

227735

PUBLIKAȚIUNILE REVISTEI GENERALE A INVĂȚĂMÂNTULUI

SEMINARUL PEDAGOGIC

NOTIȚE ȘI PROPUNERI

DE

BCU Cluj / Central University Library Cluj

G. BOGDAN-DUICĂ



BUCUREȘTI

INST. DE ARTE GRAFICE CAROL GÖBL S-SOR IOAN ST. RASIDescu
16, STRADA DOAMNEI, 16

1905

PUBLIKAȚIUNILE REVISTEI GENERALE A INVĂȚĂMÂNTULUI

SEMINARUL PEDAGOGIC

NOTIȚE ȘI PROPUNERI

DE

BCU Cluj / Central University Library Cluj

G. BOGDAN-DUICĂ



BUCUREȘTI

INST. DE ARTE GRAFICE CAROL GÖBL S-SOR IOAN ST. RASIDESCUI
16, STRADA DOAMNEI, 16

1905

In nova fert animus mutatas dicere formas
Corpora. Di, coeptis, nam vos mutastis et illas,
Adspirate meis....

BCU Cluj / Central University Library *Ovidius.*

I.

1. Majoritatea profesorilor secundari sunt de părere că pedagogia, care caută să li se impue dela o vreme, nu are ce să-i învețe și că stima, pe care minoritatea se silește, cât poate și ea, să i-o asigure, nu i se cuvine decât într'o măsură mult mai mică, decât cred partizanii ei.

Notă. Scrierile întrebuintate în această lucrare sunt următoarele:

1. Ch. V. Langlois; *La préparation professionnelle à l'enseignement secondaire*, Paris, 1902.

2. Charles Chabot, *La pédagogie au lycée*, Paris, 1903.

3. Georges Dumesnil, *Pour la pédagogie*, Paris, 1902.

4. Dr. W. Schrader, *Über die Gründung pädagogischer Lehrstühle an unseren Universitäten*, Halle a. S., 1897.

5. Dr. O. Frick, *Das Seminarium praeceptorum an den Franckeschen Stiftungen zu Halle*, Halle a. S., 1883.

6. Dr. Wilhelm Fries, *Die Vorbildung der Lehrer für das Lehramt*, München, 1895.

7. Dr. W. Rein, *Aus dem pädagogischen Universitäts-Seminar zu Jena*, Drittes Heft. Langensalza, 1891.

8. Dr. H. Schiller, *Pädagogische Seminarien für das höhere Lehramt*, Leipzig, 1890.

9. Dr. W. Rein, *Pädagogik in systematischer Darstellung*, vol. I. Langensalza, 1902.

10. Dr. Fr. Zange, *Gymnasialseminare und die pädagogische Ausbildung der Kandidaten des höheren Unterrichts*, Halle, 1890.

11. M. Dugard, *De la formation des maîtres de l'enseignement secondaire à l'Etranger et en France*, 1903.

12. Dr. G. Brzoska, *Die Notwendigkeit pädagogischer Seminare*, Ed. II, 1887.

Dragostea din ochi se face: Vorba nu poate fi dar numai despre a iubi sau nu, ci trebuie să fie și despre ce și se cere să iubești.

De aceea se va cercetă odată și chestiunea cum li s'a înfățișat pela 1895—1905 profesorilor români pedagogia, pentru care s'a cerut apoi un devotament mai întemeiat și mai intim decât cel cerut de regulamente seci. Aceasta va fi o cercetare de istorie pedagogică, pe care aici n'am loc nici s'o schițez. Rezultatul ei, aprobat de pe acum de toți pricepătorii nepreocupați, mi s'a părut că este acesta: Profesorilor secundari pedagogia nu li s'a înfățișat nici întregă, pentru-ca să impuie prin masivitate, nici destul de inventivă și sigură, pentru-ca să impuie prin eficacitatea tuturor soluțiilor parțiale.

Dacă deci majoritatea profesorilor secundari nu prețuiește pedagogia, vina nu este numai a lor.

În interesul reformei este chiar necesar ca aceste acuzații să-și pună frâu.

Frâu și din alt motiv, care urmează.

2. Germania este țara clasică a pedagogiei. Când începi, sau — cazul meu — când reîncepi a ceti literatura ei pedagogică, ai impresia că te-așezi la țărmul unei mări, pe care ți-ar plăcea să pleci, dar care te umilește și te neliniștește prin mărimea ei. Cât nu se scrie acolo! Ce propagandă vie și pricepută nu se face acolo!

Și cu toate acestea pedagogia are și în Germania destui dușmani. Profesorul universitar W. Rein îi critică la 1892 scriind (o. c., p. 662):

«Desprețuitorii teoriei pedagogice se găesc înaintea de toate și în cercurile profesorilor secundari. Această stare este de bună samă o urmare a faptului că studiul filologiei s'a dezvoltat atât de mult în paguba celui filosofic, încât se pot numără pe degete profesorii cari se îndeletnicesc cu chestii pedagogice, d. e. cu psihologia generală și cu psihologia copiilor. Cei mai mulți dintre profesorii școalelor secundare au prea puține cunoștințe de acestea și puțin interes pentru ele. Studiile lor teoretice se mărginesc mai

ales la o cunoaștere superficială a istoriei pedagogiei și istoriei filosofiei. De o desăvârșire a pedagogiei ca știință se îngrijesc relativ puțin; în practică se sprijinesc pe rutina lor».

Dr. Fr. Zange, director, scrie într-o lucrare publicată de O. Frick (o. c., p. 3—4):

«Destul de des se poate observa, că, cu cât este mai mare destoinicia de specialist a profesorului, cu atât este mai mică priceperea pentru tendințele pedagogice și didactice și înclinarea spre ele. În școlile secundare interesul pentru astfel de literatură este mic de mirare. Dovadă sărăcăcioasa înzestrare a bibliotecilor profesorilor cu opere de pedagogie; dovadă faptul, că un profesor, care să asiste la un coleg, pentru ca să învețe din pilda lui, este o raritate, care face senzație. Această indiferență față de metode, această lipsă de înclinare de-a cunoaște toate mijloacele existente, a le încerca și a alege pe cele mai bune, este foarte întinsă printre profesorii școlilor secundare și anume nu din lipsa sentimentului de datorie, ci din cauză că acestor silințe li se atribuie o valoare mică sau nu li se atribuie chiar nici o valoare.

Și în Franța se găsesc mulți reprezentanți ai curentului antipedagogic. Dar în Franța, când se trezește lumea, se trezește repede. Acolo apar acum foarte des scrieri de valoare și se iau măsuri bune și multe care se aplică. Numărul reprezentanților teoriei exclusive a darului didactic înăscut, bunului simț și experienței pure scade. Vorbind despre acești profesori, M. Dugard, unul dintre luptătorii cei mai inteligenți ai reformei și bărbat cu puncte de vedere vaste, zice (p. 139):

«Mais trop souvent encore, abordant l'enseignement sans préparation suffisante, chargé d'un labeur accablant et ne trouvant pas au lycée un milieu favorable à la culture progressive, le maître rempli sa tâche sans enthousiasme, sans autre ambition que d'obtenir la discipline et de faire des diplômés. Le rôle ainsi conçu, le professeur n'est qu'un rouage et la maison d'éducation un atelier scolaire».

Istoricul Lavissee a propus chiar o schimbare formală de nume, pentru a face mai admisibilă esența pedagogiei, la care el ține foarte mult (la Dugard, p. 210):

«Pour revenir a l'éducation pédagogique, je suis bien obligé d'avouer qu'elle n'est pas en grande estime dans l'enseignement secondaire. Les mots mêmes pédagogie, pédagogue semblent ridicules. Soit! A la place de pédagogie, mettons science de l'éducation, et enseignons cette science».

Dacă așa este în Germania și în Franța, mirarea că este încă și la noi așa, nu trebuie să ne fie prea mare.

3. Chestiunea are firește și altă parte mai luminoasă.

Intre profesorii români se găsesc foarte mulți oameni, de-a căror bunăvoință nu i permis să ne îndoim, dar cărorora nu li s'au dat încă nici prilejuri, nici îndemnuri suficiente sau destul de tari pentru ca, încălzindu-se, să se poată alătură la curentul nou.

Acest gen de binevoitori nehotărâți s'a găsit și se găsește pretutindeni și totdeauna, la începutul tuturor mișcărilor pedagogice. Un elev al lui Herbart, docentul Dr. H. G. Brzoska, care a trăit și a scris într'o vreme, când școala secundară germană semănă foarte mult cu a noastră, cum este acum, scrie la 1836 relativ la profesorii de genul amintit câteva păreri, care ni se potrivesc întocmai. Incheiu cu ele acest capitol (o. c., p. 101):

«Dacă până acum în general nu s'a dat nici prilejuri de ajuns, nici o introducere adevărată în studiul mulțămilor al pedagogiei, nu-i mirare că printre cei ce se ocupă cu educația și instrucția se găsesc puțini, cari să aibă o cultură vastă științifică-pedagogică.

«Acelora, cărorora cultura aceasta le lipsește, lipsa ei nu le-o putem pune în socoteală ca o proprie vină; ei mai curând este echitabil să-i scuzăm în această privință. Eu cunosc pe unii dintre educatori, profesori și preoți, cari ar iscăli bucuross fiecare frază a mea și sunt foarte departe de gândul de-a mi se împotrivi din vre-o deșartă preocupare sau presunție. Mărturisirilor unora dintre acești bărbați nepărtinitori cu sine și îngrijiți de adevărata bunăstare a școalelor, le datoresc multe priviri adânci în tristele urmări, care se ivesc pe urma lipsei de studii pedagogice vaste și conștiente».

Este de adaos, că acești binevoitori colegi sunt întâiul seceriș, pe care o propagandă pedagogică vie și cuminte trebuie să-l aibă în vedere.

4. S'ar putea să pară, că toate acestea nu au nici în clin nici în mână cu chestiunea seminarului pedagogic. Dar toate acestea arată cum este mediul, în mijlocul căruia seminarul și-a început lucrările și le continuă.

Privind la mediu și la lucrările seminarului, vom găsi că acestea au avut un defect mai mult: Ele n'au izvorit dintr'un entuziasm destul de războinic și de aceea s'au mărginit numai la o pedagogizare (cam diluată) a tinerilor candidați, n'au luat măsuri și în vederea corpului didactic întreg și astfel au răușit să-i remănă acestuia aproape necunoscute.

Seminarul ar trebui să devie mai militant în înțelesul cel mai bun al cuvântului, în interesul răspândirii ideilor pe care le reprezintă.

Necunoscute au rămas lucrările seminarului și altora, nu numai profesorilor. În *Raportul adresat M. S. Regelui*, d-nul Sp. Haret nu vorbește nimic despre seminare: Se pare deci, că nici Domniei Sale nu i s'a adresat nici un raport. Ch. V. Langlois în *La préparation professionnelle à l'enseignement secondaire* (1902) ar fi dorit să spună ceva și despre școala de aplicație din București și Iași, dar se pare că n'a avut noroc să se adreseze la locuri competente, de oarece scrie (p. 62): «*Nous avons inutilement demandé des renseignements à Bucarest sur le fonctionnement de ces écoles depuis 1898*». Seminarul însuși nu are nici o publicație. Numai d-l I. Găvănescu a publicat două anuare și mai multe articole în reviste.

5. Mulțumindu-ne deocamdată numai cu pedagogizarea tineretului, trebuie să observăm că nici aceasta nu-i completă: Mijloacele actuale nu sunt de ajuns pentru ca să ridice pe umerii lor o boltă cerească, spre care ei să-și înalțe ochii înveseliți de lumina ei multă.

Mijloacele pentru prepararea unui corp profesoral vrednic să se măsoare și pedagogicește cu străinătatea, sunt destule: o preparație mai bună din liceu, pentru ca bacalau-

reații să iasă din el mai destoinici pentru studii universitare mai serioase; studiul teoretic, universitar al pedagogiei, organizarea cea mai desăvârșită a practicei pedagogice; viața pedagogică în societăți și literatură, etc.

Fără îndoială problema s'a pus și la noi în toată întinderea ei; s'a început în adevăr cu toate mijloacele. Aceasta-i mult și foarte important. Au lipsit însă oamenii, care să umple cu aceeași putere toate rolurile și golurile. S'avem curaj s'o spunem: Toate măsurile se pot numi începuturi. Pâlpâe, nu arde! Picură, nu curge!

Ele au fost suficiente pentruca străinii să le însemneze ca dovezi c'am intrat definitiv în curentele moderne. În Langlois și mai ales în Dugard se vorbește despre România foarte des. Se spun chiar și lucruri bune, pe care noi profesorii nu le-am văzut, deși ne aflăm cu ochii deschiși în învățământul despre care se spun. Cauza este că străinii interpretează textul legii dela 1898 după noțiunile lor, nu după aplicarea ei, care n'a fost desăvârșită. De aceea nu poți decât să zâmbești când d. e. Dugard spune (p. 111) că în România

«les inspecteurs font bien une fois par an des tournées régulières et donnent des conseils aux professeurs, en particulier ou en commun—»!

Dar, orcum ar fi, orcât aplicarea ar fi rămas în urma legiferării, sigur este că aceea va deveni din ce în ce mai exactă și că optimismul cu care pedagogii străini primesc azi învățământul român, va fi în curând mai îndreptățit decât este acum.

Optimismul străinilor este o dovadă mai mult că suntem puși pe căi bune, că am ghicit mijloacele de înaintare și că acestea trebuiesc perfecționate, nu schimbate.

Dacă-i așa, dacă nimeni dintre noi nu crede că reforma nu este perfectibilă, dacă n'o crede chiar nici ministrul care a făcut-o, cu atât mai curând va fi „perfectibilă“ pregătirea corpului didactic, care din capul locului n'a fost ce

trebuiă să fie, dacă la timp chestiunea ar fi fost cunoscută în ultima-i fază europeană, în care se află la 1898.

Despre aceasta vom vorbi mai la vale.

6. Pregătirea corpului didactic este perfectibilă.

În ce sens? În care direcție?

De oarece n'aș putea s'o spun mai bine decât Dugard, care discută stări asemănătoare cu ale noastre, cred că-i bine să mă folosesc și aici de vorbele lui:

«On voit ce qu'il y a d'illusoire dans la pensée de ceux qui, après tant de réformes vaines, gardent encore la superstition de l'organisation et se flattent de rajeunir l'enseignement des lycées par des changements de programmes et de nouveaux décrets. Ce qui importe, ce n'est pas de décider si la base de l'enseignement sera littéraire ou scientifique, et si les études des lettres seront classiques ou modernes; si le grec devra commencer en cinquième et la bifurcation en seconde; si l'on conservera le baccalaureat ou si on le remplacera par un examen de passage: toutes ces choses assurément ne sont pas insignifiantes, mais leur importance est relativement secondaire. On ne change pas un organisme en agissant du dehors au dedans; c'est l'idée qu'il faut fortifier, c'est l'âme qu'il faut atteindre, car c'est d'elle que procède la vie. Or l'âme de l'éducation, c'est le professeur, et c'est par lui qu'il faut agir si l'on veut la renouveler.»

Aceasta-i direcția!

Dugard este un optimist. Pentru realizarea faptei, alții cer mai multă răbdare și mai mult timp decât el. Însă pentru toți direcția este aceeași: A formă un suflet comun, cât mai asemănător, mai bogat, mai viu, mai neastâmpărat în căutarea adevărului și în urmărirea progresului, cât mai sigur de sine, rezistent la orice ispită care ar voi să-l abată dela urmărirea scopurilor raționale ale politicii culturale, iată ce se cere! Naturi bune, menite să concentreze puteri, să fie imitate, puse în mijlocul școlii secundare, unde imitația este mai utilă, fiindcă este mai timpurie, naturi „centrale“, acum zice undevă Turghenev, iată ce se cere!

7. Dela mediul caracterizat la început, spre idealul schi-

țat acum duc multe drumuri, care se succed sau merg alăturea.

În lucrarea de față mă voi ocupa numai cu unul, vorbind despre altele în trecut, întrucât este de nevoie pentru ca să nu-l las pe acesta nelămurit. Întrebarea, la care voi căuta un răspuns, este deci: Cum trebuie să fie alcătuit seminarul pedagogic, pentru ca efectele lui în sufletele profesorilor și prin ei în sufletul elevilor și al națiunii să ia un caracter mai pronunțat de o schimbare mai adâncă în sensul direcției arătate?

Cum să fie?...

Va să zică suntem nemulțumiți cu ce este?

Eu scriu pentru pedagogie, nu contra ei. Prin urmare nu mă gândesc să micșorez meritele seminarilor ce avem. Folosul lor, cât a fost, s'a făcut evident, toți îl cunosc.

Dar, sistemul lor nu-i cel mai bun din câte există. Sistemul trebuie înlocuit cu altul: în locul seminarului universitar, căruia i s'a adăos o școală de aplicație, trebuie pus seminarul liceal.

Aceasta-i ideea fundamentală a scrierii de față, care va încerca s'o motiveze sprijinindu-se pe o parte din literatura franceză și germană. Pe o parte, nu pe toată, de oarece ea este prea mare, iar multele scrieri mai mărunte variază numai ideile fundamentale, pe care le-au produs câțiva corifei ai științei pedagogice. Ce au vorbit corifeii se va găsi destul de complet și aici. Mie-mi aparține numai aplicația la stările școlii românești.

II.

8. Seminarele pedagogice s'au dezvoltat mai întâi în Germania.

Când alte țeri au simțit nevoia lor, le-au împrumutat de acolo. Pe drumul Germaniei au plecat acum și Francezii. Vorba lui Dugard (p. 147):

«—mais dès qu'on a commencé à en sentir le besoin, tous les esprits se sont tournés vers l'Allemagne qui, la première, l'avait organisée.»

«C'est en Allemagne, maintenant, que les administrateurs belges vont chercher des inspirations,»

zice Langlois (p. 25). Și mai la vale (p. 74) adaogă niște Englezi:

«Nous demandons la liberté de préparation pédagogique comme en Prusse».

Cât despre Germania însași H. Schiller (p. 86) nu se îndoia că va adopta treptat sistemul prusian și hessenian, unde l-a dezvoltat chiar Schiller.

Spre Germania se va face deci încă multă vreme peregrinajul pedagogic.

Decât și acolo trebuie să alegem. Înțelegând procesul istoric al dezvoltării seminarului german, trebuie să comparăm împrejurările lor cu ale noastre, pentruca împrumutul ce-l vom face să fie în adevăr de folos și pentru viitor, nu numai pentru timpul de față. Având prevederea trebuințelor și evoluțiilor viitoare, trebuie să împrumutăm organisme, care să rămână, grație faptului că în forma găsită vor putea să se desvolte ori ce tendințe viitoare, fără s'o spargă, găsind chiar în ea putința dezvoltării lor.

Astfel este și în cazul nostru. Aici avem de distins între două forme. H. Schiller (1890) și W. Fries (1895), cari au sistematizat teoria lor, le-au zis Seminare în Verbindung mit der Universität (Seminare în legătură cu universitatea) și Seminare în Verbindung mit der Schule (S. în legătură cu școala) sau mai pe scurt, Universitätsseminare și Gymnasialseminare sau Schulseminare.

Amândouă formele presupun azi o pregătire științifică și teoretică pedagogică, *terminată* la universitate. Pentru Germania Schiller constată la 1890 (p. 86) că toți pedagogii nemți sunt de acord ca pregătirea practică să înceapă după terminarea studiilor universitare.

Înainte de a vorbi deci despre cele două forme pentru absolvirea practicei, este de nevoie să vorbim despre pregătirea științifică și pedagogică universitară.

9. Câte cunoștințe se pot cere candidatului de profesor care se află în ajunul practicei de seminar?

A. Într'o cercetare mărginită la o singură chestiune, a seminarului, nu putem cerceta *pe larg* cu ce cunoștințe îl poate înzestra universitatea românească pe candidatul român. Fiecare licențiat are răspunsul său la întrebarea pusă. Răspunsurile variază chiar mult. Dacă le-aș cunoaște în majoritatea lor, aș putea discuta dacă este ori nu imperios de nevoie ca în timpul practicei seminariale candidatul să continue studiul sistematic al specialităților sale sau dacă este bine și necesar, cum mi se pare mie, ca studiile de specialitate să fie în esență terminate înainte de începerea practicei. Pentru timpul practicei ar rămâne atunci ca studiile terminate să fie amplificate și consolidate d. e. în escelentul mod găsit de H. Schiller în seminarul dela Giessen. Și anume Schiller dădea pentru lecțiile candidaților probleme care nu puteau să fie rezolvate decât cu ajutorul unor lecturi serioase. Pentru a decide, de pildă, cum să li se înfățișeze elevilor constituția cea mai veche a bisericii creștine, candidații au trebuit să citească pe Hatch și Harnack; pentru a desvolda precis expoziția unei drame, situația ei în desvoltarea poetului sau pentru a lămuri terminii tehnici ai poeticei, candidații au trebuit să citească dramaturgia lui Freytag sau Bulhaupt și un comentariu al dramei din chestie; la limba latină s'a găsit motive și prilejuri ca tinerii candidați să se aștearnă pe studiul stilisticii latinești; la Tacit pe studiul epocii împăraților. Astfel candidații sporiau cunoștințele lor sumare, esențiale în cadrul ocupațiilor impuse de practica seminarului pedagogic. (Schiller, *o. c.*, p. 93—94).

