc imaginația, au nevoe de calități de stil absolut artistice. Alegerea, succesiunea chestiunilor din fie-care obiect de învățământ și desvoltarea de dat fiecăreia din ele sunt fixate în școala românească prin program. Munca autorului este astfel simțitor ușurată,

iar învățătorului nu-i rămâne de cât să constate conformarea sau nerespectarea programului și să se hotărască în consecință.

Tactul metodic al autorului unei cărți de citire se poate totuși vedea din succesiunea pe care o dă el chestiunilor din obiecte de învățământ osebite— dacă se ajută sau nu una pe alta — și din depărtarea ce o pune între cele de aceiași ramură de învățământ. Copilul are nevoe de varietate, dar în acelaș timp cunoștințile asimilate trebue să i se lege prin toate raporturile posibile, dacă țintim ca ele să-i rămâe definitiv în conștiință.

Adevărata greutate și deci adevăratul merit în alcătuirea unei cărți de citire este însă limba. Cuvintele, adevărat românești, să fie propii în întrebuințarea lor, clare și transparente, așa ca gândirea să reiasă luminoasă. Construcțiunile să fie simple și firești, ușoare și caracteristic românești. Pentru aceasta trebue să ne ferim de stilul jidovit al ziarelor și al literaturii eftine, trebue să alungăm vorbele de mahala cari lasă să străbată înțelesuri și rostiri schimonosite și pervertesc gustul cel atât de ales al poporului românesc; dar trebue să nu ne lăsăm ademeniți nici de stilul dichisit al celor ce se inspiră numai din cânticele populare și din urice. Hainele de bal-mascat nu au ce căuta în școală! În afară de vorbe cu adevărat plastice și colorate, cari conrespund însă unui capital *restrâns de cunoștinți*, literatura populară nu ne poate fi de cât *o călăuză* în privirea *mersului gîndirii*,—simplu și desăvârșit firesc—în privirea construcțiunilor sintactice, dar atât numai. Un veșnic model de imitat, nu!

Bucățile cu cuprins științific, istoric și geografic se pot lua din scriitorii noștri cei mai buni. Autorul cărții de citire va alege pe acele în cari stilul e mai plastic,

descrierea mai colorată, dar în acelaș timp numai pe acele în cari tabloul sau totalul gândirii se *prezintă simplu*. Belșugul de amănunte, așa cum ni'l dau mulți din cronicarii și istoricii noștri, cere o putere de închiegare, de întregire, pe care copilul de școală primară nu o are. Iată de ce aș zice că folosirea marilor noștri autori cere mult meșteșug. Nu ori-cine să se încumete a o face!

În privința literaturii propriu zise sunt multe de considerat. Ne folosim de literatură pentru desvoltarea sufletească a copilului? Sau i-o dăm numai ca un model de limbă? Răspunsul e hotărâtor în privința alegerii bucăților.

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

Pentru ca acest fond moral să se'mplânte în suflet, el trebuește înveșmântat în imagini și 'n idei ușor de pătruns. *Limba* și *valoarea literară* a bucăților sunt elemente, cari pe lîngă puterea lor artistică au și una educativă. Mintea omului e leneșă, ea nu se lasă ademenită de cât de munca prin care poate avea cea mai mare mulțumire cu cheltuiala cea mai mică. Și cu cât avem de a face cu minți mai primitive, mai nediscipli-

nate, mai neorînduite, mai lipsite de deprinderea muncii, cu atât legea aceasta e mai adânc stăpânitoare. Astfel ne explicăm de ce numai marii artiști s'au impus ca modele și capi de școală, numai ei suut *clasicii în toate artele*, numai ei au stăpânit mulțimea.

Din punct de vodere didactic mai avem de considerat încă ceva: potrivirea cu puterile și nevoile sufletești ale copilului, atât a fondului cât și a formei bucăților alese. Acesta e motivul pentru care s'a năpustit dăscălimea noastră asupra literaturii populare. Ea li s'a impus în mod firesc.

Atât numai că fondul de sentimente—vorbim de cel folosit până acum în cărțile noastre școlare—nu e îndestul de variat, și mai ales nu totdeauna moral. Prea multe jertfe pentru elementul distractiv și glumeț. Ar trebui studiată literatura noastră populară mai adânc și folosită din acest punct de vedere, *educativ*. După mine, un astfel de studiu ar fi cel mai prețios care s'ar putea face asupra literaturii populare românești.

Să nu se pară că ne contrazicem. Literatura populară dată *ca atare*, în originalul ei, cu fondul moral cerut de sufletul copiilor, este absolut la locul său în școalele inferioare. Ea este și o desfătare sufletească potrivită și o adâncire, o reîmprospătare a fondului nostru sufletesc național. Este împuternicirea pe care Făt-Frumos în lupta cu Zmeii, o capătă de câteori atinge pământul! Dar imitarea limbii populare în bucăți cu un cuprins pe care poporul nostru *nu l'a gândit încă*, ni se pare o contrafacere, o copiare nefirească și de prost gust.

B. **Metodica citirii**

O citire mecanică bună se capătă din multul exercițiu. Însă pentru a evita pe de o parte memorizarea

repede a vorbelor, pe de alta, lipsa de interes și ca urmare deprinderea copiilor de a gândi aiurea de cât la cele rostite, nu trebue să citim de multe ori aceiași bucată. Exercițiile de citire, ca toate exercițiile școlare, sunt bune numai atunci când se repetă adesea, dar se și sfârșesc înainte de a se fi ivit osteneala.

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

Cum putem deprinde copiii ca să gândească la ideile exprimate de cuvinte și nu aiurea? Cum îi putem ajuta să se adâncească în gândirile spuse și să nu se mulțumească cu sunetele vorbelor sau cu defilarea literilor în fața privirilor lor? — Respectând cerințile metodice de a da vocabularul de preferință cu ajutorul învățământului intuitiv, de a nu ne sluji de cuvinte izolate, căci ele nu spun mare lucru copilului, și în fine de a *explica* fie-care cuvânt citit, a-l explica, cum ziceam mai sus, întrebuințându-l într'o propoziție, sau înlocuindu-l cu altul echivalent ori măcar aproximativ echivalent cunoscut. Aceste explicări le face dascălul de la primul exercițiu de scris-citit cu toate cuvintele, la rând și nu pe sărite numai cu cele presupuse necunoscute. Căci noi nu urmărim ca copilul să învețe *vorbe nouă*, ci ca el să gândească pe cele cunoscute, să cucerească înțelesul tuturor vorbelor date de carte.

Când copiii nu sunt încă stăpâni pe citirea mecanică, profesorul le poate veni într'ajutor dându-le pe scurt cuprinsul bucății de citit. Aceasta o face el la

finele anului în clasa I-a și la începutul celui de-al doilea. Înțelesul în parte cunoscut ajută la citirea curentă, dar mai ales la cuprinderea cu gândul a celor citite. Procedarea aceasta este o îndrumare folositoare spre citirea logică.

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

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

Nu intră în această critică însă *corectarea ca intonație* a fie-cărei fraze greșit accentuată de către elev.

În privința semnelor de punctuație avem de spus următoarele: nevoea pauzelor și a deosebirii lor ca lungime, o capătă copilul în primul loc de la ordinea pe care dascălul o pune în vorba lui proprie și în răspunsurile copiilor. În al doilea loc, de la deprinde-

rea pe care profesorul le-o dă de a se sluji de semnele punctuației de la cel dintâi cuvânt scris pe tablă. Să nu îngăduim o citire în care nu se respectă toate pauzele arătate.

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

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

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

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

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

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

Când bucata de citire e măricică, ea se împarte în atâtea unități metodice, câte sunt ideile generale desvoltate într'ânsa. Unitățile metodice să nu fie prea mari, dar mai ales să nu fie prea mici. În cazul întâi elevul ar perde din vedere prea multe din amănunte, de care mintea lui are nevoe, în cazul al doilea reproducerea ideilor nu s'ar distinge de memorizarea vorbelor. Numărul și mărimea unităților variază după clasă și mai ales după desvoltarea copiilor. Cu fie-care unitate, devenită un întreg la rândul ei, mai ales când este bogată în idei, se fac două reproduceri: una amănunțită, în mod extemporal—scoțând și izolând între ele toate ideile de amănunt și stabilind astfel atârnarea lor reciprocă,—o vom numi reproducere pe întrebări. Alta, reproducerea succintă a întregii unități în fraze corect construite, care poate fi urmată de scoaterea ideei generale cuprinsă în toate unitatea; o vom numi reproducerea a doua, sau a totalului. După ce toate unitățile metodice au fost tractate astfel, întregim lecțiunea cu *generalizarea propriu zisă*, adică cu scoaterea ideilor mai cuprinzătoare din întreaga bucată de citire.

Se obișnuește să se scrie pe tablă ideile generale scoase din fie-care unitate metodică,—așa zisele titluri—drept jaloane la generalizare. Această procedare e bună cu condițiunea expresă să nu se transforme în tipic și să nu se folosească de cât în bucățile cu cuprins îmbelșugat și complex în cari ideile generale sunt re-

lativ greu de aflat. De rigoare nu e însă nici aici, generalizarea putându-se face de-a dreptul din bucata citită.

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

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

Nu am, cred, nevoe să spun că generalizarea poate lipsi în unele lecțiuni și că cele două reproduceri nu au aceiași însemnătate în ori-ce bucată de citire. Învățătorul ușor va distinge osebirile acestea.

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

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

Un sfat pe care-l dau cu osebire profesorii de

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

Însemnată, după mine, este deosebirea între felul de grupare a ideilor de amănunte, după cum este vorba de citirea logică sau de cea estetică. Pe când în cea dintăi urmărim gruparea noțiunilor în jurul unei idei principale, subordonând pe cele dintăi aceștiea din urmă, în scrierile literare ar trebui, cred eu, ca gruparea amănuntelor să o facem în icoane și tablouri. Am avea atunci atâtea unități metodice într'un întreg literar, câte tablouri se pot desface din el. Bunăoară în legenda lui Dragoș ar forma o unitate descrierea regiunii unde se desfășoară acțiunea ; o alta, înfățoșarea lui Bogdan ; o a treia, icoana zinei etc. etc.

Esențialul în citire, după mine, este urmărirea *strictă* a gândului autorului, fără adausuri, fără vorbiri și fără întreruperi. Această adâncire a minții noastre în gândul unui autor este adevărata disciplină intelectuală, *cea mai bună.* Și către dânsa trebue să țintim

de la început. Pentru gândirea proprie are copilul aiurea loc: la învățământul intuitiv, la științi. Nu trebue să încurcăm și să amestecăm domenii osebite.

§ 6.

Exercițiile de liberă reproducere și de memorizare

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

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

Povestirile n'au nevoe să fie numai decât așa zise istorioare morale. Ori cât ar fi acestea de folositoare, abuzul lor trebuește înlăturat. O fetiță de 7 ani zicea: «știu ce are să spue Doamna: o poveste cu copii cari s'au cumințit fiind-că.... Eu cunosc o mulțime de copii cari nu-s cuminți și tot nu pățesc nimica!» Și... foarte consecuentă, fetița nu mai era atentă ori de câte ori era vorba de povestiri.

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

Dascălul, care trebue să aibă haz la povestit, își împarte bucata în unități metodice, *îndestul de mari ca*

ele să-şi păstreze caracterul de naraţiune şi să nu devie o bucherealǎ mecanică, şi cere să i se reproducă bucata, când extemporal, când în formă narativă, observând ca limba să fie totdeauna corectă, uşoară, curgătoare.

Exerciţiile de memorizare ţintesc să cristalizeze în amintirea elevului idei şi tablouri, vorbe şi construcţiuni gramaticale. Cele mai bune exerciţii de memorizare ar fi cele făcute cu proză. Numai ea cuprinde materialul limbistic curent, numai ea poate da ideile cele mai trebuitoare în viaţa zilnică. Foarte în favoare cu câte-va decenii în urmă, memorizarea prozei este astăzi cu desăvârşire părăsită. Şi cu toate acestea va trebui să ne'ntoarcem la dânsa! Întâi fiindcă memorizarea versurilor, uşurată mult de elementul muzical, ritm şi rimă, este de o utilitate mediocră; al doilea fiindcă memorizarea în genere cere copilului o muncă cu mult mai mică decât o presupunem noi. Atât numai că'n loc să lăsăm să se memorizeze vorbe goale, cum se făcea în vremuri nu tocmai îndepartate, o să ajutăm copiilor să cuprindă înţelesul deplin al cuvintelor şi să şi le'ntipărească în minte numai în legătură cu ideile conrespunzătoare. Iar pentru a cruţa munca, nu vom da câte 2—3 feţe de tipar odată, ci 4—6 rânduri, arătând copilului cum să memorizeze mai uşor.

Ori-care ar fi bucata de învăţat pe de rost, ideile cuprinse trebuesc amănunţit explicate şi reproduse de către copii extemporal, inainte de a se începe lucrarea memorizării. În clasele I-a şi a II-a memorizarea se face numai în clas. Învăţătorul rosteşte rar, deslușit, cu intonaţiile cuvenite şi *numai pe gândiri complecte*, iar reproducerea elevilor o ajută cu întrebări cari să le îndrumeze gândul. Repetarea cuvânt cu cuvânt după spusa dascălului este nepermisă. Memorizarea să fie un ajutor dat copiilor ca *să-şi exprime ideile nou asimilate*, iar nici

decum o înșirare de vorbe care să tocească plasticitatea crierului lor.

De asemenea nu-i la locul ei scandarea versurilor sau ori-ce alt *mijloc mecanic*, care în adevăr ușurează urechea și memoria muzicală a elevului, dar care îndepărtează mintea de la cuprinsul bucății.

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

În ultimele două clase, după ce s'au memorizat câte-va rânduri în clas *drept model*, se poate da elevilor ca lucrare proprie să memorizeze mai departe, dacă cuprinsul a fost bine înțeles.

§ 7.

ORTOGRAFIA

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

Cerința metodică de căpitenie este ca elevul să nu vadă, aș zice, de cât vorbe scrise corect și să nu i se îngădue de la 'nceput nici o greșală de ortografie în nici unul din exercițiile lui grafice. Pentru aceasta tre-

bue părăsit obiceiul de a cere copiilor să *ghicească* forma corectă a unui cuvânt. Ori-ce vorbă nouă se scrie pe tablă și se rostește răspicat. Însemnat lucru mai este ca să nu lăsăm copiii să citească repede.

Regulele ortografice se dau în legătură cu Gramatica și nu slujesc de cât să legitimeze, așa zicând, scrierea corectă căpătată din uz.

