

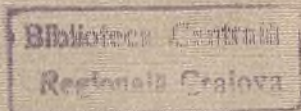
II
1880

INVĂȚĂMÂNTUL LIMBILOR STRĂINE

IN
LICEELE DIN GERMANIA, FRANȚA ȘI ITALIA

(Anchetă făcută în cursul anului școlar 1909—1910)

DE
CONSTANTIN ȘĂINEANU
Profesor de liceu.



BUCUREȘTI

1911.

INVĂȚĂMÂNTUL LIMBILOR STRĂINE

IN
LICEELE DIN GERMANIA, FRANȚA ȘI ITALIA

(Anchetă făcută în cursul anului școlar 1909—1910)

DE

CONSTANTIN ȘĂINEANU

Profesor de liceu.



Biblioteca Centrală
Regională Craiova



BUCUREȘTI

1911.

În luna Maiu 1909, d. Secretar General al Ministerului Cultelor și Instrucțiunii mi-a făcut onoarea de a-mi propune să mă duc în străinătate pentru a studia acolo metodele de predare a limbilor străine în Învățământul secundar.

Două lucruri mai ales mă îndemnau să primesc această însărcinare: mai întâi curiozitatea ce aveam de a vedea cum se predau limbile străine în alte țări mai înaintate în cultură decât țara noastră și al doilea dorința de a mă sustrage pentru câțva timp mediului obișnuit.

Intenția mea era să mă duc în Germania, Anglia, Franța, Italia și Elveția, să colind orașele de căpetenie ale acestor țări, spre a vizita cât mai multe școli secundare, așa ca cercetările mele să se întemeieze pe un număr cât mai mare de lecții auzite. Țineam să-mi dau seama de metodele de predare a limbilor străine din aceste diferite țări și de rezultatele ce ele dau în școli. În sfârșit, din comparația acestor metode între ele, îmi propuneam să trag câteva concluzii de ordin general, cari să mă călăuzească în predarea materiei mele, și poate chiar să folosească multora din colegii mei.

Din nefericire, am trebuit să renunț la Anglia și Elveția: la cea dintâi, fiindcă învățământul secundar în acea țară e cu totul altfel organizat decât în restul Europei, și la cea de-a doua fiindcă am sosit acolo prea târziu, pe la sfârșitul lui Iunie când încetaseră cursurile. Afară de aceasta, am fost nevoit să-mi limitez cercetările, în Germania numai la Berlin, iar în Franța numai la Paris,

timpul de care dispuneam neîngăduindu-mi deplasări prea numeroase în aceeaș țară. Iar în ce privește Italia, am trebuit să renunț la Roma, autorizația ministerială de a vizita școlile italiene nesusindu-mi decât foarte târziu, după ce părăsisem Orașul Etern, în care stătusem 40 de zile. Astfel fiind, ancheta mea n'a putut fi făcută cu folos decât la Berlin, Paris, Florența, Milan și Turin.

Deși în stăpânirea unui material însemnat, m'am ferit totuș de generalizări ușoare și nejustificate. O concluzie e numai atunci serioasă și întemeiată, cred eu, când ea este dedusă în mod logic din cercetarea amănunțită a câtor mai multe elemente precise și complete, și când aceste elemente sânt prezentate și cititorului spre controlare. Pentru a da lucrării mele un caracter de seriozitate, mi-am impus a fi cât se poate de rezervat, evitând orice concluzie care să nu fie întemeiată pe fapte precise și numeroase, și orice apreciere care să nu fie serios justificată.

De altă parte, pentru a strânge un asemenea material de documente, am opinat că un singur liceu sau două, și din aceeaș țară, nu sânt elemente îndestulătoare pentru facerea unei anchete. Iată de ce am extins cercetările mele la un număr cât mai mare de școli și la trei țări cu culturi deosebite. Întrădevăr, numărul școalelor secundare vizitate de mine, în cursul unui an, a fost de 50, iar al lecțiilor la cari am asistat, 146, din cari scăzându-se una de istorie în l. franceză la Berlin, două de limba latină, una de istorie și 13 de limba maternă la Paris, și opt de limba maternă în Italia, rămân 123 de lecții de limbi străine. Vizitele au fost astfel împărțite :

a) la Berlin, timp de 2 luni (August—Septemvrie), am vizitat 17 școli secundare, asistând la 45 de clase;

b) la Paris, timp de 5 luni (Octomvrie—Februarie), am vizitat 9 licee, asistând la 32 de clase;

c) în Italia, timp de 4 luni (Martie—Iunie), am vizitat 26 de școli secundare, asistând la 69 de clase (și anume la Florența 7 școli și 16 clase, la Milan 8 școli și 27 de clase, iar la Turin 11 școli și 26 de clase).

Lucrarea mea se întemeiază prin urmare pe 146 de

lecții, la cari am asistat și despre cari voi vorbi la locul lor. Aceasta însă tot nu era suficient: a asista nu ajunge. Multiplicitatea lecțiilor provoacă obișnuit o confuzie prea mare în creer; dacă nu procedezi cu metodă, sfârșești prin a le confundă unele cu altele și a trage concluzii generale pripite și neserioase. Apoi câteva note, luate ici și colo, nu sunt îndestulătoare a redă fizionomia particulară a diferitelor lecții. Pentru ca notele luate să fie expresia fidelă a lecției, trebuie ca ele să redea—în limitele puținții—toate fazele ei, așa încât cetindu-le să ne putem face o idee precisă de metoda urmată de profesor în predarea acelei lecții. În ce mă privește, am căutat, precât am putut, să redau cât mai fidel fizionomia lecțiilor la cari am asistat, notând numeric elementele lor constitutive și ordinea în care se perindau. Mi-am dat chiar osteneala să fixez pe hârtie unele lecții pe cari, din pricina incoerenței lor, le-am intitulat „lecții-arababură“, și cari nu se pretau la nici un fel de rezumat. Eu cred că și asemenea lecții ridicole își au însemnătatea lor într'un studiu comparativ, și de aceea le-am acordat aceeași atențiune ca și celorlalte, redându-le fizionomia cu fidelitate.

Firește că reproducerea in-extenso a tuturor celor 146 de lecții, este cu neputință într'o lucrare modestă și citirea lor, deși de un deosebit interes pentru profesorii de limbi, ar fi peste măsură de plictisitoare. O voi face poate cu altă ocazie, mai prielnică, dacă nevoia se va simți ¹⁾. Deocamdată m'am mărginit a reproduce integral numai pe acelea cari ar putea, prin calitățile sau cusururile lor vădite, să ne îndrituiască a trage unele concluzii de ordin mai general. În ce privește pe celelalte — cele mai numeroase — le voi grupa pe serii, nemenționând decât punctele lor caracteristice, așa ca și ele să poată servi ca elemente de comparație și ca factori la generalizare.

În ce privește rezultatele la care am ajuns, din studiul și comparația celor 146 de lecții, ele se prezintă cam astfel:

¹⁾ Toate aceste lecții le țin la dispoziția Revistei care ar consimți să le publice.

a) la Berlin, din 44 de lecții de limbi străine și una de istorie în limba franceză, am găsit 14 antipedagogice, 20 mijlocii și numai 11 în conformitate cu cerințele metodei celei nouă;

b) în Italia, din 61 de lecții de limbi străine și 8 de limba maternă, am găsit: 37 antipedagogice, 22 mijlocii și 10 pedagogice.

c) la Paris, din 16 lecții de limbi străine, una de istorie, 2 de l. latină și 13 de l. maternă, am găsit: *niciuna* antipedagogică, 13 mijlocii și 19 pedagogice, conforme metodei directe.

Ca lecții pedagogice, Berlinul oferă proporția de $\frac{1}{4}$, Italia de $\frac{1}{7}$, iar Parisul de $\frac{2}{3}$. Cum se vede, din punctul de vedere al metodei întrebuințate și a rezultatelor ce ea dă, Parisul stă în fruntea celorlalte două orașe, care se țin cu mult înapoia lui. Dealtminteri, toate aceste afirmațiuni vor fi justificate în cursul lucrării.

Terminând, mă simt fericit de a fi putut duce la capăt prezenta anchetă, și aceasta mulțumită amabilității personalului legațiunilor noastre dela Berlin, Paris și Roma, cari mi-au obținut autorizațiile ministeriale cuvenite, pentru izitarea școalelor germane, franceze și italiene, precum și gentilei directorilor și a profesorilor din cele trei țări, cari au făcut tot ce le-a stat în putință pentru a-mi ușura sarcina și a mă mulțumi.

Calda primire colegială care mi s'a făcut pretutindeni, unită cu profitul ce trăgeam asistând la activitatea dăscălească a atâtor profesori de limbi, mi-au procurat o deosebită satisfacție sufletească. Orele petrecute în școlile și la cursurile lor, o mărturisesc, au fost pentru mine orele cele mai plăcute și mai cu folos din frumoasa mea călătorie de studii. Iată de ce, aducându-le aci și unora și altora, mulțumirile mele călduroase și expresia viei mele recunoștinți, îi rog să mă ierte dacă cumva, de multe ori, aprecierile ce voi face nu le vor fi tocmai favorabile. Voi fi fericit dacă vor recunoaște că am făcut-o fără voia mea, dar cu o desăvârșită nepărtinire și în mod cu totul obiectiv. În tot cazul, cred și eu, că este mai ușor de a critica o lecție decât de a o face.

INTRODUCERE

E îndeobște știut că modul de predare din prezent a diferitelor materii din învățământ, și în special a limbilor străine, nu se aseamănă cu cel din trecut. În trecut, și acest trecut nu e așa de depărtat, acum 30 de ani în Germania, iar la noi acum 9—10 ani, nu există o metodă anumită de predare, cu norme raționale de conducere: fiecare profesor își făcea cursul său așa cum se pricepea, fără nici un plan hotărît și la nimereală. Din nenorocire, această libertate în predare, unită cu o totală lipsă de pregătire pedagogică, nu aducea decât rezultate negative. Părăsind liceul, elevul se alegea, de pildă la limbi, cu cunoștința mecanică a excepțiilor gramaticale, cu câteva crâmpoie de fraze izolate traduse în clasă, dar se găsea în neputință, când ocaziunea se prezentă, de a lega trei vorbe corect între ele sau de a le pronunța cum trebuie.

Țări mai înaintate în cultură decât noi, ca Germania și mai târziu Franța, s'au grăbit să dea alarma față cu tristele rezultate pe cari le dădea învățământul în general, și acel al limbilor străine în special, în școlile lor secundare. Cel dintâi semnal al marelui revoluții, al campaniei de reformă, l'a dat în 1882 d. Vietor, profesor pe atunci la Universitatea din Marburg, care sub pseudonimul de „Quosque tandem“, a publicat o broșură senzațională sub titlul de: *Der Sprachunterricht muss umkehren*. Cum era de așteptat, această broșură stârni o adevărată furtună în lumea profesorilor școalei

vechi, cari țineau morțiș la predarea lor scolastică, plictisitoare și adormitoare.

Cinci ani mai târziu, în 1887, d. Alge cu broșura sa *Leitfaden für den ersten Unterricht im französischen*, provoacă în Germania și aiurea o întreagă literatură privitoare la o nouă metodă mai firească și mai profitabilă în învățământul limbilor străine.

Congrese de profesori se ținură apoi în toate centrele mari din Germania, unde după lungi desbateri furtunoase, se ajunse a se vota în unanimitate punctele principale ale noiei metode. Ministerul Instrucțiunii publice din acea țară se și grăbi a-și însuși noua reformă, impunând-o numaidecât în învățământul secundar. Franța, în această privință, se arată mai greoaie. În această țară, ca și la noi, reforma fu impusă prin lege deabia în 1901, în urma unor vaste anchete întreprinse și a unui Congres internațional de profesori de limbi ținut la Paris, asupra pricinilor rezultatelor negative ce dădea învățământul limbilor străine la ei.

Pentru a ne da seama de însemnătatea noiei reforme, să vedem mai întâi din ce elemente se alcătuiă felul de predare din trecut. Aceste elemente erau: a) întrebuințarea exclusivă la curs a limbei materne; b) traduceri nesfârșite dintr'o limbă într'alta, mai cu seamă a unor propoziții izolate și incoerente; c) învățarea a parte și sistematică a regulilor și mai ales a excepțiilor gramaticale și sintactice, precum și conjugarea mecanică a verbelor, izolate de frazele al căror suflet ele sânt.

Acestei metode teoretice, reformiștii au opus metoda practică, care se găsește a fi tocmai contrariul celei dintâi. Această nouă metodă zice: a) învățarea limbei străine se va face în limba străină însăși (nerecurgându-se la limba maternă decât în cazuri excepționale, când se ivesc greutăți ce nu s'ar putea lămuri în limba străină); b) traducerile dintr'o limbă într'alta trebuiesc înlăturate în primii ani, și înlocuite în anii următori prin compuneri simple, bazate pe citiri sau pe convorbiri făcute în clasă; c) gramatica se va învăța inductiv și practic, adică fenomenele gramaticale se vor găsi

de elev și vor fi scoase treptat din citirile sale, și mai târziu, din repetiția lor deasă, se vor coordona în reguli; iar în ce privește conjugarea verbelor, ea se va face nu mecanic, ci în propoziții având un sens hotărât.

Principiile care au condus pe reformiști la această reformă radicală, au fost următoarele:

a) Limba străină fiind o limbă vie, ea trebuie învățată oral. Urechea copilului câtă să fie dela început obișnuită a percepe pronunția cuvintelor, iar gura sa a le reproduce corect și în fraze de sine stătătoare. Așa se explică cum un copil de 4 ani ajunge să vorbească o limbă străină, numai auzind cu urechea și repetând cu gura cele spuse de guvernanta. Educațiunea urechii și a organelor vocale depinzând dar de pronunțare, prima datorie a profesorului va fi de a da elevilor o bună pronunțare. Or, pronunțarea nu se poate infiltra decât vorbindu-se cu ei dela început, și neîntrerupt, în limba străină;

b) Elevul fiind dela început constrâns a se exprima *direct* în limba străină, fie sub formă de conversație cu profesorul, privitor la lucrurile înconjurătoare, la imagini zugrăvite sau la serii de acțiuni familiare, fie sub formă de mici istorioare sau descrieri, firește că traducerea devin inutile, cu atât mai mult că ele reprezintă o ocupație mecanică din care cugetarea directă este exclusă. Traducerea își are rolul ei când e vorba de o limbă moartă, care nu se învață pentru a fi vorbită, și al cărei mecanism gramatical nu se poate înțelege și aprofunda decât cu asemenea exerciții de traducere. Ea e admisibilă, în studiul unei limbi moderne, cel mult în clasele superioare, unde elevii sânt deja stăpâni întrucâtva pe limba străină și sânt în stare de a face o traducere logică a unui text. Dar și aci, traducerea pot fi cu folos înlocuite prin compuneri *directe*, ca dicteuri asupra unor bucăți explicate, reproduceri pe din afară a unor bucăți citite, transpunerea lor (schimbându-se numărul, persoanele, timpurile, o vorbire directă în una indirectă sau viceversa), sau scrisori, povestiri de lucruri văzute sau auzite;

c) Gramatica, în loc de a fi învățată teoretic și a parte,

trebuie să urmeze aceeași cale: adică elevul câtă să și-o însușească pe cale inductivă și practică, trăgând observațiile gramaticale treptat și cu încetul din citirile sale, și coordonându-le mai târziu în reguli fixe. Cu modul acesta gramatica, în loc de a rămâne pentru elev o știință teoretică inutilă și apăsătoare, devine o parte integrantă a sa, o cucerire treptată a inteligenței sale proprii, câștigată pe cale inductivă prin mijloacele sale personale. Iar în ce privește conjugarea verbelor, ea trebuie exersată tot pe cale practică, și anume în propoziții complete sau în serii de acțiuni cari se completează, sau sub formă de conversație. Conjugarea mecanică a verbelor, izolate de frază, era o oboseală mentală zadarnică care, deși întipărită în memoria elevului, nu-i folosiă câtuși de puțin când avea să exprime o frază.

În ce privește cărțile din trecut, firește că erau alcătuite în vederea modului de predare a limbii: ele nu conțineau, pentru cursul inferior, decât reguli și excepții gramaticale precum și exerciții compuse din fraze izolate, fără legătură de sens între ele, și puse acolo în vederea aplicării acelor reguli, dar cari din cauza diversității lor de sens, constituiau un capital negativ. Cele lucrate conform noiei metode, conțin din potrivă, la început, descrieri de lucruri familiare copiilor, serii de acțiuni cunoscute lor, precum și istorioare și mici narațiuni potrivite cu inteligența lor; iar în anii următori descrieri de lucruri privitoare la țara și la poporul a cărui limbă se învață.

Cum se vede, ambele metode n'au un singur punct comun, una este antipodul celeilalte. Dar ele nu se deosebesc numai în principiile lor fundamentale. Și în privința tehnice, ele se deosebesc una de alta. Așa, bunăoară, în trecut, eră sistemul ascultărilor la catedră a câte unuia sau a câte doi elevi cu cari profesorul se luptă disperat toată ora, pe când clasa întreagă, lăsată în părăsire, adormea, se ocupa cu lucruri străine de curs sau făcea un sgomot infernal. Sau încă profesorul vorbea sau explica ora întreagă chestiuni de gramatică, fără a-i păsa dacă clasa l'a înțeles ori ba, dacă l'a

ascultat într'adevăr ori s'a ocupat cu altceva. Cu un cuvânt clasa eră mută și inactivă.

Din potrivă, după noua metodă, clasa trăiește: ea lucrează, cugetă, se interesează de mersul lecțiunii, iea parte activă și continuă la desfășurarea ei, sub direcția îndemănată a profesorului. În loc de unul sau doi elevi la catedră, toți elevii clasei se așteaptă a fi chestionați, consultați la fiecare moment și din locul unde se găsesc: ei se aseamănă cu roțile multiple ale unei mașini complicate, pe cari le pune în mișcare motorul cel mare. Toți trăiesc lecția, toți cer a răspunde, toți sânt mârniți când sună clopoțelul pentru ieșire. Ora a trecut pentru ei într'o petrecere, într'o dispoziție sufletească plăcută, și tuturora le pare rău că vremea s'a scurs așa de repede. Cum să nu se fi plictisit în trecut când se vedeau închiși într'o clasă, unde nimeni nu se uită la ei, unde nimeni nu le adresă vorba, unde îi enervă amenințările și săsăiturile nesfârșite de tăcere, ale profesorului de pe catedră, și unde profesorul însuș, plictisit și neștiind ce să mai facă, consultă neconținut ceasornicul, mârniț că ora trece așa de încet.

Mă opresc aci. Vom avea dese ori ocazia, în cursul acestei lucrări, să facem cunoștință și cu celelalte deosebiri dintre cele două metode. Firește că lupta dusă de reformiști împotriva vechei metode nu fu tocmai ușoară: reprezentanții ei, foarte numeroși la început, își apărură cu înverșunare sistemele lor învechite, nevrând să se dea învinși. De altminteri, chiar de ar fi vrut, mulți din ei n'ar fi putut îmbrățișa noua reformă: pentru aceasta le-ar fi trebuit cunoștința practică a limbei ce predau, pe care ei nu o aveau și pe care nu mai aveau timp să și-o însușească. Rămăneau profesorii tineri. Acestora, în toate statele civilizate s'a luat dispoziția de a li se acorda concedii, ba chiar burse, pentru a merge să se perfecționeze în țara respectivă a cărei limbă o predau. Cât privește pe candidații la profesorat, li s'a pus în mai toate statele, seminare pedagogice la dispoziție, unde ei își pot face ucenicia, ca să zic așa, a profesiunii dascălești. E firesc ca asemenea profesori, stăpâni pe limba străină

și nutriți în ideile pedagogice moderne, să fie adepți entuziaști ai noiei metode. Și e firesc deasemenea ca în Germania, centrul de unde a pornit întreaga mișcare de reformă, unde s'au scris sute de broșuri în această direcție, noua metodă să ocupe locul de frunte în învățământul limbilor. Vom vedea mai departe răspunsul la această chestiune importantă.

Am arătat ce se înțelege prin *noua metodă*. Departele însă de mine de a a-i atribui și aberațiunile cu cari unii fanatici—căci fanatici se găsesc întotdeauna pentru a compromite reformele cele mai frumoase!—au căutat să o îngreuienze. E vorba de acele faimoase trepte formale, de acele norme fixe și imuabile, după care trebuia să te conduci cu sfințenie în facerea lecțiilor. A sări una din acele trepte, sau a interverti ordinea lor, era un sacrilegiu, o crimă de *lèse-pedagogie*. Aceste faimoase trepte, cari dădeau învățământului o monotonie tot atât de plictisitoare ca și anarhia din vechea metodă, au fost și pe la noi, pe vremea primelor examene de capacitate, obiectul de groază a candidaților. Posedarea deplină a limbei străine eră în ochii comisiunilor examinatoare lucru fără importanță; principalul era, la facerea lecției de probă pedagogică, de a păzi ordinea numerică a treptelor formale, și vai! de candidatul care se făcea vinovat de intervertirea lor!