Altfel nu se poate continua lucrarea științifică. De oarece este de sigur o greșală a studiului încă la universitate o

știință și în acelaș timp a propune acea știință la seminar. Și știința este pentru viitorul profesor mult mai însemnată, decât să-i putem admite o concurență serioasă, care ar fi ori ce practică serioasă; și practica temeinică absoarbe atât de mult, încât nici ea nu poate admite ca concomitantă o preocupare egal de mare de știință. Candidatul trebuie să-și fi însușit știința în măsură suficientă, pentru a nu mai avea de luptat cu greutatea științifice, când gândirile pedagogice îl vor preocupă zilnic.

Dacă admitem acestea, urmează că studiile universitare trebuie să fie întocmite astfel încât studentul să intre cât mai iute și mai profund în tainele științei pe care o va predă.

Așă zisul an preparator nu trebuie să mai pună bariere, la care studentul să aștepte până va putea trece în curentul mare al științei sale. El stabilește complicări de specialități, care pot merge și independent. Acesta-i un cusur. El grăbește studii, care de dragul pedagogiei, ar trebui să se facă ceva mai târziu, d. ex. psihologia. Dar cel mai mare cusur este că împiedică pe student de-a se aruncă din capul locului, cu toată puterea asupra materiilor pe care le va propune odată în liceu. Este d. ex. absurd ca viitorul istoric să nu poată face chiar din anul întâi istorie, ci numai limbi vechi sau nouă, puțină filosofie și antichități greco-romane, care nici nu se pot înțelege bine fără un curs de istorie veche. Anul întâi cu cursurile sale trebuie să dispară și să facă loc unei alegeri libere, imediate a specialităților.

Și în cursul anilor 2—4 este de nevoie ca agonisirea științei de specialitate să fie cruțată de înrăurirea științelor preă depărtate de ele. Ori cât de mare ar fi prețul geografiei ca studiu de escelentă concentrație în învățământul secundar, totuși nu-i de trebuință ca viitorul profesor de limba românească să dea, ca acum, trei examene de geografie; ba, profesorul de limba românească mai dă, ca stu-

dent, două examene la istoria universală și ascultă trei ani la estetică și literatură comparată!

Curiozițiile de soiul acesta, care costă timp și muncă, sunt de revăzut. De oarece, dacă avem în vedere că universitatea nu crește erudiți, ci în rândul întâiu profesori secundari și că așa este bine să facă, trebuie să găsim foarte firesc ca cel puțin trei ani, 1—3, de studii universitare să fie consacrați aproape exclusiv specialităților ce va propune viitorul profesor. Anul al patrulea ar putea să lase atunci mai mult loc studiilor pedagogice și chibzuirilor cum să fie aplicată o știință învățată în trei ani și bine știută.

B. Dacă înlăturăm deci studiile de specialitate, chestiunea se reduce la întrebarea: Cu ce cunoștințe de filosofie și pedagogie ar trebui să se prezinte fiecare candidat când se declară gata a-și începe practica seminarială?

Înainte de a le fixa, tin să arăt motivele pentru care cred că nimeni nu poate cere prea mult. Pretențiuni mari nu putem avea atunci când se știe, că satisfacerea lor duce la o situație, în care grijile vieții sting adeseori ori ce bucurie din suflet. Voia bună, condiția întâia a ori cărei munci rodnice, n'o ai ca profesor român, decât numai dacă nu rămâi numai profesor, ci mai răușești să fii senator ori deputat, prefect ori primar, avocat ori autor didactic, profesor particular sau protejat al administrației casei școlilor, proprietar de pension sau premiat al Academiei, gazetar, proprietar, ginerile unui socru bogat, etc. sau, în sfârșit, o natură fericită care nu dorește, ci trece prin lume cu mângâerea că la urma urmelor toate deșertăciunile se sfârșesc în cele patru scânduri. Câtă vreme munca de profesor nu-ți poate asigura o existență mulțumitoare, ar fi îndrăzneală să caute cineva să împiedece îmbrățișarea și a altor cariere. Dar câtă vreme a doua ori chiar a treea carieră turbură echilibrul ocupațiilor de profesor și mai ales fundamentarea lor din an în an mai serioasă, cum o

să-i ceri dascălului să știe tot, să fie în curent cu toate progresele? Aceasta se poate cere dascălilor privilegiați de soarte, universitarilor d. e., dar nu muncitorilor dela cursul secundar, mai ales nu fiecăruia dintre ei. Și ce frumos ar fi să fie drept să li se ceară!

Dar se va zice: „Studentimea nu se gândește la acestea. Pentru ea împrejurările amintite sunt X-i, care abia mai târziu devin cifre concrete.“ Care va să zică studenții înțeleg mai bine „apostolatul“? Apostolatul este foarte frumos, dar tocmai tinerii îl simt mai puțin, fiindcă el este partea celor ce i-au simțit plăcerile, de care nu-i lipsit. Deci cu acest argument nu putem convinge tinerimea, că trebuie să se încarce cu o muncă prea mare.

Din cauzele acestea de o parte nu trebuie să cerem mai mult decât bunavoința candidatului poate primi să îndeplinească, iar de altă parte nu se poate cere nici mai puțin decât trebuie, pentru ca statul să fie sigur că progresul școlii este bine garantat. Mai mult decât este de nevoie să nu cerem nici cei ce facem teorie, dar nici mai puțin să nu se primească: Bunavoința viitorului profesor trebuie să se înalțe până la satisfacerea acestei necesități a viitorului școlii; cine nu are cel puțin atâta bunavoință și totuși intră în învățământ, își greșește cariera și o va înjosi mai curând chiar decât crede el însuși.

Intrebarea de mai sus se poate deci formulă așa: Câtă pedagogie este absolut necesară, pentru ca tânărul candidat să poată fi admis la practică cu nădejdea că practica lui va fi folositoare, fără să-i fie o greutate?

C. Căutând un minim, este poate bine să cunoaștem îndată celălalt termin al comparației, maximul, idealul, pe care pedagogii l'au descris frumos ca un vis, pe care viitorul îl va realiza în multe țări, ce-l cer acum, pe care America l'a realizat în forma facultății speciale de pedagogie—una are 60 docenți de pedagogie!—, pentru care Europeanii cer „academii“, „institute pedagogice“ sau „semi-

nare de stat pentru pedagogie“ (sau nu știu cum le mai zice), independente de universități, regulându-și lucrările numai după cerințele științei pedagogice, după toate cerințele ei și ale tuturor științelor auxiliare.

Dintre aceste maximuri voiu stărui numai asupra unuia, descris de E. von Sallwürk, care și-a expus planul într'o broșură publicată la 1890 sub titlul *Das Staatsseminar für Pädagogik* (în colecția *Pädagogische Zeit-und Streitfragen*).

Seminarul lui Sallwürk ar cuprinde ca membrii pe viitorii profesori secundari și pe acei institutori sau învățători, cari prin munca și talentul lor au dat dovezi că ar putea aduce servicii bune ca profesori de școale normale sau ca revizori și inspectori primari. Afară de prepararea corpului acestuia, seminarul s'ar ocupă cu toate chestiile pedagogice care agită lumea științifică și profană și cu indicarea experimentelor de făcut în feluritele instituții inferioare seminarului, s. e. în școalele normale. Desfăcut de orice legătură cu universitatea, seminarul și-ar întocmi studiile independent. Acestea ar fi: 1) O teorie a științelor cosmologice și noologice. 2) Istoria culturii arătându-se și dezvoltarea chestiunilor discutate la cursul precedent. 3) Psihologia cu deosebită privire la partea fizică și fiziologică. 4) Etica. 5) Pedagogia. 6) Istoria pedagogiei, adică istoria ideilor pedagogice. 7) Metodica specială a disciplinelor în legătură cu lecțiile și introducerea în literatura metodice și în istoria metodelor. 8) Scrutări relative la izvoarele istoriei pedagogice. 9) Cursuri de igienă școlară ținute de un doctor al școalelor și de arhitectură școlară ținute de arhitectul școalelor. 10) Completarea cunoștințelor de specialitate. Acestea ar fi studiile. Iată acum și o parte din lucrările practice. Tinerii nu pot da lecții decât după ce au învățat să povestească, să descrie, să întrebe și abia după ce vor da dovezi că știu împărți materia în unități didactice dezvoltate până în cele mai mici amănunte. Nici o lecție nediscutată de profesor și camarazi nu se poate

ține. Lecțiile se fac întâi la intuiție, apoi la cetit și scris și în sfârșit la cetirea unei bucăți. Seminarul va avea la dispoziția sa o școală primară, un liceu și o școală reală, fără să-i aparțină lui. La început timpul de studii va fi un an.

Disprețuitorii pedagogiei pot zâmbi, dacă mai pot.

Din astfel de ideale firește noi nu putem rupe decât o singură dorință modestă: Să se dea seminarului român o organizare, care să poată fi, în dezvoltarea sa, sâmburele unei viitoare alcătuirii închinată aceluiași probleme, cărora străinii își închină astăzi fundațiile de care am amintit.

Despre astfel de lucrări va vorbi la vremea sa o posteritate mai fericită. Noi să ne întoarcem la chestia minimumului, care, după ce am cunoscut maximele socotite necesare, nu va mai părea nimănui exagerat.

D. Pedagogia sistematică se întemează mai de aproape pe două științe fundamentale, psihologia și etica, pe o știință auxiliară, medicina cu fiziologia și igiena.

W. Rein chiar numește pedagogia o „etică aplicată“. Psihologia fiziologică, care nu are nici pretențiunea, nici încă putința de-a înlocui psihologia autonomă, câștigă tot mai mult teren în pedagogia modernă. Fără ea nu-i cu putință pedagogia experimentală, care se alcătuește acum. Din acest motiv necesitatea studiului fiziologic nu are nevoie de o motivare specială. Igiena a fost apreciată totdeauna, deși n'a fost ascultată decât rareori.

Științele amintite sunt indispensabile. Fără ele nu se poate întemeia nimic durabil, în nici o școală.

Etica pedagogică simte nevoea de a ține samă de alte două științe, al căror raport cu ea trebuie să fie bine lămurit în mintea educatorilor: Sunt politica și teologia.

Dumnezeu și statul și cortegiul de idei care însoțesc aceste noțiuni, au un rost mare în opera de educație a gimnaziului și liceului. Unitatea educației pretinde, ca promotor eficace al acesteia, o singură filosofie pentru toți

educatorii, cari au aceeași elevi, o singură direcție, nu mai multe; pentru că este clar, că unitatea în aprecierile fenomenelor sociale și etice-religioase nu poate varia în decursul școlii după fiecare profesor. Când concepțiile filosofice se bat în capete, ca niște munți din legendele grecești, elevul nu va trece neatins printre ele. O asemănare cât mai mare în educația filosofică a profesorilor este necesară.

Firește, libertatea filosofării studentului universitar nu se poate atinge. Ea va lua felurite colori, după studiile ce face, după cărțile ce citește. Dar nu-i mai puțin firesc ca o discuție limpede să le dea tuturor o prilejul de-a încerca să se unească în privința unui teren, pe care toți să așeze pe viitorii lor elevi.

Pentru astfel de discuții și lucrări unicul loc potrivit este universitatea. Dacă toți candidații ar asculta un curs bun și complet de știință politică, de sociologie și de filosofie religioasă, dacă ar sta în colloquii cu profesorii lor, având în special în vedere problemele ce-i așteaptă și în școala secundară, fondul pe care etica școlară se poate sprijini, ar fi deplin.

Puterea acestor studii ar constă în interesul ce l'ar trezi. Nici un examen n'ar trebui să ceară proba că candidatul a învățat o carte—pe dinafară; colloquiu seminarial singur ar trebui să dea proba că el a învățat să cugete.

Dugard a zis (p. 33) relativ la această chestie:

«Former des éducateurs, ce n'est pas leur imposer un idéal arbitraire et des solutions toutes faites qui les dispensent de réflexion: c'est les rendre plus conscients de l'idéal auquel aspirent les sociétés modernes, et les aider à rechercher eux-mêmes les méthodes les plus propres à le réaliser.»

Intemeiat pe studiile acestea, candidatul poate pricepe perfect o istorie critică a pedagogiei și a învățământului; o istorie a ideilor pedagogice, nu de biografii. Cum s'au reflectat în învățământ culturile vechi, ce au rămas din ele, de ce au putut să rămâie până astăzi, trebuie să înțelegem; ce idei au răsărit în capetele pedagogilor celebri, cum

au modificat ele învățământul, cum îl schimbă și în timpul de față, asemenea trebuie să ne fie cunoscut. Istoria pedagogiei este deci foarte necesară: Brzoska scrie despre ea (p. 131):

«Ea ne înfățișează personalități, pe care le întrebăm ce au făcut ca pedagogi și ale căror proiecte le putem cerceta și aprecia după rezultate. Astfel învățăm a ne transpune cu ușurință și siguranță în centrul gândirilor lor și a aprecia de aici modul lor de a lucra».

Istoria pedagogiei la universitate are și alt rost. Brzoska cerea ca seminarul pedagogic să facă lucrări originale, monografii, pentru a completa cunoștințele de istorie. Nici astăzi istoria pedagogiei nu-i desăvârșită. Seminarul român ar putea să se ocupe deci și cu istoria școlii române, fără a-i cere imperios aceasta câtă vreme alte probleme cer cu drept cuvânt o atenție mai urgentă.

Relativ la întinderea de dat istoriei pedagogiei, W. Fries se mulțumește cu manualul lui Th. Ziegler sau al lui H. Schiller. Dintre autorii francezi ar fi de amintit Compayré. Firește aceste opere nu pot dispensa de studiul câtorvâ pedagogi mari, mai ales dela Locke încoace. Noi, profesorii secundari, trebuie să primim rolul de a fi copiii mari ai unor astfel de părinți, în care sfințenia cauzei ce-o servim în școală s'a concretizat mai limpede. Numai din aceste regiuni înalte, radioase se poate coborî și asupra noastră duhul sfânt.

După ce am zugrăvit astfel atmosfera și tărâmul studiului special al meșteșugului pedagogic, să vorbim și de el. Cum va fi el?

«Teoria generală, care nu consideră cazurile speciale este tot atât de bună cât și teoria specială fără de considerarea celei generale, este adevărat o aberare dela adevărata teorie, care le împreună pe amândouă.»

Citând acest cuvânt al lui Jean Paul Richter, Brzoska adaugă :

«Din parte-mi pot spune că în experiența mea am găsit totdeauna dovezi neînfrânte pentru adevărul arătat. Din cursurile în care expuneam ideile fundamentale ale pedagogiei numai un număr foarte mic de tineri deosebit de talentați își însemnau câte ceva, toți ceilalți nu aveau nici cel mai mic folos din ele.

«Și dacă unii dintre ei sau chiar dacă toți ar pricepe în adevăr ideile fundamentale generale și principiile cu toate legăturile dintre ele, dacă ar putea să și le însușească, ar însemna aceasta că măcar unul dintre ei, fie el cât de talentat și învățat, va putea să le și aplice corect în fiecare caz special de educație și instrucție? Este cu puțință să-i credem pe tineri capabili de atâta pricepere, câtă a rezultat din scrutările și experiențele bărbaților celor mai erudiți și mai de spirit în zeci, ba în sute de ani?

«Nimic nu poate strică studiului pedagogiei mai mult, de cât modul cum se țin deseori cursurile de pedagogie. Acest soi de cursuri sunt vrednice de mai multă dojană, decât faptul că nu s'ar ține de loc. Tocmai ele sunt cauza, că pedagogia zace căzută sub desconsiderarea, pe care nu o merită; ele sunt izvorul din care ese potopul celor mai nesăbuite flecării despre această știință; ele sunt cauza, pentru care până acum s'au văzut puține osteneli de-a trata pedagogia cu toată arta».

Astfel întemeiază Brzoska și toți pedagogii ce i-au premers sau l-au urmat, cerința ca pedagogia la universitate să nu desconsidere practica, să nu rămâe abstractă.

Nu să facă practică, zic, ci să nu o desconsidere; cursul să fie o floare eșită dintr'o practică, nu o construcție de imaginație și raționamente necontrolate de experiment.

După ce candidatul și-a însușit temeinic logica, psihologia, etica și istoria pedagogiei, Fries crede că nu trebuie să i se ceară decât o pedagogie generală. Ziller eră de aceeași părere, dar cerea toată filosofia. Willmann adaoge explicația textelor de legi în vigoare, cu care se poate termina însă cursul de istoria pedagogiei, cum a propus d. e. Schrader.

Relativ la întinderea de dat pedagogiei, la universitate, însemnez că Th. Ziegler s'a mulțumit cu cetirea și discuția pedagogiei practice pentru licee de Schiller și a Didacticei de Willmann, una o carte de 697 pagini, alta de 981 pagini.

Dovada că studentul a pătruns bine chestiunile se poate face prin mici disertații cetite în ceasurile de exerciții și discutate. Stoy d. e. cerea ca disertațiile studenților să păstreze o legătură strânsă cu materia cursului. Această cerință se poate motiva: începătorul în pedagogie face bine dacă și însușește întâiu sistemul profesorului său autorizat. După ce orientarea lui va fi suficientă, el va putea trece la confruntarea acestui sistem cu alte sisteme. Renunțarea inițială la independență îi cruță luptele care sunt deprimătoare, când silințele de-a da soluții nu sunt încoronate de succes și-i asigură puțința de-a lucra solid îndată ce s'a orientat bine în primul sistem studiat cu pătrundere și răgaz.—

După ce tânărul candidat părăsește universitatea, cercul de probleme, de vederi care-l ocupă zilnic se îngustează. De aceea este firesc să-i cerem ca la universitate cercul să fie atât de larg, încât munca lui ulterioară să fie luminată din toate părțile, din toate punctele de vedere, cu care a făcut cunoștință acolo: Vorba este de-o merinde sufletească culeasă pentru un drum lung. Este drept, ea poate fi improspătată și primenită și mai târziu, dar timpul receptivității celei mai fericite și mai lesnicioase, al epocii academice, nu se mai întoarce.

Din tot ce-am discutat până aci reese o cerință, care se pune în contradicție cu modul actual de-a face pregătirea pedagogică a corpului profesoral: Pentru-ca ea să se poată face cât mai bine, trebuie să cerem ca tânărul candidat să facă la universitate numai teoria pedagogiei.

Practica pedagogică, fără de care orice pregătire este ridiculă, nu poate fi serioasă, dacă se prezintă numai ca o părțicieă a lucrărilor din timpul studiului universitar.

Pentru practică vom cere mai la vale un an întreg. Pentru ca ea să poată începe cât mai iute după terminarea

studiilor teoretice, teoria, atâta câtă s'a cerut mai sus, trebuie să se fi făcut temeinic, pentru ca recapitularea ei la vreme de nevoie să fie lesnicioasă, nu grea, ca și cum ar fi un studiu nou.

Cerusem mai sus ca studiul specialităților să nu fie întârziat de loc. Pedagogia teoretică trebuie să se facă dimpotrivă cât se poate mai târziu, adecă cât se poate mai aproape de începerea practicei, deci în anul al patrulea, nu ca astăzi, trei an deiarândul. Astăzi chiar și istoria pedagogiei se face trei ani pentru studenții dela filosofie și un an pentru ceilalți. Nu știu, când este făcută întreagă, într'un an ori abia în trei.

Intre anul al patrulea, în care studiul pedagogiei ocupă timp mult și începutul studiilor s'ar distribui studiile auxiliare ale pedagogiei, de-alungul celor trei ani și totdeauna într'o proporție care să nu apese prea mult asupra studiilor de specialitate; eu aș cere să se înceapă cu fiziologia și igiena.

III.

10. Este o repetiție banală a mai spune că după o serie de studii filosofice și pedagogice, trebuie să urmeze o practică în cursul căreia candidații să poată gândi numai la școală, învățând cum se urmăresc scopurile învățământului, calculându-le de mai nainte și meditănd de ce s'au putut realiza, iar în cazul următor de ce nu s'au realizat; căutând să stăpânească cât mai de grabă meșteșugul instrucției și mijloacele educației, și având ca ajutor sfătuitoari cu experiență.

Acesta este un punct câștigat și la noi definitiv de seminarele actuale.

Vorba este, în care formă de seminar se poate propaga mai cu succes pedagogia școlii secundare, în seminarul

universitar, care față de sarbădul trecut s'a dovedit folositor sau în seminarul liceal, care va fi mult mai folositor.

Controversa trebuie cercetată amănunțit.

11. Sistemul seminarului univesitar a fost dezvoltat de școala herbartiană și este susținut și astăzi mai mult de aderenții lui Herbart, în frunte cu profesorul W. Rein din Iena. Herbart scria la 1 Mai 1831 către secțiunea instrucției din ministerul de interne al Prusiei:

«Privitor la întocmirea seminarului, nu mă pot abate dela părerea mea de mai înainte.