Exerciții speciale de ortografie avem două : copiatul și dictarea. Cel dintâi, de mare folos, se face după carte sau după un model scris pe tablă. El se dă de preferință asupra bucăților *cunoscute ca fond.*

Dictatul este un exercițiu de control. Cu el copilul nu învață, ci dovedește dacă a păstrat forma grafică a vorbelor întâlnite până atunci. Dictatul mai slujește și la mecanizarea cunoștinților ortografice. Dictările— ghicitori, cum se făceau până acum și cum din nefericire le practică profesorii de limbi streine, sunt o anomalie didactică.

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

În ce privește îndreptarea greșelilor, cari totuși se pot strecura, e de prima necesitate, cred eu, ca ea să se facă în aceiași lecție, atunci când copilul e sub aceiași impresie sufletească intensivă. Să nu lăsăm formelor eronate vremea de a se statornici în memorie. Numai în acea clipă elevul este impresionat de numărul greșelilor lui, mai târziu nu le mai bagă în samă ! Iată de ce aș stărui din toate puterile, ca exercițiile grafice să nu

dureze mai mult de 15—20 minute, iar restul timpului să fie întrebuințat la corectare.

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

Schimbul caetelor între elevi este o procedare cu multe urmări morale condamnabile. Ea trebuește părăsită.

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

Un exercițiu școlar excelent este dictarea din memorie. Această formă a dictării, foarte la modă în ultima vreme, folosește nu numai ortografiei, ci punctuației, stilului și deprinderii de control propriu asupra gândirii. Elevul scrie bucățile memorizate căutând să le reproducă cât mai exact.

§ 8.

PUNCTUAȚIA

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

Iată două exerciții speciale pe cari le-am văzut utilizate cu oare-care izbândă de către cunoscutul profesor și literat *Miron Pompiliu:*

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

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

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

§ 9

COMPUNERILE

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

Toate exercițiile de limbă de cari vorbirăm până acuma slujesc și la formarea stilului. Lucrări speciale avem așa numitele compuneri.

În ori-ce compunere sunt de deosebit *fondul*, ideile și *forma* sau limba. De oare-ce e mai ușor de căpătat forma de cât fondul, compunerile de dat în școlile primare și cele secundare inferioare țintesc în primul loc la căpătarea limbii. Compunerile în cari este dat fondul, lăsând drept muncă elevului numai alcătuirea și potrivirea formei se numesc *reproductive.*

În darea fondului sunt însă două lucrări mai în-

semnate de osebit: a) căpătarea ideilor, b) orânduirea lor într'un tot, ordonarea într'un întreg, subordonarea amănuntelor secundare în jurul noțiunilor de căpitenie, într'un cuvânt *organizarea* ideilor. Pe când asimilarea materialului poate fi o lucrare numai de memorie sau de imaginație, organizarea lui cere putere de reflexiune, cere cugetare, cere maturitate intelectuală. Compunerile în cari elevul are să-și caute și să-și organizeze singur materialul, se numesc *inventive*.

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

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

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

Fondul este științific, atunci când ideile nu se pot lega decât în anumite raporturi și 'ntr'o succesiune aproape impusă, ca în compunerile de Aritmetică, Geometrie, Științi, Geografie. În limba noastră școlară astfel de compuneri le numim teze sau lucrări scrise speciale și le considerăm mai mult ca un control al asimilării, dar nu e numai acesta rostul lor! Avem

apoi compuneri, să le zicem literare, în cari se lasă minții mai multă libertate în gruparea ideilor, cum ar fi: nararea unei întâmplări, descrierea unei escursiuni, etc. În teze predomnesc noțiunile, în compunerile literare pot predomina icoane, sensații, tablouri ; în cele dintâi controlul riguros al cugetării este principalul, în cele de-a doua categorie poate rămânea imaginația atotstăpânitoare.—Copiilor de școală primară însă nu se îngădue să le cerem de cât exactitate în idei și veracitate în impresii.

O distincție de făcut încă este aceia privitoare la succesiunea ideilor, a legării lor în timp, — în forma de gândire narativă și discriptivă. În povestiri bunăoară, succesiunea este mai puțin liberă de cât în discripțiuni. Narațiunile, desfășurări în timp, cuprind mai mult asociațiuni de cauzalitate, cer reflexiune mai multă, pe când descrierea se razămă mai mult pe simțuri. Ambele forme de gândire însă se complectează, așa că în compuneri ambele forme trebue folosite alternativ.

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

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

O-dată fondul bine asimilat și ordonat, începe pregătirea formei. Asupra acestei părți stăruim mai mult

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

Cum o putem face aceasta? Iată cum o fac eu. După ce s'a reamintit fondul, profesorul cere mai multor elevi să desvolte *oral* fie-care titlu *ca și cum l'ar scrie*, căutând să *nu* spue toți la fel. Dascălul îndreaptă, dă trecerea frazelor de la una la alta, ceea ce e relativ greu, și îndreptările în vederea punctuației. Prin faptul că aceiași idee generală s'a desvoltat în 3—4 feluri cel puțin, elevul nu poate memoriza o anumită construcție —altfel compunerea s'ar transforma într'un exercițiu de memorizare—dar nici nu se poate prea mult îndepărta de formele enunțate, adică de expresiile corecte.

După ce s'a pregătit forma *întregii* compuneri, începe redactarea. În acest timp dascàlul observă ce scriu copiii și previne alte greșeli, în loc să citească sau să viseze, cum se face de obiceiu.

Corectarea e mult ușurată de faptul că forma nu poate varia prea mult și nici greșeli multe nu s'au putut strecura. Câți-va elevi citesc pe bucăți mari, nu pe fraze, dascălul face cuvenitele îndreptări, întrebând cum

s'a mai spus *altfel* aceiași idee. Dacă sunt mulți elevi în clasă, corectarea continuă și în lecția următoare.

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

CAP. II

ARITMETICA

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

Obiectele de întrebuințat trebuesc să fie simple, nebătătoare la ochi,—bețe, linii, chibrituri, etc.—și absolut identice în formarea fie-cărui număr dat. Este totuși nevoe să le variem îndestul de des, atât pentru trebuința de schimbare, trebuință firească și legitimă, cât mai ales pentru a grăbi procesul de abstracție cerută imperios de această ramură de învățământ. Un ajutor ni-l dă în acest sens și numărarea cu obiecte absente, cum o recomandă pedagogii italiani.

La calculul cu obiecte, numit de metodiști intuitiv, e de observat ca copiii să vadă deplin toate mișcările învățătorului: *că* scoate și *cât* scoate, *că* adaoge și *ce* adaoge. Ori-ce eroare se îndreaptă arătând *încă o-dată*

gruparea obiectelor. Nu trebue uitat că noi ţintim ca copiii să asocieze *fie-care nume* cu *grupa de unităţi conrespunzătoare* şi că ochiul este cel mai bun sprijin în ori-ce asociaţie de idei.

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

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

Să observăm că ceea ce este greu în Arimetică este formarea numerelor şi nu cele patru operaţiuni fundamentale. Vom zice chiar că aceste din urmă rezultă din lucrarea dintăi. Iată de ce sistemul didactic al lui *Grube*, aşa numitul sistem *individualist*, a fost îmbrăţişat cu atâta entuziasm de întreaga dăscălime inteligentă.

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

Să urmărim acum materia clas cu clas, trimestru cu trimestru şi să analizăm fondul de cunoştinţi cari alcătuesc materialul acestei însemnate ramure de învă-

ţământ. Din analiza noastră însăşi vor decurge regulele metodice conducătoare.

În clasa I-a programul hotărăşte formarea numerelor de la 1—100; în clasa a II-a formarea seriei 100—1,000,000 şi teoria celor patru operaţiuni fundamentale; în clasa a III-a sistemul metric şi deci cunoaşterea numerelor zecimale; în clasa a IV-a câte-va noţiuni asupra fracţiunilor ordinare, complectarea sistemului metric cu unităţile de suprafaţă şi volum şi reducerea la unitate cu principalele ei aplicaţiuni practice: dobânda, scontul, rabatul, asociaţia.

§ 1

Formarea numerilor de la 1—10

Numerele de la 1—100 sunt despărţite în trei serii: a) 1—10 pentru trimestrul întăi, b) 10—50 pentru al doilea, c) 50—100 pentru cel din urmă.

Să observăm că aşa zisele patru operaţiuni, pe cari după sistemul lui *Grube* le facem cu fie-care număr în parte, sunt în realitate cinci şi că ele se pot grupa astfel: a) *operaţiuni de compunere* (le-am putea numi sintetice): adunarea şi înmulţirea; b) *operaţii de descompunere* (analitice): scăderea şi împărţirea, care la rândul ei are două forme: distribuţia şi cuprinderea.

Cuprinderea este cea mai grea de conceput de oare ce noţiunile conrespunzătoare sunt numai raporturi, adică noţuni din cele mai abstracte. În gândirea: *8 se cuprinde în 32 de 4 ori*, noţiunea principală *4* e noţiunea-raport dintre alte două noţiuni şi ele abstracte. Rezultă deci că această formă a împărţirii va să rămâe cea din urmă de tractat şi că nu poate avea un rost de cât atunci

când copiii sunt deplin stăpâni pe înmulțire și cu atât mai mult pe adunare. Temelia socotelilor în cele dintăi luni trebue să rămâe adunarea și scăderea.

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

Exercițiile de făcut cu fie-care număr

A. Formarea numărului (compuneri):
   a) din precedentul $+1$,
   b) din alte numere,
   c) formarea prin înmulțire,
   d) scrierea cifrei conrespunzătoare și a câtorva din compunerile făcute.

B. Tractarea numărului prin descompunere:
   a) scăderi,
   b) distribuții, } fără și cu rest.
   c) cuprinderi, }

   Până aici am considerat numărul individual, izolat de altele.

C. Considerăm acum numerele între ele ca mărime relativă:
   a) recunoaștera din ochi și din pipăit a fiecărui număr: care e 5, care 2 etc. Aparatul lui *Tillich* e cel mai bun în acest scop.
   b) compararea prin diferență: $6>2$ cu 4.
   c) compararea prin cât: $6>2$ de trei ori.

D. Compuneri și descompuneri indirecte:
   $4+?=6$; $?+3=9$; $9-?=5$, etc.

E. Exerciții amestecate: $4+2-1=?$ $2\times 5-4=?$

F. Considerăm fie-care număr nu ca grupă de unităţi ci ca un întreg el însuşi pe care îl putem lua ca element component, sau îl putem fracţiona:

a) ca întreg. Am *un* 5, am *doi* de 5 etc.

b) care e $^1/_2$ lui 8; $^1/_3$ lui 9? etc.

Aceasta e materia triluniei întăia dacă ne mărginim la exerciţiile cu numerele de la 1—10, şi nu e prea puţină. Din potrivă. În toate aceste exerciţii trebue să observăm ca predarea să meargă de la exerciţii mai uşoare către cele mai grele şi să *respecte riguros şirul natural al numerelor*. Socoteala pe sărite nu poate veni decât *după* ce elevii sunt stăpâni pe succesiunea fireasă a numerelor şi *după* ce s'a formulat şirul sau seria numerelor de la 1—10.

Ar fi o eroare grosolană să învăţăm pe copii mai întăi să numere, zicând vorbele, şi'n urmă să socotească. Le-am întipări în minte vorbe goale şi apoi i-am munci să asocieze fie-care din cuvintele fără înţăles cu ideea numărului conrespunzător. Această greşală se face din nefericire prea adeseori. Ea e singura pricină că copii *spun un număr drept altul*. Numele, la cifre ca şi la alte noţiuni nu trebue să fie *decât* în tovărăşia *ideei* pe care o reprezintă şi a *formei* ei scrise (cifra), dacă vroim ca asociaţia dintre ele să se cristalizeze definitiv.

Am spus că calculul mintal în seria 1—10 este mai mult amintirea grupărilor văzute. Totuşi formele indirecte ale operaţiunilor, precum şi exerciţiile amestecate sunt lucrări aproape pur intelectuale. De aceia şi sunt ele foarte ostenitoare. Să nu abuzăm de dânsele.

Calculul scris e simpla transcriere a celor gândite. Formulele de întrebuinţat trebuesc alese dintr'acelea cari oglindesc mai exact mersul gândirii la copil. Astfel la înmulţire noi vom lua primul factor ca înmulţitor

și nu pe al doilea. Ex: 6×2 îl vom citi: de 6 ori 2. Pentru cuprindere, care este o formă a împărțirii, formula cea mai adecuată felului de gândire a copilului și procedării intuitive este, după mine, următoarea: 6=2×3, pe care o vom citi: în 6 găsim 2 de câte 3, sau de 2 ori pe 3.

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

Ce noțiuni se pot câștiga din exercițiile precedente?

Cu exercițiile făcute până acum urmărim ca elevul:

a) să cunoască relativitatea exactă de mărime a fie-cărui număr față de celelalte;

b) să surprindă procedeul—pe care nici o explicare de pe lume nu i-l poate da—sau felul de gândire special fie-căriea din operațiunile fundamentale;

c) să capete *puterea* de atenție în urmărirea unei idei complecte, precum și *nevoia de întregire* a fie-cărei gândiri.

Noțiunile de Aritmetică elementară sunt cele mai potrivite pentru disciplinarea minții în acest ultim sens, fiindcă ele sunt mai ușor de coborât la ori-ce nivel intelectual și fiindcă se prezintă de la început *complecte, perfect termurite* și *totuși simple*, așa de simple încât pot izbi inteligența cea mai primitivă. Pentru a deprinde însă copiii să gândească complect, *cu întregi de gândire*, este nevoe să le pretindem ca ori-ce propoziție aritmetică să fie dată absolut întreagă. Nu-i bine

ca atunci când întrebăm: cât fac 3+2—1? elevul să răspundă numai cu rezultatul. Un răspuns bun poate fi nu numai de cât efectul întâmplării, deşi nici această posibilitate nu este exclusă, dar fiind chiar acel al unei cugetări exacte şi depline, noi ţintim totuşi mai departe: ţintim ca copilul,—*până la deplina pricepere a distincţiunilor de gândire din cele patru operaţiuni fundamentale*,— să-şi *dea samă de mersul gândirii lui proprii*. Altfel el nu va putea rezolvi probleme şi nici înţelege teoria calculului scris. Ori-ce răspuns al elevului cată deci să cuprindă *atât rezultatul cerut cât şi datele exerciţiului*, am zice *gândirea şi cu motivarea ei*. Mai târziu, când mintea este stăpână pe procedeurile socotelii, în clasa a III-a şi a IV-a, nu mai avem nevoe de acest pedantism. Ba e chiar folositor ca mintea să lucreze mai în uşor, mai la suprafaţă, căci reflexiunea aceasta stăruitoare, această gândire în adâncime, este peste seamă de ostenitoare.

Un amănunt asupra căruia trebue insistat, când avem în vedere disciplinarea aceasta a judecăţii şi a atenţiunei, este întregirea gândirilor în exerciţiile amestecate, este ceea ce am putea numi *motivarea rezultatului*. De exemplu în exerciţiul 4+5—2+ 3= 10 copilul va zice: 4+5=9, 9—2=7, 7+3=10 şi nu 4+5=9—2=7+3=10.