Din fericire, s'a revenit cu timpul dela această patimă. „Treptele formale, zice Matthias, cunoscutul pedagog german, pot să ne învețe destule lucruri vrednice de considerație; numai trebuie să ne ferim, ca de foc, de a face din ele niște șabloane tiranice“¹⁾. Aceste aberații, cari făceau din profesor un instrument mecanic, nimicind în el orice inițiativă proprie, orice licărire de personalitate, au compromis mult timp succesul noiei metode. Astăzi ele au dispărut, sau au fost puse pe un plan secundar, lăsându-se libertate deplină profesorului în facerea cursului său. Totuș multă vreme au contribuit, impuse fiind, să îndârjească pe profesori împingându-i la rezistență.

¹⁾ Dr. A. Matthias, *Pedagogia practică*, trad. de d-l G. Bogdan-Duică, pag. 165.

I.

Învățământul limbilor străine în liceele din Berlin

Înainte de a intra în analiza critică a lecțiilor la cari am asistat în acest oraș, este necesar să dau lista școlilor secundare vizitate de mine acolo, în cursul lunilor August—Septembrie 1909 și clasele respective.

În ordine alfabetică, ele sânt următoarele :

1. Askanisches-Gymnasium : clasa OI⁰.
2. Augusta-Schule : clasele VII, V, I.
3. Auguste Victoria-Schule (din Charlottenburg) : cl. III⁰, II⁰, I.
4. Chamisso-Schule (din Schöneberg) : cl. VI, III, I.
5. Collège royal français : cl. VI, III.
6. Dorotheen-Schule : cl. VII, IV^A, IV^B, III, II, I.
7. Friedrichs-Realgymnasium : cl. IV, II⁰.
8. Friedrichs-Werdersche Oberrealschule : cl. OII⁰, OI⁰.
9. Handelsschule : cl. VI, IIA, UIB.
10. Humbolds-Gymnasium : cl. IV⁰, I.
11. Joachimstalsches-Gymnasium : cl. IV, UIII, UII, UI.
12. Kaiser Wilhelms-Realgymnasium : cl. OIII⁰, OII, OI.
13. Luisenschule : cl. VII, VI, II, I.
14. Mommsen-Gymnasium (din Charlottenburg) : cl. IV, III, UI.
15. Sophien-Realgymnasium : cl. OIII, UIII, OII.

În rezumat, am vizitat 4 licee clasice de băieți, 3 Realgymnasium (echivalente cu secția noastră modernă), 1 Oberrealschule (echivalentă cu secția noastră reală), 1 școală comercială de ambele grade, un liceu francez al Statului (în care toate materiile sânt predate în limba franceză), și 5 licee de fete.

În aceste școli, limba franceză se predă astfel :

- a) Câte 6 ani :

În școlile comerciale: cl. VI, V și IV (câte 6 ore pe săptămână) III, II și I (câte 5 ore). Total: 33 de ore.

În Realgymnasium de fete: cl. VI, V (câte 4 ore), IV, III, II și I (câte 3 ore). Total: 20 de ore.

b) Câte 7 ani:

În liceele clasice: cl. IV (câte 4 ore), UIII, OIII și UII (câte 3 ore), OII, UI și OI (câte 2 ore). Total: 19 ore.

În Realgymnasium: cl. IV, UIII și OIII (câte 5 ore), UII, OII, UI și OI (câte 4 ore). Total: 31 de ore.

În liceele de fete: cl. VII, VI și V (câte 5 ore), IV, III, II și I (câte 4 ore). Total: 31 de ore.

c) Câte 9 ani:

În Oberrealschule: cl. VI, V, IV, UIII și OIII (câte 6 ore), UII (5 ore), OII, UI și OI (câte 4 ore). Total: 45 de ore.

Cum vedem, în școlile secundare din Berlin, limba franceză se predă 19—45 de ore săptămânal, în timp ce la noi, indiferent de secție, numai 20 de ore pe săptămână.

În aceste școli am asistat, pe clase, la 44 de lecții de limba franceză, și anume:

8 clase de anul I de franceză, pe cari le-am numerotat: I¹, I², I³, I⁴, I⁵, I⁶, I⁷, I⁸.

6 clase de anul al II-lea de franceză, numerotate: II¹, II², II³, II⁴, II⁵, II⁶.

2 clase de anul al III-lea de franceză, numerotate: III¹, III².

4 clase de anul al IV-lea de franceză, numerotate: IV¹, IV², IV³, IV⁴.

8 clase de anul al V de franceză, numerotate: V¹, V², V³, V⁴, V⁵, V⁶, V⁷, V⁸.

6 clase de anul al VI-lea de franceză, numerotate: VI¹, VI², VI³, VI⁴, VI⁵, VI⁶.

10 clase de anul al VII-lea de franceză, numerotate: VII¹, VII², VII³, VII⁴, VII⁵, VII⁶, VII⁷, VII⁸, VII⁹, VII¹⁰.

Să se noteze că anul I de franceză corespunde, în școlile secundare din Berlin, clasei a VII-a la liceele de fete, clasei a VI-a la Realgymnasium de fete, la școlile comerciale și la Oberrealschule, și clasei a IV-a la liceele clasice și la Realgymnasium de băieți,—și așa mai departe. Am preferat această împărțire *pe ani*, și *nu pe clase*, pentru o mai ușoară înțelegere și pentru a evita cetitorului unele confuzii ¹⁾.

Să vedem acum felul cum e predată limba franceză în școlile sus pomenite, și dacă metoda cea nouă, pentru al

¹⁾ Numerotarea claselor s'a făcut—nu în ordinea *alfabetică* dela început—ci după ordinea *cronologică* în care le-am vizitat.

cărei triumf s'a vărsat atâta cerneală în Germania, a luat într'adevăr locul celei din trecut, poreclită adormitoare și plictisitoare. Voi împărți materia, pentru o mai ușoară pricepere, în 5 capitole: 1. Limba de predare va fi cea străină; 2. traducerile dintr'o limbă într'alta se vor înlătura; 3. învățătura gramaticii se va face inductiv și practic; 4. câteva alte dispoziții pedagogice; și, 5. lecții pedagogice și lecții nepedagogice.

1. Limba de predare va fi cea străină.

Noua metodă, metoda directă, prevede, ca prim principiu, predarea limbei străine în limba străină însăși. Motivele le-am arătat când am vorbit de metode, numai revin aci asupra lor. Bine înțeles, că suprimarea totală la curs a limbei materne este aproape cu neputință. Sânt momente când trebuie să recurgi excepțional și la ajutorul ei, mai ales când se prezintă dificultăți de sens sau de gramatică, a căror lămurire elevii n'ar putea-o pricepe în limba străină, cel puțin în clasele începătoare. Dar ele trebuie să fie cât mai rare și să servească mai mult ca odihnire a atenției prea încordate. Limba de predare rămâne însă cea străină.

Din cercetarea celor 44 de lecții, reiese că limba franceză a fost întrebuințată în școlile secundare din Berlin:

a) ca limbă exclusivă de predare, în 14 clase (I⁵, I⁶, I⁷, III², V⁶, V⁷, V⁸, VI⁵, VI⁶, VII⁵, VII⁶, VII⁸, VII⁹);

b) amestecată cu limba maternă, în 14 clase (I¹, I⁸, II¹, II², II³, II⁴, II⁵, II⁶, IV⁴, V⁴, V⁵, VI¹, VI⁴, VII⁴).

În toate celelalte clase, și anume 16, limba de predare a fost exclusiv cea maternă. În acest număr se cuprind și 3 clase de anul I, clasă începătoare în care limba străină își are, din punctele de vedere al auzului și al pronunțării, o însemnătate capitală. Dar un fapt și mai caracteristic, este exclusivă întrebuințare a limbei materne în clase superioare (ca V², V⁴, VI¹, VI³, VI⁴) și mai ales în ultimul an (VII¹, VII², VII³). Ba am asistat chiar la un curs de literatură franceză făcut în limba maternă (VII¹⁰) și la altele de gramatică

pură, tot în limba maternă, în ultimii doi ani de curs (VI³, VII¹, VII² și VII³). Aceste cursuri și altele, asupra cărora voi reveni mai târziu, au fost dintre cele mai plictisitoare și adormitoare la cari am asistat. Nu știam ce să admir mai întâi: răbdarea îngerească a elevilor sau pedantismul și îndrăzneala profesorului.

Din această pricină, pronunțarea limbei străine lăsă foarte mult de dorit la elevi și chiar la unii profesori. De obicei, profesorii *nu o corectau mai niciodată*. Așa am auzit în majoritatea școlilor vizitate, până și în clasele superioare, o pronunțare detestabilă (bună oară în clasele I⁴, II³, IV², IV⁴, V¹, V⁴, VI⁵, VII⁵, VII⁷) și o tendință generală de a întona penultima (ex. luni, mădi, etc.). Cei mai mulți profesori germani se abțin, cum am zis, de a corecta pronunțarea, iar alții, din potrivă, corectează unde nu trebuie. Iată câteva exemple tipice de asemenea corectare: „les soldats-z-eurent combattu“ (I¹), „les enfants-z-ont des dents de lait“ (III²), „la garnison des-z-Hollandais“ (V¹), „les portes-z-ont des gonds“ (VII²), „les quarante-z-immortels“ (VI⁶), „juskask“ (VII³). Unui elev care citise corect „septembre“, profesorul (I¹) îi observă: „das p wird nicht ausgesprochen“. Unui alt elev care citise „sa chevelure était châtain“, profesorul (VI¹) îi observă că se pronunță „châtaigne“ (și toată clasa izbucnește în râsete). Nu mai menționez și greșelile de pronunțare și de limbă ale unor profesori, pe cari le-am notat cu fidelitate, dar cari nu-și au rostul lor aci.

În rezumat, primul principiu al noiei metode, adică întrebuințarea limbii străine în predarea cursului, l'am găsit realizat numai în 16 clase din 44, deci în proporție de $\frac{1}{3}$.

2. Traducerile se suprimă.

Ceea ce constituia temelia metodelor din trecut erau *traducerile*. Principiul lor fundamental eră că, o limbă nu se poate învăța decât, mai ales, prin numeroase traduceri reciproce, exercițiu mental gimnastic mulțumită căruia se poate pătrunde mecanismul acelei limbi. Această afirmațiune

are o parte oarecare de adevăr: principiul în chestiune convine poate de minune studiului unei limbi moarte, unei limbi clasice, care nu ne mai interesează ca organism viu, și a cărei cunoștință practică nu ne ar servi la nimic.

Nu tot astfel însă este cu limbile moderne, pe cari le învățăm pentru a ni le însuși, pentru a le putea vorbi și înțelege la nevoile noastre. Ele fiind limbi vii, trebuie să le învățăm *direct*, prin vorbire, fără a mai recurge la mijlocirea limbei materne decât în cazuri excepționale și grele; *direct*, și nu prin o traducere greoaie, incoloră și literală, trebuie să obișnuim pe elev a aplică mecanismul limbei străine; și numai prin o exprimare *directă* a cugetării în limba străină, elevul poate ajunge cu încetul, dar cu siguranță, la însușirea practică a acelei limbi.

Viotor a fost cel dintâi care s'a ridicat cu indignare împotriva abuzului ce se făcea cu traduceri și mai cu seamă cu traduceri de propoziții izolate și lipsite de orice legătură logică între ele, destinate aplicării regulilor gramaticale, dar cari erau cu drept cuvânt groaza și gogorița elevilor. „Traducerea în limba străină, scria el în uimirea generală, este un meșteșug care nu e de talia copiilor“. Și într'adevăr, câți oameni maturi și cu studiile terminate sânt în stare de a face o bună traducere? Afară de aceasta, cu sistemul traducerilor, elevul nu reține decât fraze izolate, cari îl obosesc fără a-i aduce în schimb vreun folos practic. Am întâlnit în liceele din Berlin elevi cari făcuseră traduceri numeroase de exerciții din limba maternă în limba străină și viceversa, referitoare mai ales la imperfectul subjonctivului—slăbiciunea trecută și actuală a profesorilor germani și italieni!—și cari n'au fost în stare, după 4—5 ani de traduceri, să-mi răspundă la câte o simplă întrebare ca aceasta: „*quel âge avez-vous?*“ sau „*comment vous appelez-vous?*“

Cum, noua reformă pedagogică a pornit din Germania, dela care am adoptat-o și noi, natural ar fi fost ca traduceri să nu mai existe în predarea limbilor străine din învățământul secundar german. Să vedem cum stau lucrurile la Berlin, în cele 15 școli vizitate de mine.

Anul I de l. franceză :

I¹ :—1. Un elev din bancă traduce în l. franceză câte-va cuvinte izolate germane din carte, referitoare la zilele săptămânii, la luni, etc.—3. Se închid cărțile, și profesorul enunță propoziții izolate în l. germană, pe cari elevi din bancă le *traduc* în l. franceză.—4. Se *traduce* în franțuzește de către elevi o bucată germană alcătuită tot din propoziții fără legătură între ele.

I² :—3. Câți-va elevi *traduc* în franțuzește câte-va propoziții germane scoase de profesor din bucata citită.—5. *Traducere* în nemțește a bucății citite, traducere făcută jumătate de elev și jumătate de profesor, apoi *traducerea* integrală a bucății de către profesor.—7. Citirea unei bucăți franceze și *traducerea* ei pe jumătate în nemțește (căci se sună de ieșire).

I³ :—1. Timp de o jumătate de oră, *traducere* din nemțește în franțuzește a unor propoziții izolate, lipsite de orice înțeles pentru elevi.—2. Citirea și *traducerea* în nemțește a unei bucăți franceze.

I⁵ :—5. *Traducerea* în nemțește a unei bucăți franceze. (NB. Această lecție care, exceptând No. 5, este excelentă, o voi reproduce la locul ei).

I⁷ :—3. *Traducerea* în nemțește a 4 versuri. (NB. De altfel, lecția cea mai bună de anul I pe care am auzit-o în liceele din Berlin).

I⁸ :—1. *Traducerea* în franțuzește a unui exercițiu german.—3. *Traducere* în franțuzește a unui al doilea exercițiu german.

Anul al II-lea de limba franceză :

II¹ :—1. *Traducerea* în limba germană a bucății : „Combat des Horaces et des Curiaces”.—2. Retroversiune : prof. enunță în nemțește fraze izolate din aceeași bucată și unii elevi le *traduc* în franțuzește, cu cărțile închise.

II² :—5. *Traducerea* în franțuzește a unor fraze izolate germane spuse de profesor și extrase din bucata : „Combat des Horaces et des Curiaces”.—6. *Traducerea* în nemțește a bucății : „Paris et les Parisiens”.

II³ :—3. *Traducerea* în l. germană a unei bucăți franceze.—4. Citirea unei anecdote franceze și *traducerea* ei în nemțește.—6. *Traducerea* în franțuzește de către elevi a unor propoziții izolate germane spuse de profesor și referitoare la sintaxa participiului trecut și a verbelor reflexive.

II⁴ :—8. O elevă *traduce* în nemțește bucata destinată pentru lecția viitoare.

II⁵ :—1. *Traducerea* în l. franceză a bucății : „Die Italiener im Theater”.—4. *Traducerea* în nemțește a bucății „les Phares”.

II⁶ :—2. *Traducerea* în franțuzește de către elev a mai multor cuvinte germane izolate spuse de profesor.—6. *Traducerea* în franțuzește a unor exemple date de profesor în l. germană, și referitoare la conjugarea unor verbe neregulate.—7. Profesorul dictează propoziții izolate privitoare la aceste verbe, pe cari elevii vor avea a le *traduce* acasă.

Anul al III-lea de l. franceză :

III¹ :—1. *Traducerea* în nemțește a unei liste de verbe franceze

construite cu prepoziții.—3. *Traducerea* în nemțește a bucății „le Chancelier de l'Hôpital”, fără a fi fost citită înainte.—4. *Traducere* penibilă în franțuzește a unei anecdote germane privitoare la bucata „le duc de Grammont et le roi Charles”.

Anul al IV-lea de l. franceză :

IV¹:—2. *Traducerea* în nemțește a unui pasaj nesfârșit, privitor la Napoleon.

IV²:—1. *Traducerea* în nemțește, de către mai mulți elevi, a bucății „Meurtre des petits-fils de Clovis”, fără a fi fost citită mai înainte.—2. *Traducerea* în franțuzește a unei bucăți germane.

IV³:—2. *Traducere* enervantă în l. germană a bucății „la Gaule et les Gaulois”, fără a fi fost citită mai înainte.

IV⁴:—2. *Traducerea* în nemțește a unei bucăți franceze.—4. Retroversiune : profesorul enunță propoziții germane din aceeași bucată, și elevele le *traduc* în franțuzește, cu cărțile închise.

Anul al V-lea de l. franceză :

V¹:—1. *Traducere* în nemțește, de către elevi, a unor fraze disperechiate privitoare la expresiunile sintactice „puisse le ciel, vive le roi” și la verbele „venir, cueillir” și compusele lor.—4. Câți-va elevi *traduc* din franțuzește fraze izolate germane, pe cari le scriu pe tablă, iar clasa în caiete.

V³:—1. *Traducerea* în nemțește, de către elevi, a unor fraze franceze enunțate de profesor.—3. *Traducerea* în franțuzește, de către elevi, a unor fraze germane spuse de profesor și privitoare la sintaxa subjonctivului.—6. *Traducerea* în nemțește, de către elevi, a unei scrisori comerciale franceze, citită frază cu frază de profesor.

V⁴:—2. *Traducerea* în franțuzește a unui exercițiu german privitor la sintaxa subjonctivului.—3. *Traducere* vertiginoasă în l. franceză a unui pasaj german din „die Geschichte Karls des XII von Voltaire”.—4. *Traducere* penibilă în franțuzește a unor propoziții germane izolate spuse de profesor. (De pildă, clasa n'a știut să traducă „gestern abend”).

V⁵:—1. *Traducerea* în franțuzește a bucății „Jacob der II und W. von Oranien”, de către mai multe eleve.—5. *Traducerea* în nemțește, de către eleve, a unor fraze scoase de profesoară din bucata : „Charlemagne et les ambassadeurs de Haroun al Rachid”.

Anul al VI-lea de l. franceză :

VI¹:—3. *Traducerea* unui pasaj dintr'o carte franceză.

VI²:—1. *Traducerea* în l. franceză a bucății „Bonaparte und Berthier”.—3. *Traducerea* în franțuzește, de către eleve, a unor propoziții germane izolate spuse de profesoară și referitoare la excepțiile cele mai migăloase ale pronumelor relative.—5. *Traducerea* în l. germană de către o elevă a bucății „Flatterie délicate”.

VI⁵:—8. Mai multe eleve, în vederea lecției viitoare, citesc și *traduc* în nemțește bucata „Lyon, la soie et les soieries”.

Anul al VII-lea de l. franceză :

VII¹:—1. *Traducerea* în franțuzește, de către unele eleve, a unui exercițiu german cu fraze izolate privitoare la sintaxa articolului partitiv.—2. *Traducerea* unui al doilea exercițiu analog.

VII⁴:—2. Urmarea *traducerii* în l. franceză a unui fragment din „Aus meinem Leben” de Goethe (traducere penibilă cu masa-

crarea subjonctivului). — 3. *Traducerea* în franțuzește a anecdotei : „Alfred der Grosse“.

VII⁵:—5. *Traducere* în nemțește din bucata „les Aigles impériales“ (dar nu se traduce decât prima frază, căci se sună de ieșire).

VII⁸:—4. *Traducerea* în nemțește a unui fragment din cap. X din „le Siècle de Louis XIV“.

Prin urmare din 44 lecții, 28 conțin traduceri dintr'o limbă într'alta, și anume 13 cu traduceri reciproce din ambele limbi (I², I³, II¹, II², II³, II⁵, III¹, IV², IV⁴, V¹, V³, V⁵, VI²), 6 cu traduceri numai din limba maternă în limba franceză (I¹, I⁸, II⁶, V⁴, VII¹ și VII⁴) și 9 cu traduceri numai din limba franceză în cea maternă (I⁵, I⁷, II⁴, IV¹, IV³, VI¹, VI⁵, VII⁵ și VII⁸).

Dacă scădem acum acest număr de 28 de lecții din cele 44 la cari am asistat, rămân 16 lecții în cari nu s'au făcut traduceri. Dar și acest număr l'am putea simțitor reduce, scăzând din el o lecție de istorie în limba franceză, 6 lecții de pură literatură și 5 de pură gramatică (cum se va vedea în capitolul următor), unde traduceri nu-și aveau rostul de a fi, și am rămâne cu 5 lecții (din 44), făcute *fără traduceri*. Dar să ne oprim la numărul de 16. Această cifră este destul de elocventă (iarăși proporția de $\frac{1}{3}$) pentru a dovedi că sistemul traducerilor în școlile secundare din Berlin, nu numai că n'a fost înlăturat, dar că, din potrivă, el este astăzi mai în floare ca niciodată.