«Pentru că dintre cele patru feluri de seminare și anume 1. acela în care se citesc și se corectează numai disertații pedagogice, 2. în care se dau lecții izolate ca exerciții, 3. în care se întrunesc elevi statornici și 4. în care se primesc elevi statornici, cari locuiesc și trăiesc aici și primesc instrucția dela seminariști, care-i supraveghează, dintre aceste patru feluri cele trei dintâi sunt evident nesuficiente, deoarece ele nu pot avea în vedere educația. Aceasta se poate da numai în forma a patra, pe care eu am păstrat-o dela 1818 și am susținut-o până în acest moment, deși cu noroc schimbător».

Herbart creea deci un mic pension și pentru a-și mântui pensionul de schimbările norocului, doriă să vază întemeindu-se o fundație de stat pentru „trei sau patru fii“ de părinți cu merite, pe lângă cari să se adauge alți trei-patru „pensionari pentru ca astfel seminariștii să aibă „destul lucru“ pentru a-și putea „reprezenta practic disciplinele fundamentale ale învățământului“.

Herbart cerea deci o școală de aplicație foarte redusă ca număr de elevi. După proiectul făcut pe temeiul ideilor lui, instrucția eră să fie asemănătoare cu cea liceală dela cl. II până la a VII inclusiv (Quinta-Secunda). Nefiind mijloace pentru întreg învățământul dela clasa II până la VII, directorul avea să aleagă „ce parte din fiecare sferă“ va fi de făcut. Elevii erau de 9—12 ani la admitere și terminau liceul.

Așa s'a prezentat la început tipul școlii de aplicație

Pentru Stoy idealul școlii de aplicație a seminarului practic (care făcea împreună cu cel teoretic un *Gesamtseminar*) eră o școală elementară. Ziller preferă trei clase, având fiecare câte șase elevi de câte 6, 9 și 12 ani, cari să înainteze făcând cursul complet, dar așa ca seminarul să dispună totdeauna de câte-o clasă primară, reală și gimnazială. Willmann s'a pronunțat tot pentru o școală de aplicație cu curs primar și gimnazial. În sfârșit D-r W. Rein are la dispoziție o școală de aplicație cu trei ani primari, la care a adăos, în mod transitoriu, o clasă gimnazială.

Teoria seminarului universitar cu școala de aplicație se poate ceti în Rein, *Pädagogik*, I, p. 623—643. În esență Rein zice: Afară de problema pregătirii profesorilor, seminarul are de scop și dezvoltarea științei pedagogice. Aceasta se poate face numai în legătură cu universitatea, care dă prilej la studii de orientare în problemele educației, a cărei teorie se poate împreună mai eficace și mai întins cu practica școlii de aplicație, unde se întrunesc tot felul de specialiști, dascăli de toate gradele și studenți dela toate facultățile. Într'un astfel de mediu candidații se pot inspira pentru problemele educației întregului popor, pot crește „caractere pedagogice“. Fundamentele științifice ale pedagogiei, biologia pedagogică, igiena, patologia, se pot studia mai ușor la universitate. Și în sfârșit (verbal):

«În vreme ce școlile statului sunt legate de prescripțiile legii, așa că puțin loc mai rămâne pentru experimente, seminarul pedagogic cu școala sa de aplicație ia parte la libertatea academică».

Experiențele acestea pot să fie pregătite de chibzueli teoretice serioase.

Zise Rein.

Observațiile noastre. Constatăm mai întâi ca între școala preamărită de Rein și școala de aplicație a seminarului român sunt deosebiri bătătoare la ochi. Acolo se pune mult temei pe întâlnirea în seminar a dascălilor de toate

gradele, aici se întrunesc numai studenți universitari, deci tărâmul „caracterelor pedagogice“ scade. Aici libertatea academică nu-i evidentă, cum este acolo. Aici nu s'a auzit încă de cercetări puse sub puncte de vedere biologice, igienice, și patologice, ci s'a aplicat — programa oficială. Aceste sunt constatări de fapt.

Pentru restul argumentării avem de observat, că el nu poate fi înțeles bine, dacă nu ne-aducem aminte, că pentru Rein contrarul, înpotriva căruia luptă, este seminarul liceal în orașe fără universități, împrejurare, care la noi n'are ființă, deoarece nimeni nu se va gândi să întemeieze seminarii liceale în provincie! Seminarul liceal român, la Iași și București, s'ar bucura deci de toate avantajele, pe care le are vecinătatea universității: la noi firește va trebui să fie pus în strânsă legătură cu reprezentanții universitari ai studiului pedagogic, sub conducerea lor. Dacă seminarul trebuie să servească știința pedagogiei, dacă ea se află numai la universități, la noi el poate profita de toată puterea profesorilor universitari.

Școala de aplicație poate experimenta, zice Rein. Și acest argument ia la noi cu totul altă față. Pedagogie experimentală noi încă nu facem. Experiențele noastre sunt atât de puține încât, dacă sunt bine chibzuite, se pot face în ori ce școală, cum s'au și făcut. La școala seminarului din București au făcut încercări d-nii Țițeica și Litzica; dar d-l St. Popescu a putut să facă una și la Râmnicul-Sărat! La o mișcare pedagogică mare, originală, o școală de aplicație ar avea de sigur alt rost.

Controversa se reduce dar la un singur punct. După ce ne-am înțeles că teoria pedagogică n'are loc decât la universitate; după ce am fost nevoiți să admitem că practicii în școala secundară trebuie să-i îngăduim cel puțin un an de lucrări, asupra cărora studiul specialităților să nu mai apese abătând atenția spre probleme, care nu stau în

legătură cu practica; după ce am eliminat argumentele lui Rein, controversa se reduce la chestia cea mai fundamentală: Unde se poate face o practică mai bogată în observări, în câteva clase sau într'un liceu complet? De sigur unde sunt clase mai multe!

Însă asupra acestui punct fundamental nu se poate trece așa de iute.

Formula lui Herbart, când admitea în școala sa seminarială elevi puțini, eră aceasta: Sarcina, povara ce-o dai candidatului să nu fie mai mare decât puterea lui pedagogică; atenția lui nu trebuie să se împrăstie prea mult, la prea mulți elevi, dacă voim ca el să învețe a înțelege și ce se petrece în sufletul elevilor.

Aceasta-i exact.

Mai exact ar fi însă să se zică, că în cazul contrar, fiind elevi mai mulți, dacă candidatul nu poate studia pe toți elevii, o parte îi va putea studia cu siguranță. Iar esențial este să studieze, nu să studieze numaidecât pe toți elevii. Cât despre povara de-a propune, trebuie firește să i se lase candidatului alegerea termenului când va voi să facă întăele lecții. Termenele absolut uniforme ar fi o absurditate, deoarece n'ar ține seamă de individualități.

O observare, căreia îi dăm mai multă atenție, este aceasta: Școala de aplicație este numai un fragment din învățământ. Dela 20—30 elevi să treci deodată la 40—70 sau și mai mulți, cum se întâmplă la noi, nu-i ușor. Stăpânirea claselor numeroase trebuie să o învețe candidatul înainte de-a pune piciorul în clase date exclusiv numai în grija lui. În acest caz pedagogia l-a învățat cum să lucreze cu realități; rămânând singur va continua o lucrare bine deprinsă, nu se va zăpăci, nu se va desiluziona. Deci nu se poate admite ca profesorul să facă practică de un an întreg cu elevi puțini. Practica trebuie cel puțin să se termine totdeauna cu o clasă normală în condițiile noastre.—

De altfel principiul școlii de aplicație n'a fost simțit

ca absolut indispensabil nici chiar de aderenții lui. Brzoska, care a lucrat în seminarul lui Herbart, spune că în vremea sa erau puține școalele secundare, ai căror profesori știeau carte multă, fiind și pedagogi buni (p. 152); de-aceia școala seminarului se putea măsură ușor cu oricare altă școală. Tot el spune însă (p. 197) că „dacă s'ar împreună cu seminarul pedagogic școale, la care lucrează pedagogi încercați, aceasta ar fi de mare ajutor“ — În alt loc (p. 180) Brzoska cerea ca în jurul seminarului universitar să se concentreze un liceu, o școală primară rurală, tot felul de școale urbane, de băeți și de fete. El mai zicea:

«Folosul n'ar fi mic, dacă aceste institute ar fi școale în care lucrează profesori cu experiență și cu cultură pedagogică științifică, care se unesc prietenește cu directorul pentru scopul comun de-a formă pe profesorii tineri, fiind sigur că prin aceasta începătorii sunt îndemnați de pilda lor să imiteze și să-i întreaacă, că unele studii se luminează mai temeinic și că astfel se pun în circulație idei mai variate».

BCU Cluj / Central University Library Cluj

Acesta-i însă — chiar seminarul liceal!

În timpul mai nou curentul acestor idei a prins și mai mult. Între altele el se manifestează d. e. în trebuința ce o simt directorii școalelor de aplicație de-a vizită împreună cu studenții lor liceele țărilor lor.

Sistemul, a cărui înflorire se datorește capetelor productive care erau Herbart, Ziller, Stoy și este Rein, se clatină deci și în Germania. Langlois a compilat (p. 55—61) toate simptomele acestei clătineri, ironizând literatura bogată scrisă în favorul seminarelor universitare de Rein, care scrie *pro domo sua*, o casă „încă neacceptată oficial“.

Dintre simptomele acestea comunic numai două, părerile lui H. Schiller și lui Fr. Paulsen, care sunt caracteristice. Schiller admite seminarul pedagogic universitar numai ca mijloc de-a dezvoltă teoria pedagogică și crede că studentului mijlociu, cu care trebuie contat și care-i împovărat cu studii de specialitate, nu-i mai rămâne timp și

putere de-a face și studii pedagogice originale. Fr. Paulsen crede că de când rostul profesorului universitar este cu totul altul decât al celui secundar, în universitățile germane nici nu se mai găsesc oameni capabili să conducă bine un seminar liceal. W. Fries (p. 119) gândește ca și Paulsen. El face o descriere a directorului-model de seminar și conchide că un om singur nu-i *fizicește* în stare să conducă deodată și studiul universitar și seminarul liceal în cadrul ce i s'a tras în Germania, cu bogăția de probleme ce are de rezolvat.

Conchidem deci: Lucrându-se numai atât de mult cât este de nevoie pentru-ca școala secundară să simțã puternic influența seminarului, aceasta nu se poate mulțumi cu o școală de aplicație; școala de aplicație este o formă utilă în anumite împrejurări, împedecătoare în altele și în tot cazul mai puțin mulțumitoare decât forma seminarului liceal.

S'o studiem acum și pe aceasta!

BCU Cluj / Central University Library Cluj

IV.

12. Brzoska, care cunoaște tot ce s'a făcut până la el relativ la pregătirea corpului didactic german și care a făcut constatările citate mai sus, cunoaște și pe Gedike (1754—1803). Gedike s'a dezvoltat sub înrăurirea mișcării școlare dela Halle, unde trăise și muncise A. H. Francke (+1727) și a întemeiat la 1787 întâiul seminar liceal, în care nu s'au mai primit la practică studenți, ci candidați cu examenele trecute, cărora le mai rămăsese de făcut practica. H. Schiller este de părere că în fundamentele sale organizația lui Gedike este un model încă și astăzi de preț, un model chiar neîntrecut încă. Cunoscând faptele lui Francke și Gedike, Brzoska nu putea să vorbescă altfel *).

*) Dintre bărbați de școală eșiți din seminarul lui Gedike, Schiller citează pe Bernhardt, Delbrück, Schleiermacher, Süvern, Köpke, Spilleke, Rambach.

Bărbații, cari au câștigat în timpul de față victoria seminarului liceal, s'au inspirat tot dela Francke și Gedike. Ei sunt D-r O. Frick și D-r H. Schiller. Frick, factorul esențial al mișcării, se prezintă ca împlinitor al ideilor profesorilor Mützell (1853) și Erler (1876), iar Mützell zisese: „Seminarele pedagogice trebuie să fie puse în esență după idea lui Gedike, în legătura cea mai strânsă cu liceele“.

Aceste scurte indicații asupra originii și dezvoltării seminarului liceal sunt puține; dar ele sunt suficiente pentru a dovedi că forma lui s'a dezvoltat prin experiențe îndelungate, că este chiar mai veche decât a școlii de aplicație.

13. Este instructiv să cunoaștem care au fost motivele lui Mützell și Erler, când cereau seminare liceale ca laboratorii în care să se poată deprinde bine meșteșugul greu de profesor secundar.

O conferință de directori se ocupase la 1851 cu mai multe chestiuni între care eră și a pregătirii corpului didactic. Conferința constatase că din cauza insuficienței pregătirii teoretice, pregătirea practică întâmpină greutăți, că un an de pregătire practică nu-i de ajuns (se cereau 2 ani); că în unele părți se simte mania de a predă elevilor toată știința pe care candidatul tocmai a învățat-o la universitate; și că dispozițiile autorităților nu s'au executat totdeauna în întregime și cu grija care ar putea să garanteze un succes bun.

Dela aceste stări porni Mützell și ajunse să ceară în 9 teze măsurile următoare, în parte prea radicale: La universitate să se dea numai știință; seminarul universitar pentru pedagogie științifică nu-i de nevoie; un seminar universitar pentru pedagogie practică nu-i de folos; trebuie să se întemeeze seminare ca al lui Gedike; sunt de nevoie doi ani pentru-ca în acest seminar candidații să-și facă și educația științifică pedagogică și practica instrucției; nefiind de ajuns doi ani, candidații mai puțin destoinici să fie reținuți încă un an sau o jumătate de an la cursul prac-

tic; numai ca excepție se poate admite în locul cursului practic nu examen științific și practic, o măsură, care cruță timpul individualităților eminente.

Erlor scriind într'un timp, în care pedagogia universitară eră mai dezvoltată, îi lasă acesteia mai mult loc. Astăzi nimeni nu se mai gândește să contesteze universității dreptul de-a predă știința pedagogiei. În schimb se contestă mult mai des, decât mai nainte, putința de-a face și educația practică a profesorilor.

Dacă ne uităm bine și la motivele și la propunerile lui Mützell și Erlor, ele ni se înfățișează ca tendințe de-a întemeia licee de model, după a căror pildă și celelalte licee ale țerii să poată deveni licee de model. Ideea este prea sănătoasă, prea bine întemeiată pe puternica lege socială a imitațiunii, decât să mai aibă nevoie de o apreciere deosebită, caldă. Idei ca acestea se înțeleg intuitiv, fără demonstrație.

14. Cu toate acestea, pentru ca să nu se zică că am lăsat necompletă pledarea mea pentru excelența ideii, voi stăruî să-i fac un comentariu mai întins, deși nu și concentrat. Pledarea mea nu poate fi privită drept completă decât tocmai la sfârșitul scrierii.

Înainte de toate, o comparație.

Să ne închipuim că un tehnician este chemat să conducă o fabrică, ale cărei mașini sunt împărțite în mai multe etaje, ale cărei curele trec dintr'un etaj într'altul, cu o specializare foarte întinsă a muncii. Când va conduce el mai bine fabrica? De bună seamă după ce în capul lui se va fi întipărit limpede chipul fiecărui colț, mișcările fiecărui lucrător, din fiecare etaj. Atunci, oricând o aruncătură de ochi îi va fi de ajuns ca să vadă ce merge rău în fabrică și ce merge bine.

Nu se poate să fie altfel nici cu profesorul. El nu va fi totdeauna director, cum este tehnicianul. Dar poate fi cu ușurință. Și fără să fie însă, profesorul trebuie să aibă în

ecare moment al lucrărilor sale conștiința unde se află, cât de departe mai sunt scopurile pe care le urmărește, câte a realizat până în cutare moment, ce loc are ei în toată lucrarea școlii sale. Fiecare profesor trebuie să știe bine aceasta.

Să presupunem acum că tânărul candidat ține un curs ca profesor regulat, înainte de-a fi avut ocazie să cunoască organismul complet al școlii. Timpul, pe care îl vor lua pregătirile pentru curs, va fi destul de mult; cursul său și-l va face cu pricepere. Rămâne să întrebăm: își va spori el de bună voie munca, asistând la colegii săi, pentru a-i vedea cum lucrează, pentru a ști exact cam până unde trebuie să ducă pe elevii săi, pentru ca colegul ce-i va primi dela el să fie deplin mulțumit?

Își va lua el de bună voie sarcina să studieze toate programele, ba și manualele altor specialități, pentru a se convinge în ce raport să pună știința sa cel puțin cu cele mai apropiate de ea și predate de alți colegi? Sau va merge, cum de obicei mergem noi, dascălii mai vechi, alături, tot alături, fără a ne întrebă din principiu și regulat, cum și unde mergem, ca orice călători, cari se urcă în tren, își spun câte o vorbă pela stații și, când li-i vremea, se dau jos bucuroși că n'au deraiat, dar încolo gândindu-se prea puțin dacă cei ce au plecat mai departe vor ajunge cu bine la țintă sau nu vor ajunge cu bine.

Cine poate răspunde de fiecare candidat?

Cred deci că este destul de evident că înainte de-a ajunge profesor, candidatul trebuie să aibă prilej să cunoască tot ce în împrejurările actuale niciodată nu va mai putea cunoaște bine: tot organismul școlii, la care va fi profesor.

Prilejul satisfăcător nu-l poate da decât seminarul pedagogic unit cu liceul, niciodată nici o școală de aplicație.

Să exemplificăm afirmația cu cazul seminarului din calea Rahovei.

În momentul acesta*) (1904—1905) seminarul are clasele I, III, V, VII; la anul va avea pe cele cu soț II, IV, VI, VIII. Candidații, cari frecventează seminarul, își încep lecțiile practice prin Februarie. Până în Februarie au „a-udiat“. Deci pentru acea parte de practică, care are o valoare hotărâtoare, adică pentru lecțiile proprii ale candidatului, este destinat un timp de trei-patru-cinci luni. Să se chibzuească acum câtă experiență *poate* face un candidat în acest timp, mai ales când candidații sunt mulți?!

La Iași candidații sunt mai puțini, dar în schimb ei au numai două clase, I-a și II-a.

Să revenim la București.

Cursul practic fiind de un an, practicanții cunosc sau numai seriile cu soț sau seriile fără soț.

În astfel de împrejurări este evident că nu poți face oricând acele probe, pe care ai dori să le faci, că practica atârnă de prilej mai mult decât ar dori unii candidați mai zeloși. D. e. candidații din seria fără soț nu pot practica la istoria românească, deoarece ea cade numai în seria cu soț (clasa IV și VIII). Și seminarul este românesc!

Intr'un seminar alăturat la un liceu cazuri atât de extraordinare ca acesta nu sunt cu putință.

Mai departe. Pus în cadrul mare al liceului regulat, candidatul nu mai poate avea nici un moment ideea că la urma urmelor școala de aplicație este — numai de aplicație și că aici poți greși, deoarece greșala este ceva normal pentru începători: Mi se pare că într'o școală completă a statului, supusă și controlului iaspectorilor, sentimentul răspunderii s'ar putea cultivă mai cu succes.

Alt argument privește propaganda pedagogică, pe care la noi seminarul este chemat s'o facă. Practica de model (și discuțiile chiar) s'ar face în mijlocul și în vederea multor profesori, cari nu sunt seminariști. Unii dintre ei

*) Lucrarea de față a fost scrisă în Iunie, 1905.

ar fi simpatiei mișcării, alții nu, alții (puțini) chiar dușmani. Să ducem deci în mijlocul lor pilda menită să-i cucerească! Să facem pedagogie alături cu aceia, pe care-i învinuim cu rost și fără rost că nu fac. La nevoie, când cursul probelor cere, să facem chiar în clasele lor, unde ei ar asista vrând-nevrând la oaspeți veniți pe nechemate.

Câte un Saul s'ar face Paul și'n orî ce caz s'ar zice cu nepărtinire cel puțin că pedagogia nouă are îndrăzneala să se 'ntreacă cu cea veche.

Chabot (p. 47) descrie ce efecte a avut seminarul în liceele germane, citând pe celebrul profesor de limbi moderne Walter, din Frankfurt a. M. Walter zice:

«Les jeunes professeurs arrivent mieux préparés. Si quelques collègues sont gênés ou importunés de voir les candidats assister à leurs classes avec le directeur, c'est un mince inconvenient et qui a ses avantages. Car il faut que chacun s'habitue à être toujours prêt à recevoir quelqu'un dans sa classe; c'est un moyen de plus de tenir tout le monde en haleine».

Alte argumente se vor ivi mai la vale.

15. Deschid aici o scurtă parenteză pentru a arăta cum a rezolvit controversa aceasta un pedagog eșit din școala lui Ziller, directorul Dr. Zange, care a practicat mai mult timp în școala de aplicație a lui Ziller și care, văzând bine ce se poate face cu ajutorul tuturor formelor, a terminat declarându-se aderent al seminarului liceal.

După Zange culmea ar fi ca directorul seminarului liceal să fie totdeauna profesorul universitar de pedagogie. Fiind aceasta cu neputință,

«problema ar fi rezolvată foarte bine prin seminarul universitar cu școala de aplicație, după care să urmeze seminarul liceal, astfel că pregătirea generală pedagogică și didactică s'ar face acolo, iar în seminarul liceal s'ar face introducerea specială în organismul și metodele speciale ale școlii secundare».

Decât, această idee este și pentru Dr. Zange aproape o iluzie; el însuși adaoge că din cauza lipsei de persoane cu

greu s'ar putea înființa acest dualism chiar și în Germania.