Dacă exerciţiile arătate mai sus au fost bine făcute şi îndestulător sprijinite pe intuiţie, copilul a înţeles mecanismul celor patru operaţiuni şi cunoscând seria şi procedeul de formaţiune al numerelor de la 1—10, are să înţeleagă cu cea mai mare uşurinţă tot şirul următor de numere. E vorba de o simplă analogie.—Ne rămâne încă ceva de făcut: mecanizarea calculului. Omul trebue să stăpânească socotelile fără să recurgă la multă gândire. Iată un şir de exerciţii bune în vederea acestui resultat ultim:

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

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

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

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

§ 2

FORMAREA NUMERILOR DE LA 10—100

În seria de la 10—100 avem de deosebit, din punct de vedere al complexității, două categorii de numere: a)

cele formate de unități de acelaș fel, numai din unități sau numai din zeci, b) cele formate din zeci și unități. Această distincție trebue s'o simtă și s'o surprindă copilul, de oare ce noi nu i-am putea-o da cu nici o explicare. Chiar intuiția, dacă nu se repetă de nenumărate ori, rămâne un mijloc neîndestulător. Trebuesc făcute numeroase exerciții cu fie-care categorie, *paralel* cu aceleași exerciții dar cu numere din cealaltă categorie.

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

10+10, 20+10 ..... 100—10, 90—10 etc.

20+20, 30+40 ..... 2×20, 4×20.... etc.

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

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

La formarea numerelor cu zeci și unități este nevoe de foarte multă intuiție. Trebue să rămâe în mintea copiilor o *imagine puternică a deosebirii de mărime între zece și unitate, între acelaș număr de zeci și același număr de unități.* Fără această imagine vizuală, fără acest sprijin al memoriei ochiului, nu putem ajunge cu copiii la o concepție exactă a raportului respectiv de mărime. Căci

nu trebue uitat că raționamentul, care ar fi și el un sprijin bun, nu apare în conștiință decât mult mai târziu.

Se formează pe rând numerele 11, 12 etc. tractându-se fie-care individual, adică făcând în cadrul fie-căruia toate operațiunile posibile: 10+1, 9+2, 5+6, 11—1, 11+4 etc. Când ajungem la 19+1 formulăm seria 10—20. Tot astfel procedăm până la 100, formând numerele individual pe cât e posibil și orânduind seriile din 10 în 10, după fie-care orânduire de serie făcând respectivele exerciții de mecanizare. Un bun mijloc mnemotehnic este formarea unui tablou în care să se treacă fic-care serie de zece numere pe măsură ce s'a formulat în clas. Așa după trimestrul întâi se scriu într'o coloană orizontală numerele 1, 2... 10. Când s'a format seria 11—20 se adaoge a doua coloană orizontală la tablou, observând ca 11 să vie sub 1, 12 sub 2 etc. Tot așa până la a zecea coloană.

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

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

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

În altă zi facem înmulțirea cu 3 și adăugim coloana:

3 6 9 12 etc.

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

§ 3.

CALCULUL MINTAL

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

Aici este nevoe de judecată și raționament, fiind că intuirea ar fi o încărcare zădarnică a memoriei.

Din numeroase exerciții cu meșteșug prezintate de învățător, copilul trebue să *surprindă* procedeul după care se fac astfel de operații și înadins zic *să surprindă*, fiindcă o explicare sistematică n'ar avea nici un folos.

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

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

29 + 8; 29 până la 30, 1 și cu 7 *rămas*, fac 37.
29 + 18; 29 până la 30, 1 și cu 17.....
36 — 9; 36 *scot* 6 fac 30; *scot încă* 3 =
36 — 19; 36 *scot* 10 fac 26; *scot încă* 9 =

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

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

«10 × 15..... Cum se'nmulțește cu 10? Se pune un 0..... etc.»

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

Observațiuni mărunte

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

A) Ceva care contribue mult la ușurarea muncii noastre ulterioare este *ordinea* cu care trebuesc scrise exercițiile de aritmetică. Copiii să scrie unul sub altul exercițiile de *aceiași natură* (aceiași operație), și'n coloane osebite *operațiunile de natură osebită.* Pe nesimțite ei se vor deprinde să distingă fără șovăire formele de gândire osebită, așa zisele operațiuni fundamentale, și nu vor înmulți în loc să'mpartă, nu vor aduna în loc să scadă, cum li se'ntâmplă de atâtea ori candidaților la definitivat.

B) Cea mai mare grijă a profesorului să fie ca copiii *să nu scrie nimic greșit.* Reproducerea fiind o lucrare mai complexă și de activitate proprie, fixează în

memoria lor impresiunile *cu mult mai mare putere* decât simpla primire din auz. Exercițiile greșite *de reproducere* sunt pricina *erorilor statornice* pe care copiii le repetă ani de zile și cari fac tortura dascălului. Iată de ce *nu se dictează* elevilor, nu *li se vor da să scrie acasă*, decât exerciții făcute de *nenumărate* ori oral. Iar în vreme ce copiii scriu, învățătorul e cu ochiul la dânșii pentru a preveni ori-ce eroare. Să nu uităm, calculul scris e un adevărat exercițiu de mecanizare, față de cel oral, și ca atare nu se poate face decât cu un fond *perfect cunoscut* și *exact asimilat*.

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

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

E) Întrebările învățătorului nu trebue să se lese influențate de formula scrisă a calculului, ci să varieze adesea, să fie simple, firești și înțelese.

§ 4.

MATERIA CLASEI A DOUA

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

A. 100—1,000

a) 100 + 100..... 2 × 200..... 100 : 2.....

b) 100 + 10..... 2 × 210.....

c) 100 + 1..... 110 + 1.....

B. 1,000—10,000 } cu aceleași subdiviziuni.
C. 10,000—1,000,000 }

După formarea seriei A se dă teoria celor patru operaţiuni fundamentale, cari operaţiuni se repetă apoi în sinul fie-căriea din seriile următoare.

Iată ce avem de deosebit la fie-care din cele 4 operaţiuni aritmetice :

1) înţelesul operaţiunii, distincţiunea ei de altele;
2) numirile tehnice;
3) regulele relative la aşezarea numerelor;
4) » » » efectuarea operaţiei.

De oare ce avem numere mai simple sau mai complexe, învăţătorul va băga de samă ca exerciţiile cele mai grele să vie treptat mai la urmă.

Aşa zisele cazuri însă, la adunare, înmulţire şi celelalte, nu trebuesc distinse decât de către dascal, pentru a'şi impune lui o ordine în predare, nici o-dată de către copii, pentru cari ele ar rămânea subtilităţi fără nici un rost.

Înţelesul operaţiunii se găseşte *numai* din analiza unor probleme uşoare. Iată de unde rezultă regula metodică ca ori-ce teorie aritmetică să fie precedată de analiza amănunţită a câtor-va probleme simple şi clare. Cu cât aceste probleme vor fi mai uşor de rezolvit — absolut oral bine-înţeles — cu atât copilul va surprinde mai lesne procesul de gândire special operaţiei date.

După analiză vin numirile tehnice şi definiţia. Apoi *se aşază* în scris *problema* pe tablă, cu care prilej dascălul atrage atenţia asupra locului ocupat de fie-ce număr, şi se lucrează pe cât se poate împreună cu copiii. După ce se rezolvă în chipul acesta 2 — 3 probleme, învăţătorul ajută pe elevi să formuleze ei însuşi regulele aşezării şi ale executării. E de preferat să se deosebească două regule, cum am zis,— cea dintâi se razămă mai mult pe văz, cea de-a doua mai mult pe raţionament,—

decât să se unească într'o cugetare kilometrică, după cum obișnuesc autorii noștri de cărți didactice.

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

Iată și cazurile ce le-am putea distinge:

a) Adunare, scădere.... în care ambii termeni au câte o cifră;

b) « « .... în care cel puțin unul are două cifre. Scădere cu împrumut etc;

c) « « .... în care cel puțin unul are trei cifre.

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

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

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

§ 5.

PROBLEMELE

În afară de problemele ușoare, străvezii am zice, în cari mintea se orientează lesnicios și de cari ne fo-

losim sau ca material de analiză la predarea teoriei sau ca aplicare a ei, avem probleme dificile, complexe, unde firul gândirii este greu de urmărit. În ori-ce problemă aritmetică ni se cere ca pe baza unor raporturi date dintre noțiuni, de obiceiu concrete, să găsim una sau mai multe noțiuni, foarte îndepărtate câte o-dată de datele problemei și pentru a căror aflare avem de multe ori nevoe de raporturi și lucrări intermediare, pe cari o minte mai superficială nu le poate surprinde. Iată de unde vine obișnuita credință că pentru a rezolvi probleme se cere talent. Și cu toate aceste nici o știință nu are nevoe de mai puțin talent pentru a ne duce la rezultate bune, de cât Aritmetica. Dovezi am putea găsi o sumă. Să ne mulțumim numai cu una: Aritmetica este prima știință creată de om, aceea deci care conrespunde mai exact cu prima fază de propășire intelectuală, adică cu faza la *care a ajuns* și *poate ajunge cel mai mare număr de indivizi!*

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

Ce avem de observat într'o problemă?

Esențialul—și aceasta nu trebue nici când uitată,—esențialul este ca elevul să vadă *întregul de gândire*, să-l termurească bine, să-l hotărnicească, pentru ca apoi să-l poată desface, să-l poată desghioca în părțile lui constitutive. A da o problemă bucățică cu bucățică, cum fac unii profesori, este o procedare absolut falșă. Problema trebue dată toată și așa de lămurit prezintată în cât elevul să simtă că nici nu i se mai pot adăogi apendice, dar că nici nu-i lipsește nimic. Problemele—șarade nu au ce căuta ca exerciții de școală. Rămâe jocuri de societate!

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

Enunțul trebue lămurit cât mai bine, dar nici odată scris pe tablă. Elevii nu mai pot urmări—afară de rari cazuri—înțelesul abstract al problemei, ci se lasă ispitiți de însușiri grafice: felul de scriere, ortografie, punctuație, adică amănunte cari le 'ndepărtează mintea de la țintă. Simțurile sunt așa de puternice la copii, în cât o activitate pur intelectuală nu le poate nici când ținea piept, dacă au apucat a intra în joc.

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

Datele problemei le scrim pe tablă, pentru a nu cere copiilor eforturi de memorie fără nici un folos; le scrim cât mai în ordine, pentru ca prin însăși așezarea lor să ajutăm la pătrunderea raporturilor ce urmărim. Apoi cerem elevilor să reproducă enunțul, pe cât se poate *schimbând* ordinea de succesiune a ideilor—atât cât mersul logic al gândirii o îngădue—și insistăm ca ei să-și deie bine samă de *ceia ce este dat* și *mai ales de ceia ce li se cere*. Cu această distincție începe partea a doua a cercetării noastre, adică *analiza matematică*. Din cântărirea celor două gândiri, *soluția* pe de o parte, *ceia ce este dat* pe de alta, are să găsească elevul operațiunile și gândirile intermediare.

Principalul este ca elevii să afle singuri tot mersul problemei, fără ajutorul dascălului. Până târziu însă ei nu o pot face aceasta. Iată de ce analiza matematică este ajutată de întrebările dascălului, iar ideile prin-

cipale rezultate din această analiză se fixează pe tablă în ceia ce tehnic numim *titluri*.

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

Ca generalizare se schițează enunțul și mersul problemei. Mult meșteșug trebuește ca să se facă o generalizare bună la probleme. Când e prea generală, nu mai seamănă a nimic; când e oglindirea amănunțită, repetarea problemei cu 'ntreg mersul rezolvirii, e o muncă inutilă. Numai inteligențile cu adevărat fine pot eși din această înfundătură.

S'a propus de către unii matematici o metodă nouă pentru probleme zisă *metodă inductivă*. Numirea e greșită, iar valoarea ei foarte îndoelnică. Iată în ce constă. Înainte de a da enunțul unei probleme grele, se dau una sau mai multe probleme ușoare cuprinzând gândirea principală, *nodul* celei date ca temă, prezintat însă sub forma cea mai simplă, cea mai sensibilă, cea mai vizibilă așa zicând. Și astfel, prin simplă analogie, copilul înfrânge greutățile problemei complexe date ca temă principală.

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

CAROL I

§ 6.

MATERIA CLASEI A TREIA

Teoria numerelor zecimale este o cunoștință relativ abstractă, ea trebuește *dedusă* din întrebuințarea sistemului metric. Din clasa a II-a copiii cunosc unitățile de măsură, metrul (temelia sistemului), litrul, kilogramul (luat ca unitate și nu ca multiplu) și leul cu subdiviziunile lui obișnuite. În clasa a III-a trecem la multiplii și submultiplii acestora. Toate aceste măsuri trebuesc folosite în fața copiilor, numerele aflate, scrise pe tablă cu semnele lor convenționale, ca numere întregi; apoi se caută raportul de mărime al fie-cărei subdiviziuni cu întregul și *numai* după numeroase exerciții, în mai multe lecții, se scrie fracția și se ajunge la noțiunile abstracte de *zecime*, *sutime*, etc. Cum vedem, submultiplii se pot da după multipli, sau cel mult paralel cu cei ce le conrespund, ca raport, față de întreg.—Raporturile reciproce dintre fracțiunile acestea—dintre zecime și sutime, etc—se fac și mai târziu, iar definiția de fracție zecimală nu are ce căuta decât în clasa a IV-a, când vom distinge cele două specii de fracții: ordinare și zecimale. Esențialul în lecțiunile clasei a III-a este să *nu ne grăbim*, *să nu ne plictisească* exercițiile numeroase de măsurare și de scriere și să *nu țintim* prea curând a întregi cunoștințile despre fracțiile zecimale, cu noțiunile generale ce ar putea rezulta. Copilul trebue să învețe a se sluji de măsuri, lucru pentru care se cere timp, iar pentru aceasta nu are nevoe de proprietățile fracțiunilor, cu atât mai puțin de definițiunea lor. Aceste din urmă două cunoștinți pot forma încheierea de fine de an, sau cel mult cunoștința care să preceadă imediat regulele teoretice ale înmulțirii și ale

împărțirii zecimalelor. Avem un an de zile pentru a a ajunge la dânsele, să știm bine întrebuința vremea până atunci!

Materia cu adevărat nouă, migăioasă și eminaminte utilă, este, cum ziceam, sistemul metric. Cunoștințile relative se sprijină însă mai mult pe simțuri. Copilul trebue să mânuească el însuși măsurile, să le mânuească multă vreme, până să ajungă să nu mai aibă nevoe de dânsele: să cunoască din o singură privire *cam* ce dimensiuni are un corp din fața lui, să simtă ținându-l în palmă ce greutate are, să-și dea samă cu ochii închiși ce fel de monedă i s'a dat. De sigur toate aceste aprecieri au să fie cu aproximație, dar numai o asemenea deprindere este cultură cu adevărat folositoare omului.