3. Gramatica învățată inductiv.

În vechile metode gramatica ocupă locul de frunte în învățământul limbilor vii. Ea era predată a parte, în mod teoretic sau aplicată, cum am văzut, prin traduceri de exerciții alcătuite din propoziții disparate și combinate în vederea regulilor ei, a excepțiilor celor mai bizare și a particularităților celor mai rare. Sintaxa articolului, bunăoară, în toate profunzimile sale cele mai subtile, a imperfectului subjonctivului, de care elevii vor avea rar să se servească mai târziu în viață, excepțiile cele mai savante în formațiunea

pluralului și a femininului, etc. făceau ornamentul obișnuit al acelor exerciții.

În ce privește regulile, ele erau învățate pe de rost, fie în limba străină fie în cea maternă, și formau un capital mort în creierul copilului. Cea mai mare activitate însă o depunea profesorul în mânăuirea verbelor la toate timpurile și modurile. Aci era în elementul său ca într'o cetate inexpugnabilă. O bună parte a orei se petrecea în conjugarea mecanică a verbelor neregulate sau regulate, pe care elevul avea să le treacă, în bătaia tactului profesorului, la toate timpurile, modurile și formele (afirmativă, negativă, interogativă, interogativă-negativă, etc.). Eră un mijloc de a ține întrucâtva clasa atentă. Din nefericire, această învățare mecanică a verbelor, izolate de propozițiile cari le-ar fi dat un sens, nu serveau decât să îngreueze mîntea copilului: ele deveneau literă moartă de câte ori el avea să exprime o frază cât de ușoară.

Metoda directă a dat o lovitură de moarte și acestui sistem învechit și cu rezultate negative. În ochii ei, gramatica încetează de a fi un scop și devine un *mijloc* pentru învățarea limbii. Cunoștința ei e necesară vorbirii directe, dar ea nu trebuie învățată a parte, ci indusă treptat de elev din citirile sale, și numai incidental, adică când ocaziunea se prezintă. Cu timpul frecvența aceluiaș caz întâlnit îl duce la formularea regulii. Și mai târziu, coordonarea diferitelor reguli sau excepții găsite de el, îl va duce la cunoștința gramaticii. Bine înțeles că „intervenția unor completări ocazionale în mod deductiv nu se poate înlătura”¹⁾. Dar principalul e ca clasa să găsească singură, prin inducție, regulile gramaticii, decât să-i le imprime deagata profesorul sau cartea. În ce privește verbele, în loc de a fi conjugate mecanic și a parte, ele pot fi trecute la diversele timpuri și moduri în mod natural încadrate în propoziții cu sens complet și logic.

Nicăiri, mai mult ca în Germania, nu s'a tunat și fulgerat împotriva predării a parte a gramaticii și a tratării ei

¹⁾ Dr A. Matthias, *Op. cit.* p. 62.

ca *scop* în învățarea limbilor străine. Iată pentru ce mă așteptam să n'o mai întâlnesc în liceele din Berlin sub forma aceasta învechită și condamnată. Dacă așteptarea mea a fost sau nu satisfăcută, aceasta o va vedea cititorul din următoarea dare de seamă din punctul de vedere gramatical, a lecțiilor la cari am asistat.

1²:—4. După traducerea bucății, observații sintactice (!) asupra articolului partitiv *de*, urmate de exemple.—6. Cântarea în cor a regulii lui *de* partitiv de către clasă și apoi repetirea ei de câțiva elevi cari o știu slab.

1³:—3. Chestiuni numeroase gramaticale asupra excepțiilor privitoare la formațiunea femininului și pluralului la substantive, precum și digresiuni numeroase asupra originii (!) cuvintelor.

1⁴:—3. Chestiuni sintactice asupra articolului partitiv *de*, analiza gramaticală a fiecărui cuvânt și conjugarea *mecanică* a verbelor „avoir” și „être”.

11¹:—3. Foarte numeroase chestiuni gramaticale și sintactice (de pildă: întrebuintarea subjonctivului, formațiunea subjonctivului, sintaxa participiului trecut, a gerondivului) și conjugarea *mecanică* a verbului „se réjouir” la mai multe timpuri și a propoziției „je suis fiancé, tu es fiancé, etc. ses pères sont fiancés (toată clasa râde !). Regulile învățate în francezește.

11²:—Chestiuni gramaticale, în *nemțește*, asupra pronumelor demonstrative și posesive din bucata citită; și asupra întrebuintării subjonctivului după „il faut, désirer etc.”

11³:—6. Traducerea în francezește de către elevi a unor propoziții izolate germane spuse de profesor și referitoare la sintaxa participiului și a verbelor reflexive.

11⁴:—5. Chestiuni sintactice numeroase, în timpul citirii, asupra lui „beaucoup, bien, verre à eau, verre d'eau, etc.”

11⁵:—1. Traducere, neconținut întreruptă prin chestiuni privitoare la particularități gramaticale.—3. Chestiuni, în *nemțește*, asupra modului de formațiune a numeralelor 70, 80.—5. Noui chestiuni asupra lui 20, 100 (cu sau fără *s*), apoi numerele distributive.

11⁶:—4. Conjugarea *mecanică*, la diverse timpuri, a mai multor verbe.—6. Conjugarea *mecanică* a verbelor „tenir, venir, vouloir”.

111¹:—2. Chestiuni plictisitoare și nesfârșite, în *nemțește*, asupra întrebuintării subjonctivului după anumite verbe și regulile privitoare.

IV¹:—3. Diferite chestiuni sintactice, în *nemțește*.

IV²:—2. Traducere în francezește întreruptă la tot pasul prin chestiuni gramaticale în *nemțește*.

IV³:—1. Citirea unei bucăți, neconținut întreruptă prin chestiuni, în *nemțește*, asupra verbelor neregulate, asupra perfectului definit, asupra formațiunii adverbilor; prin conjugarea *mecanică*, la toate timpurile, a verbului „faire” și a multor altele, precum și prin analize gramaticale și digresii nesfârșite.

IV⁴:—5. Conjugarea *mecanică*, la diferite timpuri, a 2—3

verbe.—6. Observații în franțuzește asupra verbelor „jouer de” și „jouer au” (cu exemple).

V²:—3. Chestiuni, în *nemțește*, privitoare la sintaxă (cu exemple în l. franceză date de elevi).

V²:—2. Observații gramaticale și sintactice în l. germană, timp de o oră, făcute de profesor fără ajutorul clasei, asupra ero-
rilor din lucrarea scrisă.

V³:—2. Chestiuni gramaticale, în *nemțește*, asupra unor fraze izolate.—4. Conjugarea *mecanică*, la toate timpurile și la o singură persoană, a verbelor „croire, vouloir, savoir, aller, pouvoir, dire, faire” (Excusez du peu!).

V⁴:—1. Traducerea unui exercițiu referitor la sintaxa subjonctivului.

V⁵:—2. Chestiuni numeroase gramaticale în cursul citirii unei bucăți.—3. Chestiuni asupra însemnării adjectivelor aflate înaintea sau în urma substantivelor.—6. Contimporan cu traducerea, chestiuni sintactice asupra lui „autant de, autant que, aussi bien que”, asupra subjonctivului, etc. până la sfârșitul traducerii.

V⁶:—2. Conjugarea *mecanică* a unor verbe la toate timpurile.

V⁷:—1. Numeroase chestiuni sintactice în timpul explicării de către profesor.

VI¹:—2. Chestiuni asupra articolului partitiv și mai ales, citirea în carte de către profesor, și în *nemțește*, a regulilor sintactice, privitoare la articolul partitiv.

VI²:—Explicări și chestiuni nesfârșite și în *nemțește*, timp de aproape o oră, asupra pronumelor relative, în tot ce au ele mai subtil.

VI³:—1. Formațiunea adverbelor, în *nemțește*, cu o singură elevă.—3. În cursul citirii unei bucăți, chestiuni gramaticale nesfârșite, și în *nemțește*, asupra sintaxei subjonctivului, a articolului partitiv, a acordului participiului trecut, asupra lui „forcer à, forcer de, contraindre, à discrétion”, precum și conjugarea *mecanică* a unui verb la toate timpurile, și apoi iar chestiuni de sintaxă, construcția verbelor cu prepoziții („user de, user quelque chose”), și observații asupra verbelor „abuser, tromper, assister, attendre”.

VI⁴:—4. Citire și traducere întreruptă prin numeroase chestiuni gramaticale și sintactice.—6. Cu ocazia citirii unei anecdote, numeroase observații asupra negațiilor „ne, jamais, personne etc.”—8. Traducerea lecției următoare întreruptă de observații gramaticale asupra lui „avant, devant, on”.

VII¹:—1. Enunțarea, în *nemțește*, a regulilor privitoare la articolul partitiv *de*, timp de o jumătate de oră.—2. Exercițiu cu privire la același *de*.

VII²:—Curs de gramatică făcut de profesor în *nemțește*, timp de o oră, asupra originii pluralului, în vechia franceză, asupra formării sunetelor în limbile romanice și în cele germanice.

VII³:—Menționarea greșelilor gramaticale din o lucrare scrisă: Minuțiozități gramaticale și sintactice, cu reguli de gramatică, totul în *nemțește*, timp de o oră, spuse de profesor.

Socotind dar numărul lecțiilor consacrate gramaticii, gă-

sim că ele se ridică la numărul de 28 din 44. Din acestea, *nouă* având și conjugarea mecanică a verbelor (I⁴, II¹, II⁶, IV³, V³, V⁶ și VI³), iar *opt* au fost lecții de *pură gramatică* (I⁴, V², VI³, VII¹, VII² și VII³ și, la rigoare, VI² și VI³). În sfârșit, din punctul de vedere al limbei în care s'au făcut aceste lecții de gramatică, 19 au fost expuse în limba maternă (I³, I⁴, II², II³, II⁵, III¹, IV¹, IV², IV³, V², V³, VI¹, VI², VI³, VII¹, VII², VII³), iar numai 9, mai mult sau mai puțin, în limba franceză (și anume: I², II¹, II⁴, II⁶, IV⁴, V⁵, V⁶, V⁷, VI⁵). Cu un cuvânt, aproape două treimi din numărul total al lecțiilor auzite, adică $\frac{2}{3}$, au fost lecții de gramatică în felul celor obișnuite vechi metoade.

Așa dar nici sistemul gramatical din trecut, cu tratarea gramaticii ca organism a parte, n'a dispărut din școlile berlineze, precum n'au dispărut nici traduceri și nici uzul limbii materne în predarea cursului. Două treimi, exact două treimi din profesorii vizitați, deși în mare parte tineri, și oarecum în posesiunea limbii străine, țin încă morțiș la vechile sisteme adormitoare și cu rezultate negative.

Mirat de această reîntronare, în învățământul limbilor în școlile secundare din Berlin, a vechilor sisteme pe cari le credeam înmormântate pentru totdeauna, îmi luai inima în dinți și întrebai o profesoară (VII⁴), la ieșirea din clasă, de pricina acestei schimbări la față. Profesoara îmi răspunse textual următoarele cuvinte: „Motivul pentru care s'a revenit la studiul a parte al gramaticii, a fost pentru a deprinde cu logica tinerimea germană și mai ales fetele, cari de obicei cugetă puțin; și din pricina aceasta s'a adoptat o nouă metodă, mijlocie, trăsura de unire între cea vechiă și cea nouă, și numai în institutele private se mai obișnuiește încă metoda directă, care a făcut fiasco în Germania“.

Intr'adevăr, profesoara avea dreptate. Metoda directă aproape a dispărut din liceele berlineze. Ceeace contribuie a dovedi aceasta, sânt programele de studiu și cărțile didactice, modul cum sânt alcătuite și unele și altele. În ce privește cărțile pentru învățarea limbei franceze, ele se rezumă, pentru primele 2 clase, într'un *Elementarbuch* de Ploetz-Kares,

introdus în toate liceele, și al cărui material — gramatică și exerciții de traduceri — e împărțit pe capitole, din cari 1—32 rezervate primului an și 33—56 celui de al doilea an. Dela anul al treilea și până la terminarea liceului se predă o altă carte, tot a lui Pløetz-Kares și anume *Sprachlehre auf Grund der Schulgrammatik*, cu suplimentul său nelipsit, *Uebungsbuch*. Această carte este alcătuită din reguli gramaticale și sintactice și din exerciții cu propoziții izolate destinate aplicării acestor reguli. Ca și cealaltă, ea se împarte în capitole și paragrafe, cu un număr hotărât de capitole și paragrafe pentru fiecare clasă. Așa, în al treilea an de limba franceză, se învață din *Sprachlehre...* dela paragraful 4 până la 99, iar din *Uebungsbuch* dela capitolul 1 până la 24.¹⁾

Dacă trecem la programa de studii, care prevede ce anume să se predea în fiecare clasă, iată ce găsim pentru anul I de limbă franceză în școlile de băieți germane:

Pløetz-Kares, Elementarbuch, Kap. 1—32. Die französischen Laute und ihre Schreibung. Einübung der Aussprache und Leseübungen. Deklination. Artikel. Fürwörter. Avoir, être. I Konjugation. Praesens der Verben auf „ir“ und „re“, etc.

Iar pentru anul al II-lea:

Verneinung, Fürwörter, Reflexive Verben, Partizipien und Gerundiv, Imperativ und Konjunktiv der regelmässigen Verben, etc.²⁾

Iar la fete, în anul I (=VII) de curs al limbei franceze, găsim:

Lautkursus. Deklination. Teilungsartikel. Formen des Adjektivs. Avoir und être. Verben auf „er“. Zahlen. Persönliche Fürwörter. Kap. 1—30. Diktate. Uebersetzungen, etc.

Și în anul al II-lea (=VI):

Kap. 30—60. Konjunktiv. Verneinung. Fragesatz. Steigerung. Pluralbildung. Partitiver Genitiv. Zahlen. Adverb. Pronomen. Reflexive Verben. Syntaktisches über Infinitiv. Konjunktiv und Partizipien. Erweiterte Verben auf „ir“. Exercizien. Extemporalien und Diktate³⁾.

Ca titlu de comparație, iată ce prevede ca gramatică pentru aceleași clase programa noastră oficială actuală, care a fost reformată acum 9 ani în vederea noiei metode directe, atâta timp trămbițată în Germania.

¹⁾ Vezi, bunăoară, Mommsen-Gymnasium, *Bericht über das Schuljahr 1908—1909*, pag. 10 și 11, și Chamisso-Schule, *Idem*, pag. 15—21, etc.

²⁾ și ³⁾. Vezi nota precedentă, cât și diversele *Raporturi anuale* pe anul școlar 1908—1909 publicate de diversele Direcții ale școlilor secundare din Berlin.

Pentru clasa I-a :

„...5. Cu ocazia exercițiilor se vor face observațiile strict necesare despre articol, femininul și pluralul la substantive și la calificative, numerale. *Se vor extrage din citire* formele verbale mai des întrebuințate : indicativul prezent, imperfectul, perfectul compus, viitorul, prezentul subjonctivului și infinitivul. Din bimestrul al treilea se vor putea face în cor sau individual exerciții orale de aplicație conjugându-se în propoziții verbul întâlnit în text la toate persoanele unui timp“.

Iar pentru clasa II-a :

„Observațiile gramaticale se vor mărgini mai ales asupra pronumelui și adjectivelor determinative. Se vor face de asemenea formele verbale cari n'au fost văzute în clasa I-a ¹⁾“.

Cum vedem, în timp ce la noi studiul gramaticii este recomandat să se facă incidental și inductiv, în școlile secundare din Berlin, gramatica este făcută a parte și teoretic, întocmai cum se făcea odinioară după sistemul vechilor metode.

4. Câteva alte proceduri ale metodei directe.

E știut că conversația în limba străină e principiul pe care se întemeiază învățarea ei. Dar conversația singură nu e posibilă decât în primii ani când elevul trebuie să se obișnuiască cu pronunțarea exactă a cuvintelor și cât timp ea se poate face asupra lucrurilor înconjurătoare ce cad în domeniul priceperii sale. Mai târziu însă, în anii următori, elevului trebuie să-i se dea și un alt instrument, care să alterneze cu cel dintâi. Ajuns în stare să reflecteze, îi se pune în mână cartea de cetire, care conține, la început, cunoștințe generale sub formă de descrieri, de povestiri, etc. asupra geografiei și stării economice a țării străine, a cărei limbă o învață, a moravurilor locuitorilor, a calităților și defectelor acestora, iar mai târziu noțiuni despre marii scriitori cari au ilustrat acea țară și fragmente din operele lor. Scopul ce se urmărește, prin aceste cărți, este nu numai ca elevul să citească bucățile din ele, dar încă, și mai ales, să ajungă să

¹⁾ Vezi *Programele școlilor secundare de băieți*, București, 1908, pag. 74-75.

și-le însușească, să-și asimileze conținutul lor, în așa fel încât să le poată redă ori și când cu ușurință în limba străină.

Pentru aceasta, metoda directă recomandă mai întâi rezumatele bucăților citite sau conversația făcută asupra conținutului lor. Nu e de ajuns să citești un pasaj, și chiar să-l citești bine. Trebuie să dovedești că ți-a rămas în minte, că știi să-l redai cu ușurință la rândul tău. Numai atunci l'ai înțeles într'adevăr, fiindcă ți l'ai însușit, adăugându-l la capitalul cunoștințelor tale. Și numai astfel citirile devin cu adevărat folositoare și nu o simplă distracție sau nevoie intelectuală momentană.

În ce privește *rezumatele*, cercetând cele 44 de lecții auzite în școlile din Berlin, ajungem la rezultatele următoare :

a) cu rezumatul bucății sau bucăților citite : șase (și anume II², IV⁴, V⁵, V⁷, VI¹, VI⁵).

b) fără rezumat : nouăsprezece lecții (I², I³, II¹, II³, II⁴, II⁵, III¹, IV¹, IV², IV³, V³, V⁴, V⁸, VI², VI³, VI⁴, VII⁴, VII⁵, VII⁸).

Din numărul total am exceptat lecțiile fără bucăți de citire, și anume cele de pură gramatică sau de literatură, și cele de propoziții izolate, cari nu comportau nici un fel de rezumat. Rămâne dar că, din 25 lecții cu bucăți de citire, 19 n'au fost rezumate și 6 da. Prin urmare $\frac{3}{4}$, adică trei pătrimi din patru, fără rezumate.

În clasele începătoare, rezumatele nefiind încă posibile, ele sânt înlocuite cu folos prin *cântarea în cor* de către clasa întreagă, fie a unei serii de acțiuni, fie a unei reguli gramaticale în limba străină, fie a unei poezii, fie în sfârșit a operațiilor aritmetice sau a conjugării raționale a verbelor. Or, s'a cântat în cor numai în următoarele clase : în cl. I² (regula articolului partitiv „de“), I⁵ (o poezie), I⁷ (câteva versuri), II⁴ (o bucată de citire și data din acea zi), II⁵ (numărătoarea până la 100 și o poezie), V⁶ (o poezie) ; adică numai în șase clase.

Dar rezumatele mai pot fi înlocuite prin *conversația în limba străină* cu clasa, fie asupra bucății citite, fie asupra unor chestiuni familiare elevilor, fie asupra unei ușoare chestiuni de ordin gramatical, sintactic sau literar. Lecțiile în cari

s'a făcut o asemenea conversație, fie cât de sumară, au fost :

I¹ (asupra anotimpurilor și obiectelor din clasă), I⁵ (privitor la obiectele din clasă), I⁶ (asupra părților casei, a interiorului ei și a chiriașilor ei), I⁷ (asupra unei scene de pe un tablou mural), I⁸ (sub formă de dialog citit), II¹ (asupra bucății citite pentru lecția următoare), II² (asupra bucății citite), II³ (asupra unor chestiuni abstracte), II⁵ (asupra ocupațiilor elevilor), III² (asupra părților corpului), IV⁴ (asupra bucății citite), V³ (asupra lunilor, săptămănilor, zilelor, etc.), V⁵ (asupra gramaticii), V⁶ (asupra unei uzini de huilă de pe un tablou), V⁷ (asupra unui fragment din „Tartarin de Tarascon“), V⁸ (asupra unei scrisori de d-na de Sévigné), VI¹ (conversație cu un singur elev asupra bucății destinate lecției viitoare), VI⁴ (asupra unei anecdote), VI⁵ (asupra conținutului și dificultăților gramaticale ale bucății citite), VI⁶ (asupra scriitorilor din secolul al XVII-lea), VII⁴ (asupra unei chestiuni de literatură), VII⁵ (asupra conținutului cărții „Colomba“ de Mérimée), VII⁶ (asupra unei opere de Taine și asupra altor chestiuni practice), VII⁷ (asupra scriitorilor din secolul al XVII-lea), VII⁸ (asupra lui J.-J. Rousseau), VII⁹ (asupra piesei „le Cid“).

În total 26 de lecții cu „conversație în limba franceză“, fie numai incidental, fie în tot cursul ei. Scăzându-le din cele 44, rămân 18 lecții de limba franceză, în care nu găsim nici o urmă de conversație cu clasa în această limbă.