Să revenim la seminarul liceal.

16. Seminarul liceal, pe care-l înființaseră Francke și Gedike, a fost reînființat de Dr. O. Frick (1832—1892). Frick fusese director în Burg și în Rinteln; la 1878 fu numit director în Halle, iar dela 1880 conduse „Fundatia Francke“. Cunoscând bine trebuințele școalei secundare, una din primele lui griji a fost să reînființeze acel *seminarium praeceptorum*, pe care-l înrodi cu idei herbartiane și-l desvoltă atât de mult încât el „deveni în sfârșit modelul pentru seminarele liceale întemeiate mai târziu de stat, cu colaborarea lui“. Rudolf Menge, biograful lui Frick, adaugă:

«Dar munca lui în vorbe, scrieri*) și fapte deșteptă și dincolo de granițele patriei mare senzație și nenumărați oaspeți veniau neîntrerupt din toate statele culturale sau în desvoltare, să-l cunoască pe el și institutele conduse de el și să ia cu sine bogate îndemnuri. Și autorităților țării le-a slujit în chestiunile mai însemnate ca sfetnic și firește în Decembrie 1890 a fost chemat și el la marea conferință relativă la reforma liceului».

A expune lucrările lui Frick nu însemnează numai a completa istoricul seminarului liceal — idee ce trebuie urmărită pe cât este cu putință și aici —, ci a întări cât mai tare credința în eficacitatea acestei instituții. Primind-o, viitorii ei conducători ar trebui să studieze pe Frick din scoarță în scoarță.

Frick a povestit în scrierea citată în mod sumar cum a preparat el pe profesorii secundari. Mărginindu-mă la această scriere, nici n'o traduc totdeauna textual, ci uneori o extrag numai (p. 24 și urm.). Frick scrie:

„Introducerea teoretică în studiul pedagogiei a luat următorul curs:

„I. Imprumutare și schimb de scrieri din biblioteca

*) «Ocupat neconținut cu desvoltarea seminarelor, Frick comunică în fiecare lucrare ceva nou și rodnic din practica seminarului său» (Schiller).

particulară a directorului. Indicațiuni scurte: cum trebuie să se sporească biblioteca pedagogică, care sunt publicațiile mai nouă, nu indicații generale, ci lămuriri anume care sunt părțile și pasajele remarcabile din scrierile amintite.

„Ce este mai de preț din toată literatura pedagogică trebuie să fie ales și să li se comunice candidaților în chipul cel mai lesnicios pentru ei. Operele fundamentale de pedagogie și didactică, precum și istoria acestora trebuie cercetată și repetată mereu. Pentru cunoașterea literaturii mai vechi s'a folosit Biblioteca clasicilor pedagogi din Langensalza *); din cea nouă nu ne-am mărginit numai la scrierile generale de F. A. Wolf, Raumer, Nägelsbach, Roth, Rieck, Lübker, Schrader, Schwarz ș. a., nici la enciclopedia lui Schmid sau Palmer, nici la studiile lui Lübker, Döderlein, Kühner ș. a., ci s'au studiat anume și literatura didactică a fiecărei specialități, cuprinzând în studiul nostru chiar și lucrările din programele școalelor și articolele din reviste.

„Două chestiuni, pe care școala secundară nu le prea bagă în seamă, s'au bucurat de o deosebită atenție: 1. S'a ținut seamă și de literatura didactică a școalei primare întru cât ea poate fi folositoare și școalei secundare. 2. S'a dat atenție lucrărilor mai însemnate din școala Herbart-Ziller-Stoy.

„Opere ca Istoria metodică limbii materne în școala primară de C. Kehr, Practica școalei primare de același, Pedagogia evanghelică de Schütze, operele similare de Bock, Kahle, Guth (Metodica practică), regulamentul seminarelor pentru învățători cu adnotații de E. Förster cuprind o bo-

*) *Bibliothek pädagogischer Klassiker*. Ea cuprinde acum pe Pestalozzi, Schleiermacher, Rousseau, Herbart, Comenius, Francke, Montaigne, Kant, Niemeyer, Basedow, Dinter, Fichte, Iselin, Locke, Friedrich II, Jean Paul Richter, Fénelon, Mager, Luther, Salzmann, Milton, Harnisch, Finger, Diesterweg, Sigismund, Herder, Lessing, Arndt.

găție atât de mare de sfaturi practice, escelente, încât pentru o orientare repede nu găesc ceva mai bun de recomandat profesorilor. Dela cine s'ar crede prea sus pentru ca să poată întrebuiță această literatură a școalei primare cu greu am putea să ne așteptăm la mult bine!

„De altă parte, nu se pot nesocoti scrieri ca Fundamentul teoriei învățământului educativ de Ziller, Enciclopedia pedagogiei de Stoy, Conferențele pedagogice și Didactica de Willmann, manualul lui H. Kern și în sfârșit anuarele pedagogice: *Jahrbücher für wissenschaftliche Pädagogik*.

„Din aceste puncte de vedere este întocmită și biblioteca. Se întrebuițează și biblioteca școalei. Profesorii seminariali împrumută și cărțile lor. Dispunând de atâtea mijloace, este greu să le scape candidaților vre-o publicație.

„II. Comunicarea observărilor ce se fac în lecțiile de probă sau în orele de predare regulată a candidaților și în legătură cu ele sfaturi pentru folosul practicei imediate. Cu acelaș scop au făcut și directorul comunicării din practica sa. Directorul adăogea observările făcute de el în feluritele școale ale fundației Francke. Tot ce este de preț în aceste observări trebuie să-i servească și pe candidați. În sfârșit sunt de pomenit observările făcute de director în alte seminare. Vizitele făcute în școalele acestora sunt un mijloc bun de-a ne ține în curent cu lucrările pedagogice și didactice ale acelor cercuri, de care profesorii secundari se țin departe. Comunicările relative la ele au scopul să convingă și pe candidați, că este de nevoie și folos ca și ei să se țină în curent cu toată mișcarea pedagogică.

„III. După câteva încercări cursul *pregătirii teoretice* s'a concretizat așa că în semestrul de vară se discutau principiile generale de didactică, iar în cel de iarnă didactica fiecărei specialități.

„a. Principiile generale trebuie să aibă locul întâi; didactica specială trebuie să primească dela ea lumina adevărată.

„Dar și către didactica generală ne-am făcut drum prin exemple, pentru că din cauza discuțiilor generale nu trebuie să fie neglijată introducerea imediată în practică, ci din potrivă candidații trebuie să fie puși cât mai iute în șea. De aceea am făcut începutul cu instrucții, cum să se trateze feluritele probleme de învățământ alese pentru candidat; din acelaș motiv directorul țineă la începutul semestrului lecții de model, săptămânale și anume cât se putea mai în legătură cu problemele candidaților, iar în lecțiile acestea se țineă seamă de discuțiile generale, care aveau să urmeze, încât mai târziu, lecțiile practice puteau să fie citate ca pilde și principiile puteau să fie lămurite prin lecții.

„In discuțiile generale se stăruia mai întâiu asupra câtorva teze fundamentale, care sunt nesosotite destul de des: d. e. scopul final al învățământului educativ nu-i știința, ci cultura; prin deșteptarea interesului cultura simțului religios, limbistic, matematic, al iubirii de natură etc., toate acestea cu scopul de-a cultivă tot omul, adecă de a-i formă caracterul. Din acest principiu s'au derivat altele: cea mai îngrijită alegere și cea mai artistică alcătuire a materiei în opoziție cu stăpânirea întâmplării și-a lipsei de plan și a empirismului brutal; principiul concentrației în opoziție cu enciclosedismul, care formează din obiectele de studii și înlăuntru lor din părțile lor numai aggregate, pe care le rânduește arbitrar unul peste altul, unul lângă altul; principiul celei mai îngrijite cultivări și dezvoltări a vorbirii și puterii de cugetare în toate orele de lecții; principiul unui progres metodic, sigur prin feluritele trepte de instrucție, reprezentare, noțiune; o adâncire a vieții emoționale de obținut cu toate mijloacele; principiul formării unei voințe puternice ș. a.

„In semestrul de vară (1882) au urmat discuțiile despre însemnătatea învățământului intuitiv în școlile secundare. Ele s'au întemeiat pe Pestalozzi, pentru că este în sfârșit de nevoie ca și școala secundară să se ocupe cu Pestalozzi, care a trăit și pentru ea; apoi s'au discutat principiile generale ale didacticei școlii herbartiane, luându-se în deosebită considerație pedagogia lui H. Kern, și anume s'a discutat astfel că atât terminologia întunecată a școlii cât și unilateralitatea formalismului ei să fie arătate cu sprijinul criticii făcute chiar de aderenți ai școlii herbartiane, însă totdeauna stăruind asupra fondului real, prețios al școlii. S'a arătat că acea didactică nu-i nici infalibilă, nici singura „pedagogie științifică“, dar s'a admis și că cele mai esențiale postulate ale școlii corespund unor cerințe fundamentale ale psihologiei. H. Kern trebuie să fie însă completat prin aplicații la cazuri concrete, prin exemple scurte care-i lipsesc.

„Mai departe s'au cercetat formele învățământului și cu deosebită stăruință cea dialogică (erotematică, catehetică), raportul ei cu celelalte forme, rostul ei în feluritele trepte a clarității, asociației, etc., greșele mai dese ce se fac, cerințele artei de-a întreba.

„Discuțiile generale se terminau cu arătarea mijloacelor speciale potrivite să transforme știința în putință, în cultură. Aceasta este una din chestiunile cele mai însemnate în învățământul secundar: soluția ei ar fi câte odată și soluția chestiunii surmenajului.

„Fie-mi îngăduit să mai adaog ceva: Pregătirea dată de noi a avut totdeauna în vedere să îndrumeze pe candidații la profesorat să se ocupe cu lucrările și tehnica învățământului primar și mai ales a seminarelor de învățători. Noi socotim că este o pagubă mare, dacă lucrările pentru educația națională și învățământul național nu au unitate, ci rămân sfâșiate chiar și acolo unde și ca materie

și ca tratare ar putea să fie simile, unitare. Învățământul elementar în religie, istorie, geografie, științe naturale, aritmetică și dexterități, ar putea și ar trebui să fie în clasele cele mai inferioare ale școlii secundare în esență la fel cu acelaș învățământ din școala primară.

„b. Didactica specială se orientă după trebuințele grupelor de candidați*). Chestiunile erau d. e. scopurile și problemele învățământului limbei latine în general, metoda acestei specialități (partea elementară), o amănunțită introducere în didactica exercițiilor orale și scriptice, metoda grupării cuvintelor, discuții asupra feluritelor cărți elementare de limba latină și asupra publicațiilor mai însemnate din literatura acestor specialități, înainte de toate propunerile reformiste ale lui Perthes, discuții asupra celei mai eficace întocmiri a lecturii latinești, mai ales a lecturii dela început (Quarta = III), exercițiile orale și scriptice în clasele mijlocii (IV—VI), totdeauna cu arătarea literaturii. Rezultatele metodice se aplicau și la metodică limbei franceze.

„Acestea le făcea Dr. Fries.

„În acelaș chip trata însuși Frick învățământul limbei materne, al istoriei, geografiei și câteva capitole din metodică limbei grecești. D. e. candidații au fost instruiți cum să trateze o bucată de proză din cartea de citire, un capitol dintr'o scriere istorică (în U III=clasa IV), o poezie nemțească, o dramă, o materie oarecare de sintaxă germană, o temă pentru compoziție, o corectură a compoziției ș. a.; un continent, o țară, o regiune; un capitol din tradițiile grecești, (în Sexta = I); o caracteristică a unei personalități istorice; o interpretare dintr'un autor ș. a.

„Astfel învățământul limbei materne a fost tratat întreg și amănunțit, dela început până la clasa din urmă (Prima).

„După acelaș model au tratat și ceilalți profesori semi-

*) Frick avea 5 grupe, după specialitățile candidaților.

nariali disciplinele care li s'au încredințat. La pagina 42 Frick arată în special cum au fost preparați viitorii profesori de religie“.

„Profesorii seminariali sunt ajutoarele directorului. Frick aveă cinci *).

Descripția lucrărilor lui Otto Frick ne descopere două lucruri: 1. Seminarele nu pot săvârși reforme în învățământul țărilor, decât numai dacă munca condensată din ele răușește să treacă în conștiința publică ca absolut necesară, cum a lui Frick s'a dovedit foarte repede — după 15 ani s'a decretat regulamentul prusian din 1895 relativ la seminarele liceale! 2. Lucrările seminariale trebuie să fie o grandioasă aplicație la practică a tuturor ideilor bune, pe care literatura pedagogică le cuprinde —, căci numai așa idealele pedagogice pot influența învățământul.

Seminarul liceal, înțeles așa, este instrumentul cel mai eficace al acestor ideale.

17. Să urmărim încă puțin efectele produse de activitatea lui Frick, la care s'a adăos repede a lui Schiller.

La 1895 s'au înființat mai multe seminare liceale. Ele au lucrat mult și bine, deși nu toate. Străinătatea a deschis și ea ochii și ea le scrută. Noi Românii nu le vedeam încă la 1898, de oarece atunci ne-am mulțămit să imităm sistemul școlii de aplicație, despre a cărei mult mai mică valoare am vorbit mai sus. Poate că se vor găsi oameni competenți, cari să le deă de aici înainte atențiunea ce-o merită!

Pe seama acestora voesc să arăt — încă înainte de-a trece la descripția mai amănunțită a seminarului liceal — ce primire i se face acestuia în literatura pedagogică a Franței, în care el a găsit prieteni foarte buni.

*) Despre Schiller, vrednicul tovarăș al lui Frick, se va vorbi mai la vale. Despre el cei ce nu știu nemțește pot consulta cartea lui F. Collard, *La pédagogie a Giessen* (Louvain), care-i unul din pledoariile cele mai escelente pentru eficacitatea seminarului liceal.

Langlois (p. 116—145) dă un material bogat de anchetă. El traduce regulamentul lui Gossler și publică o serie foarte interesantă de păreri ce i s'au comunicat după cerere de foștii candidați ai seminarelor și de profesori universitari. Ce-a spus Langlois despre sistemul contrar al școlii de aplicație am cetit și mai sus.

Chabot, profesor de pedagogie la universitatea din Lyon, a descris o călătorie prin seminarele germane; el dă știri foarte instructive despre viața și oamenii lor.

G. Dumesnil, profesor de filosofie și pedagogie la Grenoble, le cântă un imn de laudă în scrisoarea sa *Les Lycées comme écoles annexes* (l. c. p. 73—86).

Dumesnil scrie :

«— la conviction qui s'est dégagée chez moi, c'est qu'il faudra, si on veut rendre à notre instruction publique un service capital, donner au genre d'efforts que j'ai tenté une forme définitive, décisive et nouvelle.

«Il faut donc que le professeur qui enseignera dans une Faculté la méthodologie de l'enseignement secondaire, pour donner à son initiation théorique la valeur pratique considérable qui peut la compléter, soit le même homme qui sera au lycée comme chez lui — (proviseur sau censeur).

«Cela est bien simple. Va-t-on dire que je rêve, que la réalisation de ce rêve n'est pas si simple, que cela ne peut être. Il y a dix villes en Allemagne où cela est ainsi.

«Je ne vois pas d'autre moyen d'établir un lien réel et fort, une action réciproque et féconde entre l'enseignement supérieur et le secondaire et tant que ce lien n'existera pas, l'enseignement pédagogique de l'enseignement secondaire n'aura pas son organe essentiel».

Ch. Chabot nu-i mai puțin categoric. El exprimă în concluzia sa (p. 95—119) dorința ca toți viitorii profesori și provizori francezi să meargă să vadă cu ochii lor ce se petrece în străinătate și să se convingă că *a priori* nimic nu-i mai legitim și mai necesar decât ca partea de practică a pregătirii profesorilor secundari să fie încredințată liceului și celor mai buni profesori ai lui. El conchide:

«Que devons-nous donc faire ? La conclusion semble toute simple. Nous, qui avons tout à faire, et qui, trouvant table

rase, sommes maîtres de choisir le meilleur système et d'installer tout à neuf, nous n'avons qu'à transporter chez nous l'organisation à formuler ou à traduire, et des hommes à nommer. Non — ».

Omul de rassă se trezește în Chabot și el adaogă o frază, care în definitiv nu spune mult :

« Si nous gardons les cadres, il faudra que nous y mettions notre esprit et notre caractère, et que nous laissons les hommes, même ou surtout les jeunes hommes plus libres d'être originaux, et plus indépendants. »

Ch. Chabot dă apoi o schiță de felul cum își închipuește imitarea sistemului german, calculează că pentru 15.000—20.000 de franci anual s'ar asigura pregătirea a vre-o sută de profesori și revine la supremul său scop, la înrolarea candidatului într'o formă plină de spirit pedagogic :

« Ce qu'il nous faut, ce ne sont ni des programmes plus chargés, ni des professeurs plus savants; c'est un esprit pédagogique qui brise certaines routines, assouplisse les procédés, donne à tous la curiosité et le goût des choses de l'éducation ».

Ch. V. Langlois, profesor universitar în Paris și director al oficiului de informații și studii din ministerul instrucțiunii publice, scrie un raport mai rece, cu documente. Dar concluziile lui sunt identice. El admite anul de seminar liceal cu condiție ca directorii și profesorii să fie conștiențioși, cere cu tărie ca prepararea pedagogică să înceapă după terminarea studiilor universitare și zice relativ la ea :

« La pratique ne saurait consister qu'en observations et en exercices dans de véritables écoles. »

« On s'arrangera donc pour que les étudiants visitent méthodiquement un certain nombre d'écoles primaires et secondaires et fassent chacun dans une ou plusieurs d'entre elles des séries de leçon d'essai— ».

« Il est impossible de penser à des écoles d'application dans le genre de l'*Übungsschule* d'Jena, du Gymnase-mo-dèle de Budapest ou de l'Ecole, « Horace Mann » du Teachers College de New-York ».

După atâtea dovezi nu mai poate rămânea îndoiială de sfârșitul la care va ajunge propaganda pedagogică franceză relativă la prepararea corpului didactic secundar.

Celor ce vor voi să examineze chestiunea independent de ce scriu eu, le-aș recomanda citirea amintitelor scrieri în ordinea Chabot, Dugard, Langlois și Dumesnil, pe acesta din urmă mai mult pentru cunoașterea atmosferei în care ideea seminarului liceal a prins atât de bine, nu tocmai pentru profunzimea autorului.

V.

18. Dacă Franța va realiza reforma, este sigur că aceasta-i va da un nimb și mai mare și că forma va găsi atunci și mai mulți imitatori.

Decât, pentru ce am imita imitațiile altora?

Pentru ce nu ne-am duce de-a dreptul la izvor?

Fie prin Franța, fie de-a dreptul, eu admit că odată vom merge și noi pe acest drum și că vom realiza forma seminarului liceal.

Cum va fi alcătuit atunci seminarul?

Ce va lucra seminarul?

La aceste întrebări trebuie să dau răspunsuri complete. Cei ce au trecut prin școala de aplicație vor surprinde mai lesne deosebirile și vor fi—așa cred—convinși că în forma ce-o propun eu ar fi putut învăța mai multă pedagogie, decât în forma prin care au trecut.

A. Intâia întrebare capitală este: Din câte clase să se compună școala seminarului? Chestiunea nu-i rezolvită în același chip de toți pedagogii.

Unii dintre ei pun mai mult temei pe exercițiul metodelor, pe cunoștința formelor de învățământ d. ex., Frick Schiller, Fries. Ele capătă un relief mai evident când materia turnată în ele este mai simplă și lasă astfel metodei puțința de-a fi văzută limpede. Mai simplă este însă ma-

teria școlii primare, de aceea ei propun ca seminarul să aibă la îndemână și un curs primar. Amintesc aici încă odată vorbele lui Frick despre însemnătatea conformității de metode dela cursul primar și cel secundar. Zange ar dori ca seminarul să aibă patru clase primare, la al cărui capăt elevul se prezintă cu o încheiere de studii și patru clase gimnaziale, care să cuprindă „toate începuturile“ studiilor liceale; primarele sunt de nevoie pentru ca viitorul profesor să cunoască dezvoltarea copiilor și în epoca premergătoare gimnaziului; el adoagă că o trecere mai bună dela universitate spre școala secundară, decât cea prin școala primară nici nu se poate închipui, deoarece în școala primară

«copiii silesc pe profesori cu o putere irezistabilă să se scoboare de pe cal și într'o umilă desbrăcare de sine să se potrivească lor, să cugete ca ei, să simțească, să lucreze ca ei, după măsura puterilor lor mici, ceea ce este, precum se stie, întâia și cea mai mare virtute a fiecărui pedagog, pe ori ce catedră ar sta».

Afară de aceste argumente mai este unul: Iubirea delicată de copii, fundamentul primordial al entuziasmului educativ nu se învață decât în lumea ochilor nevinovați, râsului liber, lacrimilor bogate. Cei cari suntem părinți, înțelegem acest lucru fără să mai vorbim de el; noi apreciem deci argumentul, că tânărului candidat trebuie să i se procure prilejul de-a învăța să simțească așa, trimețându-l și în școala primară.