§ 7.

MATERIA CLASEI A PATRA

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

Prin intuiție se dau copiilor cunoștinți de $^1/_2$, $^1/_4$, $^1/_3$ etc., adică *fracțiuni anumite*. Acestea se scriu, când se dau și numirile tehnice, se compară între ele și din numeroasele exerciții intuitive, anume potrivite de dascăl, observă copiii proprietățile lor particulare și numai după aceasta se trece la cunoștințile teoretice și la de-

finițiile conrespunzătoare. Cum ziceam, exercițiile acestea cer timp, fiindcă nu e practic să dăm mult într'o lecțiune.

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

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

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

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

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

§ 8.

OBSERVAȚIUNI GENERALE

1) Pentru ca elevii să lucreze toți și la exercițiile scrise ca și la cele orale, dascălul va cere ca în clas să se

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

2) Lucrările ce se dau acasă să fie scurte, analoage și relativ mai ușoare de cât acele făcute în clas. Să nu silim copilul a recurge la ajutor strein.

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

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

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

CAP. III.

GEOMETRIA

Geometria cuprinde în şcoala primară cunoaşterea formelor regulate cele mai simple şi măsurarea suprafeţelor şi a volumelor celor mai des întâlnite în viaţă. Ea are drept pregătire câte-va lecţiuni de desemn geometric, pregătire foarte neîndestulătoare, de oare-ce tot desemnul se reduce la câte-va figuri plane, cari nu interesează pe copil, după cum nu'l interesează nici o abstracţiune fără legătură cu viaţa.—Volume nu se desemnează, din cauza fineţei de observaţie şi de judecată pe care o cere reproducerea lor, decât în anul ultim, şi atunci numai pentru desăvârşirea teoriei. O pregătire mai bună ar da-o exerciţiile intuitive, fie cu obiecte reale, fie cu simple concepţii geometrice exteriorizate în carton sau în lemn, cu condiţie ca copilul să le pipăe şi să vadă în nenumărate rânduri acele figuri, iar la observarea obiectelor din natură, să se facă o continuă apropiere între forma fie-căruia cu acea geometrică corespunzătoare. Asemenea exerciţii ar familiariza pe copil cu elementele geometrice : suprafaţă, muche, volum etc., cu mult mai bine decât observarea sistematică a cubului în 2—3 lecţiuni, după cum o cere programul nostru.

În afară de *distingerea formelor una de alta*, pe care la urma urmei ne-ar putea-o da şi învăţământul intuitiv, chiar fără ajutorul unui material şcolar anumit, noţiunile de Geometrie rămân *cunoştinţi de construcţie* şi ca atari nu

se pot înlănțui în mintea noastră de cât de la simplu către complex. Nu putem deci proceda cu ordine și deșteptând totuși un continuu interes în asimilarea materialului geometric, decât mergând sintetic. Prin aceasta nu înțelegem ca geometria să devie o știință abstractă. Din potrivă, noi credem că în școala primară Geometria trebue să rămâe o concepere de imagini, *din ce în ce mai îndepărtate de intuiție, în care demonstrația și întrebuințarea formulelor nu au ce căuta.* Absolventul celor patru clase primare nu are nevoe să știe mai mult de cât țăranul care-și măsoară din practică ori-ce volum și ori-ce suprafață întâlnite în viață; atât numai că cunoștințile lui se cere să fie mai sistematice, mai clare, mai bine orânduite și mai ușor de controlat una prin alta. Dar întocmai ca și țăranul, elevul trebue să-și găsească singur elementele de măsurare. Profesorii noștri transformă Geometria în o simplă aplicare a Algebrei în școlile secundare, a Arimeticei în cele primare, uitând că ea este o știință *practică aproape reală.* Problemele lor de Geometrie sunt probleme de calcul. Din câteva date se cere să afli, să *deduci* altele, după ce ți s'a aratat, sau mai bine zis ți s'a spus, în ce relație stau elementele geometrice între ele. Ex.: diametrul fiind atât, să se afle suprafața sferei, etc. Locuitorul de la țară însă și ori-ce om în viața zilnică nu are nevoe de astfel de socoteli de diletante și nici nu are posibilitatea de a păstra o viață întreagă formulele memorizate. El trebue să'și caute și să'și găsească singur, pentru fie-care caz special, toate elementele necesare măsurării. Iar acest fel de exerciții nu se fac îndestul în școală, pentru ca elevul să poată mecaniza practica absolut trebuitoare.

Copilul să vadă pe teren straturi, ogoare, cari pot avea o formă regulată sau nu; să le măsoare și să

constate *cum e mai uşor de măsurat* ; să *afle singur* şi de-a dreptul ce elemente are de căutat în fie-care caz anumit de măsurare.

În felul cum se învaţă astăzi Geometria, copilul la fie-care dată trebue să se silească să reducă *forma reală din faţa* lui: gireadă, monument, copac, etc., *la o formuşoară văzută când-va* pe tabla şcoalei ; să-şi aducă aminte *cum* şi *ce* a măsurat la ea, şi apoi prin deduceri kilometrice să'şi găsească formula de care are nevoe. Şi nu vorbim de cazul când formula—care nu se sprijină pe nici o impresie sensuală,—s'a memorizat pe dos, ori s'a alterat în minte, lucru foarte obişnuit la copii, de oare ce dânşii nu au nici o posibilitate de a se controla.—Geometria şcoalei noastre primare cu materialul ei didactic artificializat, cu formulele ei cari numai săcătuesc inteligenţa, cu calculele ei de amator, rămâne o disciplină intelectuală absolut factice şi fără nici un rezultat folositor.

Geometria ar fi să se predee fără carte, şi numai ca aplicaţii de măsurare; iar pentru educarea ochiului, a mânii, pentru întărirea facultăţii de imaginare, de plăsmuire, ar fi să deslipim din ea, ca un exerciţiu absolut independent, desemnul geometric.

Cum ar fi mai bine să se'nlănţuească cunoştinţile de Geometrie ? Cele de suprafaţă întâi, ori cele de volum ?

Eu socot că ambele sisteme, susţinute cu atâta râvnă de propunătorii lor, sunt greşite, câtă vreme nu vom distinge în sinul Geometriei *două categorii de lecţiuni perfect osebite* : 1) *lecţiuni de distingerea una de alta a figurilor şi a elementelor lor constitutive ;* 2) *lecţiuni de măsurare.* Cele dintâi se razemă exclusiv pe simţuri, cele de al doilea cu mult *mai mult* pe judecată şi raţionament.

În categoria I-a nu putem proceda decât conform

mersului firesc al minții: de la complex la simplu, adică de la volume către suprafețe; în categoria a II-a e mai firesc și mai lesnicios mersul de la simplu la complex, de la suprafețe la volume.

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

În categoria a II-a, măsurarea suprafețelor va precede pe acea a volumelor. Decât, în loc să'ncepem cu pătratul, vom începe cu dreptunghiul și paralelogramul. Ca să se distingă lungimea și lățimea, aceste elemente trebuesc în adevăr să se prezinte ochiului și pipăitului în mărimi osebite. Să nu ne lăsăm influențați de chestiunea respectivă din Aritmetică: *„metrul pătrat ca unitate de măsură“*. Noțiunile conrespunzătoare din Aritmetică sunt mai abstracte și mai convenționale decât acele din Geometrie; acestea trebuesc *tractate în urmă* și nici decum paralel cu celelalte, după cum se face. Copilul măsoară multe lungimi în jocurile lui, înainte de a cunoaște mărimea convențională luată drept unitate. Tot așa el va trebui să știe măsura suprafețele înainte de-a cunoaște ce-i metrul pătrat.

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

Tocmai ca și Aritmetica, Geometria ne deprinde cu preciziune și exactitate în gândire, cu pondere și conciziune în expresie. Dar ea dă mai mult decât Aritme-

tica și Algebra : dă claritate și preciziune în imagini, dă deprindere cu forme cari îmbogățesc închipuirea și puterea de combinare. Prin efortul pe care-l cere abstracției și concepției, ea dă minții mai mult avânt. Dacă intuirea figurilor se face în mod inteligent, Geometria poate contribui foarte mult la cultura imaginațiunii și a sentimentului estetic. Iată de ce vom zice că din punct de vedere educativ, Geometria este cu mult superioară Aritmeticei.

CAP. IV

GEOGRAFIA

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

Toate aceste calități au însă nevoe pentru a fi puse în valoare, de oare-care artă în expunere.

Geografia trebue să 'nceteze de a fi un lest al memoriei cu nămolul ei de amănunte. Ori cât de interesante și de exacte ar fi cunoștințile ei, n'au nici o valoare de'ndată ce nu le putem păstra și mai ales când ele nu slujesc la prelucrarea, la făurirea unor aptitudini intelectuale ale copilului.

Dacă cercetăm cunoștințile de Geografie, găsim că marele număr sunt concrete : măsurări, așezări, direcții

etc. Acestea toate se dau în descrieri. Însă în loc ca descrierea să fie o simplă înșirare de amănunte fără alegere, cu un început și un sfârșit arbitrare, ea să se facă pe tablouri, adică pe 'ntregi de gândire bine organizați, în cari amănuntele fără relief să dispară, lăsând loc numai celor plastice, iar acestea prin faptul că pun imaginația în joc, vor remânea ca zugrăvite în mintea copilului.

Chestiunea de căpitenie este aci alegerea cunoștinților. Toate nu pot fi păstrate și nici nu au aceiași însemnătate. Programul nostru termurește în trăsături generale capitalul de dat în școlile primare,—dar el este de obiceiu greșit înțeles. Dascălii noștri se mulțumesc cu cât li dă cartea de clas, ceea ce e insuficient, nu numai ca material de descriere, de desfășurare artistică, dar chiar ca cunoștinți pozitive. Când cunoștințile sunt prea multe se pierd din memorie, dar și când sunt prea puține și nu au nici un sprijin, iarăși se pierd! Cu câți-va ani în urmă, se cerea copiilor prea mult, astăzi li se cere prea puțin și rezultatul este acelaș.

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

Cărți de Geografie interesante cunosc multe în limba franceză, mai puține în limba germană. În limba noastră încă s'au făcut câte-va încercări. De recomandat cu osebire volumele d-lui *Iorga*—deși alcătuite în alt scop—și «*Județul Neamț*» al d-lui *Calmuschi*.—«*România pito-*

rească» a poetului nostru *Vlăhuţă* este o serie de impresii prea subiective si lipsite de plasticitate.

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

Ar fi o chestiune de discutat însă dacă copilul de şcoală primară are nevoe de aceste distincţiuni amănunţite şi subtile, cari alcătuesc fondul Geografiei politice. Eu mă 'ndoesc. Ar fi destul de mult şi îndestulător ca el să ştie şi să priceapă cum se face administrarea ţării lui.

Singurul principiu conducător în tractarea acestor lecţiuni ar fi : să ne sprijinim ca punct de comparaţie pe ceva bine cunoscut şi să alegem numai însuşiri, amănunte, cari pot izbi imaginaţia. Copilul ca să priceapă trebue mai mult să-şi închipue.

Geografia economică este uşor de asimilat când cunoştinţile ei se pun în legătură logică cu ceva şi mai ales când ne folosim de figuri. Cea matematică are în deajuns material de concretizare, aşa că nu mai întimpinăm greutăţi mari în explicare. Totul e să reducem noţiunile abstracte, de pricepere, cât mai mult la elemente descriptive, figurative, cu cari să închipuim, să zugrăvim, să plăsmuim lucrurile.

O greutate în Geografie sunt numerele. Având în vedere că nu toate au aceeaşi însemnătate pentru oricine, s'a statornicit de către pedagogi urmàtorul principiu metodic : se aleg din Geografia ţării câte-va numere însemnate, populaţia câtor-va centre, înălţimile mari, suprafaţa ţării, etc, cari se memorizează cu cifre rotunzite. Acestea servesc de jaloane, de puncte de comparaţie, de unităţi de măsură pentru numerele întregii

Geografii. Cu chipul acesta punem ceva imagini în locul abstracțiunilor pure arătate de numere.

Trebue să mai distingem în fine un material, brut i-am zice, numele proprii. Acestea cer o puternică sforțare de memorie. Să nu uităm că ori-ce nume nou trebuește scris pe tablă, citeț și ochios, pentru ca imaginea vizuală să sprijine pe cea auditivă. Cum să-l scrim însă? Cu ortografia lui proprie sau așa cum se rostește?— Aceasta este o chestiune foarte mult discutată. Eu socot că fie-care nume trebuește rostit și scris în limba din care e luat. Pentru a ne putea folosi de cunoștințile noastre școlare în viața zilnică, trebue, pe cât se poate, să nu existe deosebiri de rostire în numele fondului geografic comun. De ce să zicem Münich, Viena, Dresde, când pe scrisorile ce ar fi să trimitem în acele orașe, va trebui să scrim altfel? În nici o călăuză de căi ferate, în nici o hartă de drumuri de fier nu găsim numele din cărțile noastre de școală.

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

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

Tot așa au merite egale, deși osebite, fie-care din

instrumentele didactice arătate mai sus. Folosindu-ne din când în când de fie-care, putem face ca lecțiunile să fie pururi variate și atrăgătoare.

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

Ori-ce hartă nu ne dă de cât așezarea, întinderea și, dacă considerăm și pe cele în relief, înălțimea unei porțiuni de pământ sau de apă *față* de alta sau de altele. Ea este deci o simplă schemă de relativități, care nu poate avea măcar pretenția de a rezuma totalul de cunoștinți dintr'un întreg de gândire. A ne sluji de hărțile de mână în fie-care lecție, cum o facem astăzi, este a încătușa belșugul de cunoștinți rodnice și atrăgătoare, cum ar putea să ni-l dee o descriere liberă și măestrită, a-l încătușa, zic, într'o simplă schemă care nu spune copilului nimic. Dar mania profesorilor desemnatori a schimbat centrul de greutate al învățământului geografic. Harta din simplu procedeu de ajutor, a devenit însăși ținta lecției. Profesorul desemnează toată vremea, reducând gândiri, puternice și figurative la linii și puncte, elevul copiază ce-i pe tablă și... nu gândește nimic! Îi rămâne să memorizeze a doua-zi pe de rost textul, iar peste o săptămână a uitat despre ce fuse vorba!

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

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

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

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

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

Iată o schemă după care aș îndemna eu să se facă cele mai multe din lecțiunile de cari vorbim, deși Geografia este obiectul căruia se poate mai puțin impune un anumit mers de explicare. Pentru a înțelege

însă această schemă și a o motiva, trebue să ne amintim că Geografia, în afară de utilitatea ei practică, are chemarea să ne desvolte imaginația, să ne lege multe din cunoștințile despre natură în raporturi logice și reale, să ne exerciteze raționamentul. Pentru a atinge ținta această dublă, cunoștințile ei așa de complexe și de variate, vor trebui să se sprijine între ele, vor trebui prezintate în totaluri de gândire cât se poate de artistice. Înfine, din belșugul acesta de cunoștinți, unele esențiale, temeinice dar abstracte, vor trebui repețite de mai multe ori și în fie-care dată sub o formă nouă.