În al doilea rând, vine *pregătirea lecției următoare* de către profesor cu ajutorul clasei. Pedagogi fanatici, ca Rhein bunăoară, destinaseră acestei pregătiri o jumătate de oră. S'a constatat însă că această împărțire fixă a orei în două jumătăți, ca și alexandrinul francez, aveă un ce monoton și plictisitor care oboseă și pe profesor și pe elevi. S'a lăsat atunci deplină libertate profesorului de a da fiecărei părți—ascultarea și pregătirea lecției următoare—durata ce va crede de cuvință, în raport cu greutățile respective ce vor oferi. Totuș, pregătirea nu poate aveă, în nici un caz, o durată mai mică de zece minute. Această pregătire în clasă și cu clasa a lecției următoare, este unul din punctele deosebitoare principale ale noiei metode de cea vechiă, după care profesorul anunță, la ieșirea din clasă, de unde și până unde să se prepare pentru data viitoare.

În ce privește lecțiile (44) la cari am asistat, le putem aranja în 3 rubrici :

a) Lecția următoare pregătită în clasă: *Zece* (și anume I¹, I⁵, I⁷, II¹, V⁵, V⁸, VI¹, VII⁹);

b) Lecția următoare numai anunțată: *Sapte*, și anume: I⁴ („a se prepară paragraful următor“), II⁶ (propoziții dictate de tradus acasă), IV⁴ („vous préparez jusqu'à la page 16“), VI⁶ („pour la prochaine fois vous apprendrez par cœur“), VII² („vous aurez pour la prochaine fois les adjectifs et les adverbes“), VI⁵ („vous préparez la traduction du passage suivant“), și VII⁷ (scriitorii din secolul al XVII-lea ca repetiție).

c) Lecția următoare neanunțată: Toate celelalte până la 44-adică *douăzecișisapte*.

Cu alte cuvinte, trei pătrimi, adică $\frac{3}{4}$ din cursurile de limba franceză la cari am asistat în școlile secundare din Berlin, s'au terminat fără ca profesorul să fi pregătit sau măcar anunțat lecția pentru data următoare!

5. Lecții pedagogice și lecții nepedagogice.

Consider ca lecție pedagogică acea lecție care e făcută în conformitate cu cerințele metodei directe. Cercetând cele 44 de lecții de limba franceză, găsesc ca *pedagogice*, ca întrunind condițiunile noii metode, pe cele următoare: I⁵, I⁶, I⁷ (cea mai bună), V⁷, V⁸, VI⁵, VI⁶, VII⁷, VII⁸, VII⁹. În total *zece* lecții.

Voi reproduce mai jos câteva din cele 10 lecții, cari întrunesc, mai mult sau mai puțin, aceste condiții.

I⁵:—2. Conversație franceză între doi elevi pe tema următoare: „Avez-vous été à Versailles?“ Răspuns:—„Non, je n'ai pas été à Versailles“ etc.—2. Conversație între profesor și elevi, bunăoară: „Quel temps fait-il aujourd'hui?“ Răspuns: „Aujourd'hui il fait beau temps“. Toată clasa repetă răspunsul în cor. Profesorul:—„Qu'est-ce que ça?“ Un elev:—„Non, M'sieu“ (Răsete!) Un altul:—„C'est votre nez“. Și conversația continuă tot astfel asupra cretei, ferestrelor, lămpii, etc. Profesorul:—„Est-ce le plafond, ça?“ Răspuns:—„Non, m'sieu, ce n'est pas le plafond, c'est le plancher, voilà le plafond“.—3. Recitarea unei poezii în cor de către clasa întreagă, pe care apoi un elev o repetă singur și rar.—4. Citirea de către mai mulți elevi a bucății „les Saisons“.—5. Pregătirea lecției viitoare: Citirea de către profesor a unei bucăți franceze în două paragrafe, repetiția ei în cor de toată clasa și... traducerea ei *inevitabilă* în nemțește de câțiva elevi.

Observații.—Bucata „les Saisons“ ar fi trebuit urmată de conversație, pentru a ne convinge dacă elevii au înțeles-o, și incidental de o observație gramaticală scoasă inductiv de elevi. Iar în locul

traducerii dela urmă, o conversație de 2—3 minute asupra conținutului, ar fi fost mai potrivită.

16:—1. Conversație cu elevele asupra părților unei case, asupra chirișilor ei (măcelar, brutar, băcan, etc.) și a obiectelor ce se cum-pără dela ei. (O elevă scrie pe tablă câteva din frazele auzite). — 2. Apoi conversație cu clasa asupra camerilor unei case, asupra lucrurilor din cameră. (O a doua elevă scrie pe tablă cele auzite). — 3. Conversație asupra perdelelor, ferestrelor, etc. (O a treia elevă scrie pe tablă cele auzite). — 4. Corectarea celor scrise pe tablă.—5. Conjugarea, la diferite timpuri a frazelor complete: „on baisse les stores” și „les élèves écoutent, obéissent et répondent”.—6. Recitarea unei poezii de către mai multe eleve.— Lecția următoare neanunțată.

17:—1. (Pe tablă e atârnat un tablou mural înfățișând animale și pasări de curte). Conversație între profesoară și eleve, cam în felul acesta: „Allez au tableau et montrez les chevaux”. O elevă desemnă, răspunde: „Je vais au tableau et je montre les che-vaux”.—„Retournez à votre place”.—„Je retourne à ma place”. Tot așa cu „les agneaux”. O elevă: „Je vais au tableau et je montre les agneaux”. Profesoara: De combien de syllabes se compose le mot „agneau”? O elevă: „Le mot „agneau” se compose de deux syllabes”. Profesoara: „Quelle est la première syllabe?”. O elevă: „La première syllabe est a”. Profesoara: „Quelle est la deuxième syllabe?”. O elevă: „La deuxième syllabe est „gneau”. Profesoara: „Comment écrivez-vous le mot agneau?”... „Allez au tableau et écrivez le mot „agneau”. O elevă: „Je vais au tableau j'écris le mot agneau”. (Eleva scrie greșit a doua silabă). Profesoara: Comment écrit-on *eau*?”... „Connaissez-vous d'autres exemples terminés en *eau*?”. Mai multe eleve dau câte un exemplu. La exemplul „lambeau”, profesoara întreabă dacă acest cuvânt a mai fost întâlnit și în altă parte? O elevă recitează atunci câteva versuri în care acest cuvânt se găsește. O altă elevă le cântă acele versuri, apoi toată clasa le cântă în cor.—2. Pregătirea lecțiunii viitoare: *Les trois poules*, bucată compusă din 4 versuri și al cărei conținut e desenat pe tabloul mural. Profesoara pronunță primul vers: „Quand trois poules vont au champ”. O elevă îi spune însemnarea pe nem-tește, apoi îl pronunță la rândul ei, apoi câteva altele, apoi toată clasa îl repetă în cor la tactul profesoarei. Profesoara: Comment écrit-on *quand*?”. O elevă pronunță separat sunetele acestui cuvânt. Profesoara: „Où avez-vous trouvé ce mot?”. O elevă: „Je l'ai trouvé dans la poésie „Quand j'étais petite”... Profesoara: „Écrivez le sons du mot „quand”. O elevă: „Je vais au tableau et j'écris les sons du mot „quand”. Tot așa se continuă și cu celelalte cu-vinte ale versului. Apoi versul e tradus în nem-tește. *Acelas pro-cedeu cu celelalte 3 versuri*: „La première va devant,—la seconde suit la première, la troisième marche la dernière. — Câteși patru versurile sunt recitate pe de rost de către mai multe eleve. Apoi, profesoara: „Ouvrez les livres page 208”. Clasa întreagă: „Nous ouvrons nos livres page 208”. Profesoara: „lisez les vers”. O elevă le silabisește, apoi mai multe altele. Versurile fiind aranjate și pe

note, în momentul de a fi cântate de clasa întreagă, se sună de ieșire. Elevele în cor cu părere de rău : „Oh ! oh !”.

Observații. — Regret din suflet de a nu fi putut reproduce în întregime această lecție, care a fost lecția cea mai atrăgătoare, cea mai interesantă, cea mai vie din cele 44 la cari am asistat. A fost un farmec dela început până la sfârșit. Ora a trecut pe nesimțite, și atât eu cât și elevele, n'am avut decât o părere de rău : că a trecut prea repede.

VIII⁸ : (Profesor tânăr) 1. Conversație în franțuzește, foarte bine condusă, cu clasa întreagă. O elevă începe biografia lui J.-J. Rousseau. Alta continuă, citând operele scriitorului și apreciându-le. (Cu această ocazie, corectarea pronunțării greșite : Rousseau et non Roisseau). 2. Se trece la Voltaire : o elevă spune câteva cuvinte asupra lui. Alta vorbește despre opera „Secolul lui Ludovic al XIV-lea” și conținutul cap. X. 3. Citirea unui pasaj din acel capitol. 4. O elevă îl traduce în nemțește. 5. Cu această ocazie, lămuriri asupra unor particularități de expresie. 6. O altă elevă sfârșește pasajul. — Lecția viitoare neanunțată.

VII⁹ : — (Profesor bătrân). 1. Citirea unei scene din *le Cid* (V, 1) de mai mulți elevi. 2. Conversație în franțuzește, foarte bine condusă, asupra bucății. 3. Rezumatul ei. 4. Pregătirea lecției viitoare : citirea de către profesor a scenei următoare și explicarea în franțuzește a dificultăților, cu ajutorul clasei.

Cât privește celelalte lecții auzite, le-am împărțit în două categorii : lecții mijlocii și lecții antipedagogice.

a) Ca *lecții mijlocii* am înțeles pe acelea cari, deși întemeiate pe sistemul traducerilor dintr'o limbă într'altă și pe multă gramatică făcută teoretic și aparte, conțin totuș câte o dispoziție sau două a metodei directe, bunăoară uzul limbei străine la curs, sau conversație cât de scurtă în limba străină, fie asupra cuprinsului fie privitor la alte lucruri, sau măcar enunțarea regulilor gramaticale în limba străină. Cu modul acesta, uzând de indulgență, am socotit ca lecții mijlocii următoarele : I¹, I², I⁸, II¹, II², II³, II⁴, II⁵, II⁶, III², IV⁴, V¹, V³, V⁵, V⁶, VI¹, VI⁴, VII⁴, VII⁵, VII⁶.

În total *douăzeci* de lecții mijlocii, și anume :

I¹ (1, 2, 3, 4 traducere ; 5. *conversație în franțuzește cu clasa asupra anotimpurilor și obiectelor din clasă*) ; I² (3, 5, 7 traducere, 4 gramatică, 6. *repetarea în cor a regulii lui de partitiv* ; I⁸ (1, 3 traducere și 2. *repetarea în cor a unor poezii recitate*, 4. *dialog citit de doi, apoi de trei elevi în franțuzește*, 5. *calcul mental în franțuzește (scăderea și înmulțirea)*) ; II¹ (1, 2 traducere, 3. gramatică excesivă cu conjugare mecanică, *dar enunțarea regulilor în franțuzește*, 4. *conversație asupra bucății citite*) ; II² (2, 5, 6

traducere, 4. gramatică în nemțește, 1 și 3, *conversație asupra a două bucăți, cu cărțile închise*; II³ (3, 4, 6, traducere, 5. gramatică, 1. *conversație asupra unor lucruri abstracte*: ca D-zeu, sf. Treime, religie, etc.); II⁴ (8. traducere, 2, 5, gramatică. Curs în franțuzește); II⁵ (1, 4 traducere, 3, 5 gramatică în nemțește, 3, 6 numărătoare în cor până la 100, recitarea în cor a poeziei „Marie Stuart”, 7. *Conversație asupra conținutului poeziei*); II⁶ (2, traducere, 4, 6 conjugare mecanică de verbe, 3. *Conversație cu clasa asupra ocupațiilor lor*, 5. *conversație între elevi cu aplicațiuni asupra verbelor neregulate*); III² (2. *conversație asupra părților corpului*); IV⁴ (2, 3 traducere, 4. conjugare mecanică, 6. gramatică cu exemple în franțuzește, 5. *conversație cu elevii asupra conținutului bucății*); V¹ (1, 4 traducere, 3. sintaxă în l. germană cu exemple date de elevi în l. franceză, 2. *povestirea unei anecdote* de către un elev); V³ (1, 3, 6 traducere, 2, 4 gramatică în nemțește, conjugare mecanică, 5. *conversație cu clasa asupra lunilor, săptămânilor, zilelor, orelor, minutelor*); V⁵ (1, 5 traducere, 2, 3, 6 gramatică și sintaxă excesivă în cursul citirii, 7. *conversație în franțuzește asupra bucății*); V⁶ (lecție de *conversație* asupra unei uzini de huilă, cu nesfârșite și plictisitoare digresiuni făcute de profesor, dar în franțuzește, conjugare mecanică, *cântarea în cor a două poezii*); VI¹ (3. traducere, 1, 2 gramatică în nemțește, 4. *conversație* cu un singur elev asupra conținutului bucății, 6. *rezumatul bucății*); VI⁴ (3. mențiunea greșelilor unei traduceri, 1 și 2 povestirea unei anecdote și ceartă între elevi și profesor, jumătate în franțuzește jumătate în nemțește asupra sensului unor expresii din anecdotă), VII⁴ (2, 3 traducere penibilă, 1. *conversație cu clasa asupra universalității limbei franceze*); VII⁵ (5, traducere, 1. *conversație* (cu aceeaș elevă) asupra personajelor din „Colomba”, 2. *povestirea*, numai de către profesoară, a conținutului și peripecțiilor aceluși roman); VII⁶ (Curs în franțuzește făcut exclusiv de profesor: 1. observații asupra unei opere de Taine; 2. („Parlons d'autre chose”) lămuriri asupra expediției scrisorilor, coletelor, telegramelor, etc.; 3. („Assez de ça”) lămuriri de sens ale unor sinonime, 4. („Etwas anderes”) traduceri de verbe germane în limba franceză).

b) Ca *lecții antipedagogice*, am socotit pe acelea care se rezumă în traduceri, în gramatică excesivă și în întrebarea exclusivă la curs a limbei materne, fără a oferi un singur punct de asemănare cu metoda directă. Aceste lecții sistem vechiu, și în care profesorul se substituia de cele mai multe ori clasei, au fost cele mai plictisitoare, cele mai revoltătoare dintre lecțiile la cari am asistat. Și anume: I³, I⁴, III¹, IV¹, IV², IV⁴, V², V⁴, VI², VI³, VII¹, VII², VII³. VII¹⁰.

În total: *paisprezece* lecții cu totul antipedagogice.

Aceste lecții sânt: I³ (1 și 2, traducere, 3. chestiuni numeroase asupra excepțiilor dela formațiunea femininului și a pluralului și

asupra originii (!) cuvintelor); I⁴ (analiza etimologică a fiecărui cuvânt, conjugarea mecanică a verbelor „être” și „avoir” la forma afirmativă, negativă, interogativă, etc.); III¹ (1, 3, 4 traducere, 2. gramatică excesivă cu reguli în limba maternă); IV¹ (traducere—gramatică); IV² (traducere—gramatică); IV⁴ (traducere enervantă în nemtește—gramatică nesfârșită—conjugare mecanică a verbelor); V² (curs ex-cathedra de gramatică—sintaxă în *limba maternă* cu ocaziunea înapoierii unei lucrări scrise); V⁴ (1. recitarea unei poezii, 2, 3, 4 traducere); VI² (1, 3, 5 traducere, 2 și 3 chestiuni enervante de peste 1/2 oră, în *limba maternă*, asupra celor mai subtile excepții dela pronumele relative); VI³ (lecție exclusivă de sintaxă în *limba maternă*, cu conjugare mecanică); VII¹ (traducere și reguli nesfârșite de sintaxă în *limba maternă* în tot cursul orei); VII² (discurs insipid și pedant în *limba maternă*, timp de o oră, asupra formațiunii pluralului în vechea l. franceză); VII³ (menționarea în *limba maternă* de către profesor, timp de o oră și cu un pedantism revoltător, a erorilor sintactice din lucrarea scrisă); VII¹⁰ (citirea unei scene din „Iphigénie” și lămurirea cuprinsului numai în *limba maternă*).

CONCLUZIE

Recapitulând cifrele la cari am ajuns până aci, găsim că din cele 44 de lecții pe cari le-am auzit în cele 15 școli secundare din Berlin menționate la început, 14, adică 1/3 au fost făcute după sistemul vechilor metode adormitoare și cu rezultate negative; 20, adică aproape 1/2, făcute tot după vechiul calapod, dar potrivite cu oarecari dresuri pedagogice; și 10, numai 10, adică cam 1/4, au fost făcute în conformitate cu cerințele metodelor directe.

Ce concluzie putem trage de aci? Eu nu văd decât una, și anume că noua metodă, *metoda directă*, pentru al cărei triumf s'a vărsat atâta cerneală în Germania, timp de 30 de ani, este *astăzi* aproape cu totul exclusă din învățământul secundar german, cel puțin în ce privește predarea limbilor străine în liceele metropolei. Cum foarte bine mi-a zis o profesoară (VII⁴), „metoda directă a făcut fiasco în Germania, ea nu se mai întâlnește decât în școlile private”.

În schimb, în locul acesteia s'a introdus o metodă nouă, numită *mijlocie*. Cele 20 de lecții, făcute conform acesteia din urmă, sânt o dovadă de existența ei. Ce este această

metodă și în ce constă ea, ne o spune d. Matthias, marele pedagog, în cartea sa *Pedagogia practică*, tradusă și potrivită pentru nevoile noastre de d. G. Bogdan-Duică :

„În domeniul *limbilor moderne* și al metodicei lor, zice el, ne aflăm într'un proces de metamorfozare și evoluție. Aici trebuie să căutăm o împăcare între metoda veche și cea nouă, reformistă. Cusurile și unilateralitățile recunoscute le vom înlătura, calitățile celor două metode le vom împreună“.

Calitățile vechei metode! *Cusurile* metodei directe! Unde sânt astăzi reprezentanții metodei directe, Viotor și urmașii săi, ca să auză acest blasfem ?

În realitate, metodele vechi n'au fost date afară din învățământul secundar german, sau cel puțin au reînviat. Atâta numai că pe trupul lor șubred s'a aruncat o haină nouă, iar cusurile lor învechite au fost îndreptate cu câteva dresuri pedagogice. Incolo nimic.

Dar asupra acestei importante chestiuni voi reveni pe larg în capitolul *Incheiere*.

II.

Învățământul limbilor străine în liceele din Italia

În Italia am vizitat 25 de școli secundare, asistând la 61 de lecții de limbi străine și la 8 de limba maternă. Iată, după orașe, numele acestor școli și clasele respective.

a) Florența :

1. Scuola di commercio Borgo San Lorenzo : cl. III.
2. Scuola tecnica B. Alberti : cl. I B, II B, III A.
3. Scuola tecnica San Carlo : cl. I, III.
4. Scuola tecnica di Pinti : cl. II.
5. Ginnasio Galileo : cl. IV, V.
6. Ginnasio Michelangiolo : cl. III, V.
7. Istituto tecnico : cl. II^s, III^s, IV^s.

b) Milan :

1. Scuola tecnica Piatti : cl. I.
2. Scuola tecnica femminile Piatti : cl. I, I.
3. Scuola di commercio Piatti : cl. II, II, II, IV.
4. Scuola tecnica Oriani : cl. I, I, III.
5. Scuola tecnica femminile Cairoli : cl. I, I, II, III, (sezione commerciale) II, II.
6. Ginnasio Manzoni : cl. III, IV.
7. Ginnasio Beccaria : cl. V^A, V^B.
8. Istituto tecnico Cattaneo : cl. II^s, III^s, IV^s.

c) Turin :

1. Scuola tecnica Valpergo Caluso : cl. I, III.
2. Scuola tecnica Lagrange : cl. III^A, III^B.
3. Scuola tecnica Giulio : cl. I.
4. Scuola tecnica femminile Alfieri : cl. III (sezione commerciale).

5. Scuola tecnica femminile Regina Elena: cl. II, II, IID, IIIC.
6. Scuola femminile Principessa di Savoia: cl. III, III.
7. Ginnasio Gioberti: cl. III, V.
8. Ginnasio Vittorio Alfieri: cl. III.
9. Ginnasio Cavour: cl. III, V.
10. Scuola media maschile di commercio: cl. I^s, II^s, III^s.
11. Istituto tecnico Sommeiller: cl. I^s, IV^s, I^s.

La aceste clase de limbi străine, trebuie adăugate și 8 clase de limba maternă (2 la Florența, 3 la Milan și 3 la Turin), despre cari voi pomeni a parte și la locul lor.

Învățământul secundar italian deosebindu-se radical de cel german, francez și de al nostru, cel puțin în ce privește limbile străine, voi da aci câteva lămuriri:

Prin *scuola tecnica* se înțelege de obicei în Italia o școală secundară de curs inferior, cu 3 clase, împărțită în patru tipuri: a) tip comun, b) tip agricol, c) tip comercial și d) tip industrial; iar secția feminină a aceleaș școli, în două tipuri: a) tip comun și b) tip comercial. Limba franceză se predă în toate secțiile școlii tehnice, iar limba germană sau engleză numai în secția comercială.