Ideea unei practice în școala primară este de admis, felul ei și mai ales întinderea ei este de discutat.

Eu însumi n'am avut noroc să fac această practică și deaceia nu pot măsura exact dimensiunile ce ar trebui să ia. Dar nu pot crede că ar fi nevoie de un timp îndelungat. Ce-i simplu se și pricepe iute. De folos va fi ca ea să se facă deodată, alăturaea cu cea gimnazială.

În tot cazul la regulamentul ei ar trebui să se ție seamă de școlile normale și de institutorii anume reco-

mandați de autorități ca dascăli de model, Dacă s. e. întâmplător, viața candidatului l-ar duce în orașele, care au școli normale (Craiova, Câmpulung, etc), directorii să fie îndatorți a-l primi să audieze ori când s'ar prezentă. Cu toată scurtîmea trecerei prin școlile normale, legătura ce trebuie să unească profesoria secundară cu învățămîntul primar, s'ar întări și cu aceste prilejuri. Acesta ar fi un folos lateral al îndeplinirii unor îndatoriri capitale.

Toată partea aceasta de lucrări se poate face deci și fărăca seminarul liceal să se încarce cu o școală proprie primară. Până la această măsură, care ar fi un fragment din idealul descris mai sus al unui institut pedagogic, nu cred că se va ridică curînd vreo autoritate. De aceea este cuviincios ca și cei ce facem teorie pură să nu cerem lucruri nerealizabile.

În contra anexării unei școli primare întregi la seminarul liceal s'ar putea aduce și alt argument. Școala seminarului prepară pentru mai multe limbi străine, pe care trebuie să le cuprînză în măsură suficientă: dar școala primară nu le are, deci nu poate servi destul de bine pe profesorul secundar.

Toate acestea nu răstoarnă însă argumentele în favoarea ei. În ce formă s'ar putea deci împacă ele? Iată cum. În Germania, unde există (deși nu pretutindeni) anii preparatori pentru gimnaziile, așa numita *Vorschule*, chestiunea a fost rezolvată foarte ușor de Schiller. În *Vorschule* se predau câteva materii simple, evidențierea metodelor este cu puțință, deci Schiller începea prepararea practică a profesorilor secundari dela *Vorschule*.

O creațiune analoagă ar fi cu puțință și la noi. Acea *Vorschule* ar putea fi un an de curs primar, anul al patrulea, adăos la seminar și condus de institutori excelenți, capabili să exemplifice la ideal formele pe care candidații le-ar studia.

B. Pentru școala seminarială vom avea deci un gimnaziu ori un liceu? Eu am scris consecvent liceu și liceal,

dar sunt dator să spun că unii pedadogi se mulțămesc și cu un gimnaziu. Și aici controversă ! Să ne orientăm și în aceasta !

D-r W. Rein s'a mulțumit cu o clasă gimnazială. O clasă este un fragment atât de mic din marele întreg, pe care candidatul trebuie să-l cunoască, încât nici nu mai perdem vorba combătând această alcătuire.

D-r Zange a cerut patru clase, pe motiv că este suficient ca viitorul profesor să cunoască începuturile materiilor. La noi, în cursul superior nu se mai adaog decât limbi moderne, a căror metodă nu prezintă greutăți nouă, limba grecească, care din punct de vedere metodic este destul de bine pregătită dacă candidatul a făcut limba latină; și filosofia, căreia din păcate i se dă puțină însemnătate. Despre partea materiilor dar „gimnaziul seminarial“ sau „seminarul gimnazial“ ar fi suficient. Pentru ministrul prusian Gossler eră în adevăr indiferent dacă practica se va face la un liceu complet sau la o școală *mit kürzerer Lehrzeit*, cu ani mai puțini.

Motivele lui Gossler nu le cunosc. Dar se poate face evident că un liceu complet este locul cel mai potrivit. Dacă se poate crea o formă mai bună decât una suficientă, ea este de preferit.

Iată câteva motive care pledează pentru practica în liceu. Sunt studii, care se predau numai în liceu. Deși limba grecească este bine înrudită cu cea latinească și ca morfologie și ca sintaxă, deși este firesc să credem că practicantul latinist va fi capabil să facă și l. grecească, totuși e sigur că metoda va varia, de oare ce ori ce metodă trebuie să ție seamă și de vârsta elevilor: într'un fel s'a început limba latină în clasa II, într'alt fel se va începe l. grecească din clasa V.

Este bine ca variațiunile metodice să fie cunoscute înainte de a le încercă pe socoteala elevilor. Acesta este motivul pentru care s'au văzut metodiști escelenți, care au cerut ca fiecare specialitate să fie urmărită succesiv de can-

didații, cari trec dela clasa I, prin II, III, până la cea din urmă (v. e. Perthes). Din acelaș motiv alții (d. e. Adamek, citat de Fries) au cerut o școală secundară completă bifurcată în liceu clasic și real, pentru ca diferențierea metodelor să se poată fixa cu toată preciziunea posibilă.

Argumentarea nu-i terminată cu atâta. Este încă nevoie și de un calcul. Felurile discipline au acum pe săptămână:

la	ore în gimnaziu	ore în liceu
religie	5	7
română	13	24
latină	7	35
franceză	11	19
etc.	etc.	etc.

Presupunând că tinerii candidați sunt mulți ca 'n anul școlar trecut (1904—1905), când seminarul din calea Rahovei a avut un număr măricel, este evident că numărul lecțiilor ce-ar putea da ei se reduce foarte mult în gimnaziu. Neavând la îndemână un liceu, lecțiile candidaților se îndesesc, în vreme ce ei se schimbă. Întâia urmare, îndesirea lecțiilor candidaților, poate fi rea: cu grije — se va vedea mai târziu cum — efectele ei se pot evita, preveni. A doua urmare, schimbarea deasă a candidaților, este o greșală care nu se poate corecta în nici un fel. Fries d. e. crede că pentru patru clase 25 de seminariști sunt prea mulți.

Astfel este dovedit că, făcându-se practica la un liceu, toți câștigă: și elevii cruțați de multul schimb al candidaților, și candidații cari vor putea da mai multe lecții și profesorii cari vor avea satisfacția de-a fi putut prepara candidați mai buni, decât dacă ar fi lucrat numai în cadrul unui gimnaziu.

Conchidem deci: seminarul viitorului ar trebui să fie liceal!

Liceul seminarial ar trebui să fie un model și ca zidire, ca igienă. Intrucât privește capitala, s'ar putea zidi unul anume, având în vedere și trebuințele seminarului viitor. De zidiri nouă în capitală administrația tot nu va putea

scăpă mult timp; edificii nepotrivite ca al gimnaziului „Cantemir-Vodă“ sau al liceului „Mihai-Viteazul“ nu vor mai putea fi tolerate mult, deoarece lipsa de cruțare pentru sănătatea și estetica vieții școlare este prea mare. Vor fi deci prilejuri de-a zidi, nu cum vreau numai inginerii cu câte o anume schemă în capul lor, ci cum stă scris la cărțile bune despre igiena și toată estetica școlii secundare. Până atunci seminarul liceal ar trebui adăpostit la un liceu bine zidit.

O considerație străină de pedagogie ar putea să fie priemidioasă viitoarei instituții: finanțele. Numai ele ar putea să îl sili pe ministrul eventual convins de necesitatea seminarului liceal să se mulțamească cu un seminar gimnazial, lăsând pe mai apoi sau altui urmaș mulțumirea de a spori singura instituție, care poate să producă profesori secundari pregătiți după toate cerințele pedagogiei școlii secundare.

C. Alcătuirea unui liceu seminarial ar trebui să ție eventuai seamă încă de-o idee: internatul.

Lui Herbart i s'a părut că numai în internat se poate face și educație. Urmașii lui au fost de aceeași părere. Rein a dat (o. c. p. 128—137) o descripție frumoasă a spiritului în care ar trebui să fie condus un internat și a pus în evidență însemnătatea lui pentru educația caracterelor. Înțeles așa, internatul unit cu liceul seminarial ar fi de folos. Fries încă nu ar șovăi (p. 189)—

«să recunoască o deosebită calitate institutului, dacă cu el s'ar uni un internat și dacă astfel candidații ar găsi prilej să câștige o înțelegere mai adâncă a chestiunilor de educație».

Internate există și în Iași și în București. A le pune în legătură cu liceul seminarial ar fi o problemă, asupra căreia eu nu mai insist *)

*) Ch. Chabot acrie despre candidații germani (p. 7): «—ils doivent se mêler autant que possible à la vie des élèves, suivre les récréations, exercices de gymnastique, promena-

19. Din discuția de până aici, relativă la organizarea seminarului liceal reese :

Seminarul va avea clasa IV primară, un gimnaziu sau, mai bine, un liceu, într'o clădire igienică, modernă, cu un director, care este profesor de pedagogie, cu profesori secundari care se ocupă de pedagogie și cu unul sau poate cu doi institutori distinși.

Rămâne să răspundem acum la întrebarea : „Ce va lucra seminarul“, adică ce vor lucra directorii, profesorii și candidații întruniți în el?

A. După cele ce am povestit mai sus despre Frick s'ar putea părea inutil să mai vorbim despre *rolul directorului* de seminar liceal: a imita pe Frick ar însemna să facem chiar mai mult decât pare de nevoie la noi. Cu toate acestea, câteva observări generale pot avea încă loc; ba despre modul de procedare al lui H. Schiller și D-rului F. Zange ca directori seminariale trebuie să vorbesc chiar mai pe larg.

Fries descrie pe directorul seminarial așa (p. 119):

«Directorul trebuie să desvoadă o activitate foarte variată: El ține cursurile filosofice și pedagogice; el conduce ședințele teoretice; el citește și apreciază disertațiile mai mari, mai mici ale candidaților; el supraveghează toată organizația școlii, și mai ales controlează încercările de-a predă ale candidaților, ca plan și ca execuție, iar aceasta cere cu atât mai mult timp, cu cât sunt mai mulți candidați în seminar; dacă se poate, dă el însuși lecții; în sfârșit el îngrijește ca rezultatele întregii activități seminariale să se perpetueze și să se aplice mereu; pentru atingerea acestui scop el trebuie să fie și scriitor pedagogic. Toate acestea presupun o cultură atât de vastă și cer tot deodată o putere de muncă atât de mare, încât puțini vor fi în stare să corespundă mult timp problemei întregi».

„Dacă se poate“, zice Fries; dar, dacă-i vorba să se stabilească o tradiție fericită, cine trebuie să facă întâiele lec-

des et excursions scolaires» etc. Gedike recomandă candidaților mai ales pe elevii neatenți, leneși și desordonți ca obiecte de studii și pentru ajutorarea lor.

ții de model, dacă nu directorul însuși? Toți au să învețe dela el, el să arăte cu fapta ce-a explicat teoretic, el să fie marele maestru pe care profesorii și candidații să-l imiteze. Așa a făcut Schiller, așa făcu Frick.

Iată, d. ex., cum sunt descrise lecțiile lui Frick în Rein, *Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik*, ed. II, III, p. 145:

«Departate de gândul de a și le prezentă drept produse ale unei inspirații geniale care ar fi trezit numai admirație, dar nu și tendința de a le imita, el căută din potrivă să pună anume în evidență munca meditației care-o puneă în lecție. De aceea când unii candidați credeau că au făcut mare lucru, dacă au însemnat pe o foaie în octav un plan de lecție, se putea întâmpla să rămâie foarte rușinați când Frick le arată—coalele schițelor sale. De aceea el nu uită să anunțe mai dinainte, în seminar, de ce puncte de vedere se va conduce la alegerea materiei pentru lecția viitoare, și ce operații didactice are de gând să sensibilizeze prin exemple. Tot astfel aruncă repriviri asupra lecțiilor ținute arătând însuși ce și cum ar fi putut să facă mai bine și astfel el confirmă prin propria sa pildă adevărul legii sale de predilecție, că didactica este accesibilă de-o perfecțiune nelimitată».

Cumpănit și muncitor, cu dragoste pentru candidați, pentru care va găsi timp să le facă și observări particulare ce sunt uneori foarte necesare și cu atât mai rodnice cu cât au fost mai intime; cu un grad remarcabil de inventiositate în lucrurile mici, ca și în cele mari—iată cum se completează chipul directorului seminarial.

Relativ la inventiositate citez o mică pildă raportată de Chabot. Un director german nu hotără decât la sfârșitul conferențelor care candidat să scrie procesul-verbal al ședinței: astfel atenția încordată a tuturor era garantată!

Trec la expunerea celor două feluri de procedare, pe care le-a desvoltat Schiller și Zange. Din asemănarea lor cu ce s'a povestit despre Frick se vor putea extrage cu ușurință notele generale caracteristice ale noțiunii „director seminarial“.

Voiu începe cu sistemul lui Zange care este cel mai sim-

plu și din cauza aceasta cel mai recomandabil pentru împrejurările noastre.

1. D-r Zange se ocupă la început cu discuții despre disciplină, luând ca sprijin literar de căpetenie cartea lui Ziller *Regierung der Kinder*; apoi trece la tehnica instrucției, luând ca temei al discuției pe Wiget (*Die formellen Stufen*), Frick (*Didaktischer Katechismus*) și capitolele privitoare la chestiune din manualul de pedagogie liceală al lui Schiller (§ §. 20 — 21). Discuția asupra tehnicii o variază cu ajutorul lui Dörpfeld (*Denken und Gedächtniss*) și al lui K. Lange (*Apperzeption*).

În acelaș timp candidații erau trimiși să audieze întâi la profesorii cei mai meșteri în ținerea disciplinei, apoi la cei mai meșteri în alcătuirea lecțiilor. Pentru lucrările acestea Zange avea nevoie de un sfert de an școlar.

În al doilea sfert de an Zange trecea la arta de a predă educativ, trezind în elevi interes, deșteptând spontaneitatea lor, chibzuind materiile și ideile de concentrație. Ca sprijin literar se folosiă în acest timp de Willmann (*Pädagogische Vorträge*, Ziller (*Allgemeine Pädagogik*, § § 17—20), și Willmann (*Didaktik*, vol. II).

Sfertul al treilea de an eră consacrat introducerii în tot organismul școlii și în specialitatea candidaților, în studiul programelor și însemnătatea fiecărei specialități pentru cultura generală a elevilor. În acest timp candidații audiau la studiile ce tocmai se tratau din astfel de puncte de vedere. Ei erau ținuți să asiste mai ales la studiile importante din punct de vedere al concentrației (limba maternă, geografia, religia etc). Ca teorie se citia și discută în acest timp Willmann (*Vorträge*, VI) și capitolele privitoare la chestiune din pedagogia lui W. Schrader, Schiller, Ziller și Willmann (*Didactica*, vol. II). Pentru metodică disciplinelor din liceu Zange se folosiă de cărți bune (nu multe) ca s. e. Hildebrand pentru limba maternă, Münch pentru franceză, Falke pentru matematică, etc.

În sfârșit în al patrulea sfert de an se ocupă cu mijloacele de educație în afară de învățământ, d. e. contactul cu elevii în sala și parcul de gimnastică, la excursii, în laborator, contactul cu părinții, serbările școlare etc. Sprijinul literar îl dădea Schiller (manualul, §§ 10—17), Ziller (*Allgemeine Pädagogik*, §§ 28—29) și L. Wiese (*Verordnungen und Gesetze*).

Pentru ce poate servi Zange drept model? Planul lui de pregătire este simplu, clar și suficient pentru a convinge pe candidați că munca depusă aici trebuie să fie dusă mai departe. Niciodată candidatul nu este părăsit de teoria cea mai bună, niciodată de sfatul directorului. În acest plan prevederea este deplină: Azi candidatul pune piciorul în clasă, până azi trebuie să fi aflat cum se ține disciplina, să fi văzut cum o țin alții și să fi chibzuit cum o va ține și el. Azi îi veni rândul să-și ție întâia lecție până azi el era gata cu teoria artei de-a face o lecție bună.

Și așa mai departe. Paralelismul neîntrerupt al teoriei și practicei era o potrivire fericită.

2. Procedul lui H. Schiller este descris cu multe amănunte de el însuși în *Pädagogische Seminarien*, (p. 108 și urm.). El este și practic, ca Zange d. e., dar este mult mai teoretic; cere multă muncă, dar lucrează și el: Schiller era un director chiar foarte robust.

Cel mai trebuincios curs inițial este, după el, o repetiție a psihologiei și eticei, cu aplicații la chestiuni de pedagogie, la exemple clare, drastice: Rezultatul acestui curs trebuie să fie puțința de-a-reduce acțiunile instrucției și educației la fundamentele lor psihologice și etice, deoarece fără de această reducere toată practica seminarială nu ar produce decât o rutină fără valoare ideală; „părerile“ candidaților nu se primesc, se cer și se admit numai „motivele“ lor.

Cursul acesta ține 24—30 ceasuri.

Pe acest fundament se întemeie teoria învățământului și

educațiunii (Disciplina, problemele și mijloacele învățământului, concentrația, etc.).

Partea aceasta, la care asemenea erau datori să asiste toți candidații, dură 38 ceasuri.

Toți candidații mai asistau la un mic curs de legislație școlară (8 ceasuri) și de igienă școlară (10 ceasuri). Instrucția se făcea intuitiv: candidații examinau aparatul de încălzit, conductele de aer, ventilațiile etc.; cum trebuie să șază un elev în bancă li se arată practic și explicarea se făcea experimental.

Mai grea eră firește metodică feluritelor discipline. Aci lucrarea se împărția: o parte, cea mai specială, d. e. la matematică, fizică și chimie, o luau profesorii seminariali, alta, cea teoretică, îi rămânea directorului. El credea că aceasta este de nevoie, de oarece numai directorul poate priveghiă executarea generală a principiilor pedagogice, numai el poate controla toate lecțiile de probă ale tuturor candidaților, numai el poate aduna experiențele din toate lucrările, folosindu-se de ele de câte ori și unde este de nevoie.

Cursul de metodică se făcea în 52—56 ședințe de câte 2 ore, deci în 104—112 ceasuri.

Introducerea în metodică se făcea prin referate despre scrieri; după aceasta urmă discuția observărilor făcute de candidați la lecții și completate de director cu observările sale personale; în sfârșit prin rezolvarea câtorva probleme, la care teoria trebuie să fie aplicată. Pentru lucrările scrise (referatele), se da timp de 2—3 săptămâni.

Rezultatul final, la care Schiller căută să ajungă și ajunge, este formulat textual la pag. 120 așa:

« Rezultatul trebuie să fie o vedere limpede asupra problemelor metodice ale disciplinei și asupra mijloacelor de-a le rezolvă, precum și o privire asupra dezvoltării istorice a disciplinelor și metodicei lor. Cunoștința literaturii nu-i neesențială, de oarece ea este mijlocul eficace de-a preveni orice unilateralitate de concepție».

Ce bogăție de experiențe avea Schiller nu se poate simți bine decât cetindu-i lucrările, care sunt foarte numeroase sau cetind cel puțin pe Collard despre care s'a mai vorbit. Orece ași mai zice aici, pe scurt, ar fi tot palid.

Celor ce sunt însă doritori să cunoască măsura de pregătire metodică pentru fiecare specialitate, le atrag stăruitor atenția asupra catalogului de scrieri dela paginile 115—117 ale operii citate.

Directorul seminarului are o înrăurire atât de mare încât se poate zice că dela el atârnă toată înflorirea instituțiunei. Contrarul, o decădere este cu neputință. Pentru a o împedeca este de ajuns ca unul din sistemele descrise să fie aplicat cu fidelitate. Instrucția ar merge chiar dacă directorii români n'ar fi nici așa de cărturari ca Frick, nici așa de robuști și entusiaști ca Schiller, ci numai oameni muncitori.

B. Profesorii seminariali sau repetitorii, cum le zice (nu știu de ce) legea dela 1898, se însărcinează cu tratarea feluritelor specialități, ținând seamă de programa oficială; căci un director, care să stăpânească toate studiile liceale cu egală destoinicie nu s'a găsit încă nicăiri. După Zange rostul profesorilor este următorul:

«Acestora trebuie să li se distribue însărcinarea precisă să expună candidaților tehnica specială, metodică, mijloacele și planul de învățământ al specialității lor pentru fiecare clasă și în raport cu tot organismul școalei. Ei trebuie să atragă atenția candidaților asupra tendințelor relative la învățământul lor și la publicațiile moderne despre ele. Pentru aceasta este firesc ca ei înșiși să aibă cunoștințe temeinice din toate domeniurile acestea, să fi studiat amănunțit mai ales tot ce se ține de metodică specialității lor; dar ei trebuie să fie inițiați mai adânc și în scopurile, planul și legăturile tuturor lucrărilor de școală, ceea ce astăzi se vede foarte rar. Firește aceasta cere studii amănunțite. Mai departe ei trebuie să supravegheze lecțiile candidaților, atât pregătirea lor, cât și predarea lor; chiar și corecturile; ei sunt responsabili pentru rezultatul final la materia lor. Pentru-că numai așa poate fi prevenită în mod satis-

făcător păgubirea elevilor și a întregului institut prin eventualele greșeli ale candidaților. În acest scop profesorii seminariali trebuie să asiste des la lecțiile candidaților; în săptămânile dela început totdeauna, mai târziu ori de câte ori va fi de nevoie, ei trebuie să le-arăte cum se fac lecții făcând ei lecții. Ei trebuie să examineze planurile compuse de candidați pentru câte un an, o jumătate de an, un sfert de an, o lună; să le aprecieze în scris și să le înainteze directorului spre aprobare. El trebuie să controleze preparațiile scrise, la început regulat, mai târziu la anumite intervale și la nevoie ei trebuie să le corecteze. În sfârșit, pe lângă conferențele speciale în care introduc pe candidați în specialitatea lor, trebuie să asiste la lecțiunile de probă și la critica lor în conferința generală și să-și dea părerea lor, dacă este cu rost să și-o dea».