Iată schema propusă :

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

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

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

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

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

A) *Cunoștinți propriu zis geografice*,

B) *Cunoștinți pregătitoare.*

Cunoștințile geografice propriu zise, atât de numeroase, să le reducem noi pentru simplificarea muncii noastre de dascăl, la câte-va categorii, adică atâtea câte sunt și punctele de vedere după cari considerăm noi lumea geograficește :

1) *așezarea* față de punctele cardinale și față

de puncte luate arbitrar: la Resărit, la Sud, la dreapta Rinului, la nordul Franței etc;

2) *relativitatea* de mărime: întindere de teritorii, înălțime de munți, lungime de fluvii, etc;

3) *caracteristica regiunilor ca producțiune* — calitatea, cantitatea și eftinătatea produselor naturale ori industriale—și mijloace de exploatare;

4) *caracteristica regiunilor*, individualizate sau nu politicește, *ca populație:* rasă, religie, limbă, obiceiuri, aptitudini, aspirații, etc;

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

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

Dar dacă nu ne-am da samă cât de departe țintim cu fie-care lecție din clasa a II-a și nu am lucra în consecință, aceste exerciții remân o corvadă pentru dascăl și un non-sens pentru copil.

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

Ca să-și poată dascălul găsi oari-cari jaloane în

tractarea Geografiei de clasa II-a ca să se poată el însuși orienta în materia aceasta, dezordonat prezintată de programul nostru și de către autorii de cărți didactice, am deosebit mai sus acele cinci categorii de cunoștinți geografice. În vederea acestor categorii de gândire învățătorul își va pregăti și își va aduna materialul trebuitor.

CAP. V

ISTORIA

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

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

Forma biografică este o procedare de care ne vom folosi numai cât e strict necesar. Ea conrespunde ce-i dreptul felului de gândire al copilului, este prielnică

cultivării lui morale, dar îi poate înriuri greșit concepțiunea despre valoarea și puterile individuale.

Înlănțuirea, succesiunea faptelor istorice se poate face, după părerea pedagogilor, în două feluri: de la timpurile cele mai vechi spre vremurile noastre, sau invers. În cazul întâi mersul este cel logic, cel real și se numește *progresiv*; în cazul al doilea el este artificial, factice și se numește *regresiv*. Aceasta este deosebirea cunoscută în școală sub greșita numire de *Metodele Istoriei*. Zic greșită, fiind-că prin metodă înțelegem pedagogicește ordinea de stabilit între cunoștințile unei lecțiuni date, sau între două lecțiuni ce-și urmează una alteia, și nici decum succesiunea și legarea întregului material dintr'o știință. Aceasta din urmă este de domeniul Metodologiei, al Logicei, fiind o chestiune de organizare și nu de vulgarizare, iar ceea ce obișnuit se numește metodă regresivă a Istoriei, nu-i de cât o *simplă procedare pedagogică*, și aceea, cum ziceam mai sus, factice. Argumentul pe care se sprijină cei ce o susțin ca pe o norocoasă inovație este următorul: *„mergând de la noi spre cei vechi, mergem de la cunoscut la necunoscut“*.

Dacă faptul invocat de acest argument poate fi adevărat într'o școală de adulți, nu mai stă astfel lucrul cu copiii. Acestora li e tot atât de necunoscută viața socială a contimporanilor ca și a celor din trecut. Mai mult. Cu cât ne 'ndepărtăm de vremurile actuale, cu atât putem da de organizări sociale mai simple și deci mai ușor de cuprins cu mintea simplistă a copilului, de stări sufletești mai unitare, mai primitive, mai puțin depărtate de felul lui de a simți. Dacă principiul lui *Auguste Comte* este adevărat—că fie-care individ în evoluția lui oglindește seria stadiilor prin cari a trecut omenirea—atunci *numai* vremurile primitive le-ar putea

pricepe şcolarul claselor primare, nici când pe cele moderne.

Un argument şi mai puternic se poate chema în potriva procedării regresive. Istoria nu se poate bucura de privilegiile Ştiinţilor experimentale. În acestea din urmă, unde legătura de la cauză la efect este bine cunoscută, ea fiind experimental determinabilă, este indiferent, din punct de vedere logic, dacă în expunerea unui fenomen mergem progresiv sau regresiv. Şi când mersul regresiv conrespunde felului de a gândi al copilului, iată că el ni se impune de la sine. În Istorie însă faptele sunt rezultatul nu a *uneia* ci a unei *multiplicităţi*, a unei complexităţi de multe ori nepătrunse, *de cauze*. A studia Istoria regresiv însamnă a falşifica adevărul, însamnă a atribui în mod arbitrar unei cauze efectul produs de mai multe.

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

Istoria are multă asemănare cu Geografia în ce priveşte fondul de idei. Acelaş belşug de amănunte concrete, cari se grupează în imagini şi tablouri, aceiaşi bogăţie de numere şi de nume proprii, amândouă în stare să deie avânt închipuirii, să încordeze atenţia, să desvolte raţionamentul. Istoria cere însă o inteligenţă mai susţinută, cuprinsul ei fiind raţionamente mai largi şi gândiri mai complexe. Iată de ce cu ea se merge mai greu în şcoala primară decât cu Geografia, deşi amândouă cer dascălului aceleaşi calităţi artistice.

Materialul didactic cel mai bun ni-l dau muzeele istorice, în lipsa lor tablourile. Acestea nu trebuesc folosite *de cât* după expunerea lecţiei. Altfel împiedicăm

lucrarea închipuirii,—fapt de căpitenie în lecția noastră,—înlocuind-o cu amintirea, cu memorizarea vizuală a tabloului.

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

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

Și lecțiunile de Istorie pot fi desvoltate după principiul treptelor formale, cu condiție să nu scoatem și de unde nu-i o *asociație* și o *aplicare*. Citirea textului drept treaptă din urmă, nu e bună. Ea înlocuește lucrarea imaginației, urmărită de dascăl, prin o reproducere a textului, care, cu cărțile actuale de școală, poate fi cel mult o lucrare de pricepere. Dar atunci nu există nici o deosebire între lecția de Istorie și cea de citire, pe când noi trebue să diferențiem, dacă voim să desvoltăm inteligența în toate formele și 'n toate nuanțele ei. Dealmintrelea aplicarea nu poate fi de cât în lecțiunile unde s'a ajuns la o formulă, la o maximă, ce trebuesc când-va desfășurate și folosite de elev în *alte* împrejurări de cât cele expuse în clasă.

Bucățile de citire, cu cuprins istoric, se vor folosi *ca citire*, cât-va timp după ce au fost tractate ca istorie propriu zisă.

Materia prevăzută de programul nostru este tipul organizării după principiul cercurilor concentrice. Numai Limba maternă și Aritmetica mai oglindesc un întreg șir de cunoștinți atât de bine organizat. Ca și la Geografie, deosebim un material pregătitor, Legendele, și unul propriu zis istoric. Pentru clasa a II-a s'au ales legende în versuri cari cântă faptele de căpi-

tenie cuprinse între întemeiarea Principatelor și timpurile contimporane și cari se tratează ca bucăți de memorizare. Ele îndeamnă pe copil spre vremurile de mult trăite, căci cu forma lor de poveste le farmecă lesne mintea.—Acesta e materialul pregătitor.

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

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

CAP. VI

ÎNVAȚĂMÂNTUL INTUITIV

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

Acest învățământ creat de *Pestalozzi* a făcut revoluție în școală. Până în secolul XIX toată învățătura, cultura toată, consista în a cunoaște cuprinsul *cărții*, adică pur și simplu observația și experiența *altora*. Pes-

talozzi, printre cei dintâi, pune *alăturea* cu învățarea din carte, *alăturea* cu exercitarea priceperii și a închipuirii, *dar mai 'nainte* de cât dânsele, învățarea prin propria-ne observație, prin propria muncă a simțurilor noastre.

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

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

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

În capitalul de cunoștinți ce alcătuesc învățămân-

tul intuitiv s'au propus diferite ordini de grupare, aşa s'a propus ordinea după natura şi înrudirea cunoştinţilor: Fizică, Chimie, etc. Această ordine, pur logică, se 'ndepărtează prea mult de felul de gândire al copilului şi este cu drept cuvânt combătută de pedagogi. O altă ordine închipuită de *Diesterweg* este ca totalul cunoştinţilor să se grupeze pe anotimpuri, adică după probabilitatea mai mare de a le simţi copilul nevoea: plântele de vară, lucrările câmpului şi ale grădinii conrespunzând acelui răstimp, etc, să formeze o unitate; cele de toamnă, cu cari va să înceapă şcolarul, o altă unitate, etc.

Ordinea aceasta remâne în vigoare numai în liniamente mari. Succesiunea de la o cunoştinţă la alta însă are a se de determina prin tactul dascălului. Un principiu stabilit pe care nu trebue să-l uite acesta este ca să meargă de la apropiat la 'ndepărtat, de la cele în parte cunoscute spre cele cu totul noi şi necunoscute.

Pentru pedagogii cari au propus învăţământul intuitiv drept centru de învăţământ, istorioarele morale încă intră în cadrul lui. Am deosebi deci în acest obiect de 'nvăţământ, din punct de vedere metodic, mai multe categorii de chestiuni, după natura ideilor cuprinse, după limita pe care o urmărim, după metoda de predare întru cât-va osebită şi cu necesitate altfel nuanţată, pe care o cere fie-care subiect.

Întăia categorie cuprinde indivizii, (animale, vegetale, anumite fabricate, obiecte casnice anumite, etc.) Metoda de predare este cea *intuitivă propriu zisă*: a) observarea întregului, a însuşirilor lui caracteristice şi cari isbesc mai mult simţurile; b) analiza amănunţită a părţilor ce i se pot osebi; c) reconstituirea întregului, cunoaşterea altor însuşiri caracteristice, mai abstracte.

A doua categorie o formează cele câte-va noţiuni generale sau abstracte, generalminte cunoscute şi folo-

site : metal, animal, plantă, pom, legumă, etc. Aceste noțiuni sunt rezultatul unor inducții insuficiente, ele nu pot fi clarificate și luminate de cât prin *metoda propriu zis inductivă* : a) observarea unui număr de indivizi de acelaș fel, de preferință în trăsăturile lor comune și esențiale ; b) o încercare de generalizare, deși fără pretenție de absolută rigurozitate științifică.

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

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

Ultima alternativă cade de la sine, dacă este să ne ținem de principiul intuitiv. A doua alternativă va cădea, cred, deasemenea. A produce ceva experimental față de copii mici, ori cât de puțin complicate ar fi aparatele, este a perde vremea. Copiii nu au puterea de a subordona impresiunile lor, ei se lasă înriuriți tot pe atâta de amănuntele secundare și accidentale cât și de cele esențiale. La fel îl impresionează pe copil și instrumentul de care ne folosim, și faptul că ne frigem cu el, ca și fenomenul asupra căruia stăruim să-i atragem băgarea de samă. Altfel se 'ntâmplă însă când fenomenul atrage de la sine atenția copilului. Și cum

fenomenele fizice de studiat în școala primară sunt puține, aș crede mai nimerit ca dascălul să nu vorbească de dânsele de cât când s'au produs din întâmplare.

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

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

Materialul didactic al învățământului intuitiv este foarte bogat: tablouri intuitive, obiecte în miniatură, mustre de tot felul de producte, erbare, colecții de animale, instrumente pentru experimentat, etc. Cu unele alcătuim muzeul școlar, cu altele laboratorul. Cel mai bun material didactic sunt obiectele însuși sau reproducerile lor în miniatură, în al treilea rând abia vin tablourile. Reproducerile în volum cele mai bune sunt cele mai simple, acele pe cari le înjghebăm noi înși-ne în momentul și potrivit nevoilor explicării. Nămolul de material didactic cu care se tinde a se înzestra școala primară, are ceva artificial, ceva factice, care artificializează mintea și o îndepărtează de la isvorul unic, sănătos și nesecat, natura. Nu-i totul să observăm! O chestiune de căpitenie—cu tot respectul cuvenit lui *Rabelais*, care e de altă părere—este și *ce* observăm. Intuirea materialului didactic școlar, a materialului cum e astăzi sistematizat și ordonat, poate fi o pregătire științifică folositoare celor ce se vor destina Științii, dar ea remâne absolut factice și neîndestulătoare pentru cei ce țin să rămâe numai oameni,—dar... oameni cu adevărat!

CAP. VII

ŞTIINŢILE

Ştiinţile se sprijină pe pregătirea dată de învaţământul intuitiv, după cum Geometria, pe desemnul geometric, Istoria, pe Legende şi aşa mai departe.

Organizmul şcolar primar, oglindind într'aceasta principiile stăpânitoare din şcoala franceză, reprezintă o suprapunere de două *trepte* de cunoştinţi: una, absolut pregătitoare,— în clasa I-a şi a II-a — cealaltă, cunoştinţile socotite ca neapărat trebuitoare culturii generale a massei cetăţenilor.—Instrucţia ştiinţifică nu-i aşa dar decât o complectare a celei date de învăţământul intuitiv. Ea cuprinde cunoaşterea ceva mai amănunţită a faunei, a florei şi a bogăţiei minerale din ţara proprie,— cu numeroase aplicări la agricultură, pomicultură şi altele;— cunoaşterea raţională a unor fenomene fizice, fabricarea unor producte industriale şi câte-va precepte igienice cu cunoştinţi de fiziologie şi anatomie cari vin în sprijinul lor.

Ştiinţile au o mare valoare educativă. În afară de cunoştinţile zilnic folosite, ele cuprind explicarea atâtor fenomene cari ne isbesc imaginaţia şi ne predispun la credinţi greşite, turburătoare şi adesea imorale. Ele sunt şi cel mai sănătos mijloc de desvoltare al inteligenţii. Literatura, cu aşa puternică înriurire, ca instrument de educaţie, poate fi un cuţit cu două tăiuşuri: multe inteligenţi le aprinde peste samă, multe le'ndeamnă pe drumuri greşite! Din potrivă, Şti-

inţa—hrană insuficientă pentru minţile cu avânt sintetic şi temperamentele pasionale—este o educatoare bine-venită pentru toţi. Ea ne desvoltă percepţia şi judecata, ne împuternicesţe memoria, adună material facultăţii de plăsmuire şi aşază temelie pentru rodnice raţionamente viitoare. Dacă Matematicile sunt o gimnastică, Ştiinţile sunt cel mai bun tonic al inteligenţii: cele dintăi ne disciplinează, cele de-al doilea ne hrănesc mintea. Iată de ce ar fi ca programul şi oarele lor de studiu să nu se împuţineze nici o-dată în folosul celor dintăi!