Din această școală se trece apoi în *Istituto tecnico*, care nu e decât cursul superior al celei dintâi. Și acesta e împărțit în patru secții, însă de câte 4 ani (anul I fiind comun tuturor secțiilor) și anume: a) științele matematice, b) agromensura, c) contabilitatea și d) industria. Aci limba franceză e predată timp de 4 ani, cari sânt o continuare a celor 3 ani din școala tehnică. În ce privește limba germană sau engleză, predarea lor începe de abia în anul I din Institutul tehnic și se continuă timp de 4 ani. Prin urmare cl. I, II, III, IV din acest institut, corespund anilor al patrulea, al cincilea, al șaselea și al șaptelea de limba franceză, și numai anilor întâiul, al doilea, al treilea și al patrulea de limba germană sau engleză.

Prin *ginnasio* se înțelege un fel de gimnaziu al nostru, însă cu 5 clase în loc de patru, în care limba franceză e predată numai în clasele III, IV și V, iar limba germană de loc; și prin *liceo*, se înțelege o școală care pe lângă cele 5 clase ale gimnaziului, mai are și 3 clase superioare, și

anume cl. VI, VII și VIII, în cari nu se învață nici o limbă străină.

În sfârșit, *scuola de commercio* propriu zisă este o instituție în felul școalei noastre de comerț gradul inferior, cu 3 clase, iar *scuola media di commercio* corespunde gradului al II-lea al aceleiaș școli, și cu 4 clase. În aceste școli comerciale, limba franceză e predată în toate clasele, iar limba germană numai în 6 clase, începând din anul al 2-lea.

Cum vedem, în școlile secundare din Italia, limba franceză se predă 7 ani numai în școlile tehnice și comerciale, iar în gimnazii, licee numai 3 ani, iar limba germană 6 ani în școlile comerciale, 4 ani în institutele tehnice, și *de loc* în gimnazii-licee și școlile tehnice (exceptând secția comercială a acestora).

Astfel fiind, învățământul limbilor străine în Italia, se prezintă, din capu locului, în o stare simțitoare de inferioritate față de acelaș învățământ din alte state. Acest motiv destul de serios, nu este însă, din nenorocire singurul.

Se știe ce sgomot a făcut în Germania acea întreagă campanie de reformă a învățământului limbilor, și ce lupte omerice s'au dus acolo în favoarea noiei metode. State ca Franța, Danemarca și Țara noastră au îmbrățișat-o cu căldură, impunând-o prin lege în școlile lor. În ce ne privește, putem fi chiar mândri că noi am introdus-o odată cu Franța, și poate chiar cu un an-doi înainte. Ei bine, Italia singură a rămas străină de noua mișcare pedagogică. În această frumoasă țară, învățământul secundar—o mărturisesc cu regret—se află încă în momentul de față, în ce privește metodele de predare a limbilor străine, în o stare foarte înapoiată.

Intr'adevăr, de metodă directă nici că poate fi vorba în învățământul secundar italian. Puținele lecții cari s'au apropiat de ea pot fi considerate ca o excepție fericită. Sistemele de predare, obișnuite majorității profesorilor de limbi, sânt tot cele vechi bazate pe învățătura a parte și teoretică a gramaticej, împinsă dincolo de orice limită, pe traducerile nesfârșite și monotone dintr'o limbă într'alta a unor fraze lipsite

de interes și de legătură, relative la regulile și excepțiile gramaticale, etc.

Dar nici în privința metodelor, ei nu stau mai bine. Am văzut cum, la Berlin, învățământul limbilor a făcut pași mari înapoi spre vechile metode; în schimb însă profesorii germani, în majoritatea cazurilor, dispuneau în facerea cursului de unele proceduri pedagogice, mulțumită cărora și unele lecții antipedagogice izbuteau să fie ascultate în tăcere de clasă, deși profitul lor era negativ, sau încă ei lucrau cu clasa întreagă, interogând pe elevi în bănci și recurgând la spontaneitatea tuturor, ori de câte ori se oferia prilejul.

În Italia însă profesorul de limbi, afară de unele excepții, n'a rămas înapoi numai în direcția metodelor pedagogice de predare—ceea ce n'ar fi de mirat, avându-se în vedere că însăși Germania, propovăduitoarea noii metode, nu stă mai bine în această privință—dar și, mai ales, în tehnica dascălească, care n'ar trebui să lipsească nici unui profesor.

În această din urmă privință, învățământul secundar italian, cel puțin în direcția limbilor străine, lasă foarte mult de dorit. În majoritatea cazurilor, profesorul italian de limbi are o slabă idee de propria sa profesiune. Mai întâi, el nu-și dă seama de rostul unei clase: clasa, în ochii lui, nu reprezintă un tot organic și viu, ci se rezumă în un elev sau doi, de ambele părți ale catedrei. Cu acest elev el discută piept la piept, aproape gata de a se înhăita. E o luptă titanică care se încinge între ei, luptă pe viață și pe moarte: excepțiile gramaticale se succed cu o repeziciune uimitoare, zecimi de verbe sânt conjugate mecanic la toate timpurile și modurile, la tactul nuierei profesorului, fel de fel de chestiuni se perândează, fără șir și fără noimă... până ce elevul e retrimis la locul său, și lupta încetează *faute de combattants*.

În timpul acesta, pe când crâncena luptă se petrece între profesor și elev, clasa întreagă este lăsată în voia ei. Celui dintâi elev îi urmează un al doilea, apoi un al treilea, și așa mai departe până la sfârșitul orei. Și cu fiecare se

începe d'a capo: iar excepții gramaticale, iar verbe conjugate mecanic, iar luptă înviersunată între profesor și elev. Clasa, la început tăcută, devine din ce în ce mai sgomotoasă, până ce se transformă într'un adevărat iad. Din când în când numai, ca un fel de diversiune, se aud amenințările profesorului sau săsăiturile sale enervante, de câte ori sgomotul devine de nesuferit. Am asistat la unele lecții atât de sgomotoase, încât am ieșit din clasă cu dureri violente de cap și cu amețeli. Profesorul singur nu vedeă și nu auziă nimic. Asemenea lecții au fost mai ales următoarele: I¹, I⁴, I⁸, I²¹, II², II⁷, III¹, III⁹, III¹¹, III¹⁴, IV¹ etc. ¹⁾

Acest sistem de a se desinteresa cu totul de clasă, nelucrând decât cu un elev sau doi, firește că nu contribuie a deșteptă interesul elevilor pentru lecțiune nici a-i face să profite. Dar această indiferență a profesorului față de clasă, merge și mai departe. *El nu o consultă* niciodată, în nici o împrejurare. Ba am văzut profesori oprind sau amenințând cu pedepse pe elevii din bănci cari, într'un avânt de spontaneitate, țineau să îndrepteze erorile colegilor lor examinați (de pildă III³, I³). De obicei, profesorul *corectează singur*. Clasa n'a fost consultată de cât în I⁵, I⁷, I⁸, I⁹, I¹⁸, I¹⁹, II⁵, II⁶, III⁴, III⁵, III⁷, III¹⁰, VII¹⁷, adică în 13 clase; iar în I¹⁴, II⁴ numai o singură dată, și în I¹⁵, IV¹, V², V⁴, VII³ de două ori. În restul de 41 de lecții, clasa n'a fost *nici odată* consultată ²⁾.

Dar nici atunci când se scria pe tablă, elevii nu erau consultați la corectarea greșelilor; or, se știe că pedagogia recomandă ca „la îndreptarea greșelilor să iea parte clasa întreagă, să fie o întrecere”. „Nu corecți voi, ci puneți pe elevi să corecteze”, zice d. Matthias ³⁾. E unul din mijloacele cele mai eficace pentru a ține încordată atențiunea clasei și a-i stimula interesul pentru lecție. Or, profesorul italian nu

¹⁾ Numerotația claselor am făcut-o și aci, nu în ordinea alfabetică dela început, ci pe ani și în ordinea cronologică în care le-am vizitat.

²⁾ „Greșelile răspunsurilor să nu le corecți voi profesorii, ci deprindeți clasa întreagă odată pentru totdeauna, să fie oricând pregătită să răspundă”. (Matthias, *Op. cit.* p. 182).

³⁾ Matthias, *Op. cit.* pag. 61.

numai că nu consultă clasa, dar corectează el singur, și de cele mai multe ori chiar înainte de a fi terminat elevul să scriă cuvântul (de pildă la lecțiile I¹, I², I⁹, I¹¹, I¹⁴, II², II³, II⁵, II¹¹, III¹³, IV¹, V¹, V³, VI¹, VII¹).

Un singur lucru nu corectează profesorii de limbi italiene, și anume *pronunțarea*. Acest factor atât de important al metodelor directe, corectarea pronunțării, pare că nu prezintă nici o importanță în ochii lor, și în această privință ei se aseamănă cu colegii lor din Germania. Așa se explică pronunțarea rea pe care am auzit-o în multe clase, și mai cu seamă în cele cari urmează: I⁶, I⁸, I¹⁰, I¹², I¹³, I¹⁴, II², II⁵, II⁸, II⁹, III², III³, III⁷, III⁸, III¹¹, III¹⁵, IV².

Dar acest obicei de a nu se ocupa decât cu un elev sau doi, de a răspunde în locul acestora, și de a corecta ei înșiși greșelile fără ajutorul clasei, nu este singurul cusur al profesorilor de limbi străine din școlile secundare italiene. Pe când pedagogia recomandă profesorului „ca pe toate căile să deștepte pretutindeni și cu toate mijloacele posibile spontaneitatea școlarului“, ¹⁾ profesorul italian face, în majoritatea cazurilor, tot ce-i stă în putință pentru a o zădărnici. Indiferent de clasă, fie începătoare fie superioară, el vorbește singur, bate câmpii o oră întreagă, fără a se convinge o singură dată dacă clasa l'a înțeles ori nu ²⁾, și oprindu-se numai arareori pentru a întreba „capito?“ sau „compreso?“ și a'și relua apoi, fără a mai aștepta răspunsul, galopu-i vertiginos. Așa am văzut profesori cari, adresându-se unor elevi cari de abia erau la elementele limbei franceze, le vorbeau într-o franțuzească complicată și repede. Bieții copilași mă priveau zâmbind, ascultând cum plescăiau cuvintele în gura profesorului, fără a înțelege o vorbă din ce le spuneă el. Asemenea clase au fost: I⁴, I⁹, I¹¹, I¹⁵, II⁵, III¹, III⁶, III⁸, III⁹, III¹¹, III¹², III¹⁴, III¹⁶, IV², V¹, V², V³, V⁴, VI², VII¹, VII³.

Într-o zi mi-am permis să întreb pe un profesor (I¹⁵), care vorbise mai toată ora în franțuzește unor elevi înce-

¹⁾ Matthias, *Op. cit.* p. 183-184.

²⁾ „...spiegano, spiegano a perfidiato, senza mai assicurarsi, se gli scolari hanno bene digerito quello che essi insegnano. (Vezi artic. din ziarul *il Secolo*, la pag. 41-42).

pători, dacă crede că elevii săi l'au înțeles?—*Moi, îmi răspunse el, j'ai l'habitude de parler l'heure entière. Le jour suivant, si je trouve que la leçon n'a pas été comprise, je la recommence de nouveau, et ainsi de suite.* Și privindu-mă cu un aier de superioritate, adaoase: *Je vous recommande cette méthode.*

Acelaș răspuns identic mi l'au dat și profesorii IV² și VII³. Cel dintâi explicase în mod vertiginos sintaxa prepozițiilor în franțuzește, scriind pe tablă și vorbind mereu fără a se uita măcar la elevi. La ieșirea din clasă, îl întrebai dacă crede că l'au înțeles elevii:—*J'en suis sûr*, fu răspunsul său.—*Mais comment faites-vous pour vous en convaincre?* adăogai cu timiditate.—*C'est bien simple!* reluă el, *la leçon suivante je vois aux interrogations si les élèves m'ont compris, si non, je recommence la même chose.* Tot așa și cel d'al doilea, care vorbise franțuzește o oră întreagă făcând spume la gură.

Disprețul acesta suveran pentru clasă, cred eu, este cursul de căpetenie al profesorilor de limbi străine în învățământul secundar italian. El constituie un adevărat dezastru, intelectual și moral, atât pentru elevi cât și pentru profesori. Din punctul de vedere intelectual, rezultatele nu pot fi decât negative, de oarece asemenea proceduri antipedagogice sânt departe de a contribui la progresul învățământului limbilor. Din punctul de vedere moral, e și mai rău: asemenea proceduri nimicesc interesul în elev și-l fac să pearză orice respect pentru profesori. Așa numai se explică numărul cel mare de clase sgomotoase, cari deveneau, pe măsură ce erau ignorate, un adevărat infern. Nici săsăiturile enervante ale profesorului, nici amenințările sale furtunoase nu mai serveau la nimic. Și aceasta față de un străin. Ce trebuie să se fi petrecând când profesorul e singur cu elevii săi!

Această stare de anarhie școlară, un ziar italian *il Secolo*, într'un articol de fond iscălit Fabrizio, cu data de 29 Iulie 1910 (deci posterior anchetei mele) o atribuie programei prea încărcate, dar și cusurilor dascălilor. Iată ce scrie acest ziar: *Ai difetti delle leggi e dei regolamenti si devono ag-*

giungere anche i difetti propri degli insegnanti. Parecchi dei quali, spinti da un lodevole desiderio di mettere in mostra il loro sapere, che è molto, e dalla illusione di poterlo infondere tutto quanto nelle menti ancora tenere dei loro scolari spiegano, spiegano a perfidiato, senza mai assicurarsi, se gli scolari hanno bene digerito quello che essi insegnano...

O clasă e o aglomerare de ființe vii, cari nu cer decât a manifestă. Neputând însă manifestă prin colaborare la lecție, și mai ales văzându-se tratați ca o cantitate neglijabilă, ei manifestă împotriva profesorului, care îi ține zadarnic încătușați în clasă, și care le devine odios ca un tiran. De aci și indisciplina lor.

Al *treilea cusur* al profesorilor italieni de limbi străine, în majoritatea cazurilor, este nepriceperea lor în facerea lecțiilor, este lipsa de plan, de regulă, de metodă în predarea cursului lor. Ceva mai mult. Cei mai mulți dintre ei au o idee foarte vagă de însuș cuvântul „metodă“, luat în sensul său general. Voi da aci câteva exemple tipice întru sprijinirea afirmațiunii mele.

De obicei, înainte de a intra în clasă, preveneam pe profesor că scopul vizitei mele eră de a face cunoștința „metodei“ sale, a modului cum înțelege el să-și facă lecțiunea. Ce se întâmplă? Unii, spre a-mi arată *metoda* lor, vorbeau o oră întreagă de pe catedră, fie în limba străină fie în limba maternă, și cu o repeziciune uimitoare, trecând în revistă ei înșiși toată materia gramaticală făcută până atunci, bine înțeles fără a recurge la ajutorul clasei, decât cel mult odată sau de două ori. Așa au fost, între alții, profesorii consultați de mine, și de cari am vorbit mai sus, reproducând răspunsurile lor.

Alții înțelegeau, prin „metodă“, să examineze mai mulți elevi asupra întregii materii gramaticale învățată până atunci, și să răspundă mai totdeauna tot ei în locul elevilor chestionați, cum e cazul lecțiilor reproduse in-extenso sub titlul de „lecții-arababură“.

Un altul, tânăr cult (III¹⁴ și III¹⁵), stăpânind destul de

bine limbile franceză și germană, pe care mi-l recomandase în mod foarte elogios directorul gimnaziului, îmi spuneă că posedă o *metodă* personală, superioară tuturor celorlalte ale colegilor săi, și la care n'ar renunța pentru nimica în lume. Curios de a cunoaște și eu această metodă prețioasă și unică, l'am rugat să mi-o arate și mie la una din lecțiile sale. Cu mare greutate și după multă insistență mi-a acordat această favoare. Din cele două lecții ale sale la cari am asistat (și pe cari le reproduc in-extenso la locul lor respectiv), am constatat că miraculoasa metodă a tânărului profesor constă, pur și simplu, în a pierde trei sferturi de oră în discuții inutile de chestii de catalog, de note și de examene, și în a chema apoi succesiv pe catedră, lângă dânsul, câte un elev care să traducă, din limba maternă în limba franceză, un pasaj de câteva rânduri, mai mult șoptind la urechea profesorului, și apoi să conjuge mecanic câte un verb la toate timpurile, pe când restul clasei, lăsată în voia ei, făcea un sgomot infernal.

În sfârșit, un altul bătrân (I¹⁶) m'a întrebat cu naivitate dacă se poate face un curs de limba franceză cu o clasă începătoare. El unul declară că nu se poate, și într'adevăr, după ce examinează doi elevi timp de câteva minute, se puse să-mi povestească trecutul său, fără a se mai sinchisi de clasă până la ieșire.

De altă parte, o sumă de profesori habar n'aveau de ceea ce trebuia să facă cu clasa. Unii mă întrebau asupra căror chestiuni doriām ca elevii să fie examinați, deși îi prevenisem că dorința mea eră ca să-și facă lecția din acea zi, așa cum obișnuiesc ei întotdeauna s'o facă. Alții se opreau mereu din examinare pentru a mă întreba dacă doresc să pun și eu întrebări elevului, sau dacă mă mulțumesc cu întrebările puse de dânsii, sau încă ce mai doresc. *Si cela vous ennuie, nous passerons à un autre sujet*, îmi spuse o profesoară oprindu-se brusc în mijlocul explicării (I⁷). Alta, după trei sferturi de oră de interogări șovăitoare, și după ce mă întrebaser de mai multe ori „ce mai doresc“, îmi spuse în cele din urmă: *Si vous en avez assez, nous pouvons*

sortir (15). O tânără profesoară, de origină franceză, nu ştia literalmente ce să facă, ce chestiuni să puie, şi se arată foarte nedumerită (16). În sfârşit, mulţi profesori, de o amabilitate excesivă, ţineau, cu toate protestările mele, să m'ăseze cu orice preţ pe catedră, rugându-mă de a face cursul în locul lor.

Lipsa de metodă în facerea cursului, unită cu lipsa serioasă a cunoştinţii tehnicei dăscăleşti, iată marele cusururi ale celor mai mulţi profesori de limbi străine din învăţământul secundar italian.

Să nu se crează totuşi că le lipseşte şi cunoştinţa limbei străine ce predau. Din potrivă, din cei 61 de profesori de limbi străine, la a căror cursuri am asistat, 40, adică două treimi, vorbeau cu uşurinţă limba franceză, unii chiar foarte bine, printre cari şi cei de origină franceză. În această privinţă, ei stau cu mult deasupra profesorilor de limbi străine din Berlin, a căror cunoştinţă şi pronunţare a limbei lăsau de multe ori de dorit. Ce folos însă! această cunoştinţă a limbilor străine rămâne aproape fără efect, atâta timp cât profesorul, care le posedă, nu este în stare să le predea şi altora, cât timp n'are pregătirea pedagogică necesară predării serioase.

Intr'adevăr, tocmai această pregătire pedagogică lipseşte majorităţii profesorilor de limbi din şcolile secundare din Italia. Le lipseşte, fiind-că n'au avut de unde s'o capete. În această ţară nu există încă cursuri de pedagogie la Universitate, nu există încă un Seminar pedagogic unde candidaţii la profesorat să poată căpăta pe cale practică o asemenea pregătire, cum vom vedea mai la vale.

Apoi, mai e şi altceva. Profesorii de limbi străine se găsesc acolo în o situaţie excepţională, ei stau pe o treaptă mult mai joasă decât ceilalţi colegi ai lor, cari vorbesc de ei cu dispreţ, sau cel puţin cu un zâmbet ironic. Şi nu fără oarecare dreptate. Unui candidat pentru obţinerea unei catedre, de materie literară sau ştiinţifică, i se cere licenţa în litere sau ştiinţe, *la laurea* cum o numesc ei, şi un examen de capacitate. Celor de limbi străine, nu li se cer studii universitare, ci numai un examen sumar de capacitate. Pentru

acelaş motiv, profesorii de limbi sânt rău văzuţi şi de public, care n'are nici o încredere în ştiinţa lor. Persoane culte şi sus situate, cu cari am avut onoarea să vorbesc în această privinţă, îmi spuneau: „Doriţi să asistaţi la cursurile de limbi străine în şcolile noastre? Vă previu că veţi fi tare decepţionat de ceea ce veţi vedeă, căci învăţământul limbilor la noi este încă în faşe“.