Greutățile unei lucrări conștientioase de profesor seminarial sunt mari. O preparație specială este de nevoie Mica Finlandă d. e. îi prepară trimitându-i fără excepție în străinătate să studieze învățământul în cea mai bună formă posibilă.

Fiind munca grea, este important să se chibzuească bine câți profesori sunt de nevoie. Uneori este fără îndoială bine ca un singur metodist bun să fixeze aceeași tradiție didactică în mai multe specialități ce se aseamănă d. e. la limba latină și grecească, la iimbele moderne, la istorie în tot cursul etc. Astfel a procedat Frick, care s'a servit numai de patru profesori seminariali. Dar ce s'a putut la Halle nu se poate oriunde. De-aceea Dr. Zange a cerut ca pentru fiecare specialitate să funcționeze câte un profesor seminarial (p. 66). De aceea Schiller spune odată că cel mai bun seminar ar fi acela în care fiecare profesor n'ar avea de instruit decât—un singur candidat!

Decât, binele în chestii de-acestea nu se caută și nu se dovedește pe hârtie. Realitățile știrbesc totdeauna idealul. Uneori însă pot să-l și întreacă. Cine poate să prevadă care va fi talentul și puterea de muncă a tuturor profesorilor aleși în viitorul lung al școlii!

O garanție ar trebui luată. Însărcinarea aceasta nu trebuie

să aibă caracterul unui definitivat. În locul unui instructor bun trebuie să poată intra oricând unul mai bun, iar cel mai bun trebuie preferit amândurora. Aici este vorba de instruirea viitorilor colegi și profesori, de aceea calitățile instructorului adormit de ex. pe laurii începutului trebuie să intereseze autoritatea.

Munca este grea. Schiller cere un anume suflet pentru profesorul chemat s'o facă. El trebuie să fie un fel de părinte, un fel de Socrate. Citând aceste pretențiuni ale lui Schiller, Fries adaugă:

«Din aceste pretențiuni, care, fiind bine înțelese, ne pot părea foarte mari, nu avem nimic de scăzut, de oarece acela, care trebuie să arăte altora drumul, trebuie să-l fi umblat însuși mai des și cu ochii deschiși, trebuie să cunoască toate laturile drumului. Atunci el va ști când să-și mieșoreze pasul și când să-l grăbească, având însă totdeauna înaintea ochilor ținta limpede. El va fi sprinten, bucuros la muncă, pentru ca, oricât s'ar simți de mult greutatea și oboseala drumului, el să rămână totdeauna primitor pentru părțile lui interesante și plăcute, pricepându-se să inspire și altora același fel de-a simți.»

Intrucât privește raportul profesorilor cu directorul, este evident că ei vor căuta să-l completeze cu cunoștințele lor speciale, cum cerea Schiller. Această întregire reciprocă a conducătorilor s'a făcut pretutindeni cu destulă înlesnire.

C. Cred folositor să mai zăbovesc puțin la efectele instrucției date candidaților de director și profesori și să fixez bine caracterul teoriei, pe care ei o propun.

După cum s'a văzut, teoria în seminarul liceal nu poate fi o repetiție simplă a celei făcute la universitate. În seminarul liceal ea se potrivește zilnic făptuirii didactice. Ea nici nu se dă totdeauna sistematic, ci se dă, practica silește pe dascăl s'o dea inductiv. Dându-se chiar inductiv, Fries susține (p. 149) că totuși

«este cu putință să urmărești un plan și să ajungi a da la sfârșitul anului o formă sistematică chestiunilor și teoriilor tratate. Aceasta a dovedit-o experiența și are temei în firea lucrurilor; deoarece greșelele începătorilor sunt în

mare parte aceleași, instrucția lor se rânduiește și din cauza aceasta în esență după aceleași puncte de vedere.»

Intre Fries și Zange d. ex. mai este o deosebire. Ea privește două principii asupra cărora se pot ivi deosebiri de vederi. Fries accentuează principiul muncii proprii a candidatului, Zange pe al călăuzirii mai de aproape a candidatului. Zange și Schiller nu țin la inducție, ci la sistem; aceștia călăuzesc mereu, Fries cere candidatului o luptă mai independentă cu materiile de studiat, cu practica de trecut. Iată ce zice Fries (p. 138):

«Teoria pedagogiei nu trebuie să li se predea candidaților, nici nu trebuie să fie explicată capitol de capitol, pe temeiul unui manual oarecare. Deși ei stau sub conducerea directorului, ei trebuie să și-o câștige prin propria lor muncă, pe cale inductivă, din exemplele concrete ale practicei, pentru ca apoi să le aplice singuri în toate încercările lor independente în instrucție. Procedând astfel, urmând cunoștințele după observări, iar după cunoștințe probele, teoria și practica, vor sta precum după firea lor se și cuvine să stea, într'o legătură indisolubilă. Numai astfel pregătirea seminarială, petrecută în mijlocul vieții școlare, primește o valoare deplină și cu efecte trainice pentru activitatea de mai târziu, deoarece în acest caz nu mai este vorba de însușirea unei spoeli de știință, ci de-o convingere internă și de principii clare, pe care candidatul le dovedește în exercițiul artei de-a învăța».

Fries, accentuând munca originală, care de altfel nu-i exclusă din nici un sistem, preferă o înaintare mai lină, deoarece a înainta atât de independent pe calea instrucției, cum cere el, însemnează a aștepta toate cazurile; dar așteptarea poate lua în anumite împrejurări un timp prea îndelungat.

Dinpotrivă în modul de lucrare al lui Schiller, Frick și Zange se prevede ce va fi de nevoie, candidatul este înzestrat cu toate cunoștințele trebuincioase pentru soluțiile bune și-apoi este dus la cazul de experiență pentru a se convinge că în adevăr povețele ce-au primit au fost bune. Acest mod de-a predă teoria nu mi se pare deloc mai puțin eficace decât al lui Fries, care așteaptă ceva mai

mult dela stimularea practică a gândirii teoretice. Cu Fries ajungem ceva mai târziu la ținta finală a întregii pregătiri; eu nu cred însă că fiecare candidat trebuie să fie lăsat a descoperi din nou ce au descoperit alții de mult!

Acesta-i un motiv mai mult pentru care am recomandat mai sus sistemele descrise și în special pe Zange.

D. Candidații asupra cărora seminarul liceal trebuie să producă efectele trainice, despre care s'a pomenit până aici, trebuie să vină în el cu o preparație serioasă: altfel suflul lor nu va fi destul de primitor. Condiții mai severe decât cele expuse mai sus, unde s'a vorbit de studiul universitar, nu se pot admite.

Lucrările săvârșite de candidați sunt cunoscute, grație școalelor actuale de aplicație, în care se fac. Pentru a arăta unele deosebiri, trebuie să vorbesc însă și de felul cum s'ar face ele în seminarul liceal, cum se fac în Germania.

1. Audiarea sau „ospitarea“ este întâiul pas. Gossler cerea un sfert de an; și Frick cerea tot atâta; firește, pentru un învățământ mai complicat, mai deplin decât al nostru, în care nu ai ce observă un sfert de an, de oarece chiar fiind conștientios, termini mai repede. Sfertul de an este un termen prea lung. Și mai lung s'ar simți el atunci când candidații ar fi prealabil bine instruiți ce au să observe și când observările s'ar face cu succes, siguranță și repeziciune.

Intr'un învățământ de model, din care nici un mijloc nu lipsește, esențial ar fi ca audiarea să continue și după ce candidatul a început să predea însuși și să nu inceteze decât la părăsirea seminarului. Mai ales pentru cunoașterea discutată a întregului organism al școalei, audiarea aceea îndelungată va fi de mare folos.

Foarte folositoare mi se pare și propunerea ca tinerii să sfătuiți să asiste și în școalele secundare rămase fără seminar. Binele se găsește pretutindeni, mai ales când știi să-l vezi; dar în acest caz profiți și din răul ce-l vezi.

Dacă audiarea se va întinde și asupra altor genuri de

școale, de arte și meserii, seminarii teologice, etc. etc., s'ar face un pas mai mult spre bine: Candidații ar cunoaște tot învățământul țării. Se va distinge firește între vizitarea impusă a unor școale și cea recomandată numai, aceea fiind și de un folos practic, personal, aceasta mai puțin.

2. După părerea mea *lecțiile candidaților* trebuie să înceapă cât se poate mai iute, deoarece mi se pare important, ca ei să ajungă cât mai de grabă să funcționeze cu toate atribuțiile de profesor. D-r Zange, care a încercat mai multe feluri de a distribui munca lor, zice:

«Candidații fac mai bine să ia dela început o disciplină, pe un an sau pe un semestru. După alte felurite încercări aceasta s'a dovedit ca cea mai bună».

Un an, un semestru, adecă un timp mai lung de probe neîntrerupte, acesta-i lucrul de căpetenie. Continuitatea muncii va putea obține rezultate mai bune, chiar dacă munca ar fi mai scurtă, de-ar fi chiar numai un bimestru românesc. Rezultatele unei munci de acest fel au fost caracterizate de Dr. Zange precum urmează:

«Numai așa va învăța candidatul să cunoască pe elevi și să se cunoască și pe sine în adevăr cum se cuvine; numai așa se va putea desvoltă cel puțin un anumit raport de pietate între el și elevi; numai așa va putea încolți în el sentimentul de responsabilitate,—tot lucruri care au o mare înrâurire asupra disciplinei, învățământului și educației, și fără de care niciodată candidații nu vor putea pași siguri și conștienți; numai astfel candidatul va fi în sfârșit silit să lucreze totdeauna cu scopuri clare; numai așa se va lămurii el perfect ce-i este de nevoie pentru ca să poată conduce clasa, fie și într'un singur obiect, către scop, liniștit, sigur și aplicând toate mijloacele trebuincioase la locul cuvenit; numai așa va învăța să croască cu efect materia în anumite probe, spre propria sa mulțumire și să le și împartă bine».

Alcătuirea acestei psihologii profesioniste este împiedecată și tulburată prin intreruperile lecțiilor. Lecțiile la distanțe prea mari de timp sunt fragmente, iar pe fragmente nu se pot întemeia conștiințe sigure de ele.

Zange vrea să evite cu orice chip turburările, punând pe candidați să audieze câteva ceasuri, până ce au văzut bine cum s'au tratat câteva unități metodice, două, cel mult trei; în două-trei săptămâni; iar îndată ce candidatul a răușit să scrie o bună preparație dezvoltată, lecția întâia se ține, ghița se sparge *).

Faptul acesta are o urmare inevitabilă. Tot atât de iute candidatul trebuie să capete dreptul de a face disciplină, firește cu condiția ca el să se țină strict de principiile pe care de mai nainte le-a discutat cu directorul său. Aceasta îi dă vază înaintea elevilor.

A-l pune pe candidat în situație să profite de vaza obținută este tendința cea mai apropiată. Indată ce este dovedit, că el mănuește bine disciplina, prezența profesorului nu mai este de atâta nevoie. Dacă candidatul face erori, el trebuie să le îndrepteze singur. Mai mult, pentruca activitatea candidatului să poată deveni cât mai productivă, Zange cere ca tânărul să fie pus cu elevii într'un contact educativ cât se poate mai extins, anume în calitate de profesor diriginte, cedându-i-se toate drepturile acestuia, pe cât se poate mai mult timp. Cu acest sistem, este sigur că tânărul se va deprinde a fi profesor întreg, înainte de-a trece independent la catedra sa. În acest caz trecerea s'ar face cu ușurința cu care intri de pildă dintr'o odaie într'alta.

Dar să ne întoarcem la lecții.

Lecțiunile se fac în ordinea materiilor, la care candidatul

*) Schiller este contra preparației scrise, pentru a nu luă candidaților puțința unei «vieți interne, unui interes psihic, care singur dă învățământului eficacitate». El recomandă studiul exact al materiei, dispoziția clară și deprinderea povestirii și întrebărilor cu glas tare, acasă. Cu mijloacele acestea candidatul își câștigă oarecare libertate a mișcărilor. Dar lucrul de căpetenie este, după Schiller, discuția prealabilă cu profesorul seminarial, care privește cuprinsul, materia, dispoziția, metoda, mijloacele de instrucție și scrierile de consultat.

a audiat, deci întâiu la specialitatea principală, apoi la cea secundară, dacă este înrudită (material sau metodic) cu întâia, altfel poate fi amânată, în sfârșit și la a treia, dacă candidatul dorește și este în stare să prezinte un plan bun de lecție. Firește lecțiunile din specialitățile acestea nu mai sunt multe, deoarece nu mai este nevoie: experiența făcută la specialitatea întâia îl ajută să-și însușiască cu ușurință variațiunile de metodă din celelalte specialități.

Este frumos ca această îmbogățire treptată a experienței să fie dovedită din când în când prin așa zisele „lecțiuni de probă“, la care asistă toți profesorii și candidații, în frunte cu directorul. Lecțiile de probă ar trebui să consacre pildele clasice, cărora să li se dea cea mai întinsă publicitate, printr'un Anuar al seminarului, pentru ca astfel seminarul să influențeze și asupra tradiției din învățământul extra, nu numai intra muros. —

Câte lecții trebuie să facă candidatul? După cele zise mai sus, lecțiile pe sărite n'ar trebui să fie admise. Seriile de lecțiuni ar trebui să varieze după unități metodice. D. e. la noi, la religie, în clasa II, cele patru lecții dela început nu pot fi făcute decât de acelaș candidat, deoarece ele au un singur centru, Sf. Pavel, și nu se poate admite ca Pavel să nu fie explicat într'un fel. Parabolele din aceeaș clasă ar admite mai ușor un schimb de profesori, deoarece sunt, ca povești, deosebite, separabile; dar, ca spirit, se reducă un centru, viața etică a lui I. Cr., care la capătul seriei trebuie să fie toată redusă la principii ce se sistemizează dela sine, fără ca elevul să simță; iată deci și aici motivele pentru care parabolele ar trebui lăsate tot unui singur candidat. Etc. Toată materia clasei II are o intenție: să inducă din pilde și versete etica creștină. Prin urmare, mai cu rost ar fi, dacă candidații ar fi puțini, ca în *tot* cursul anului să nu se facă nici o schimbare, pentruca peste toată materia din această clasă să se poată revărsa un duh.

Așa ceva nu se va putea face, dacă candidații vor fi mulți.

Numărul lor impune variarea profesorilor. Dar atunci varierea trebuie să găsească cel puțin o barieră naturală în articularea metodică a materiei.

La întrebarea „Câte lecții să facă candidatul“, nu se poate deci răspunde pe hârtie, nu se poate răspunde hotărît. Numărul lor se va orienta după calitățile lui, după materia mai mult sau mai puțin divizibilă și după mulțimea candidaților. Ar fi datoria directorului să rezolve problema pentru fiecare candidat în parte.

În ori ce caz, prepararea lecțiilor nu trebuie să-i ia prea mult timp candidatului. El are nevoie de timp, și pentru completarea studiului de specialitate și pentru meditarea teoretică a practicei. Într'un seminar, care aplică programele actuale, încărcarea candidaților cu prea multă muncă este evitată prin faptul că în cursul inferior nici un studiu nu are mai mult de patru ore pe săptămână, iar în cel superior numai limba latină, grecească și matematicile (real) au câte 5 — 8 ore.

La Gedike se dedeau 10 ore pe săptămână, Solger cerea 6, Bonitz 6, Perthes 12 — 14, Alexi 10 — 12, iar în al doilea an 16, Meier 4 (Vezi Schiller, p. 9, 13, 16, 33, 34.) În seminarul lui Schiller fiecare candidat a dat pe an în mijlocie 30 — 40 lecții pregătite și supuse criticei; nu la o specialitate, ci la toate specialitățile candidatului. Unii candidați au dat peste o sută de lecțiuni. Directorul Schiller asista anual la 300 — 450 de lecțiuni. Conferențele în care se criticau îi luau alte 150 — 255 ceasuri.

În cifrele acestea vorbește cu glas puternic însemnătatea ce trebuie dată acestei părți a preparării profesurii secundare.

Eu le-am citat nu pentru-că le cred pe toate necesare, ci pentru-ca să indic și aici un maxim, cu care se va confruntă „minimul“ nostru. Maximul posibil trebuie să fie însă totdeauna minimul admisibil în ori ce bun regulament seminarial.

Din chibzuirea tuturor împrejurărilor reese dar că modul cel mai bun de procedare ar fi: O întocmire prealabilă a seriei de cicluri de lecții; o apreciere a ideilor de urmărit în ele; o supraveghere când mai atentă, când mai ușoară (după candidat) a predării lui; o apreciere finală a fiecărui ciclu și una generală a tuturorora, calculându-se ce s'a putut obține și ce prevederi au fost întrecute sau înșelate.

Aprecierile, ce tocmai am amintit, se făceau cu multă severitate și mult spirit în școala lui Ziller. Ideea însăși este mai veche. Brzoska d. e., rezumând tradiția lui Gedike și Herbart, vorbește despre ea foarte exact (p. 106) așa:

«Dexteritatea dăscălească nu se poate constata cu siguranță din una sau două lecții. Fiecare lecție trebuie să fie privită numai din punct de vedere al totalității; ea nu are însemnătate decât numai dacă este judecată ca parte din întregul lanț al științei școlare, întru cât în fiecare lecție profesorul, sprijinindu-se de obicei pe cele premergătoare, are să calculeze și să predea ce are intenția să și utilizeze în lecția următoare. Chiar dacă în realitate s'ar observa un anumit progres făcut în timp scurt, totuși ar fi cu neputință să recunoști cu siguranță, dacă progresul este rezultat numai din imitație, sau din dresură selavică și obișnuință negândită, — dacă candidatul a intrat întâmplător pe acel drum sau cu chibzuință, înaintând pe el cu cumpăneală și îngrijire».

În sfârșit mai am de pomenit o idee interesantă a unui pedagog, al cărui nume îmi scapă.

Lecțiile făcute odată, criticate, cărora li s'a dat prin critică forma cea mai desăvârșită, se pot repeți în această formă, în școale, care n'au trecut încă peste lecțiunea în chestiune. Practica aceasta a făcut-o un profesor din Lipsca și Fries nu se îndoiește că ea poate să aibă un bun efect.

3. *Critica lecțiilor* se face mai bine îndată după ținerea lor. Se face mai bine, dacă la început iau parte la ea mai ales profesorii și directorul, ca la Frick.

Criticele scrise nu mi se par necesare. Criticii „comandați“ să fie critici n'au rost, decât numai dacă printre

candidați nu s'ar nici un îndrăsneț care să vorbească bucurios și să deschiză astfel și gura colegilor săi.

Un protocol amănunțit al discuției întregi asemeni n'are nici o deosebită însemnătate didactică, dacă s'a stabilit odată punctele de vedere din care se face critica și dacă ele revin mereu cu toată monotonia oricărei repetiri. Protocolul poate avea însemnătate pentru știința didacticii întru cât notează ideile nouă, ce se produc. El mai poate avea una, i-aș zice polițienească, întru cât ar dovedi cu acte fiecare pas al dezvoltării didactice a candidatului; dar pentru atâta treabă sunt prea de-ajuns rezumatele discuției, pe care le-ar face directorul sau, în conferențele pe grupe ori specialități, profesorul, și care s'ar trece textual în procesul-verbal. Rezumatele ar trebui să se mărginească la ideile în adevăr caracteristice.

Pentruca criticele făcute de candidați să nu poată deraiă, Frick, Schiller și alții dădeau fiecărui candidat o schemă tipărită, cu punctele de vedere după care se orientă critica. Pentru începători schema este un sprijin prețios; dar în curând ea se imprimă atât de bine în memorie, încât conferențele critice pot deveni repede un mic parlament didactic, care lucrează repede. (Vezi schemele acestea în Fries, p. 172 și Chabot, p. 54).

Cred că nu mai este necesar să scot în relief urmarea fericită ce-o au conferențele critice pentru audiarea candidaților. Cine-a deschis bine ochii la critică, acela poate deveni repede un bun observator al învățământului.

4. Sub numărul 14 arătasem că întâiul argument care ne impune forma seminarului liceal este nevoea ca candidatul să cunoască bine întregul organism al școlii secundare. Seminarul prepară această cunoaștere prin faptul că silește pe toți candidații, de orice specialitate, să asiste la toate lucrările generale și speciale. D. ex. viitorii profesori de matematică și fizică asistă la câteva lecții de limbi moderne sau la istorie și la critica lor, pentru a se de-

prinde să înțeleagă rostul tuturor specialităților. În adevăr, numai în chipul acesta se învață respectul pentru materia colegilor și proporția exactă ce trebuie dată propriei materii, două condiții esențiale pentru evitarea surmenajului. Numai în acest chip se pot recruta aderenții convinși ai concentrației care pune în legătură feluritele studii; numai astfel se poate arăta cum se concretizează în fiecare specialitate principiile comune de didactică generală, disciplinarea, etc.