Cele spuse cu prilejul învăţământului intuitiv despre materialul didactic se pot repeta până la un punct şi pentru Ştiinţi. Materialul cel mai bun este acel nou, improvizat, luat din natură, adunat de către elevi, dacă se poate în chiar momentul când avem a ne folosi de dânsul. Va trebui să facem excepţie pentru instrumentele necesare experienţelor, cari instrumente ori-cât de puţine, nu pot fi înlăturate cu totul. Aceste instrumente vor fi însă cât mai simple, aşa ca atenţia elevului să rămâe în întregime absorbită de către fenomenul produs.

Metoda ca formă, ca nuanţă, ca aspect, variază desigur cu felul chestiunii şi cu procedările de cari putem dispune într'un subiect dat; ca fond însă e mai bine să rămâe *pururi inductivă*. Când cunoştinţile pot fi adunate de către elev prin simplă observaţie, metoda va fi *intuitivă*; când fenomenul se produce prin experienţă, metoda ia numirea, cam nepotrivită, de *experimentală*. Metodiştii pedanţi mai descopăr în Ştiinţi o metodă *arătătoare*, una *inductivă propriu zisă*, etc. Toate acestea sunt forme didactice, *figuri*, le-am zice, ale inducţiei.

Fenomenelor fizice cunoscute *empiric* în clasele precedente, din învăţământul intuitiv, le dăm acum o explicare. Cunoaşterea lor devine deci *raţională*.

Cum vom ajunge însă aci? Expunând condițiunile în cari se petrece, arătând deci cauza fenomenului și apoi amănunțindu-l în tot aspectul lui? Sau invers, observând fenomenul ca înfățișare și apoi scoțând din condițiunile de producere cauza lui? Vom merge de la cauză către efect, sau de la efect către cauză?—Mersul întâi se numește *progresiv*, al doilea *regresiv*. Cel întâi este logic, și face economie de timp. Cel de-al doilea oglindește felul de a gândi al omului, e *mai adevărat* psihologicește și e deci de preferat când avem de a face cu copii.

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

CAP. VIII

RELIGIA

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

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

lui toate aceste nuanțe, se poate zice că i-a făcut educația religioasă.

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

Indiferența care înlocuește la noi sentimentul religios nu vine, cum s'a spus, din răspândirea unui curent de ateism, ea însamnă pur și simplu lene și frică de a nu ne cheltui sufletește. E așa de simplu să negi ori-ce! Ba ai și prilejul să faci și spirit! Atât numai că spiritul nu este de cât o formă în care se pot îmbrăca și gândiri prea puțin rodnice în propășirea unui neam.

Ateismul merită negreșit toată stima noastră, când este rezultatul unei convingeri la care s'a ajuns după cunoașterea și compararea tuturor dogmelor relioase și a teoriilor filosofice, atunci când reprezintă o muncă uriașă și a devenit el însuși o teorie filosofică, —dar nici de cum când el nu este decât negațiunea primă a unei minți leneșe, care fuge de ori-ce frământare, de ori-ce efort intelectual!

Trebue să recunoaștem însă, pentru a fi drepți, că indiferentismul Românilor în chestiune de Religie este o boală veche și că Religia ortodoxă s'a mulțumit prea adese numai cu practica cultului, ceea ce este absolut neîndestulător ca educație.

Sentimentul religios îl soarbe copilul din mediul în care trăește; profesorul ori-cât ar fi el de circumspect în această privință, nu poate face singur mare lucru. Iată cam cu ce ar putea el contribui în sensul dorit: 1) deprinzând copiii să-și facă rugăciunile cu cel mai adânc respect și nu de mântueală; 2) povestind istorioare interesante și sguduitoare; 3) ajutându-i să admire perfecțiunea tuturor făpturilor și frumusețea măreață a naturei;

4) alegând bucăți literare și muzicale puternice ca sentiment, luminoase ca gândire; 5) căutând ca'n vorba lui să pue veșnic cât mai multă căldură și ton convingător.

Învățământul religios cuprinde în clasa I-a câte-va rugăciuni în versuri și *Tatăl nostru*. Obiceiul generalizat la noi de a da rugăciunea domnească cu ajutorul unui cârd de istorioare morale mi se pare nesocotit. Cu cât o rugăciune—necontestat că ea va trebui să fie lămurită și înțeleasă!—se va împrăștia mai puțin în mintea copilului și-și va păstra forma ei intensivă de întreg, cu atât o socot eu mai suggestivă. Dacă *Tatăl nostru* e prea greu pentru clasa I-a, rămâe pentru a doua! Ce 'nsamnă însă ca atunci când copilul trebue să-și concentreze tot sufletul într'o rugăciune, să-i re'nvie în imaginație personajele celor 8—10 istorioare auzite? Rugăciunea este o comunicare directă cu Divinitatea, ea nu îngădue nici întreruperi, nici distracții.

În clasa a II-a programul nostru prevede narațiuni din vechiul Testament, adică din Cosmogonia și Istoria poporului evreu. Se putea alege pentru copiii noștri ceva mai bun de cât barbariile unui popor ce nu are nimic comun cu noi. Concepția religioasă creștină nu are nevoe de această pregătire de cât în studiile propriu zis teologice.

În clasa a III-a găsim adevărata cultură creștină, anume viața și învățăturile lui Crist. Într'a IV-a avem Catehismul ortodox, adică dogmele specifice Bisericii de care ținem noi Românii. La toate clasele explicarea serbătorilor mari, a înțelesului lor religios și a obiceiurilor caracteristic românești cu cari le prăznuim.

Narațiunile cu subiect religios se tractează ca ori ce narațiune. Rugăciunile, considerate ca exerciții de memorizare, se tractează în consecință. Catehismul este

acela care are nevoe de mai mult material de concretizare. Aci pot aduce folos istorioarele morale, mai ales în chestiunile de morală. Cel mai interesant material însă din punct de vedere didactic, este explicarea serbătorilor și a învățăturilor lui Crist. În explicarea celor dintăi ne putem folosi de observația anterioară a elevului, așa că forma de convorbire ar fi cea mai bună. La învățăturile lui Isus elevul nu poate contribui cu nimic, dascălului îi trebue oare-care artă în expunere pentru a face o lecție bună. Când este vorba de o parabolă, el va prezinta tabloul *cât mai simplu*, dar și *cât mai plastic*, *cât mai suggestiv* și fără nici o anticipare asupra învățăturii,—doar parabolele ni sunt modelul cel mai perfect!—Aceasta rămâne de scos la urmă, cu elevii dacă se poate, ca o pură meditare asupra întâmplării, desfăcându-se din tabloul de mai sus și ne mai păstrând nici o legătură cu el.

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

CAP. IX

DEXTERITĂȚILE

Dexterițățile au în școala primară o însemnătate cu mult mai mare de cât li se atribue obișnuit. Ele sunt indeletnicirile cele mai potrivite cu felul de a fi al copiilor, acele cari răspund mai bine trebuinților sufletești reale ale vrâstei lor ; cu dânsele putem înriuri mai stă-

ruitor asupra mersului firesc al desvoltării sufletești, ele sunt în fine un instrument prețios în diagnostica individualității intelectuale, dacă nu chiar a întregii mentalități a copilului.

Am observat cu toții că Științile, Matematica, Istoria și celelalte, pun în joc cu tărie câte o singură formă de activitate intelectuală, câte o singură facultate: raționamentul, imaginația, spiritul de observație, etc. Și numai când dascălul este un dibaciu mânuitor al metodelor, dacă pot Științile provoca, să mi se îngădue expresiunea, ca o radiare de activitate sufletească. Cerând însă o astfel de diferențiare, o astfel de îndrumare a gândirii spre o direcție unică și 'ntr'o anumită nuanță, Științile pretind o putere de izolare a modalității de pricepere, o sforțare și a inteligenții și a voinții. Și e firesc să fie astfel, de oare-ce ele, astfel cum le folosim și le predăm noi astăzi, sistematizate și unitar organizate, sunt rezultatul unei diviziuni a muncii mintale, a unei specializări consacrate de mai multe generații, ele sunt produsul cel mai desăvârșit al inteligenților celor mai disciplinate pe cari le-a dat omenirea în scurgerea veacurilor.

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

Ca să ne dăm samă de felul cum gândește copilul, să ne uităm la jocurile lui. Acestea sunt expresia cea mai izbutită și mai caracteristică a chipului său de a fi

și de a simți, fiind activitatea cu adevărat spontanee a primei vrâste. Copiii cei mai mulți, nu găsesc plăcere de cât în jocurile complexe, în acele în cari pot imagina cât mai multe și mai felurite persoane, în cari pot desfășura cât mai multă mișcare. Sufletul lor cere o activitate în care mușchii să-și aibă rostul lor tot pe atât cât și inteligența, însă o activitate ușoară pentru care să nu facă sforțări. Să nu fie aceasta pricina pentru care lor nu le place să fie supravegheați, ba nici măcar călăuziți în jocul lor? În adevăr, a urmări gândul cuiva este a-ți încorda atenția, și cu cât energia irosită este mai mare, cu atât se micșorează plăcerea.

Ei bine, din ocupațiunile școlare numai dexterițățile pot oferi și varietatea de exerciții și complexitatea de muncă cari le trebuesc copiilor. Ele împreună cu învățământul intuitiv și jocurile froebeliane vor face educația minții, ele vor forma trecerea de la felul primitiv de a gândi al copilului, împrăștiat, fără ordine și fără susținere, la inteligența disciplinată, la munca ordonată și specializată cum o cer școala și învățământul modern.

Iată de ce găsim regretabil ca Dexterităților să li se ridice, cum se face obișnuit, ori-ce prestigiu.

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

Dexterițățile sunt, am zis mai sus, îndeletnicirile cele mai apropiate de felul de a lucra al copilului, aș putea adăogi al omului incult în genere, cât timp el remâne incapabil de a izola o activitate cerebrală de alta. Dexterițățile sunt ocupațiuni în cari mușchii lucrează alături cu inteligența și cari satisfac o pornire sufletească prea adesea neglijată sau chiar înăbușită, *trebuința de a produce, de a exterioriza cele gândite*, de a *crea* într'un cuvânt, dacă această vorbă nu ar fi prea

pretenţioasă pentru cazul de faţă. În ori-ce dexteritate activitatea predomnitoare e acea a simţurilor.

Dexterităţile pot avea o mare utilitate practică. Ele uşurează învăţarea unei meserii; lucrul de mână al fetelor poate contribui la buna-stare a gospodăriei şi a familiei; Dexterităţile pot deştepta şi direcţiona gustul spre lucrări practice, industrii şi meşteşug, gust care e cel mai preţios ferment în propăşirea economică a unei ţări.

Valoarea educativă a Dexterităţilor însă este mai mare. Ele sunt o pregătire artistică, întru cât afinează simţurile şi ne încadrează gândurile în forme regulate şi simetrice. Ca atari au un însemnat rol în cultura sentimentelor. În educaţia generală a individului, Dexterităţile au mai acelaş rol ca si învăţământul intuitiv. Unul ne dă abilitatea în mănuirea inteligenţii, aceste din urmă în mănuirea meseriilor şi a artelor. Ca şi învăţământul intuitiv ele ne disciplinează atenţia, prin faptul că o întreţin fără să o încordeze, ne ajută la înţelegerea, la cuprinderea naturei înconjurătoare, acumulându-ne bogat material sensibil: sensaţii de văz, de auz, de tact şi mai ales preţioasele sensaţii musculare. Împreună cu învăţământul intuitiv, Dexterităţile sunt instrumente de perfecţionare în diferitele direcţii ce alcătuesc activitatea omenească, căci ne dau *chipul*, *modul*, *metoda* cea mai uşoară, *procedarea cea mai sigură*, în munca noastră ulterioară. Dar întocmai ca şi învăţământul intuitiv, pentru a da tot folosul făgăduit, Dexterităţile cer dascălului fineţă şi meşteşug în mănuirea lor.

Multe din Dexterităţi au un rol însemnat în desvoltarea fizică şi deci în cea morală.—Psihologia nouă găseşte moralul mai atârnător de fizic de cât de intelect.—Cu asemenea valoare sunt Gimnastica, Cântecul, Lucrul manual.

Gimnastica sporeşte volumul corpului şi dă o mai

mare rezistenţă unor organe. Ea dă viociune, însufleţire mişcărilor deci şi diferitelor funcţiuni organice ca respiraţia, circulaţia şi altele; dă siguranţă şi exactitate mişcărilor, deci şi ţinută corpului; iar din uşurinţa şi naturalul acestuia, rezultă graţie şi mlădiere.

Cântecul e un exerciţiu al plămâilor, exerciţiu care poate mări simţitor cavitatea toracică, ceea ce în atmosfera de tuberculoză în care trăim, nu e de despreţuit.

Din Lucrul manual sunt îndeletniciri absolut fără păreche pentru desvoltarea fizică: grădinăritul, strugăria, tâmplăria, lucrul câmpului, feraria şi altele. Nu putem zice tot aşa despre lucrul de mână al fetelor. Acesta nu slujeşte de cât la educaţia mânilor, — dând abilitate, îndemânare, fineţă de pipăit şi exactitate în mişcări, din cari rezultă multe calităţi estetice,—şi la acea a ochiului, pe care'l deprinde cu forme mărunte, fine, uşoare, regulate, proporţionate şi simetric orânduite.

În ce priveşte educaţia morală, Dexterităţile contribuind la buna noastră stare organică, contribuesc şi la buna şi egala noastră dispoziţiune sufletească; dându-ne posibilitatea de a cheltui zi cu zi energia toată de care dispunem,—când mai avem şi cumineţenia de a nu cheltui mai mult de cât avem în fle-ce moment dat,—ele ne cruţă de plictiseală şi deci de prilejul de a fi nesuferiţi celor cu cari venim în contact zilnic. Dexterităţile sunt multiple isvoare de plăcere, de distracţie, iar omul când râde, e mai puţin primejdios pentru semenii săi. Ele mai pot înriuri şi naşte sentimente sociale, cari la un moment dat devin un derivativ puternic, un sprijin în stăpânirea pornirilor protivnice. Înfine, prin faptul că pun în joc simţurile, Dexterităţile ne dau o sumă de sensaţii subiective, ne fac cunoscut nouă pe *noi înşine* şi cu aceasta ne dau şi *putinţa* şi *impresia* de *stăpânirea noastră asupra*

noastră. Și ce însemnat rol nu are această stare sufletească în educația voinții!