Până şi în ziare, cari dealminteri sânt ecoul fidel al opiniei publice, apar mereu articole asupra insuficientei pregătiri pedagogice a profesorilor de limbi străine din învăţământul secundar italian. Iată, bunăoară, ce scrie într'un articol de fond, *Corriere della sera*, cel mai important ziar din Italia, în No. 134, cu data de 10 Mai 1910, sub titlul de „Scambi universitari“:

È noto che tali insegnamenti (delle lingue straniere) sono affidati per forza, a maestri non preparati con un corso metodico di studi superiori, ma per la più gran parte estranei alla cultura universitaria, e dall'Università abilitati con un esame di necessità sommario: mentre per l'insegnamento dell'italiano e delle lingue classiche le abilitazioni per esame giustamente non si danno più, ed è richiesta per tutte le cattedre di scuole medie la laurea.

Fra codesti maestri abilitati, pochissimi hanno imparato la lingua che insegnano nel paese a cui essa appartiene; i più hanno studiato alla meglio, in Italia, su grammatice e libri; e non hanno l'orrechio fatto al proprio e vero suono di quella lingua, come non hanno la mente fatta allo spirito della nazione straniera, di cui non conoscono direttamente il vivere e il pensare; sono insegnanti empirici senza nemmeno essere veramente pratici; sanno e insegnano soltanto parole scritte, anche nelle scuole di carattere professionale...

Si mai deparle: Da noi la tradizione degli studi classici fa sì che nelle scuole superiori si tenda a trattare anche le lingue moderne come le lingue antiche, cioè come lingue puramente scritte e letterarie...

Si mai la vale, articolul face aluzie la creaţiunea unui

Seminar pedagogic pentru formarea profesorilor: *Per ciò la Commissione reale per la riforma della scuola media, discorrendo della preparazione degli insegnanti, affermò nella sua relazione, la necessità... di accompagnare, per tutta la durata del corso (nelle facoltà) l'insegnamento di ciascuna letteratura straniera con quello pratico della sua lingua. Così, si avranno un giorno maestri meglio preparati. Ma intanto, e per lunghi anni ancora, essi ci mancano, e nelle scuole esistenti, e nel nuovo ordine di istituti secondari di cui quella commissione ha pure affermato la necessità, sollecitando il Governo a provvedere.*

Ziarul în chestiune se ocupă apoi mai departe de necesitatea de a se trimite profesorii de limbi în anii de provizorat în străinătate, unde să se perfecționeze în limba pe care o predau. Ar trebui să reproduc aci întregul articol, atâta este de important, dar mă opresc. Din pasajele citate reiese în mod evident seriozitatea afirmațiunilor mele. Ea reiese și mai bine din modelele de lecții de tot felul pe cari le-am reproduș în întregime.

Am împărțit, în acest scop, materialul de care dispuneam, în trei capitole deosebite: primul conține o serie de lecții antipedagogice, adică făcute fără nici o metodă și lipsite de orice profit real; al doilea, lecțiile mijlocii, adică acelea cari, deși făcute după calapodul celor dintâi, constituie totuș, prin unele licăriri pedagogice, un pas înainte asupra celorlalte; în sfârșit, al treilea coprinde un număr restrâns de lecții pedagogice, adică făcute conform cu cerințele metodelor directe.

I. Lecții antipedagogice.—Pentru o mai ușoară înțelegere, am sub-împărțit această rubrică în alte 5 categorii, după cusurul principal al diferitelor lecții. Și anume în: lecții arababură, lecții de pură gramatică, lecții cu repetiție, lecții cu tragere la sorți, și lecții ex-cathedra.

1. Lecții-arababură. Am intitulat astfel acele lecții, în cari profesorul, în loc de a ascultă materia din ziua aceea, pune ora întreagă într'un galop vertiginos zeci de întrebări fără nicio ordine și fără nicio legătură între ele. La toate aceste

întrebări, răspunde tot el și într-o franțuzească vertiginoasă, în timp ce clasa, lăsată în voia ei, face un sgomot infernal. Asemenea lecțiuni au fost: I⁴, I¹⁵, I²¹, III¹, III⁹, III¹¹.

I⁴:—1. Un elev traduce câteva propoziții izolate rostite de profesor în italianește, și le scrie pe tablă fără a le pronunța. Cu această ocazie chestiuni asupra formațiunii femininului. 2. Trei elevi citesc și traduc succesiv o istorioară. 3. Un al 5-lea traduce în franțuzește câteva fraze italiene, dar traducerea e făcută mai mult de profesor. Chestiuni asupra adjectivelor cu 2 forme la masculin: *nouveau-nouvel* etc. (Clasa începe a se impacienta). 4. Un al șaselea elev scrie pe tablă; apoi chestiuni asupra excepțiilor de la pluralul substantivelor în *ou*. (Unii elevi scriu, alții râd sau vorbesc cu sgomot. Profesorul nu vede decât pe elevul său pe care-l ține ținut sub privirea sa). Acelaș elev recitează, sau mai bine zis profesorul, „la Cigale et la Fourmi”. 5. Un al șaptelea e chestionat asupra formațiunii femininului la adjectivele în *f*. (Sgomotul se mărește), apoi fără nici o tranziție, asupra numelor lunilor, zilelor. 6. Un al optelea, tot la catedră, traduce în franțuzește un exercițiu italian, apoi chestiuni asupra artic. partitiv *de*. 7. Doi elevi citesc o listă de cuvinte izolate în ambele limbi. (Profesorul: „M'sieu, tranqui!”). 8. În mijlocul unui sgomot înspăimântător, alți patru elevi citesc succesiv liste de cuvinte izolate privitoare la veșminte, etc. (E un adevărat iad: unii elevi își astupă urechile, clasa duie, e o adevărată deslănțuire de elemente. Și profesorul continuă mereu de a vorbi și de a pune mereu la chestiuni fixând cu privirea pe elevii interogați). 9. Un al cinci-spre-zeclea elev citește propoziții izolate privitoare la verbul «être». În sfârșit se sună de ieșire. 10. Profesorul: „per la prossima volta studiate fin alla pagina”. (restul se pierde în sgomotul asurzitor al clasei).

I¹⁵:—(Clasă mixtă). 1. O elevă e chestionată asupra formei primitive (!) a literilor alfabetului și cum eleva nu răspunde, profesorul o iese în galop în franțuzește, și arată cum literile s'au format din linii drepte și linii curbe (IC), apoi face teoria vocalelor și a conșunelor, apoi a silabelor nazale. (Clasa la început atentă, începe a pierde răbdarea). 2. Un elev e chestionat asupra formațiunii femininului la adjective; un al treilea enunță regulile în italianește; un al patrulea, formațiunea comparativului și a superlativului, cu exemple date de profesor și traduse de elev în l. maternă; un al cincilea numără până la 10; un al șaselea e întrebat asupra părții sintactice a lui 20 și 100; un al șaptelea asupra pronumelor personale și a locului lor în frază; un al optelea asupra lui *h* mut și *h* aspirat. (Dar la mai toate întrebările răspunde tot profesorul în mijlocul unui sgomot general. Indignat, acesta zice clasei, arătându-mă: „questo professore potrà dire che a visto dei cattivi alluni”. Bieții copilași!). 3. Un al 9-lea elev scrie pe tablă desinențele imperfectului, apoi conjugă mecanic un verb la toate timpurile. Doi elevi, succesiv, scriu pe tablă câte o propoziție dictată de profesor relativă la suprimarea articolului partitiv. Chestiuni asupra accentului grav la feminine. 4. Cinci elevi citesc succesiv

câteva fraze franceze. (Se sună de ieşire, profesorul părăseşte clasa fără a anunţa lecţia următoare).

2. *Lecţii de gramatică*. Prin aceste lecţii am înţeles pe acelea consacrate exclusiv gramaticii, excepţiilor ei celor mai subtile, regulilor sintactice, conjugării mecanice a verbelor la toate timpurile şi modurile, la tactul nuielii profesorului. Şi aci iarăş luptă omerică între profesor şi elev, în timp ce clasa îşi vede de trebile ei şi se manifestă cum crede de cuviinţă. Asemenea lecţii au fost: I¹, I¹⁴, II¹, II³, II⁷, II¹⁰, III³, III⁷, III⁸, III¹², III¹⁶, V².

I¹⁴:—1. Un elev, pe catedră, lângă profesor, e chestionat asupra femininului substantivelor „débiteur, débitant, conte, duc, âne, drôle, chanteur, enchanteur”, apoi asupra femininului adjectivelor în *f*, în *eur*, al adjectivelor „blanc, franc, sec, frais, turc, grec”. (Toate acestea fără nici un exemplu şi în italieneşte). 2. Un al doilea elev conjugă mecanic verbul „être” la toate timpurile şi modurile, afirmativ şi negativ. (În timpul acesta profesorul fixează cu putere pe elev şi bate tactul cu nuiua). 3. Un al treilea elev, tot pe catedră, e interogant: a) asupra pluralului subst. în *al* şi al excepţiilor sale, b) asupra tuturor adjectivelor cu 2 forme la masculin, ca „nouveau-nouvel, etc.” (Profesorul fixează aşa de cumplit pe elev, că s’ar crede că vrea să-i scoată ochii!) c) asupra pluralului subst. în *ail*, cu toate excepţiile, d) asupra pluralului subst. „oeil, ciel”. 4. Un al patrulea elev numără dela 60 până la 100. (Profesorul corectează singur, numai pentru „70” s’a adresat clasei), apoi răspunde asupra adjectivelor posesive, asupra declinării articolului. 5. Un al cincilea recitează „Pour la fête de papa”, dar copilul este mereu oprit prin chestiuni gramaticale: pluralul lui „tiroir, vieux-vieil”, *h* mut şi *h* aspirat, adjectivele „ce, cet”, etc. Acelaş elev traduce, fără a le citi, câteva rânduri în l. maternă, dar este iarăş continuu întrerupt prin alte chestiuni, ca: prepoziţiile cari se unesc cu articolul, cum se unesc numerele între ele, etc. 6. Un al şaselea elev e chestionat asupra gradelor de comparaţie, apoi traduce în franţuzeşte scriind pe tablă, câteva propoziţii dictate de profesor în limba maternă. (Corectarea făcută numai de profesor, şi chiar înainte ca cuvintele să fi fost scrise pe deplin). Se sună de ieşire, şi profesorul iese fără a anunţa lecţia următoare.

3. *Lecţii cu repetiţie*. Lecţiile cu această denumire sânt acelea în cari profesorul repetă, cu fiecare elev pe care-l examinează, aceeaş materie, care constă de obicei, în diferite chestiuni de gramatică, în conjugarea mecanică de verbe, în citirea unei bucaţi şi traducerea ei. Asemenea lecţii au fost: I², I¹⁰, I¹¹, I¹⁶, II², II⁹, III².

I¹⁰:—1. Un elev, în fața profesorului și cu spatele la clasă, conjugă l-a persoană a fiecărui timp a verbului „être“, pe care profesorul o enunță în l. maternă; e chestionat asupra formațiunii pluralului subst. în *al* (cu toate inevitabilele excepții) și asupra formațiunii femininului la adjective, apoi recitează o anecdotă și o traduce; în sfârșit citește cu o pronunțare oribilă bucata „Christophe Colomb“. (Profesorul mă întreabă dacă vreau să pun și eu chestiuni). 2. Acelaș procedeu cu un al doilea elev: recitarea unei anecdote și traducerea ei; cele 4 conjugări; diferite numerale cardinale, enunțate de profesor în l. maternă și traduse de elev în l. franceză, articolul la diferitele cazuri; formațiunea femininului subst. în „x, r, etc.“; citirea unei bucăți franceze și traducerea ei. 3. Acelaș procedeu cu un al treilea și un al patrulea elev. (Fiecare elev mormăie la catedră cu o pronunțare îngrozitoare, fără ca profesorul să-l corecteze și fără ca clasa să-l audă).

4. *Lecții cu tragere la sorți*. Acestea sânt o variantă a celor precedente. Fiecare elev examinat trage câte un număr dintr'un săculeț al profesorului. Se caută numărul respectiv pe o listă și elevul are a răspunde la chestiunile ce se găsesc în dreptul celui număr: două chestiuni de gramatică, câteva verbe de conjugat mecanic, apoi citire și traducere. Această recurgere la săculeț este, după credința multor profesori italieni, o excelentă măsură de imparțialitate. Cu modul acesta, zic ei, soarta elevului interogată nu mai atârână de întrebările capricioase ale profesorului, ci de noroc. Asemenea lecții au fost: I¹², II⁸, III⁶.

II⁸:—(Curs în limba maternă). 1. Un elev *trage dintr'un săculeț* al profesorului două numere: pronumele demonstrative cu regulile lor în l. maternă și conjugarea mecanică a verbelor „tenir, offrir“ la toate timpurile și modurile, apoi recitează încorect o poezie și citește timp de 20 de minute o foarte lungă bucată „l'Arabe et son cheval“ (în mijlocul sgomotului și distracției clasei). 2. Acelaș procedeu cu un al doilea elev: tragerea unui număr din săculeț: pronumele personale, verbele în „cer, ger, eler, eter“ și conjugarea mecanică a verbelor „fleurir, bénir“, apoi citirea și traducerea bucății „Guillaume Tell“. 3. Acelaș procedeu cu un al treilea (Profesorul consultă ceasornicul). Elevul trage din săculeț un număr: comparativele și conjugarea mecanică a verbelor „aller, venir, offrir“, recită o poezie „les cinq actes de la vie“, citește și traduce „Bélisaire et le roi des Vandales“. (Mai sânt 5 minute până la ieșire. Impacientat, profesorul anunță lecțiunea următoare).

5. *Lecții ex-cathedra*. Prin asemenea lecții înțeleg pe acelea în cari profesorul vorbește aproape toată ora el singur, cu o iuțeață vertiginoasă, fără a se convinge un singur moment

dacă clasa l'a înțeles sau nu. Lecții de acest fel au fost: III¹⁷, IV², VII¹, VII³.

IV²:—Lecție arababură în prima parte. În a doua parte profesorul explică lecțiunea următoare: modul de traducere al prepozițiilor italiene în franțuzește. Incepe cu „perchè” care se poate traduce în 5 feluri, și insistă asupra fiecărui fel, vorbind vertiginos în *l. franceză* și neîntrerupt, și aliniând la exemple pe tablă. Trece apoi la prepoziția „come”, fără a se convinge dacă cea dintâi a fost înțeleasă, și exemplele pe tablă se succed din nou ca fulgerul, fără ca clasa să aibă puțința de a le scrie în caiete. Apoi trece la conjuncțiunile „anche, cioè, si”, etc. și o ia în galop, cu expresii de acestea: „empiriquement, je dirai”. Și nu se mai isprăvește. În sfârșit se sună. Clasa întreagă scoate un țipăt de satisfacție. (În tot timpul explicării, profesorul vorbea sau scria mereu cu spatele la clasă).

VII³:—Profesorul, de origine francez, face rezumatul materiei de peste an. Mai întâi vorbește de sistemul vocalelor, apoi de silabele nazale. Și fericit că n'a uitat niciuna, el exclamă: „ecco tutto, vous avez bien compris tout cela, n'est-ce pas?”. Și fără a aștepta răspunsul clasei, o reiea în galop mai departe. Ajunge la *e* mut, protestă de ce i se zice mut: „il n'est pas muet, il est bref, voilà tout”. Apoi trece la accentul tonic. Dar de odată se oprește (după 25 de minute de vorbire neîntreruptă) și întreabă unde se pune de obicei accentul tonic în franțuzește. Un elev răspunde: „sur la dernière”, și imediat profesorul, după ce zice „très bien” elevului, își reiea galopu-i amețitor. Trece în revistă celelalte accente, apoi se întinde asupra sunetelor. De aci, se repede la timpuri. Un elev nu știe ce timp este „il parlait” (după 7 ani de învățare a limbii franceze!) Aceasta nu împedică pe profesor, care e preocupat de discursul său, să spună clasei: „donc, vous avez bien compris”, și să treacă apoi la studiul verbelor. Cu privire la desinențe, un elev a menționat desinențele imperfectului *ais, ais, ait*, pronunțându-le *ê, ê, ê*, și ale viitorului *re, ra, ra*. (De câte ori un elev se silește a se exprima într-o frază completă, profesorul grăbit îl oprește zicându-i „votre définition est trop longue”). Apoi își reiea firul discursului. Trece la imperfectul subjonctivului (cu excepțiile, la neregularitatea celei de a 3-a persoane din singular. Și vorbește mereu. Din când în când o dă în limba maternă, apoi: „C'est bien compris, n'est-ce pas?” (Nici un elev nu răspunde). În sfârșit, se sună de ieșire și profesorul găfăind termină: „Je pourrais vous dire encore beaucoup de choses, mais le temps nous manque”. Din fericire!

Observații. Probabil că aceasta a înțeles profesorul VII³ prin „metodă”, de oarece la intrarea în clasă îl prevenisem că scopul vizitei mele era de a-i vedeă metoda, modul cum lucrează el cu clasa.

Înainte de a trece la lecțiile mijlocii, să-mi fie îngăduit a mai menționa aci, negăsindu-le loc în niciuna din rubri-

cile precedente, și cele 2 lecții de metodă personală ale profesorului III¹⁴ și III¹⁵, despre care am mai pomenit. E vorba de lecțiile unui tânăr d. profesor care pretindea că posedă cea mai bună metodă în predarea limbilor.

În cea dintâi, III¹⁴, d-se după ce mă recomandă clasei, începe a'și bate joc de metoda suplinitorului său (căci lipsise pentru boală) și de toate metodele în general. „Vous savez, le spune el, que j'ai la mienne, et que je n'y renoncerais jamais“. Apoi consultă exercițiile făcute sub predecesorul său și surăde. După aceea neștiind ce să facă, face apelul nominal, oprindu-se la fiecare elev și adresându-i câte o observație în limba italiană. După aceasta, indică elevilor modul cum îi va interoga la examen, după dorința lor: sau asupra gramaticii sau asupra unei traduceri în l. franceză. Întreabă pe fiecare elev în parte, în italienește, de notele obținute sub predecesorul său și face glume nesărate asupra fiecăruia. A trecut o jumătate de oră. Cealaltă jumătate se pierde în dictarea unui pasaj italian pe care clasa va avea a-l traduce acasă, și în o conversație cu o elevă, fiica unui general, și cu un elev, asupra modului cum au petrecut vacanța. Și atâtă tot.

În cealaltă clasă, mi-a fost dat în sfârșit să-i cunosc metoda. Iată acea lecție:

III¹⁵:—1. Profesorul mă recomandă și în această clasă, dar în l. maternă. 2. Pierdere de timp enormă cu transcrierea numelui elevilor în ordine alfabetică. 3. Discuțiuni plictisitoare cu elevii, în l. maternă, asupra examenelor și a notelor. (A trecut o jumătate de oră). 4. Profesorul dictează un pasaj italian de tradus acasă în l. franceză. 5. Iar discuție asupra notelor. (A mai trecut un sfert de oră). 6. Un elev e chemat pe catedră. (Profesorul și elevul stau în picioare unul lângă altul, privind în aceeaș carte pe care o ține elevul). Elevul traduce în franțuzește un pasaj referitor la pălării, șoptind traducerea la urechea profesorului, fără ca colegii săi să-l poată auzi. Dar traducerea e făcută mai mult de profesor, fără consultarea clasei. (În timpul acesta, clasa devine din ce în ce mai sgomotoasă, se radea, se vorbea, se făceau glume. Profesorul singur nu auzia nimic). Acelaș elev scrie pe tablă timpurile primitive a câtorva verbe neregulate, apoi le conjugă mecanic *la toate timpurile și modurile*. Acelaș procedeu se repetă cu alți trei elevi, în mijlocul unui sgomot infernal.

Adunând acum împreună aceste lecții cu cele similare nereproduse, găsim *34 lecții antipedagogice*.

II. **Lecții mijlocii.** — Prin asemenea lecții înțeleg pe acelea cari, deși se aseamănă cu cele nepedagogice, prin lipsa de metodă și chiar de tehnică dăscălească, constituie totuș prin unele rare licăriri pedagogice, un pas înainte asupra celor precedente. Le voi subîmpărți și pe acestea în mai multe categorii.

1. *Lecții cu pregătire.* Sânt acele lecții în care profesorul, fie la începutul fie la sfârșitul orei, pregătește cu clasa lecțiunea pentru data următoare. De obicei, această parte importantă a cursului este aproape necunoscută profesorilor de limbi străine în școlile secundare din Italia. De aceea și lecțiile cu asemenea pregătire au fost rare. Am considerat ca lecții mijlocii pe acelea cari, deși rele, au fost precedate sau urmate de o asemenea pregătire. Și anume: I³, I⁸, I⁹, I¹⁷, II⁶.