Pentru ca folosul acestei lucrări să fie înțeles cât se poate mai bine, Schiller impuneă candidaților dela matematică și științe naturale referate despre—efectele educative ale învățământului filologic, iar celor dela filologie referate despre puterea educativă a matematicii și științelor; la critică toți candidații erau îndatorați să facă observări pedagogice, rămânând firește ca de partea științifică a lecțiilor să se ocupe profesorul și candidații dela specialitate (Vezi Schiller, p. 100 și Chabot p. 31, 32, 35, 37).

Ch. Chabot a apreciat aceste lucrări așa:

«C'est là, je le répète, un des traits les plus caractéristiques des séminaires, et dont l'impression est la plus vive pour un Français. C'est qu'avant d'entrer en fonction chaque jeune professeur non seulement apprend par la pratique sa fonction propre, mais connaît par la théorie et par l'exemple celle des autres. Scientifique, il sait ce qu'on enseigne en grammaire ou en histoire; littéraire il sait ce qu'on enseigne en physique ou en sciences naturelles, et comment. Il est donc à peu près certain que les professeurs ne resteront pas étrangers les uns aux autres, ni à l'intérêt général où doivent se concilier, par de réciproques concessions, les droits de chaque spécialité d'enseignement. Et le directeur, qui enseigne lui aussi, n'est enfermé ni dans la pure administration ni dans son enseignement. S'il a la charge de veiller à l'application des programmes, il est capable de les expliquer; s'il a le droit et le devoir d'apprécier les professeurs, ses collègues, il est capable de juger un enseignement différent du sien et de donner à chacun un bon conseil».

Stând lucrurile astfel, este evident că aici ar putea începe dezvoltarea viitorilor directori de liceu, cari ar trebui să înțeleagă mai mult decât profesorii cum trebuie armonizate studiile, cum trebuie condus un învățământ, în care studiile își fac „servicii reciproce“, vorba lui W. Münch, pedagogul dela Berlin.² Cine-ar purta în gândul lui ideea de-a fi odată director, ar putea să-și câștige de aici baza viitoarei sale destoinicii, cultivând această parte a lucrărilor seminariale mai mult decât cei ce nu țin la demnitatea, la care aspiră el.

5. *Conferențele*, în care se fac criticele, se mai ocupă cu discuția programelor și dezvoltarea lor, cu discuții de principii pedagogice, cu felurite propuneri care au în vedere interesul școlii.

Discuția o conduce firește directorul, care fixează subiectul și-l tratează însuși ori de câte ori crede că este mai bine să nu-l lase în grija unui profesor sau chiar a unui candidat.

Ce pot face aici directorii și profesorii este ușor de înțeles din cele ce s'au discutat până aici.

Mai mult trebuie să ne intereseze ce vor face candidații, cari trebuie să iasă din seminar cu conștiința că în adevăr el i-a format, că în el au muncit.

Dintre lucrările candidaților se citesc în conferințe referatele lor despre operele pedagogice, carele-au citit și despre observările ce-au făcut în învățământ, în seminar, sau și aiurea; apoi disertațiile pe care le fac după indicațiile directorului sau din proprie inspirație.

Din modul în care s'a expus până aici chestiunea liceului seminarial reese că și lucrările scrise trebuie să servească mai ales practicei viitorului profesor, dacă nu chiar exclusiv acestei practice. Frick a observat (p. 13) că lucrările scrise pot fi foarte rodnice; dar dacă se tratează chestiuni de didactică, pentru a căror pricepere și apreciere este de nevoie o experiență bogată sau cel puțin câtva

experiență, ele pot deveni foarte dăunătoare, altoind în tineri presupțiunea că ei pot să-și formeze convingeri pedagogice și fără de ajutorul experienței, numai cu ajutorul amintirilor din vremea școlii ce-au făcut-o ei și cu ajutorul cărților. Lucrările scrise și folositoare trebuie să întovărășească deci lucrările practice, să fie totdeauna puse în atârnare de acestea. Prilejurile de-a rezumă și aprecia experiența făcută și de-a o controla cu literatura existentă sunt foarte dese.

Lucrărilor acestora li se atribue o mare însemnătate: Ele sunt școala în care viitorii profesori trebuie să învețe cum se face cu puțință și cum se scrie literatură pedagogică. Astăzi profesorii secundari scriu foarte puțin; în viitor, făcându-se această școală, vor scrie mulți. Vor scrie și bine, pentru că sunt inteligenți și au mult mai multă bunăvoință decât se crede încă pe ici, pe colo, în sferile administrației de-atâtea ori rău informată.

Temele scrise vor fi deci toate practice.

Referatele orale nu vor fi altfel.

Voind să intru în discuția exemplilor, notez de-acum că nu mai disting peste tot care dintre teze s'au tratat în scris, care numai oral, toate putând fi tratate și într'un fel și într'altul.

W. Fries găsește (p. 153), că tezele următoare nu sunt potrivite să fie tratate în seminar:

1. Ce însemnătate are teoria pedagogiei și didacticei pentru arta educației și instrucției?
2. Ce sens are vorba despre învățământul educativ și ce postulate zac în această expresie?
3. Critica Levanei de Jean Paul Richter.
4. Despre îndreptățirea și scopurile învățământului clasic.
5. Scopurile generale ale educației.
6. Teoria generală a pedepsei.

Lucrările acestea vor cuprinde generalități, vor anticipa o maturitate care vine de obicei mai târziu (s. e. la teza de sub 3), vor fi suspendate în vid (ca cea de sub 6) și deaceia cu ele s'ar face o școală rea.

Tot W. Fries recomandă ca bune tezele următoare culese din Schiller, Muff, Loos și Fries:

7. Valoarea poeziilor istorice în învățământul istoriei.
8. Concentrația în învățământul limbistic, istoric și geografic în Quarta.
9. Inceputul matematicii în Quarta.
10. Metoda limbii latinești în Sexta, cu deosebită privire la propunerile lui Perthes.
11. Metoda geometriei în Quarta, cu privire la propedeutica geometriei de Reishaus.
12. Cum să se predea istoria pentru ca elevii să nu rămână receptivi, ci să fie colaboratori activi ai profesorului.
13. Concentrația în Untertertia pe baza programelor nouă.
14. Învățământul intuitiv la Caesar, de bello gallico.
15. Tratatul istoriei antice în Quarta, materia și metoda.
16. Bucata de citire ca centru al învățământului limbilor moderne și calitățile ce trebuie să le aibă bucățile.
17. Învățământul științelor naturale în Obertertia, după programa veche și cea nouă.
18. Memoria judicioasă și mehanică, discutată la examinarea unui anumit material de memorat.

Iată deci genul fixat!

Dând astfel de teme, ne vom întreba pozitiv: Ce facem în cutare clasă la cutare materie? Ce legături se pot stabili între materiile cutărei clase? Cum poți face ca autorul cutare să fie mai bine înțeles, mai plăcut, mai folositor? Cutare metodă, în general ori în cutare clasă, este bună sau este rea? Nimic vag. Totul are caracterul unei necesități stringente a educației profesionale. Scriind și ascultând astfel de lucrări, candidații învață a gândi corect și a lupta cu problemele învățământului văzute limpede.

Pentru curioși înseamnă că mai pot găsi o listă de teze în Chabot, p. 37, 77, 90. Dintre acestea scot câteva;

19. Școala catolică.
20. Disertația în învățământul limbii materne.
21. Intocmirea bibliotecilor școlare în cursul inferior liceal.
22. Despre întrebare și răspuns în instrucție.
23. Livius în Secunda.
24. Ce greutăți prezintă învățământul grecesc la început? Etc.

Interesant s'au desvoltat tezele acestea în seminarul lui Schiller, la Giessen. Grupa de candidați pentru limba maternă a primit următoarele probleme la a căror cercetare s'a folosit de teoria citită și de observările din învățământ:

25. Tratarea amănunțită, în scris, a unor bucăți de citire în Quinta și în Untertertia. 26. Tratarea în scris a câtorva cântece din *Cid* (Herder) în Untersecunda. 27. Tratarea unui act din *Götz von Berlichingen* în Oberprima. 28. Tratarea poeziei *Schwäbische Kunde* în Quinta. 29. Ce compoziții s'ar putea scoate din bucățile arătate sub 25. 30. Tratarea unui tablou de intuiție (O cetate medievală).

La limba franceză Schiller a dat următoarele probleme:

31. Cum s'ar alcătui după Schröer cele dintâi patru lecții de franțuzește?—32. Cum s'ar putea desvoltă și învăța din cutare bucăți de cetire din Meurer materia gramaticală din Ploetz, lecțiile 6—15?

Teze date la istorie, tot de Schiller:

33. Al treilea război cu Persii, 2 lecțiuni în Quarta
34. Constituția lui Solon, 1 lecție în Quarta.—35. Năvălirile popoarelor în legătură cu Caesar, 3 lecțiuni în Untertertia.—36. Friedrich Barbarossa, 1 lecție în Untertertia.

Câteva exemple luate din practica condusă de Frick sunt următoarele :

37. Intuiția în învățământ, după Schrader, Schiller și studiul lui Frick: Arta de-a vedea.—38. Memorarea.—39. Lucrările de acasă cu deosebită privire la programele nouă.
40. Ce trebuie să facă școala pentru educația națională.

Seria de teze caracteristice pentru ce se poate lucră în seminarul liceal, numai în seminarul liceal, care pune la îndemână observarea bogată și completă, s'ar putea spori în infinit.

Cred însă că scopul meu de-a deschide perspective este ajuns chiar cu prisos dacă mai adaog, după Langlois, un conspect al tuturor lucrărilor făcute într'un seminar liceal între 1899 și 1902. Din această listă se va vedea ce multe

materii pot fi tratate în scris și care pot să se mulțamească numai cu un referat oral.

LISTE DES TRAVAUX PROPOSÉS AU SÉMINAIRE PÉDAGOGIQUE DU
LESSING-GYMNASIUM DE BERLIN (1899—1902).

Communiqué par M. L. Reynaud.

L'enseignement pédagogique comprenait les matières suivantes :

1. *Pédagogie générale*, enseignée par le directeur.—2. Explication détaillée des programmes (*Lehrpläne*) pour chaque branche d'enseignement (par le directeur ou les professeurs-instructeurs).—3. Conférences ou leçons faites par les candidats à propos d'ouvrages pédagogiques.

I. *Pédagogie générale*. — Les exercices religieux à l'école. — Les écoles préparatoires (*Vorschulen*). Que doit et peut faire l'école pour développer le sentiment patriotique ? L'ambition et le sentiment de l'honneur dans l'enseignement secondaire public. La tenue extérieure du maître en classe. Comment le maître doit se comporter vis-à-vis des élèves. La tenue qu'on doit exiger des élèves. La façon d'interroger. Comment l'élève doit répondre. Des moyens d'éveiller et de retenir l'intérêt, l'attention des élèves. Avantages et inconvénients des exercices oraux d'ensemble (*Chorsprechen*). Les questions d'ordre sexuel (*Behandlung des Sexuellen*). Distribution de livres comme récompenses scolaires. L'enseignement préparatoire de la philosophie (*Ueber den Unterricht in der philosophischen Propädeutik*). Punitions. Examens de passage. Jeux scolaires.

II. *L'organisation de l'enseignement*.—A. *Les programmes de classe en général* : 1^o Dans les gymnases; 2^o Dans les Realgymnases; 3^o Dans les Oberrealschulen; 4^o Dans les Realschulen. Programme de la Realschule de Berlin (où l'enseignement des langues étrangères ne commence qu'avec la troisième année). L'école nouvelle (*Reformschule*), d'après les types de Francfort et d'Altona; jusqu'à quel point se justifient les tendances de ces écoles nouvelles ?

B. *Les programmes de classe pour les matières spéciales* :

a. *Catéchisme protestant (evangelisch)*. Ouvrages utilisés : Trosien, Zange. Chapitres correspondants des Encyclopédies de Schmidt et de Rein). Question traitées spécialement : Le catéchisme fait aux élèves qui se préparent à la confirmation n'est pas un surrogat de l'instruction religieuse qu'ils doivent recevoir dans leur cours. De l'emploi

des « livres de lectures bibliques » à la place des Bibles complètes. On doit éviter de donner un enseignement religieux sans tendance confessionnelle, comme étant imprécis et incolore.

β. *Allemand.* (Outre les Encyclopédies déjà citées, on s'est servi de Jäger, *L'art d'enseigner*; Wendt, *L'enseignement de l'allemand*. De plus, une série de monographies). Questions traitées spécialement: De l'emploi des termes techniques dans l'enseignement de la grammaire. Choix et utilisation des morceaux en prose. Fixation d'un plan pour l'étude des morceaux poétiques. La lecture des morceaux poétiques. La lecture des morceaux dramatiques. La lecture avec distribution de rôles. Métrique. La construction de la phrase allemande. La part à faire au moyen haut-allemand. Sujets à traiter oralement distribués aux élèves. Comment doivent être faites ces leçons orales. Les composition écrites.

γ. *Langues classiques.* (Livres utilisés. Outre les précédents: Dettweiler, *L'enseignement du latin* [dans le *Manuel de Baumeister*]).

Question traitées spécialement: Utilité d'un livre de thèmes.

Lectures d'Horace en I-a. De l'emploi d'un Chrestomathie dans les classes moyennes. Exercices improvisés. La lecture d'Homère; les limites.

δ. *Français et anglais.* (Livres utilisés en outre des précédents: Walther, *L'anglais*. Ohlert, *Méthode de l'enseignement du français*). Étude spéciale des « nouvelles méthodes » pour l'enseignement des langues vivantes.

ε. *Histoire et géographie.* Ouvrages utilisés en outre des précédents: Jäger, *L'enseignement de l'histoire* [Baumeister]. Oberländer, *L'enseignement de la géographie*. Questions spéciales:

Doit-on faire servir les lectures en classe exclusivement à l'enseignement de l'histoire? L'histoire de Rome doit-elle commencer avec la fondation de la ville ou, par exemple, avec la guerre de Tarente? Comment doit-on répartir l'enseignement si complexe de l'histoire allemande entre les différentes classes? Le dessin de cartes. L'atlas scolaire. Faut-il partir de la géographie de notre pays? L'enseignement économique dans les cours d'histoire.

ζ. *Mathématiques et histoire naturelle.* Il n'y avait qu'un candidat. On ne traite cette matière que superficiellement. Le candidat fit une leçon sur l'ouvrage de Keferstein: *Les mathématiques dans l'enseignement secondaire*.

η. *Gymnastique.* La valeur éducative de la gymnastique. Qui peut le mieux donner cet enseignement: le professeur de classe ou un maître spécial?

III. *Ouvrages qui ont été l'objet de leçons orales.*—D'abord

les ouvrages déjà cités. Puis : Rousseau, *l'Emile*.—Schleiermacher, Œuvres pédagogiques. — Frédéric le Grand, idem. — Jean-Paul, *Levana*. — Dörpfeld, *La pensée et la mémoire*. — Schiller, *Horaire des études (Stundenplan)*. — Richter, *Cours d'enseignement (Formalstufen)*. — Münch, *Sur le seuil du professorat*. Mathias, *Comment élever mon fils Benjamin?* — Kretschmann, *Droit scolaire prussien*. — Pestalozzi, Œuvres. — Bassedow, Œuvres. — Paulsene, *Histoire de l'enseignement classique*. — Kern, *La construction de la phras.* — Muff, *La construction de la phrase*. — Wetzell, *Rôle de la poésie allemande dans les classes moyennes*. — Évangile de saint Mathieu (Bötticher). — Koch, *Examens d'histoire dans les classes moyennes*. — Münch, *L'art de traduire du français en allemand*. — Kirchhoff, *Méthode de l'enseignement géographique*. — Montaigne, *La pédagogie*. — Matthias, *Pédagogie pratique*. — Schiller, *Histoire de la pédagogie et Manuel de pédagogie*. — Lehmann, *L'enseignement de l'allemand*. — Herbart, *Métaphysique et psychologie : Esquisse d'une pédagogie*. — Willmann, *La Didactique et son enseignement*. — Diesterweg, *Le principe suprême de l'éducation*. — Francke, Œuvres pédagogiques. — Rotfuchs, *L'art de traduire en allemand*. — Cauer, *L'art de traduire*. — Rotfink, *Contributions à la méthode de l'enseignement des langues anciennes*. — Lange, *Aperception*. — Salzmann, Œuvres choisies. — Heussner, *L'allemand, centre de l'enseignement (Lehrproben u. Lehrgänge, XXVII)**.

(*) Comparer les sujets traités à la *Franckesche Stiftung* de Halle, au cours des deux derniers semestres :

A. *Travaux remis par les membres du Séminaire pédagogique :*

1°. L'étude des matières à enseigner. 2°. Rapports de l'enseignement de l'allemand et de l'enseignement des langues étrangères. 3°. Utilité et emploi des représentations figurées dans l'enseignement de l'histoire naturelle. 4°. L'élément géographique dans l'enseignement des mathématiques et de la physique. 5°. Les exercices oraux dans l'enseignement des langues modernes.

B. *Leçons faites par les membres du Séminaire pédagogique et discutées dans les réunions :*

1°. Points de vue pour la critique des leçons d'essai ; explications détaillées et marche à suivre. 2°. Förster, Prescriptions générales ; les paragraphes concernant la « question » et la « réponse ». 3°. Mathias, *Pédagogie pratique* ; Schiller, *Manuel de pédagogie pratique*. (Choisir quelques chapitres et les comparer). 4°. Willmann, *Didaktik*, (Choisir quelques chapitres et les expliquer en se reportant aux ouvrages

Lucrările scrise suportă o critică scrisă. Este bine ca ea să se facă, nu pentru a micșora pe autori, în mod necolegal, ci totdeauna numai pentru a adăoge puncte de vedere uitate sau nouă; și contrare, când sunt serioase.

Lucrările scrise și criticele scrise sunt obligatorii pentru toți candidații. Ele se scriu scurt, concis, pentruca să poată fi discutate toate, ale tuturor candidaților, cu toată atenția.

În străinătate se cer uneori și lucrări de fine de an. Candidații prezintă o lucrare, care ajunge și sub ochii autorității supreme. Întru cât temele nu se depărtează de principiul general al atârnării lor de practică, întru cât ele se deosebesc de celelalte numai prin întinderea lor, fie binevenite! Cele mai bune, cele ce deschid drumuri nouă ar putea să împodobească paginile *Anuarului* seminarial. Dar obligatorii nu cred că trebuie să fie. Ele ar spori numai cu una notele bune din certificatul liberat de seminar.

Este inutil să mai stăruiesc asupra necesității unei biblioteci seminariale alese, din care să se alimenteze lucrările.

6. Sumând cultura pedagogică care ar reeși din lucrările teoretice și practice făcute precum le-am expus, este sigur că tânărul candidat ar agonisi în cursul seminarial atâta pricepere, încât, către sfârșit mai ales, i s'ar putea da un ultim drept mai mare decât cele amintite până aici: dreptul de a face propuneri originale relative la planul de învățământ al școalelor, la cărțile ce se folosesc în ele, la tot ce face parte din școală.

suiuants : Wiget, Les degrés dans la formation intellectuelle [*die formalen Stufen*]; Lange, L'aperception). 5°. Danzmann, Dissimulations de langage et de fait. (*Sprach-und Sachverstellungen*). 6°. Münch, Le droits de la personnalité dans l'enseignement et la vie scolaire. 7°. Menge, Les côtés supérieurs de la carrière professorale. 8°. Jäger, L'art et le métier dans l'enseignement. 9°. Kannengiesser, Conférences sur l'enseignement éducatif. 10°. Fries, Préparation des maîtres à l'enseignement. (Nota lui Langlois).

Candidatul care-a terminat se duce mâine—poimâne profesor de sine stătător la școala statului. Ca profesor va face propuneri de acest fel, firește în limitele programei și ale hotărîrilor ministeriale. Dar ce programă, ce hotărîre glăsuește vreodată atât de precis încât să nu lase personalității pedagogice loc de-a mai înțelege câte ceva și în felul său?

Deci deprinderea de a gândi original, de a se preocupa de cele mai bune mijloace ale învățământului trebuie arătată și dezvoltată din seminar. Lăsându-se loc spontaneiității, să se controleze produsele ei.

7. Dacă toate lucrările însemnate mai s'au făcut conștientos, efectul psihic final al pregătirii seminarele trebuie să fie — cu excepția cazurilor nefericite *a priori* — ivirea unui tip de dascăl, pe care tinerescul și entuziasmul Brzoska l-a descris de mult (p. 149), vorbind despre efectele seminarului asupra candidaților.

Și cum ar fi candidații și profesorii viitorului?

«Înainte chiar de a intra și de a putea intra în seminarul pedagogic, acesta îi influențează în mod fericit, deoarece dela începutul vieții lor academice ei sunt nevoiți să se înarmeze cu tot ce-i va face vrednici să fie primiți în el.