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

Germanii atribue Gimnasticei și sporturilor puteri extra-ordinare. Așa bunăoară pe aceea de a combate lâncezirea entuziasmului și bolnăviciosul pesimism. Cu osebire în centrele mici, unde lipsesc mișcarea și frământările mulțimii și deci îmboldul puternic al emulației, exercițiile fizice pot avea un folos educativ uimitor. Ar fi o binefacere pentru noi Românii, ca'n fie-care oraș să se'ntemeeze societăți sportive și să intre în moravurile noastre exercițiile fizice.

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

Pentru învățător înfine, Dexterițăile au o nouă valoare. Cu ele putem cunoaște mai bine decât cu ori-ce alt obiect de învățământ particularitatea, *individualitatea sufletească* a fie-cărui copil. *Ele sunt*, cred eu, plural *cel mai bun instrument de cercetare psihologică.* Activitatea pur intelectuală este o lucrare prea fină pentru a se lăsa analizată de către ori-cine, cu mult prea fină pentru a fi surprinsă de învățător; pe când deosebirile de la individ la individ, bătătoare la ochi de la cele mai simple sensații primite, și cari sunt temelia ori-cărei dife-

rențieri intelectuale ulterioare, se lasă ușor observate. Iar întreaga activitate pedagogică trebue să se razeme pe cunoașterea amănunțită a fie-cărei individualități și'n special a *mijloacelor de asimilare,* de *îmbogățire sufletească*, particulare fie-cărui copil.

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

Iar dacă considerăm Dexteritățile ca mijloc de cultură, găsim că cu cât am ținti la trepte culturale mai înalte și cu cât ne-am adresa la inteligenți mai formate, cu atât Dexteritățilee remân un instrument inferior și insuficient. Să nu confundăm Dexteritățile cu artele. Cele dintăi sunt numai o pregătire pentru cele din urmă și însăși arta, izolată de ori-ce altă activitate, ar fi neîndestulătoare pentru perfecționarea armonică

și deplină a individului. Dexterițile sunt însă inferioare artei, căci nu cuprind idei.

Când sensațiile se înmulțesc prea tare, ele istovesc elasticitatea minții, covârșesc puterea noastră de a înmagazina și astfel ne nimicesc ori-ce avânt de gândire ca și ori-ce putință de stăpânire asupra fenomenelor. E nevoe ca de la un timp să condensăm bogăția de sensații în noțiuni, în idei din ce în ce mai generale, în legi și formule din ce în ce mai largi și mai mult cuprinzătoare. Se impune să economisim puterea noastră de a primi, dacă vrem ca progresul intelectual să rămâe îndelungă vreme cu putință. Ei bine, singure artele și științile ne pot folosi în acest sens, iar dexterițile, ca și învățământul intuitiv, meseriile și altele, ca să nu fie o piedică a propășirii noastre, trebuesc reduse la modestul rol de ocupațiuni recreative.

Pe când în școalele primare dexterițile sunt mijlocul cel mai propriu pentru desvoltarea firească și multilaterală a copilului, în școlile ulterioare, ele devin din ce în ce un mijloc de cultură neîndestulător. De aci a rezultat în mod firesc și deconsiderarea de care s'au plâns dexterițile în vremurile trecute și în care sunt ținute și astăzi chiar,—cu drept cuvânt.

Dexterițile se pot clasifica în trei grupe:

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

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

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

§ 1.

CALIGRAFIA

Cu Caligrafia ţintim la o scriere citeaţă şi frumoasă. Avem de considerat la acest exerciţiu şcolar următoarele :

a) materialul de întrebuinţat,

b) felul scrierii, după direcţia liniilor,

c) metodica lui propriu zisă.

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

Liniatul cel mai bun este cel mai simplu. Ţinta noastră e să ne lipsim de dânsul cât mai curând, iar forma şi proporţiile liniilor trebuesc să se 'ntipărească în *mintea* copiilor şi nu pe *caetul* lor.

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

Caetele de Caligrafie pe cari le vom alege vor fi acele în cari literile-model sunt la începutul fie-cărei linii. E mai uşor de observat de la stânga la dreapta de cât de sus în jos. Asta pentru primele caete. Scrierea profesorului la tablă încă e un model bun.

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

Metodica.—Avem de observat că din punct de vedere psihologic, Caligrafia se reduce la deprinderea ochiului cu *câte-va* forme şi proporţii, şi a mânii cu o exactitate anumită a *câtor-va* mişcări. Ea nu-i prin ur-

mare de cât un complex de mişcări, când simultane, când succesive. Ca atare, cu cât aceste mişcări se vor face mai lin, *mai exact de la 'nceput,* cu mai mare viociune, şi cu cât se vor repeta mai des, cu atât ele vor fi de mai mare folos. Elevii vor trebui să scrie rar şi lin; nu atunci când cad de osteneală, sau vin de la vr'un exerciţiu violent ca jocul sau gimnastica; să scrie puţin, ca să nu ajungă la înţepenirea degetelor sau la plictiseală; să repete exerciţiul cât mai des. Un sfert de oră pe zi e tot ce poaţe fi mai bun; o jumătate oră la rând e prea mult; două sau trei lecţii pe septămână sunt prea puţin.

Ceea ce trebue să urmărim în fie-care dată este ca elevii *să nu se grăbească* şi *să aibă mişcările sigure.*

§ 2.

DESEMNUL

Desemnul geometric, întâiul introdus în şcoală, tinde să fie înlocuit de cel după natură. *H. Spencer*, marele filosof, crede chiar că Desemnul cu colori e de utilizat la început, ca unul ce răspunde mai bine unei trebuinţi reale ale minţii copilăreşti.—Greutatea este că Desemnul după natură cere o complexitate de gândire şi un spirit de analiză cari nu se potrivesc cu puterile copilului. Sau atunci ar trebui să ne mulţumim cu desemnuri abia aproximative, ca acele ale popoarelor preistorice, cari desemnuri nu pot avea nici o pretenţie la exercitarea spiritului de observaţiune.

Desemnul după natură fără umbre, cum s'a introdus prin şcoalele noastre şi care s'ar putea face sintetic, nu se osebeşte mult de cel geometric; iar de îndată ce

introducem diferenţieri de coloraţie, ori-care ar fi procedeul special—cu sau fără colori, în pete sau cu vârfuri ascuţite,—greutatea devine simţitoare. Iată explicarea de ce noile inovări în metoda Desemnului se reduc toate la *uşurarea procedeului* în desemnarea umbrelor. Căci nici se mai discută că desemnarea după obiecte reale, corpuri în volum, este cu mult superioară copiatului după modele desemnate, după feţe plane, aşa cum se făcea mai din vechi vremuri. Ultimele neînţelegeri dintre pedagogi sunt deci dacă copilul va desemna *cu* sau *fără* umbre şi *care* e cel mai simplu procedeu la umbrit.

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

Desemnul geometric şi cel după natură sunt două genuri, având fie-care rostul şi menirea lui osebită. Ambele genuri se fac paralel în şcoalele de toate gradele, deşi nu au pretutindeni aceeaşi însemnătate, şi se complectează unul pe altul. Cel geometric este reproducerea unor forme simple, absolut regulate şi simetrice, cari pot servi ca elemente componente în podoabele de tot soiul: în înfrumuseţări arhitectonice, în desemnele pe stofe, pe covoare, pe mobile, în brodării, bijuterii, etc. Aceste desemne fiind relativ simple, frumuseţa lor toată e în perfecţiunea şi gingăşia execuţiei. De aceea se şi fac cu instrumente ca compasul, echerul şi celelalte.

O procedare didactică folositoare, pe care o recomandăm, este ca elevul să reproducă faţă în faţă *acelaş model* şi cu instrumente şi cu mâna liberă. Cea dintâi reproducere îi serveşte de îmboldire pentru a o perfecţiona pe cea de-a doua.

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

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

Până mai dăunăzi Desemnul era o simplă copiare. Astăzi nu admitem în școală decât Desemnul după natură. Cu toate acestea, pentru mințile mai puțin înzestrate, eu cred că ar trebui folosit și cel de imitație. Cu Desemnul după natură nu putem reproduce fără un studiu îndelungat, de cât modele de tot simple. Un peisaj, un cap, un grup, cer oare-care îndămânare de meșter. Și câtă mângâere înviorătoare n'ar găsi un om în copiarea unui tablou de maistru! Dacă în școalele speciale copiatul la desemn nu are ce căuta, în cele de cultură generală, eu cred că el ar trebui să-și aibă locușorul lui, alăturea cu Desemnul după natură. Dacă unul ne face să gândim exact, celălalt ne mângâe sufletul: rezultatele sunt echivalente ca valoare educativă.

Ar fi să deosebim deci trei forme la Desemn: Desemnul geometric, acel după natură și acel de imitație. Cel dintâi și-ar varia modelele după scopul școalei: brodării, monograme în școlile de fete, mașini, etc. în cele tehnice și așa mai departe.

Desemnul după natură ar cuprinde în afară de

clasicele figuri geometrice și reliefuri, reprezintarea oricărui obiect *solitar* și *neînsufleţit*. Acel de imitație, o serie de modele bine gradate ca greutate, interesante și moralizatoare ca fond.

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

a) Desemnul de observație sau cu modelul sub ochi;

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

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

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

În privința materialului de întrebuințat la desemn, am zice iarăși că o variație cât mai mare ar fi un excelent mijloc didactic. Nu numai că copiii ar lucra cu mai mult gust, dar ar avea prilej să facă *observații proprii* interesante și folositoare, dar s'ar și deprinde a se sluji cu spor *de ori-ce*. Nu e oare ridicul din punct de vedere al educației generale, ca omul să nu-și poată fixa o impresie, numai fiind-că nu are la îndămână anumite unelte? Doar el a făurit uneltele și nu acestea l'au fă-

cut pe dânsul! Cridă albă sau neagră, creion, boeli, cerneală, tot ce-i cade sub mână, să-i fie bun.

De asemenea nu trebuesc deprinși copiii să desemneze *numai* într'un singur plan. Cavaletul este vertical, blocul să'l ție orizontal sau înclinat. Eu o socot ca cel mai excelent exercițiu de ochi, și ca o minunată gimnastică a gândirii, această schimbare de plan.

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

Caetele de Desemn cele mai bune sunt acele fără puncte. Prin clasele a III-a și a IV-a primară elevii trebuesc deprinși să desemneze și pe tablă.

Utilitatea Desemnului.—Regule metodice

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

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

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

Valoarea cea mare a Desemnului însă este acea educativă. Pe lângă cele arătate în treacăt până acum, vom adăogi că Desemnul are darul de a preciza și rectifica multe din cunoștințile noastre, acela de a le fixa cu tărie în minte; el ne exercitează judecata și ne înmagazinează forme din cari vor isvorî concepții viitoare, el ne pregătește pentru înțelegerea și gustarea artelor. Desemnul ne deprinde încă și cu oare-cari modeste calități morale: cu ordinea, curățenia, cu plăcerea de a păstra, de a nu părădui.

Desemnul stă în legătură cu o sumă de ocupațiuni școlare. El poate fi de ajutor Geometriei și Știinților. Multă vreme a fost sprijinul învățământului intuitiv și al scris-cititului. În Geometrie și Științi Desemnul folosește mult prin aceea că el *simplifică* și *ușurează priceperea*, pe care complexitatea obiectului real o rătăcise; la învățământul intuitiv, din contra, el complică, amplifică, înmulțește greutățile, pe lângă că consumă o vreme prețioasă. Învățătorii cari caută să-și dee samă de rostul fie-cărei procedări, au părăsit cu drept cuvânt moda de a desemna pe tablă figurile de cari au a se ocupa la scris-citit sau la învățământul intuitiv.

În amănunte, iată cam ce are învățătorul de observat la lecțiunile de Desemn:

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

2) ținuta copilului să nu fie defectuoasă;

3) ori-ce încercare de desemn să fie precedată de intuirea complectă a modelului în toate elementele lui desemnabile (elementele *formei* am zice): părțile constitutive, așezarea lor între ele, așezarea fie-

căreia față de întreg, proporția de mărime dintre ele și dintre fie-care și obiectul întreg;

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

5) maistrul să observe pe copii *când lucrează* pentra a-i feri de erori prea grosolane;

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

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

8) desemnul copiilor să fie puțin, dar bun;

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

10) desemnul să se facă simultan.

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

§ 3.

MUZICA

Muzica poate fi vocală și instrumentală. Cea întâi are o valoare educativă cu mult mai mare de cât cea de-a doua. Ea formează urechea și mai bine și mai ușor de cât cea instrumentală. Față de piano, orgă și armo-

nium, ea e de preferat, căci cerând o reproducere imediată cu unicele mijloace ale elevului, provoacă o încordare de observaţie şi de atenţie cu mult mai mare. Faţă de vioară şi flaut, iarăşi e superioară, căci fiind o reproducere mai firească a celor auzite este ca atare mult mai lesnicioasă.

Ştim că muzica vocală poate desvolta plămâii când se face în condiţiuni igienice.

Desvoltarea urechii nu are valoare, după cum se crede adeseori, numai pentru cei ce au a se specializa în Muzică. Ea este o complectare necesară a educaţiunii generale, este o condiţie de căpitenie în învăţarea limbilor bunăoară.—Eu sunt convinsă că femeile învaţă mai uşor de cât bărbaţii limbile străine, graţie culturii lor muzicale. Această fineţă a simţului, prin posibilitatea ce ne-o dă de a percepe nuanţele în intonaţie, ne ajută mult la pricepere şi deci la imbogăţirea minţii. Cine nu ştie că la o bucată bine citită, ideile pare că se luminează de o-dată în minte!

Urechea este singurul organ care poate disputa ochiului stăpânirea minţii. Nu vorbim de tipurile auditive la cari tot ce-i gândire e sunet, ci de cele obişnuite şi normale. În adevăr, cele mai multe impresii din lumea din afară, după ochiu, ni le dă urechea. Şi dacă nu sunt de multe categorii aceste impresii, ele sunt în schimb foarte distinct şi clar nuanţate. În afară de aceasta, Muzica are o întreagă literatură cu care ne poate oferi senine orizonturi de gândire şi prilej de distracţii alese.

Dacă Muzica contribue cu mai puţin de cât alte îndeltniciri la educaţia fizică şi cea intelectuală, e neîntrecută în acea a sentimentelor. În adevăr nu există mijloc mai puternic de cât Muzica pentru a deştepta sentimente. De aci întrebuinţarea ei de câte ori urmărim

o emoție: la răsboiu, la înmormântări, la petreceri, la solemnități.

Spre lauda Muzicei mai putem zice că nici când ea nu s'a făcut vinovată de vre-o faptă rea. Prin însușirea ei de a sta pururi pe înălțimi și a nu putea preciza prea mult, ea remâne cea mai morală dintre arte, cea mai senină și mai neîntinată dintre îndeletnicirile omenești! Nici o suggestie pătimașă, nici o îmboldire vătămătoare!