I⁸:—1. Mai multe eleve, succesiv, recitează, citesc și traduc în l. maternă câte o bucată diferită. Cu această ocazie câte o observație gramaticală de fiecare, și recurgere la clasă în ce privește adjectivele și pronumele posesive. — 2. Pregătirea lecțiunii următoare cu ajutorul clasei: pronumele demonstrative. Profesoara reamintește mai întâi elevelor, cu exemple date de clasa întreagă, adjectivele demonstrative, apoi trece la pronumele demonstrative pe care o elevă le scrie pe tablă, cu exemple date tot de clasă. Și cu această ocazie, profesoara obține dela eleve deosebirea dintre pronumele italiene și cele franceze. (Dacă profesoara se opriă aci, lecția ar fi fost excelentă, bine înțeleasă dacă nu ținem seama de slăbiciunea primei părți, unde săsăiturile enervante ale profesoarei obosiau pe eleve și le întârâtau la dezordine). Dar în loc de a se opri aci, profesoara continuă cu pronumele personale, cu sintaxa lor, și de astădată ea nu se mai adresează clasei, ci vorbește singură și repede, în sgomotul general al clasei.

I⁹:—1. (Pregătirea lecției următoare). Profesoara, într'o franțuzească vertiginoasă, reamintește elevelor ceea ce tac ele plecând de acasă pentru a merge la școală. Apoi reîncepe d'a capo, când în franțuzește când în italienește. În cele din urmă, găfăindă întreabă: „avez-vous compris?”. Câteva eleve, din bancă, repetă frazele auzite (probabil învățate în cursul anului). Apoi se scrie pe tablă și în caiete expresiile grele întâlnite: ex. „j'ai quitté... j'ai embrassé... j'ai dit adieu... j'ai suivi mon chemin ordinaire pour arriver à l'école... j'entre... je franchis le seuil... je monte quelques marches... j'ôte mon chapeau... je range mes livres”. Cu această ocazie, observație asupra infinitivului „franchir”, sublinierea lui „seuil, marche” (ca având genuri diferite în l. maternă), observație asupra pluralului lui „chapeau”, contrariul de la „ranger” (déranger). Mai multe eleve citesc apoi ce au scris. (Până aci, abstracție făcând de repeziciunea vertiginoasă de la început, lecțiunea a fost bună). 2. Se trece apoi la lecția din acea zi: O elevă *trage la sorti* un număr care conține: a) numele cu gen diferit în ambele limbi, b) numele în *eur* cu regula în franțuzește, c) conjugarea mecanică a verbelor „finir, bâtir, grandir”; d) scrierea unei propoziții pe tablă (corectată numai de profesoară), e) recitarea unei poezii. O a doua elevă *trage la sorti* un număr și urmează același procedeu. (Concluzie: pregătire bună—dar lecție antipedagogică).

2. *Lecții cu conversație sau cu rezumate.* Sub această rubrică am coprins pe acele lecții cari, în mijlocul haosului, ofereau o slabă tendință spre lumină, bunăoară un rezumat, o conversație, gramatică ceva mai potrivită, câte un dialog, în sfârșit orice manifestare, fie cât de neînsemnată, care să dovedească nițică viață și că clasa trăiește, că iea parte la lecție. Asemenea lecții au fost: I¹³, I⁵, II¹⁷, VI².

II⁵:—1. Recitare și citire, cu numeroase observații gramaticale. 2. Chestiuni asupra formării formei interogative și negative. 3. Conjugarea mecanică a verbului „dormir” la toate timpurile și la toate formele (negativă, interogativă, etc.). 4. Scriere pe tablă cu corectarea fără ajutorul clasei. 5. Recitarea poeziei „Dandolo” întreruptă de numeroase chestiuni. 6. *Rezumatul* poeziei. (La întrebarea: „pourquoi Dandolo est digne de notre admiration?” tot profesoara răspunde în loc de a recurge la clasă). 7. Recitarea vertiginoasă a poeziei „le Lion de Florence” („Doucement, vous n’êtes pas une machine!”). Cu această ocazie, clasa nu știe femininul lui *lion*, iar o elevă nu găsește printre excepțiile pluralului subst. în *ou*, cuvântul „pou”, deși repetă lista de 3 ori (Mais vous oubliez „pou”, mademoiselle, zice mereu profesoara, și clasa râde cu sgomot), și multe alte chestiuni sintactice, etc. 8. *Conversație* asupra conținutului poeziei. 9. Recitarea unei fabule întreruptă de o serie de chestiuni felurite și de conjugarea mecanică a verbului „aller”.

Observații. —Ca ansamblu lecție arababură; în detaliu însă, numerele 6 și 8 în conformitate cu cerințele metodelor directe. Apoi, ca tehnică dăscălească, elevele au fost examinate în bancă, iar clasa a fost consultată, deși nu totdeauna. Cursul făcut în limba franceză.

3. *Lecții șovăitoare*, adică acelea în cari profesorul dispune de oarecare calități pedagogice, dar nu se pricepe să se servească de ele; el n’are plan de conducere și nu știe ce trebuie să facă. Asemenea lecții au fost: I⁵, I⁶.

I⁶:—(Curs în franțuzește). 1. (Profesoara, foarte nedumerită, mă întreabă ce doresc să fac. Ii răspund: „lecția de astăzi”). O elevă recită o poezie-dialog, alta o repetă. La cererea mea, amândouă fac dialogu (exercițiu necunoscut atât profesoarei cât și elevelor). 2. (Profesoara mă întreabă din nou ce să mai facă, răspund din nou: „lecția de azi”). O elevă traduce penibil un exercițiu italian în limba franceză. 3. Scrierea pe tablă a subjonctivului celor 4 conjugări cu desinențele timpurilor. 4. (Nouă nedumerire a profesoarei). O elevă citește „la Noix”. 5. O altă elevă povestește conținutul aceleiași bucăți, dar foarte greu. Cu această ocazie observații asupra perfectului definit al lui „trouver” și formațiunii pluralului. 6. Două eleve, succesiv, se încearcă, pe un tablou Delmas, să spună ce disting în bucătărie, dar una nu vede nimic, iar cealaltă nu găsește decât un cuțit. Se sună. Anunțarea lecțiunii următoare.

4. *Lecții scriptice.* Prin lecții scriptice înțeleg pe acelea cari se limitau numai la scrierea pe tablă fie a unei traduceri, fie a unui dicteu, succesiv de către mai mulți elevi, și presărată cu numeroase observații gramaticale. Deși, în general, corectarea se făcea de către profesor, fără concursul clasei, și une ori chiar înainte ca elevul să fi terminat de a scrie cuvântul, totuș am socotit aceste lecții ca *mijlocii* și nu rele, întâi fiind-că erau un prilej pentru clasă de a fi atentă deși nu era consultată, deci un profit pentru ea, și al doilea fiindcă erau făcute în limba străină. Asemenea lecții au fost: II¹¹, (combinată cu citire și conversație), III¹³ (combinată cu literatură), III¹⁷, IV¹ (foarte sgomotoasă), V¹, V³ (combinată cu pregătirea lecției următoare: subtilități sintactice asupra participiului prezent debitate numai de profesor), V⁴, VI¹, VII².

In total: 20 de lecții mijlocii.

III. *Lecții pedagogice.* Trebuie să mărturisesc că lecții pedagogice-model în școlile secundare din Italia, nu prea am găsit. Cele pe cari le reproduc, fără a fi lecții-model, se prezintă totuș ca bune lecții pedagogice, adică conforme cu cerințele metodelor directe, deși pe ici pe colea mai oferă încă mici cusururi, resturi moștenite dela vechile metode, cari ne surprind fie în cursul lecției, fie în pregătirea cu clasa a lecțiunii următoare. Așa cum sânt, ascultarea lor mi-a procurat totuș o deosebită plăcere.

Un lucru numai m'a mirat. Din cele șapte lecțiuni pedagogice, șase au fost făcute de femei și numai una de un bărbat. Și viceversa, din cele 34 de lecții rele, numai patru aparțin femeilor; iar din cele 20 de lecții mijlocii, opt au fost făcute de femei. Din această proporție ciudată, s'ar putea trage poate concluzia că sentimentul pedagogic e mai dezvoltat la profesoarele italiene de limbi străine decât la colegii lor bărbați.

Asemenea lecții pedagogice au fost: I⁷, I¹⁸, I¹⁹, I²⁰, III⁴, III⁵, III¹⁰.

I⁷:—1. O elevă, din bancă, citește o lucrare scrisă corectată. Cu această ocazie, observație asupra verbului „étudier” la imperfect

și la 1-a pers. indic. prezent. 2. O a doua elevă traduce în franțuzește niște propoziții italiene. Observații asupra lui „fou-fol”, asupra desinențelor la verbe (chestiuni la răspunsul cărora ieau parte mai multe eleve). 3. Acelaș procedeu cu a treia elevă, tot din bancă. Observație asupra lui „arriver”, conjugarea mecanică a acestui verb de toată clasa, și formațiunea viitorului și condiționalului (cu ajutorul clasei). 4. Pregătirea lecțiunii următoare: „pronumele posesive”, cu ajutorul întregii clase, care e mereu consultată și care furnizează exemplele în l. franceză. (Toată clasa e în activitate, toate elevele sânt atente și ar voi să răspundă). Pentru a induce femininul lui „le mien”, profesoara obține dela clasă femininul adjectivelor terminate în *en*. Apoi trece la plural și tot cu ajutorul clasei ajunge să stabilească deosebirea între „mes” și „les miens, les miennes”. (Dar deodată profesoara se oprește, și-mi spune: „Si cela vous ennuie, je passeraï à un autre sujet”. Ce păcat că mi distrușese tot farmecul!) Dar continuă lecția: fiecare elevă dând câte un exemplu, relativ la pronumele posesive. 5. Apoi exerciții orale cu clasa: a) dialog între mai multe fete, b) conversație între profesoară și eleve asupra femininului și pluralului *cu toată clasa*, c) poezioare, și d) alt dialog.

¹¹⁸:—1. O elevă enunță în l. maternă regula prepozițiilor cu exemple în l. germană. 2. O altă elevă traduce oral în l. germană câteva fraze rostite de profesoară în l. maternă. 3. *Conversație* germană excelentă între două eleve. 4. Recitarea unei poezii. 5. O elevă traduce în limba germană o scrisoare comercială (excelentă traducere). Cu această ocazie observații asupra verbului „suchen” și a derivatelor sale. 6. O a șaptea elevă vorbește despre forma pasivă și dă exemple în l. germană. 7. *Pregătirea* lecțiunii următoare: nomenclatură de termeni și derivatele lor cu exemple date *de întreaga clasă*. De scris acasă: acești termeni și derivatele lor.

Observație. Lecție mai curând mijlocie,—dar lăcută în limba germană și cu toată clasa.

¹¹⁹:—1. Citirea unei bucăți germane și traducerea în l. maternă. Cu această ocazie, observații asupra dificultăților bucății. 2. *Conversație* foarte interesantă și vie—între profesoară și eleve—asupra diferitelor lucruri. 3. Recitarea de către o elevă a unei poezii, dar cu o pronunțare germană excelentă. Cu această ocazie, observații asupra declinărilor și declinarea lui „der Riese”. 4. Traducerea verbală de către eleve a unor propoziții referitoare la rudenie, la alimente, la prepoziția „auf” (dativ—acuzativ). 5. *Povestirea* a două istorioare de către două eleve. 6. *Pregătirea* lecțiunii următoare: a) întrebuintarea expresiilor „herein-hinein, woher-wohin” cu regulile lor în l. maternă, dar cu exemple în l. germană găsite cu ajutorul clasei; b) citirea unei liste de cuvinte și ilustrarea lor cu exemple găsite *de către clasă*.

¹²⁰:—1. *Conversație* în l. germană, cu un număr mare de eleve asupra mâncărilor, părților corpului, vestimentelor, etc. condusă în mod foarte spiritual și plăcut. Cu această ocazie, observații asupra ortografiei și asupra declinării determinate și nedeterminate, cu exemple germane găsite de clasă și scrise pe tablă. 2. Citirea și traducerea unei bucăți în limba maternă, cu observații referitoare.

III⁴:—(Curs în l. franceză) 1. Chestiuni asupra acordului participiului trecut cu exemple scrise pe tablă. 2. Traducerea în franțuzește a bucății „Michel Ange et son domestique”. 3. Câteva amănunte asupra lui Molière date în l. franceză de către 4 elevi, apoi *jucarea* unei scene din *les Femmes savantes* (Revolta lui Chrysale). Scena admirabil jucată, mai ales de fetița care interpretează pe Philaminte. 4. Citirea altor scene și *rezumarea* lor de altă elevă, cu scoaterea în relief a galicismelor. 6. *Pregătirea* lecțiunii următoare: verbele pronominale și acordul participiului lor trecut, făcută *cu ajutorul clasei*. Dictarea în franțuzește a regulii în chestiune.

III⁵:—1. Compunerea orală a unei scrisori comerciale cu ajutorul clasei întregi. Sub admirabila conducere a profesorului și după lungi bojbări, elevii găsesc mai întâi antetul scrisorii, apoi după lungi și felurite sovăeli, expresia „je vous fais observer”, apoi pe aceea care specifică marfa „consistant en”, și în sfârșit pe acelea de „veuillez bien.”, „je compte sur vous” și formula de salutări. „Cu aceste câteva formule, zise profesorul rezumând, puteți ajunge a scrie cu oare care ușurință ori ce scrisoare comercială”. 2. *Pregătirea* lecțiunii următoare: „desinențele verbelor după forma ortografică”. Fără a se mai adresa clasei, profesorul așterne pe tablă timp de 1/2 oră un sistem mecanic pentru memorizarea desinențelor timpurilor dela verbe, sistem inventat de dânsul și la care spune că ține foarte mult.

Observații.—Abstracție făcând de această parte din urmă, antipedagogică, și care a indispus buna dispoziție a clasei, partea cea dintâi, adică lecțiunea propriu zisă a fost admirabil făcută. Rar am văzut atâta pricepere pedagogică și atâta insistență în a voi, cu ori ce preț și cu nesfârșite întorsături, a scoate direct din capitalul de cunoștinți a elevilor părțile unui subiect propus. Toată clasa, într-o atenție încordată, a luat parte cu un viu interes la repetițiile lecțiunii magistral condusă de profesor.

III¹⁰:—*Pregătirea* unei fabule de La Fontaine: „le Rat de ville et le Rat des champs:” 1. Mai întâi biografia fabulistului reconstituită de profesoară cu ajutorul clasei, dar cu prea multe amănunte (pe cari nu cred să le fi înțeles clasa); din potrivă, anecdotele interesante a clasei și o făcură să răză de mai multe ori. 2. Apoi, tot cu ajutorul clasei, profesoara obține definiția fabulei (rezumată după cele date de elevi) precum și calitățile fabulistului judecat după una din fabulele sale, cunoscută de clasă (Le coche et la mouche”). 3. Profesoara citește prima strofă a fabulei celei noi, apoi întreabă clasa ce cuvinte n'a înțeles. Unele eleve întreabă și profesoara răspunde explicând acele cuvinte. Ea chestionează apoi clasa asupra altor expresii ca: sinonimul lui „couvert”, explicarea omisiunii articolului în „rats en campagne aussitôt” (trei cazuri menționate de eleve), explicarea expresiei „en campagne”, deosebirea între „rat” și „souris”, etc. 4. O elevă citește strofa a doua a fabulei. Cu ocazia lui „mis” observație asupra acordului participiului trecut, cu regula în franțuzește.

Lecții de limba maternă.—In afară de lecțiile de limbi străine, am avut prilejul și plăcerea să asist și la 8 lecții de

limba italiană în diferite clase. Supunându-le aceluiaș criteriu, ca și cele precedente, am găsit printre ele: 3 antipedagogice, 2 mijlocii și 3 pedagogice.

Dacă aruncăm acum o privire înapoi, dăm peste cifrele următoare: Din 61 de lecții de limbi străine (franceză și germană) și 8 de limba maternă, la care am asistat în școlile secundare din Milan, Florența și Turin, 37 au fost antipedagogice, adică mai mult de $\frac{1}{2}$ din numărul total; 22, adică $\frac{1}{3}$, mijlocii, constituind un pas înainte asupra celor precedente, și, însfârșit, 10 pedagogice, adică numai $\frac{1}{8}$ conformându-se mai mult sau mai puțin cerințelor metodelor directe.

Cum se vede, acest rezultat e departe de a fi favorabil învățământului limbilor străine în școlile secundare din Italia. Dar el este firesc și explicabil. Din momentul ce această țară nu dispune de un Seminar pedagogic destinat a forma pe cale practică pe aceia cari se consacră profesoratului, și de vreme ce, în ce privește metoda de predare, ea se află încă în faza scolastică din trecut, nu se poate pretinde învățământului ei să dea rezultate mai bune. Ceea ce contribuie și mai mult la această stare de lucruri, e și haosul care domnește în programele oficiale de studii. Mulți dintre profesorii vizitați mi s'au plâns, și cu drept cuvânt, de aceste programe prea încărcate, cari cer gramatică cu nemiluita, și aproape numai gramatică. Iată într'adevăr ce prevede programul de studii italian pentru anul I de limba franceză:

Pronunzia e ortografia. 2. *Declinazione dei nomi e degli aggettivi*. 3. *Conjugazione dei tre verbi regolari precedute dalla conjugazione degli ausiliari «avoir» e «être»*. 4. *Esercizi: Esercizi graduati di lettura, Esercizi di nomenclatura. Studio di poesie brevi e facili, anche per esercizio di memoria. Esercizi elementarissimi di scrittura sotto dettato. Esercizi elementarissimi di traduzione dal francese. Versione di facili proposizioni dall'italiano in francese, per esercizio di applicazione delle regole studiate.*¹⁾

Și iată, de altă parte, ce prevede pentru aceeaș clasă programul nostru:

¹⁾ Vezi *Programmi d'insegnamento in vigore nelle scuole tecniche* în „Enciclopedia scolastica” No. 2, pag. 9.

...Se va începe cu exprimarea în propoziții simple și scurte a acțiunilor, cari se pot executa în clasă (a se sculă, a se așeză, a merge la tablă, a deschide cartea, etc.), apoi se va continua cu bucăți compuse, tot din propoziții scurte și ușoare, referindu-se la viața școlară (clasa, școala, jocurile, etc.), la viața de familie (casa, membrii familiei, scularea de dimineață, mâncarea, mergerea la plimbare, etc.), la animalele domestice, la plante mai răspândite, la fenomenele mai frecvente ale naturii, la anotimpuri. 2. Primele lecții vor fi orale, îndepărtându-se cartea... 3. Citirea are de scop recunoașterea în text a cuvintelor cunoscute deja prin auz și prin rostire... Nu se va proceda la exercițiile scrise decât după ce vor fi fost preparate prin citire sau prin alte exerciții orale. 5. *Cu ocazia exercițiilor, se vor face observațiile strict necesare despre articol, femininul și pluralul la substantive și la adjective, nume-rale. Se vor extrage din citire formele mai des întrebuintate: indic. prezent, imperfectul, perfectul compus, viitorul, prezentul subjonctivului și infinitivul. Din trimestrul al treilea se va putea face în cor sau individual exerciții de aplicație conjugându-se în propoziții verbul întâlnit în text la toate persoanele unui timp, etc.*¹⁾

Compară-se aceste două programe, cea italiană și a noastră, și se va vedea abisul care le desparte pe una de alta. În timp ce cea dintâi are aparența unui schelet, cea de a doua oferă aparența unei ființe plină de viață. Nu e deci de mirat, în faza actuală a învățământului secundar din Italia, că studiul limbilor în această țară este încă în fașe, cum o recunosc Italienii înșiși în ziarele lor, și că nu dă decât roade negative. Constatările mele imparțiale și obiective nu vin decât să confirme o stare de lucruri existentă și păgubitoare.

Să sperăm însă că, odată cu reforma învățământului secundar pe care o prepară guvernul italian, această stare de lucruri va lua în curând sfârșit.

¹⁾ Vezi *Programele școalelor de băieți*, București 1908, pag. 74-75.

III.

Învăţământul limbilor străine în liceele din Paris

La Paris am vizitat 9 licee, în lunile Noemvrie—Februarie (1909—1910). Şcoli de fete n'am putut obţine permisiunea de a vizita, Francezii fiind sub raportul moral mai pudici decât Germanii şi Italienii. Cât priveşte pe cele de băieţi, mi s'a încuviinţat vizitarea numai a nouă licee, ce mi-au fost fixate şi alese de rectorul Universităţii. Această dispoziţie limitativă mi-a părut mai întemeiată, având în vedere că învăţământul secundar din Paris e zilnic asaltat de zeci de profesori de licee, veniţi din toate părţile lumii.

E adevărat că unii din aceştia se mulţumesc cu vizitarea unui singur liceu (cum prevede şi dispoziţia noastră ministerială cu privire la bursierii trimişi la Paris); sânt însă şi alţii cari, din curiozitate, ţin ca sfera lor de activitate să îmbrăţişeze cât mai multe şcoli. Fireşte că asemenea vizite zilnice aduc o oarecare perturbare în facerea cursurilor, căci, orice s'ar zice, prezenţa unui străin la curs derutează întru câtva pe profesor şi micşorează atenţia elevilor, cu atât mai mult dacă vizite de asemenea natură se repetă prea des în decursul aceluiaş an. Nu mă miră prin urmare dispoziţia parcimonioasă a rectoratului Universităţii din Paris de a restrânge pe cât se poate favoarea acordată mosafirilor străini.