«Dar apoi ca seminariști ei trebuie să săvârșească neîntrerupt o lucrare energetică, îndreptată spre un scop anumit. Inerția nu este tolerată și mereu candidații sunt ținuti să-și îndeplinească cu severitate datoria.

«La exercițiile practice fiecare își simte destul de lămurit slăbiciunea, sau directorul poate să i-o explice stăruitor, în diferite chipuri. În tot cazul mulțămirea cu sine însuși și presumpțiunea primesc prin aceasta o lovitură puternică. Și dacă încrederea în infalibilitate a fost odată sguduită în vr'un punct oarecare, cu vremea ea este înlocuită de o băgare de seamă zi de zi mai îngrijitoare de toată știința, de toate lucrările. Candidații își dau osteneala să-și completeze lacunele cunoștințelor și să perfecționeze ce cunosc. Ei devin mai concesivi și mai cuviincioși, mai ales față de bărbații cu experiență. Conștiința veritabilă a valorii mărite crește și deodată cu ea crește și iubirea pentru științe, a căror înrăurire asupra înălțării morale devine din ce în ce mai vie.

«Apoi, în locul silei oficiale de a studia pedagogie sau al

râvnei după avantajele bănești, ce sunt eventual legate de ea, se așează adevărata iubire pentru munca pedagogică. Dat fiind studiul neîntrerupt al pedagogiei și înainte de toate practica învățământului și presupunând că nu există alte împrejurări apăsătoare, ar trebui să fie de fer sau de peatră inima, care nu s'ar mișcă de amabilitatea particulară, firească a tinerimii, de sentimentul de a fi lucrat ceva, fie oricât de puțin, pentru ea, de putința de a vedeă răsărind roadele silințelor ce ai pus, de plăcerea de a trăi pentru tinerime. Iubirea aceasta dă întregii vieți pedagogice adevărata sfințenie; având iubire, tânărul instructor a câștigat tot; sufletul lui se face mai moale, mai simțitor pentru tot binele omenesc și nimic n'ar putea să umple cu mai adevărată religiositate pe tânărul încă netâmpit cu desăvârșire, decât faptul că el vede zilnic harul Domnului ivindu-se în sufletul lăsat în grija sa. El se va silii să le fie elevilor săi iubiți o pildă a tuturor virtuților; el va merge în fruntea lor cu sârguința, seriozitatea, rânduiala, bunătatea, sinceritatea și iubirea Domnului, cu străduința spre tot ce-i bun, frumos și adevărat; el va vedeă virtuțile școlărilor săi va priveghiă asupra greșelilor lor și va căută să le cunoască dela rădăcină; în greșelile tinerilor își va recunoaște greșelile sale și, silindu-se să-i facă pe ei mai buni, se va face și pe sine mai nobil.

«Seminarul pedagogic întrunește pe director, profesori, pe membrii ce învată în el și pe elevii școalelor lui într'o singură familie: Legătura lor este râvna comună spre scopul cel mai sublim».

Sunt vorbe vechi (fără ironie!) dela 1836, zise de un tânăr profesor.

Dar vorbe de acestea se pot cită încă multe. In locul tuturora, voiu reproduce încă numai două trei pagini din M Dugard, opera citată (p. 24—27). Și el descrie idealul profesorului care trebuie creat. Reproducând descripția lui, rog pe cetitor să bage de seamă care sunt în ea trăsăturile ce se pot cultivă mai ușor și mai mult în seminarul liceal pe care îl cunoaștem acum foarte bine, și care sunt cele ce vor fi servite numai indirect de seminar. Dugard zice:

«Supposons, au contraire, des professeurs amenés par leurs études à prendre conscience des fins de l'éducation, et particulièrement de l'enseignement secondaire au XX-e siècle. Ils savent qu'ils ne doivent pas seulement orienter

des êtres humains vers la perfection de leur nature, mais aider la jeunesse des classes privilégiées à s'adapter aux besoins de son temps afin de la servir. Supposons que, pénétrés de la grandeur de leur tâche et de ses difficultés, ils ne l'abordent qu'après s'être éclairés sur les moyens de la faire. Alors tout se modifie. Plus de pression sur les intelligences et sur les volontés, plus de formalisme, plus de surmenage. N'ignorant point les lois qui gouvernent le développement physique et mental de l'enfant, ils évitent de troubler les périodes d'inertie salutaire qu'il traverse parfois et proportionnent son travail à l'effort qu'il peut fournir. Plus soucieux de son développement normal que de la discipline extérieure, ils encouragent ses yeux et ses libres incursions dans la campagne où, affranchi de la surveillance, il s'attarde près des choses et des êtres et vit avec la nature, qui a plus à lui apprendre que notre pédagogie ne peut le soupçonner. Accoutumés à voir les questions de haut, ne s'exagérant point l'importance de leur propre enseignement, ils n'étouffent pas la curiosité native sous l'amas des détails. Familiarisés avec les méthodes, ils se gardent de faire apprendre par cœur ces résumés sans vie qui laissent croire qu'on peut tenir la science dans un cahier de notes, et le tout des choses dans des formules. Professeurs de langues vivantes, ils ne font pas étudier l'anglais ou l'allemand avec les procédés usités autrefois pour le Grec ou le Latin, et habituent à converser tout autant qu'à traduire. Professeurs de physique ou de chimie, de zoologie ou de mathématiques, ils les enseignent de manière à ce qu'elles soient réellement une discipline de l'esprit, s'appliquant moins à parcourir l'étendue des programmes qu'à initier l'élève aux méthodes des démonstrations, à faire sentir la portée des problèmes et comprendre que les sciences ne s'apprennent ni par les livres, ni par des expériences suivies d'un œil distrait, mais par l'observation directe et le travail personnel. Professeurs de littérature ou d'histoire, ils ne s'attardent pas aux faits et aux pensées sans influence durable, expressions d'une nature inférieure et qui doit disparaître: ils ne retiennent du passé que les idées et les sentiments éternels, parce que véritablement humains. Écartant le convenu dans le choix des sujets, ils ne permettent pas à l'élève de parler des choses qu'il ignore à l'aide de phrases toutes faites empruntées aux manuels; mais ils ne le laissent pas davantage, sous prétexte de réagir contre la méthode autoritaire, jouer avec les idées et se complaire à ces analyses dissolvantes, aussi funestes à l'esprit que l'absence de critique. Préoccupés de l'éducation morale, sachant que, contrairement au

proverbe, le savoir n'implique nullement le pouvoir, ils s'efforcent de faire aboutir la pensée à l'action. Sans initier prématurément les jeunes gens à la vie, ils s'appliquent à leur en faire sentir les devoirs, à comprendre que si la société s'impose des sacrifices pour entretenir des écoles secondaires et donner à quelques-uns des connaissances plus étendues, ce n'est pas pour leur permettre de figurer avantageusement dans le monde, mais pour lui rendre plus de service et travailler à faire la vie meilleure aux moins privilégiés. Et leur enseignement ne s'adresse pas qu'aux élèves d'élite, aux «forts en thème». Sachant que tout être, si pauvrement doué qu'il paraisse, a ses aptitudes particulières que la sympathie seule peut découvrir et encourager, ils font appel à d'autres énergies qu'à ces facultés intellectuelles qui ont peu de chose à voir avec les forces vives de l'âme. Aussi ne croient-ils pas leur devoir terminé quand leur cours est fini. Ils se ménagent toujours, soit dans la classe, soit au dehors, l'occasion de quelques entretiens familiers avec les élèves. Mais, tout en étant pour eux des guides et des amis, ils n'interviennent qu'avec une extrême discrétion dans leur existence intime. Loin d'imiter ces maîtres qui traitent l'enfant comme une cire molle et prétendent y inscrire le plus de leurs pensées, ils respectent son individualité naissante, le développement spontané et original de sa nature. Ils se gardent de cette tendresse insinuante, de cette sorte de suggestion spirituelle qui amène les êtres à un abondan d'autant plus dangereux qu'il conserve les apparences de la liberté. Jamais on ne les voit s'interposer entre l'enfant et le principe mystérieux de la vie, l'Esprit qui est, en définitive, le véritable éducateur. Solidaires enfin, travaillant avec les parents à une œuvre commune, ils n'ignorent pas leurs collaborateurs et s'entendent avec eux pour éviter à l'enfant ces oppositions d'influences, si contraires au développement harmonieux de la jeunesse. De tels maîtres, quel que soit le milieu où on les place, si imparfaits que soient les programmes et les règlements, auront bientôt tout amélioré. Aucun décret de réforme ne vaut l'homme qui porte ainsi en lui un puissance de réformation. Il y a plus. C'est parmi les professeurs, il ne faut pas qu'on l'oublie, que se recrutent les administrateurs de l'enseignement secondaire, ceux qui décident de son orientation, de ses rapports avec les enseignements primaire et supérieur du rôle que doivent avoir les professeurs femmes dans les lycées de garçon et les professeurs hommes dans les écoles secondaires de jeunes filles, des connaissances qu'il convient de donner aux classes dirigeantes pour les

élever à la hauteur de leur rôle, et de maintes difficultés qui se renouvellent avec les temps. Quelle force n'aurait pas l'éducation secondaire dans tous les pays, si les questions qui s'y imposent n'étaient désormais tranchées que par des hommes accoutumés à envisager les choses de l'enseignement à la lumière des principes!»

8. Am urmărit desvoltarea profesorului secundar până în momentul părăsirii seminarului; cu Brzoska am arătat ce suflet trebuie să fie el în acest moment, cu Dugard de ce acțiuni poate fi capabil un astfel de suflet. Alerge în lume, lucreze! În adevăr, nimic nu mai este de zis, decât alerge, lucreze? Ca să fie, ar trebui să fim mai fericiți decât alte țeri, care au încă multe de zis.

Voiu adăoga deci numai ceva din multul ce s'ar putea scrie numai un alt minim de care avem nevoie: Vorba este de măsuri, pentruca rezultatul educațiunii seminariale să nu se pearză fără folos.

Pentru Germania chiar, H. Schiller eră de părere că introducerea seminarilor liceale nu vor vindeca tot răul. Educația familiară este și pentru el un factor care de obicei se va opune efectelor unei pedagogii bune. Afară de aceasta, nici efectele pedagogiei nu trebuiesc exagerate; cele mai mari efecte le vor produce totdeauna personalitățile distinse, puternice. Ce artă va putea să producă însă din fiecare candidat o personalitate? Nici una. De aceea Schiller crede că un corp profesoral ideal nu se va putea obține decât abia după ce se va găsi mijlocul de-a împiedea pe tineri să aleagă cariere pentru care în personalitatea lor nu se găsesc destule rezerve de talent și energie. Examenele de stat nu pot face o selecțiune severă. Ele constată numai știința și orientarea pedagogică suficientă, dar în adâncul psihologiei candidatului nu pot să intre. Schiller are aici o comparație succasă. El zice că, precum clinicele cele mai înzestrate nu vor putea să producă numai doctori geniali, ci și foarte mulți mediocri, tot așa și seminarele nu vor naște deodată numai profesori de model ca erudiți, ca

pedagogi. Cu toate acestea fundamentele științei pedagogice așezate în seminar vor fi pentru lucrări, un sprijin decât care altul mai bun mediocritatea nu poate afla și pe care talentul nu-l va putea desprețui, deoarece și lui îi va fi de mult folos.

De-aceea nu încapă îndoială că rezultatele obținute în seminar trebuie să găsească și după părăsirea lui sprijin, apărare împotriva tradițiilor rele, care-ar putea să strângă din nou în brațele lor moleșitoare pe tânărul izolat.

Traduse în limba instituțiilor românești, mijloacele recomandate de Schiller pentru garantarea tradiției bune, ar fi acestea :

1. După examenul pedagogic — căci un examen va trebui să fie — candidatul ar trebui să continue a practica ori ar trebui să funcționeze mai întâi la un liceu ori un gimnaziu, la care după amănunțite inspecții anuale s'a constatat că spiritul pedagogic este mai dezvoltat. De aici tânărul ar trece la locul lui definitiv.

2. Pentru început profesorul provizoriu n'ar trebui să practice la nici o școală, în care nu s'ar găsi cel puțin un pedagog științificeste bine pregătit și care firește ar trebui să fie directorul școlii. Directoratele școlilor ar trebui deci să se încredințeze cu preferință acelor profesori, care au făcut multă pedagogie, s'au semnalat ca educatori inventivi și sunt în stare să conducă pe căile lor și pe colegii care nu ar avea astfel de inclinații.

Instituția directoratului, ca post pedagogic și didactic, n'ar mai fi supusă fluctuațiilor politice. Politica ar trece pe lângă edificiul școlii, ca ploaia și ca vântul, s'ar scurge și-ar lăsa școlii liniștea priincioasă și pacea neturburată după care de multe ori au oftat mulți profesori secundari!

Afară de măsurile cerute în acord cu Schiller, se pot găsi și altele care sunt mai ușor de realizat, decât cele dintâi.

Pentru conferirea titlului de profesor provizor în n'ar trebui să se ceară nici un examen pedagogic. Pregătirea în liceul seminarial, cum a fost descrisă mai sus, trebuie considerată suficientă. Rezultatul ei s'ar putea constata printr'un colloquiu general susținut înaintea directorului și-a câtorvâ profesori seminariali. Examenul de capacitate s'ar ocupa numai de știința candidaților și nu s'ar mai amesteca, cum se face acum, cu studii care n'au a face unul cu altul nimic.

Dar titlul de profesor definitiv s'ar putea face atârănător de un examen pedagogic, unicul examen pedagogic pe care l-ar cere statul. Examenul s'ar da după un an de provizorat, după doi ani, după trei ani chiar. Ceea ce la alt fel de examene poate fi un rău, întârzierea, aici poate fi un bine. Observările pedagogice ale profesorului ar fi după trei ani de muncă mai multe, mai bogate decât după doi ani sau după un an; profesorii n'ar vorbi din cărți, din manuale ci din viață, din practică.

În așteptarea examenului nici teoria nu ar fi părăsită și astfel s'ar continua paralelizarea ei cu practica, ale cărei bune mijloace ar fi cunoscute din practica făcută în seminar. Ba, pentru a se ține în curent, candidații ar citi de sigur și cărți nouă, vre-o revistă etc.

După un examen pedagogic de definitivat nu ar mai fi de făcut din partea candidatului singur nimic: Restul vieții pedagogice trebuie să-l facem toți profesorii, împreună.

V.

20. Să ne întoarcem înapoi la seminarul liceal.

Zisesem că el poate fi instalat în ori ce liceu bine zidit din Iași sau București. Două greutăți ar fi de înlăturat.

După art. 9 al legii dela 1898 profesorii universitari de pedagogie n'ar putea să fie numiți directori ai liceului seminarial, deoarece ei nu sunt nici docenți, nici agregati, nici trecuți la pensie. Articolul ar trebui să fie

modificat, pentru a face posibilă o numire de acest fel.

A doua greutate ar fi de natură personală: profesorii universitari ar consimți să ia asupra lor o sarcină ca aceasta? Frumos ar fi ca *ei* să se convingă de folosul instituției, nu din scrierea mea, ci din cele citate de mine și să caute *ei* a metamorfoza sistemul școalelor de aplicație în sistemul seminariului liceal. S'ar zice atunci că n-au început numai mișcarea pedagogică, ci că au și dus-o tocmai atât de departe cât teoria vremii lor cerea să fie dusă!

Greutatea a treia și cea din urmă este de natură financiară: Cât ar costa un seminar liceal?

«Considerațiile financiare n'ar putea să fie hotărîtoare într'o chestiune de o însemnătate atât de extraordinară. Dacă se găsește mijloace pentru școale normale de învățători, se vor găsi și pentru celelalte institute, care sunt tot atât de însemnate. De altfel, admițând un seminar de fiecare provincie, cheltuelile nici nu pot fi extraordinar de mari—,

BCU Cluj / Central University Library Cluj

zise Otto Frick, pe când Prusia se află în ajun de-a înființa seminarele liceale.

În adevăr nici vorbă nu-i de cheltueli mai mari. Mai întâi o școală devine superfluă, e școala de aplicație. Cheltuelile pentru școalele de aplicație — cea dela București este trecută în buget cu 32.032 lei, cea dela Iași cu 16.852 lei ar fi de ajuns pentru a întreține două seminarii liceale. Remunerația directorului, profesorilor și stipendiile candidaților ar fi posturile de căpetenie ale nou lui stat. La început s'ar adaoge o sumă mai însemnată pentru bibliotecă și material școlar, deoarece un curs de pedagogie fără multe din mijloacele, de care ea se ocupă, ar fi o „minciună convențională“, nu o faptă reformatoare.

Germania cheltuește foarte puțin pentru seminariile sale, D. e. seminarul regal din Lipsca cheltuește pe an 1650 mărci (Langlois, p. 145), și anume directorul primește 1500 mărci, doi profesori câte 600 mărci fiecare, pentru bibliotecă, cheltueli mărunte și ca stipendii pentru candidați

serioși 1000 mărci, în total 4350 m. În Prusia directorul seminarului, care-i bine plătit ca director de liceu, primește pe deasupra o remunerație în mijlocie de 600 mărci, iar profesorul care-l ajută 400. Trebuie firește să însemn, că aceste seminare cu profesori atât de puțini nu sunt ideale, ci sunt chiar foarte defectuoase.

La noi liceul suficient ar fi liceul cu un director și cu atâți profesori seminariale câți sunt de absolută lipsă pentru o pregătire bună în toate specialitățile, fără să se excludă puțința ca un profesor să privegheze—dacă-i în stare—pregătirea în două și chiar în trei studii. Pentru că este evident, că cu cât lefurile ar fi în acest sistem mai puține, cu atât mai puțin ar costa seminarul.

O greutate poate mare s'ar ivi în împrejurările actuale. S'o expun mai pe larg.

Profesorii școlii de aplicație sunt profesori și la alte școli ale statului. Face d. A. sau d. B. la școala de aplicație lecții mai bune decât la școala completă a statului? A crede aceasta ar însemna să bănuim pe nedrept pe niște colegi care-și fac și aici în conștiință datoria. Dar astfel fiind, candidații ar putea să-i audieze la stat cu același folos ca și la școala de aplicație. A ține acelaș curs, egal de bun în două locuri este — economicește — o mare absurditate.

Cel mai firesc lucru deci ar fi ca puterile didactice bune să fie concentrate la acel liceu care ar fi menit să adăpostească seminarul liceal. Atunci ele ar fi remunerate în proporția muncii lor mai mult sau mai puțin variabile. Fără concentrarea aceasta nu se poate face seminar serios.

Concentrarea s'ar face poate cu greu, profesorii nu se pot permuta fără consimțământul lor.

În acest caz rămâne lămurit că cine ar voi să creeze un seminar liceal, ar trebui să creeze totul din nou, să aibă astfel libertatea de a-l alcătui în cele mai bune condiții cu puțință; în acest caz scump ar fi începutul, numai începutul și efință ca și aiurea ar fi continuarea. Cu un început scump s'ar șătiga însă multe bune urmări ale seminarului liceal.

Cerându-se ca tinerii să facă un an de practică semina-
 rială, ar fi nedrept ca ea să nu fie remunerată. Un an tre-
 bue să li se ceară, pentru-că altfel practica lor rămâne
 superficială, cum este astăzi, cum nu poate fi altfel în
 sistemul școlii de aplicație. În acest an candidații nici
 nu trebuie să se ocupe cu altceva decât cu practica lor și
 cel mult cu lecții particulare care sunt tot practică peda-
 gogică. Mărginindu-i astfel la un trai fără mijloace sigure,
 nu s'ar putea ca statul să nu-i ajute pe viitorii săi profesori,
 ca să poată deveni cei mai buni profesori de obținut
 cu mijloacele de care el dispune. Pentru a stimula lucrările
 candidaților, remunerația lor ar trebui să varieze între un
 minim și un maxim măsurat după vrednicia și rodnicia ac-
 tivității fiecăruia. Schiller crede că remunerația nu trebuie
 să fie nici odată atât de mare, încât să devină o ispită
 pentru naturi înclinate spre căutarea folosului material; el
 admite ca eficace limita de circa 800 lei, ca maxim. În schimb
 el cere atâta muncă, încât de-o ocupație lăaturalnică nici
 vorbă n'ar mai putea să fie.

Remarcabilă mi s'a părut și o idee a lui Perthes. Deoarece
 profesorii buni vor fi tuturora de folos, el propune ca
 pentru întreținerea bursierilor candidați să se facă apel la
 particulari generoși, la donatori; la noi darurile ar putea
 sporî puțin (sau prea puțin?) ocupațiile „Casei școlilor“.

Capitolul final va părea poate mai puțin lămurit decât
 ar fi de dorit. Aș fi putut să-l scriu și mai lămurit. Decât,
 nu vreau să trec de utopist. Nu vreau nici să par, că croiesc
 la planuri pe hârtie și numai spre înveselirea celor ce nu
 vor înțelege îndată ce eu, înțelegând de mult am pus
 acum pe hârtie. Ideea este prea frumoasă, decât să pot să-i
 adaog eu însumi un final care să pară glumeț.

Dacă ea va prinde, omul care o va realiza se va găsi
 odată; când?; de aceasta nu-mi pasă, dat fiind, că toată
 intenția mea n'a fost alta decât să spun odată întâiul cu-
 vânt într'o chestie în care alții vor spune poate mai multe.