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

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

Ce instrument să întrebuințeze învățătorul?—Dis-

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

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

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

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

Iată cum procedează dascălul care n'are glas. Eu am încercat lucrul de nenumărate ori și am isbutit totdeauna. Cânți elevelor melodia într'un fel de recitativ, punând bine în relief intervalele și ritmul. Copiii, cari au ureche, prind melodia mai ușor de cât după vioară. Îi călăuzești pe aceștia să ieie nota justă, cerându-li să sue sau să coboare, până când intră exact în ton; aceștia servesc apoi de model. O repet însă, profesorul trebue să aibă ureche.

Metodica.— Am arătat ce bucăţi sunt de ales ca cuprins. Aceste bucăţi să fie uşoare şi simple ca intonaţie şi frazare, să nu cuprindă intervale prea mari sau neobişnuite şi stranii, nici note prea înalte sau prea joase şi înfine să aibă un ritm bine pronunţat.

Copilul trebue să respire în mod firesc, dacă voim ca cântecul să fie o gimnastică a plămâilor; de aci necesitatea pauzelor dese şi prin urmare şi a frazelor muzicale scurte. Cu elevii începători va trebui chiar să accentuăm puţin lungimea pauzelor precum şi caracteristica ritmului. Ca ori-ce simţ la 'nceputul desvoltării lui, auzul nu-i încă îndestul de sensibil. Cu timpul ne apropiem din ce în ce de perfecta exactitate a pauzelor, precum şi de ritmul mai rotund, mai puţin colţurat.

Metoda Muzicei este—pentru a întrebuinţa o expresie veche—cea arătătoare. Maistrul cântă ca model, cântă rar şi scoţând bine în relief *trecerea* de la un ton la altul. După ce a cântat bucata întreagă, o cântă pe strofe sau chiar pe fraze muzicale şi cere să i se reproducă *individual* fie-care unitate metodică de către elevii buni. La ori-ce greşală profesorul repetă încă o-dată bucata exact, de la punctul unde s'a făcut eroarea şi nu de la capăt. E vorba de o sensaţie greşită şi nu de asociaţia sunetelor. Numai aşa deprindem elevii cu justeţa sensaţiei şi cu justeţa de gândire. Când elevii ştiu melodia, pot cânta mai mulţi sau chiar toţi o-dată. Este o eroare neertată ca elevii să cânte împreună înainte de a şti *fie-care* exact bucata. Cum să cerem să reproducă copilul ceea ce nu a auzit bine? Îl silim noi înşi-ne să încurce pe ceilalţi şi să-şi mintă sie-şi.

Tot aşa nechibzuită e dispoziţia ca profesorul să cânte cu copiii în aceleaşi condiţii.— «Ia-te după mine» auzi spunând chiar maiştri dintre cei cu pretenţii. La desemn şi la ori-ce ocupaţie profesorul caută ca copilul

mai întăi *să vadă*, *să 'nțăleagă*, cu alte cuvinte *să'și asimileze* fondul și apoi să'l reproducă. Numai la cântec îi cerem să reproducă înainte de a fi *observat* deplin! Copilul nu folosește nimic, dimpotrivă, dascălul nu distinge exactitatea de intonație, iar elevii cari ascultă nu aud de cât sunete aproximative, dacă nu chiar deplin false. Aceasta se chiamă școală de auz!

O altă eroare este să lăsăm să cânte și pe cei ce n'au ureche, sub cuvânt ca să se deprindă. Ce pot aceștia auzi? Glasul lor fals alăturea de glasul celorlalți, adică o suprapunere de tonuri, cari numai împreună nu pot sta. Dar nu se ține samă de procesul psihologic conrespunzător. Un sunet auzit e o singură sensație auditivă; un sunet reprodus este o asociație de două sensații, una auditivă, una musculară, împreunate cu o serie de mișcări ale urechei și ale laringelui. Cu cât intră mai multe elemente componente într'o asociație, cu atât e mai greu ca ea să dispară vr'o-dată din conștiință, adică să se uite, sau să se desfacă; iar o serie de exerciții musculare, când se repetă, devin o deprindere organică. Așa în cât punându-i să cânte pe copiii fără auz, îi condamnăm să nu'l mai capete nici o-dată!

Toți știm ce mare însemnătate are pentru clavir o digitațiune bună de la 'nceput. Cu glasul să nu fie acelaș lucru, când e vorba tot de mișcări?

Maistrul de muzică să'și aleagă dar de la'nceput pe elevii cari au ureche bună și numai cu ei să cânte. Cei fără de auz să tacă și să asculte! Din când în când profesorul îi cercetează și pe aceștia, să vadă dacă sunt sau nu în progres. În cazul dintăi îi ia la cântec, în al doilea, li dă tot mai multe ocazii să audă *mult* și *bun*.

Cuvintele din ori-ce cântec se memorizează înaintea melodiei și numai din auz. Scrierea versurilor pe tablă o cred eu o greșală psihologică. Copiii cari au

asociat ideile cu forma lor scrisă, întimpină mare greutate la cântec, când trebue să desfacă totul și să stabilească o nouă asociație, de astă-dată numai între sensații auditive.

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

Muzica vocală reclamă oare-cari condițiuni igienice:

a) sala să fie bine aerată;

b) elevii să nu cânte în aer liber pe frig și pe umezeală;

c) la o lecție de o oră, elevii să nu stee toată vremea în picioare;

d) elevii să nu cânte îndată după ce au alergat.

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

Teoria Muzicei, adică scrierea și citirea ei, lipsește cu drept cuvânt din școala primară. Dar atunci când se face, trebue să se predee după o metodă în totul analoagă cu acea a scris-cititului. Așa cum o fac obișnuit maiștrii noștri de muzică, absolut sintetic, ea remâne numai o abstracție respingătoare.

§ 4.

GIMNASTICA

Pentru educaţia fizică avem mai multe mijloace. Cel mai economicos este Gimnastica. Aceasta cuprinde o serie de mişcări simple, cari se îmbină câte două sau mai multe, pentru a pune în activitate, fie simultan, fie succesiv toţi muşchii corpului nostru. Ceea ce o mai caracterizează, faţă de celelalte mijloace, este simplicitatea fie-cărei mişcări în parte, izolarea *cam artificială* a mişcărilor între ele şi sistemizarea lor puţin firească.

Din aceste însuşiri rezultă că Gimnastica, folositoare desigur în multe cazuri, nu poate conveni ca hrană naturală ori-cărei constituţiuni. Mult mai firesc joc al muşchilor sunt sporturile şi Lucrul manual. Sporturile cer însă bani, timp, sau amândouă, şi nu pot conveni de cât claselor bogate. Din Lucrul manual multe îndeletniciri s'ar putea folosi ca exerciţiu fizic.

Sunt în zilele noastre două sisteme de Gimnastică în vigoare : cel german, mai vechiu, şi cel suedez. Sistemele acestea se deosebesc atât în privinţa mişcărilor *alese*, cât mai cu samă în privinţa felului de execuţie. Sistemul întâi cuprinde multe mişcări căutate, neobişnuite, cari se grupează în atitudini câte odată .... cam prea soldăţeşti şi cari se execută repede, cu tărie şi viociune. Al doilea sistem cuprinde *numai* mişcări fireşti, obişnuite în activitatea zilnică şi cari-s mai mult un joc de atitudini şi se execută lin, rotund şi fără nici o sforţare.—Sistemul german, generalizat pe

continent, tinde să fie înlocuit cu cel suedez. Jocurile copilărești, cu mișcări imitative, pe cari am căutat să le introducem noi în școala de aplicație a școalei normale, sunt în sensul Gimnasticei suedeze.

Dacă sistemul german desvoltă mușchii mai repede, celalt convine mai bine ori-cărui temperament.

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

a) *de întărire—individuale,*

b) *de ordine sau evoluție—colective.*

Din punctul de vedere al mijloacelor speciale ei, Gimnastica poate fi :

1) *fără aparate,*

2) *cu aparate.*

Mișcările individuale au menirea să desvolte corpul. Maiștrii de Gimnastică, în Germania, Italia și Austria, sunt ținuți să măsoare fie-cărui elev lărgimea pieptului, a brațului etc, la intrarea lui în școală ca și după timpuri date, spre a constata pas cu pas progresul în volum. Aceste măsurători servesc și pentru controlarea maiștrilor respectivi.

Din punct de vedere școlar, mișcările gimnastice se folosesc în două feluri : ca lecțiuni speciale, când trebuesc făcute pe baza antrenării, în săli speciale și cu o durată de $^1/_2$ — 1 oră, și ca exercițiu recreativ între două lecțiuni obositoare.

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

Ori-ce mișcare trebue să înceteze înainte de-a fi ajuns copilul la osteneală. Gimnastica nu trebue să expue copiii la receală sau la primejdii, de unde nevoea

unor instalaţiuni speciale, şi a unei temperaturi anumite în localul unde ea se face.

Aparatele cele mai bune sunt cele mai simple. Congresul de higienă şcolară din 1904 a redus simţitor şi numărul lor.

Exerciţiile de evoluţie sunt cele mai plăcute pentru copii. Ele pot servi ca mijloc de întărirea atenţiei, a spiritului de disciplină şi până la un punct a sentimentului de solidaritate. Asemenea exerciţii nu trebue însă să degenereze în reprezintaţii teatrale şi să nu dea mai ales prilej la gânduri nepotrivite cu vrâsta copiilor. Gimnastica făcută de fete cu băeţi împreună, întru cât învăţământul mixt nu s'a generalizat la noi, este un joc nesocotit şi primejdios.

Pentru şcoalele de fete trebuesc încurajate jocurile imitative cu cântec. S'a făcut un mic început în şcoala noastră, să sperăm că pornirea nu se va opri aici. Aceste jocuri sunt mai complexe, pun în lucrare simultan toate puterile copilului, inteligenţă, fizic şi simţuri, de aceea şi deşteaptă o mare plăcere. Ele sunt înfine un exerciţiu care ajută cultura muzicală, întărind simţul ritmului.

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

1) Mişcările să fie variate.

2) Ele să fie făcute cu drag şi cu uşurinţă. Numai astfel pot da copilului o ţinută naturală şi mişcări uşoare.

3) Exerciţiile să se facă în tact, nu numai în vederea simultaneităţii şi deci a economiei de timp, ci şi în scopul de-a folosi ca exerciţiu de disciplină, şi mai ales pentru a da mişcărilor un factor de mare însemnătate estetică şi fiziologică,—ritmul.

4) Învăţătorul să ţie samă de deosebirile in-

dividuale. Copiii anemici și slabi nu pot fi supuși la aceleași exerciții ca cei vânjoși și sdraveni. Sunt cazuri când ei trebuesc scutiți cu totul.

5) Gradația exercițiilor de gimnastică, ținând samă de vrâsta și de starea sănătății, va fi aceasta:

a) jocuri,

b) exerciții individuale,

c) exerciții de evoluție,

d) exerciții la aparate.

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

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

§ 5.

LUCRUL DE MÂNĂ

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

a) cusuturi (de la cea mai simplă, însăilatul, până la tighel și punctele de podoabă trebuitoare albiturilor);

b) împletituri cu andrele și croșet;

c) exerciții pregătitoare de brodărie (canva, feston și altele);

d) câte-va confecțiuni, *teorie*, *croială* și *realizare*.

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

De oare-ce asupra Lucrului de mână s'a stăruit mai mult în altă parte, *) vom trece repede aici asupra lui.

Iată amănuntele de adăogit:

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

2) Obiectele de lucru să stee la institutoare, ca copiii să nu poată fi ispitiți a cere ajutor strein.

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

4) Să nu încurajăm copiii să lucreze *iute*. Pe lîngă că ar perde prin aceasta putința de a se perfec-

---

*) Vezi *Scolare* de *Ana Conta-Kernbach*, Iași 1904, paginile 21—22, 77—82, etc.

ţiona, dar capătă şi deprinderea muncii *înfrigurate*, care muncă nu numai că remâne de proastă calitate, dar e şi peste samă de istovitoare. Iată de ce simultaneitatea la Lucrul manual poate fi, după miue, *o procedare primejdioasă*.

5) Croşetarea se face în vederea educaţiunei ochiului. Ea trebue făcută în fie-care an. Tot aşa să procedăm cu canvaua şi festonul.

Împletiturile şi confecţiunile trebuesc realizate în mai multe exemplare, ceea ce e foarte greu când obiectele au mărimea lor adevărată.

6) La ţară să nu se stingherească cusutul în folosul brodăriilor naţionale. Dacă păstrarea modelelor vechi are mare însemnătate pentru arta noastră românească, igiena este o cerinţă mult mai imperioasă!

7) Pentru Lucrul de mână ar trebui să se rezerve în fie-ce clasă câte o oră pe zi. El este o îndeletnicire care nu obosesţe, de îndată ce o sustragem de la pedantismul simultaneizării, şi are încă un imens rol în îmbunătăţirea stării *sociale şi igienice* a populaţiunii noastre.

CUPRINS

Prefață . . . . . pg. V
Obiectul Metodicei . . . . . „ 1
Cap. I.—Limba maternă . . . . . „ 3
§. 1.—Vocabularul . . . . . „ 4
§. 2.—Gramatica . . . . . „ 7
§. 3.—Scris-Cititul . . . . . „ 13
§. 4.—Scrierea . . . . . „ 17
§. 5.—Citirea . . . . . „ 18
§. 6.—Exc. de liberă reproducere și memorizare „ 30
§. 7.—Ortografia . . . . . „ 32
§. 8.—Punctuația . . . . . „ 34
§. 9.—Compunerile . . . . . „ 35
Cap. II.—Aritmetica . . . . . „ 39
§. 1.—Formarea numerelor de la 1—10 . . „ 41
§, 2.—Formarea numerelor de la 10—100 . „ 46
§. 3,—Calculul mintal . . . . . „ 49
§. 4.—Materia clasei a doua . . . . . „ 51
§. 5.—Problemele . . . . . „ 53
§. 6.—Materia clasei a treia . . . . . „ 57
§. 7.—Materia clasei a patra . . . . . „ 58
§. 8.—Observațiuni generale . . . . . „ 59
Cap. III.—Geometria . . . . . „ 61

Cap. IV.—Geografia . . . . . pg. 65
Cap. V.—Istoria . . . . . „ 73
Cap. VI.—Învăţământul intuitiv . . . „ 77
Cap. VII.—Ştiinţile . . . . . „ 82
Cap. VIII.—Religia . . . . . „ 84
Cap. IX.—Dexterităţile . . . . . „ 87
§. 1.—Caligrafia . . . . . „ 95
§. 2—Desemnul . . . . . „ 96
§. 3.—Muzica . . . . . „ 102
§. 4.—Gimnastica . . . . . „ 109
§. 5.—Lucrul de mână . . . . . „ 112

CAROL I
BIBLIOTECA UNIVERSITARA CLUJ

VERIFICAT 2017

VERIFICAT 2007

BIBLIOTECA CENTRALĂ UNIVERSITARĂ BUCUREŞTI

VERIFICAT 1987