Cele 9 licee vizitate, în ordine alfabetică, sânt următoarele :

1. Lycée Carnot: cl. VIA¹ (latina), IVA (germana), IIB (germ.), IAB (franc.),
2. Lycée Condorcet: cl. II (germ.), IIBD (germ.), IIC (germ.), I (franceza).
3. Petit lycée Condorcet: cl. VIB¹ (germana), V (germana), VIB (franceza), V (franceza).
4. Lycée Henri IV: cl. II (germana), II (franceza). IBD (italiana).
5. Petit lycée Henri IV: cl. VIA¹ (germana), VA⁵ (franceza).
6. Lycée Janson de Sailly: cl. IC² (germana), IC³ (franceza).
7. Petit lycée Janson de Sailly: cl. VI (latina), IVA (germana).
8. Petit lycée Montaigne: cl. IX (franceza), VIII³ (istoria), VIII (franceza), VIIIC (franceza), VI (franceza), VIA² (germana), V (germ.).
9. Lycée Voltaire: cl. VI (germana), VIB¹ (franceza), III (germana) ID (franceza).

În rezumat, 9 școli secundare și 32 de clase, astfel repartizate: 15 de limba germană, 1 de italiană, 2 de latină, 1 de istorie în limba franceză și 13 de limba maternă. Curs de limba italiană n'am găsit decât la liceul Henri IV, această limbă fiind facultativă și nu prea are căutare în liceele din Paris. Din cauza nepotrivirii de ore, am trebuit uneori să asist, în locul limbei germane, la lecții cari nu priveau direct ancheta mea, cum sânt orele de limba latină și cea de istorie. În sfârșit, am ținut să asist și la lecții de limba franceză, predată ca limbă maternă, mai mult din curiozitatea de a vedea cum înțeleg profesorii francezi să predea propria lor limbă.

În privința claselor, e de notat că ele sânt învers aranjate ca la noi, și anume: clasele X și IX constituiesc divizia primară preparatorie, clasele VIII și VII divizia primară elementară. Liceul începe cu cl. VI și durează 7 ani. El se divide în două cicluri: ciclul I (de patru ani) coprinde clasele VI, V, IV și III; și ciclul al II-lea (de trei ani) cu clasele II, I și clasa de Filozofie și Matematică.

Limbile vii încep a fi predată încă din clasa IX (care ar corespunde la noi cam cu cl. II primară) și li se rezervă câte 2 ore pe săptămână în cursul primar, unde sânt mai mult învățate din auz. În cursul inferior al liceului, adică în clasele VI, V, IV, III, ele se predau câte 5 ore pe săptămână; iar în cursul superior, câte 2 ore pe clasă în secția clasică; câte 7 ore, din cari 3 pentru o limbă și 4 pentru

cea de a doua, în cl. II și I (secția reală și modernă) și 3 ore în clasa de Filozofie și Matematică. Cu alte cuvinte, limbile vii sânt predate timp de 10 ani în învățământul francez, din cari 7 în cel secundar.

În trecut, și acest trecut nu e așa de depărtat, până acum 9 ani, învățământul limbilor străine în școlile din Franța lăsa foarte mult de dorit. Iată, de pildă, ce ne spune în această privință, o pană competentă, aceea a d-lui Gustave Lanson, profesor la Sorbonna: „Ce se făcea până acum? Limba engleză și cea germană se tratau ca și limba latină și limba greacă, adică cu aceeași încetineală. Se dedea o mare întindere gramaticii, prin care se dobândește numai o cultură filozofică a limbei. Fiecare frază era cercetată prin o analiză curioasă, fapt considerat ca o excelentă gimnastică intelectuală... Și după 7 ani de studii, stăpâneau în perfecție—și vorbesc aci de elevii cei buni—numai *mecanismul gramatical* al limbilor germană și engleză, dar îi vedeai lipsiți de cuvintele de cari se servesc germanii, englezii etc. pentru a-și comunica gândurile lor. Și dacă cunoșteau o sumă de cuvinte, învățate în liceu, eră numai un vocabular artistic sau filozofic, arhaic sau rar, dar nimic familiar, nimic necesar pentru viața de toate zilele“¹⁾.

„Luați, spuneă d. Bourgeois, fost ministru, în răspunsul său la Ancheta ministerială, despre care voi vorbi mai târziu, luați un mare liceu din Paris, Lyon, Bordeaux: și veți vedea că în zece ani nu ies nici zece elevi cari să știe să *vorbească* limba străină, afară de cazul dacă au avut grije s'o învețe afară din liceu. De aceia comerțul și industria se plâng că nu găsesc funcționari francezi cari să cunoască și unele limbi străine; de aceea se simte nevoia de a se face apel la funcționari străini“...²⁾

Dar nu numai comerțul și industria se tânguiau de rezultatele negative ce dedea învățământul limbilor vii, ci și, în primul rând, părinții copiilor, opinia publică cu drept cu-

¹⁾ G. Lanson, *l'Université et la Société moderne*, Paris, 1902 (Colin), pag. 27—38.

²⁾ Vezi Lanson, *Op. cit.*

vânt alarmată care găsi un sprijin puternic în presă. Franța făcuse o tristă experiență la 1870, și lumea franceză începuse să se convingă că ar fi o naivitate de a se continua cu politica de ignorare a limbilor germană și engleză. Pe de altă parte, sgomotul cel mare produs de reforma metodelor de predare în Germania, cât și literatura pedagogică ce a isvorât din ea, nu puteau să nu miște și Franța. Și atunci Ministerul Instrucțiunii, împins de opinia publică și de nevoile timpului, a adus în 1901 dinaintea Parlamentului un proiect de lege privitor la o reformă completă a învățământului secundar. Și pentru a da acestui proiect de lege o bază puternică, Ministerul l'a precedat de o vastă anchetă care coprindea părerile tuturor oamenilor competenți din ramurile oficiale, intelectuale, comerciale, industriale, etc. asupra îndrumării ce trebuie dată învățământului limbilor străine în școlile din Franța. Legea a și fost votată de Cameră în 4 Februarie 1902 și pusă imediat în aplicare.

Înainte însă de a vedea în ce constă această nouă reformă, să ne oprim un moment pentru a cerceta pricinile pentru cari învățământul limbilor străine eră într'o stare înapoiată și pentru ce nu dădea decât rezultate negative. Mai întâi, eră locul neînsemnat pe care-l ocupau limbile străine față de celelalte materii în școlile secundare franceze: ele erau privite ca niște „intrusi“ și li se reproșă că încarcă în mod inutil programul de studii, ele fiind lipsite de orice putere educativă. Ce-i drept, această acuzare, astăzi ridiculă, eră pe atunci destul de întemeiată. Cine predă limbile străine odinioară în liceele din Franța? Le predă, la început, niște pârliți veniți nu se știe de unde, îmbrăcați ca vai de lume, de obicei fără niciun titlu, sau cu titluri bizare, prost plătiți, rău văzuți de colegii lor și lipsiți de orice autoritate asupra elevilor; ¹⁾ iar mai târziu, savanți cu titluri academice, excelent plătiți, dar cari tocmai fiindcă erau prea savanți, făceau cursuri ex-cathedra, cursuri de gramatică în limba maternă; necunoscând limba decât teoretic, ei ignorau

¹⁾ Și noi am avut odinioară, pentru limbile străine, asemenea mostre de profesori.

valoarea practică a ei, și chiar s'ar fi simțit înjosiți să-o predea astfel;²⁾ dealminteri ei singuri nu știau, dacă i-ai fi întreat, în ce scop predau limba străină cu care erau însărcinați. Cu asemenea profesori, firește, învățământul limbilor străine nu putea da altceva decât rezultate negative.

De altă parte, ceea ce lipsia în predarea limbilor străine, ca și în domeniul întregului învățământ, era o unitate de metodă, o metodă anumită și rațională, mulțumită căreia învățământul limbilor să devia o realitate, o metodă care să dea elevului posesiunea reală a limbei străine. Căci, „dacă cunoștința și posesiunea reală a limbilor vii învățate, nu le dobândește elevul în timpul studiilor liceale, se poate atunci considera învățământul acesta ca greșit, fără menire“. (Lanson). Această cunoștiință practică a limbilor nu o poate da decât o metodă sănătoasă, și o asemenea metodă lipsea învățământului secundar francez.

Apoi, mai lipsia profesorilor francezi, fie de limbi fie de alte materii, o pregătire pedagogică, care să le dea puțința de a predă cu folos și de a ațâța interesul pentru materia lor. Pregătirea aceasta pentru profesorat, la fel cu orice uce-nicie, nu o putea da decât practica într'un Seminar pedagogic. Lipsa unui asemenea Seminar în Franța, destinat pregătirii candidaților la profesorat, a fost o cauză principală a anar-hiei care domnise odinioară în predarea diferitelor materii.

În sfârșit, nu se știa în mod precis pentru ce anume se învață limbile străine, ce rost au ele în învățământ și în viața publică? Ele se tratau ca limbi moarte și ca atari se învățau numai teoretic, adică sub formă de traduceri și de gramatică, fără a se luă în seamă și importanța lor practică.

Așa numai se explică rezultatele negative ce dedea învățământul lor și desconsiderația în care el se găsea. Strigătul de alarmă al opiniei publice a fost destul de pu-ternic pentru a fi auzit și luat în seamă de cei de sus. Se

²⁾ „...Se croyant des savants, ils se considéraient comme déshonorés s'ils ne consacraient leur temps à discuter des subtilités grammaticales et à épilo-guer sur les grands auteurs“. G. Le Bon, *Psychologie de l'éducation*, pag. 239.

vedea limpede că învățământul secundar în general, și cel al limbilor în special, dăduseră greș până atunci. Și pentru a se cunoaște mai bine pricinile pentru care a dat greș precum și mijloacele de îndreptare a răului, ministerul Instrucții din Franța a întreprins acea vastă anchetă despre care am vorbit.

În general, părerile tuturor celor consultați tindeau la aceeași concluzie, că învățământul limbilor așa cum se face, nu mai poate dura, deci trebuie reformat, concluzie pe care d. Firmery, fost inspector general al limbilor vii, a formulat-o astfel: *Il est un point sur lequel tout le monde est unanime, sauf quelques exceptions: c'est que l'enseignement des langues étrangères ne donne aucun résultat.*

Prin urmare, trebuia reformat. Dar cum? Aci eră partea cea grea. Să vedem, din numeroasele păreri, părerea d-lui G. Lanson în această privință. Iată ce spuneă D-sa: „Orice limbă se învață pentru a ne folosi de dânsa; după ce tânărlul a părăsit liceul, să poată s'o vorbească. Puțin importă ce anume întrebuintare va da limbei învățate, nevoilor practice sau comerciale, studiilor literare sau celor științifice. Acela care știe o limbă străină, care o posedă într'adevăr bine, se va folosi de dânsa cum va găsi de cuviință, după cerințele profesiunii sale.

„Trebuie însă să observăm un lucru: acela care vorbește o limbă este totdeauna în stare s'o și citească, de vreme ce acela care citește o limbă străină, nu-i în totdeauna în stare s'o și vorbească. De unde încheierea firească, că scopul învățământului trebuie să fie de a face pe tinerele generații să vorbească limbile străine.

„Pentru aceasta e absolută nevoie să se reducă gramatica la minimul trebuincios; să se obișnuiască elevii cu limba uzuală, aceea din reviste, ziare, corespondență, viața practică, să se amâne cu studiul textelor literare, până ce *limba uzuală* a ajuns să fie bine cunoscută de elevi; în sfârșit, în tot timpul cursurilor să se dea cea mai mare întindere exercițiului de vorbire și de *auzire*, locul de frunte în studiul limbilor străine să-l ocupe *conversația*“.

„Soluțiunea problemei e dar aceasta: să facem pe elevi

să priceapă și să vorbească limba străină..., iar detaliile monotone ale gramaticii să fie cercetate numai în cursurile de perfecționare ale limbii străine¹⁾).

Cu alte cuvinte, limba trebuie învățată pe cale practică ca obiect viu.

Această soluție a eminentului scriitor și profesor universitar, a fost și soluția dată de majoritatea celor consultați, a fost și aceea admisă de Ministerul Instrucțiunii și votată de Parlament.

Iată, într'adevăr, privitor la învățământul limbilor, punctele principale cuprinse în circulara ministerială din 15 Noiembrie 1901, precum și în instrucțiunile²⁾ anexate circulării:

Mai întâi cu privire la scop: *Le but principal de l'enseignement des langues étrangères est d'apprendre à les parler et à les écrire.* Și aiurea: *Le but que devra se proposer l'enseignement d'une langue vivante, au cours des études secondaires, sera de donner à l'élève la possession réelle et effective de cette langue.* Acesta e scopul de căpetenie pentru care trebuie să se învețe limbile străine. Dealminteri scopul limbilor vii nu e la fel cu al limbilor moarte: *Si l'étude des langues anciennes a pour objet essentiel une certaine culture de l'esprit, les langues vivantes sont enseignées en vue de l'usage.*

Din momentul ce vorbirea limbei devine scopul principal în învățarea limbilor străine, firește că ea nu se putea obține cu vechile metode de predare. Pentru aceasta era nevoie de un instrument nou: *Une langue vivante étant avant tout une langue parlée, la méthode qui conduira le plus sûrement et le plus rapidement à la possession de cette langue sera la méthode orale. Cette méthode, c'est la méthode directe.*

Am văzut aiurea în ce constă această metodă directă și cari sânt mijloacele pentru a o realiza. Iată, pe scurt, cum le înțelege Anexa circulării ministeriale: *La méthode orale*

¹⁾ G. Lanson, *Op. cit.* p. 27—38.

²⁾ Vezi *Plan d'études et programmes d'enseignement dans les lycées et collèges de garçons*, Paris, 1909, pag. 31—40.

fait tout d'abord l'éducation de l'oreille et des organes vocaux. Elle se fonde essentiellement sur la prononciation. Donner aux élèves une bonne prononciation sera donc la première tâche du professeur. Odată cu această educație a urechei și a organelor vocale, îi se dă copilului dela început deprinderea de a se exprima în limba străină, prin conversație asupra unor lucruri familiare lui aflătoare pe un tablou : Le moyen naturel de mettre en oeuvre cette méthode orale, c'est l'enseignement par l'aspect qui relie directement le mot à l'objet. Iar mai târziu, prin conversație asupra celor citite : Le pays étranger, la vie du peuple qui l'habite, fourniront plus particulièrement la matière de l'enseignement.

In ce privește gramatica : Les premiers exercices oraux et les devoirs écrits qui s'y rattachent fourniront, en même temps par l'exemple, les premières notions grammaticales. L'enseignement plus systématique de la grammaire, quand le moment sera venu de l'y introduire, restera éminemment simple et pratique.

Iar în locul traducerilor dintr'o limbă într'alta, exerciții orale și scrise : Le professeur s'appliquera à varier les sujets de ses exercices, à les approprier constamment à l'âge de l'élève, à son degré de maturité, à l'ensemble de ses études. Cu modul acesta elevul se va exersa treptat de a se servi de noțiunile câștigate pentru ași exprima cugetarea direct în limba străină.

In sfârșit, în tot cursul studiilor, limba de predare va fi cea străină : La langue à enseigner sera la langue courante. Și mai departe : Dans tout le cours, le professeur se servira toujours de la langue étrangère : il s'interdira l'usage de la langue française, sauf dans les cas où elle lui est indispensable pour rendre ses explications plus claires, plus courtes et plus complètes. Nici o excepție pentru cursul superior : Dans les classes supérieures, l'enseignement se fait uniquement dans la langue étrangère.

Acestea sânt, pe scurt, principalele dispoziții privitoare la reforma introdusă în învățământul limbilor străine în școlile secundare franceze. Să nu se creadă însă că această re-

formă, impusă pe cale oficială, a fost numai decât îmbrățișată de toți profesorii. De obicei la introducerea unei reforme radicale, se dă peste două categorii de oameni, cari îi întârzie realizarea: aceia cari îi sânt potrivnici, cari nu pot sau nu vor să renunțe la ceea ce au apucat odată, și aceia cari o primesc dar cari n'au pregătirea necesară pentru a o pune în aplicare. *Ceux qui ne sont pas convaincus, se résigneront*, a zis pe atunci Chaumié, ministrul Instrucțiunii, făcând aluzie la cei potrivnici. Natural. Aplicarea unor articole din Regulament îi poate readuce la sentimente mai bune. Dar ce te faci cu aceia cari n'au posesiunea deplină a limbei ce predau, nici pregătirea pedagogică necesară aplicării reformei? Cum să se resemneze aceștia?

Ei bine, Ministerul s'a gândit și la această eventualitate. Odată cu votarea legii Invățământului, a prevăzut și înființarea a două lucruri absolut necesare realizării legii votate. Mai întâi a dispus transformarea în Seminar pedagogic a Școlii Normale, care devenise o pepinieră de literați și de oameni de știință. *L'école normale supérieure sera organisée et dirigée de manière à n'être pas seulement une école des hautes études mais un véritable institut pédagogique. Ses élèves recevront la préparation pédagogique et professionnelle en commun avec les étudiants de l'Université de Paris, candidats à l'agrégation*¹⁾. Și acești candidați, pentru a obține agregția (echivalentă cu examenul nostru de capacitate pentru profesorat), aveau să treacă două categorii de probe: *des épreuves scientifiques subies devant les Facultés et l'Ecole normale; des épreuves professionnelles subies devant des jurys nommés par le Ministre*²⁾. Prin probe profesionale, se înțelege lecțiile noastre practice.

Iată dar pregătirea pedagogică asigurată. În ce privește cunoștința deplină a limbilor străine, condițiune indispensabilă aplicării metodelor directe, Ministerul a dispus acordarea de burse candidaților la agregția de limbi și de congedii

¹⁾ Vezi Proiectul de lege din Noemvrie 1901, votat de Parlament, în *Plan d'études et programmes d'enseignement* etc. pag. XIII.

²⁾ Idem.

profesorilor de limbi străine cari vor să se ducă în țara străină pentru a se perfecționa în limba ce vor avea de predat sau pe care o predau. De câțiva ani încoace, această dispoziție a Ministerului Instrucției a fost simțitor întărită prin numeroasele legat și fonduri oferite de spirite filantropice și destinate a încuraja călătoriile de studii ale profesorilor. Ceva mai mult. Solicitudinea Ministrului s'a resfrânt și asupra elevilor. Printr'o convențiune oficială încheiată cu Statele vecine, cu Anglia, Germania, Italia și Ispania, guvernul francez trimite în fiecare vacanță colonii de elevi în aceste diferite țări cari îi plasează în familii, gratuit, în schimbul altor colonii de elevi englezi, germani, italieni și spanioli, cari sânt trimiși în Franța. Cu modul acesta, acei elevi francezi, după o ședere de două luni în țara străină, au prilejul de a se fortifica în limba acelei țări, și de a studia viața intimă, familiară a societății care o vorbește ¹⁾).

Grație acestor mijloace aplicarea noiei metode a putut deveni o realitate în învățământul secundar din Franța. Sânt nouă ani astăzi de când ea a fost introdusă prin lege. Rămâne acum de văzut dacă aplicarea ei dă cu adevărat roadele așteptate.

Intr'adevăr, din cele 32 de lecții la cari am asistat în cele 9 licee din Paris, trebuie să recunosc, spre onoarea profesorilor vizitați de mine, că n'am găsit *nici una* antipedagogică. Le am împărțit deci numai în două categorii: în lecții *mijlocii* și lecții *pedagogice*, adică conforme cerințelor metodei directe.

I. Lecții mijlocii.—Am spus aiurea ce înțeleg prin asemenea lecții: niște compromisuri între vechile metode și cea nouă, sau încă lecții făcute tot după vechiul calapod, însă prezentând oarecari licăriri pedagogice. Defectul capital al acestor lecții este, mai ales, că profesorul se substitue clasei și vorbește mai mult el, în loc de a face clasa să vorbească.

¹⁾ Cu aceste schimburi se însărcinează *Société d'Echange International*, prezidată de senatorul Baudin, și cu sediul în boulevard Magenta, 36, Paris. Societatea trimite gratuit o broșură explicativă.

Asemenea lecții ¹⁾ au fost: III¹, V¹, V², V⁵, VI¹, VII¹.

V⁵:—1. Citirea excelentă a unei bucăți germane de către un elev. 2. Explicarea dificultăților de sens din acea bucată (dar profesorul vorbește prea mult și prea repede). 3. Conversație asupra conținutului bucății (dar mai mult vorbește profesorul). 4. Ca pregătire pentru lecțiunea viitoare, o lucrare de făcut asupra Rinului, cu ajutorul unor fragmente de versuri franceze și germane referitoare la același subiect. 5. Profesorul dictează câteva fraze franceze pe cari clasa le scrie deadreptul în limba germană, și un elev le retrăduce în franțuzește. 6. Profesorul dictează câteva fraze germane pe cari clasa le scrie deadreptul în limba maternă.

Ca lecții mijlocii de limbă maternă ²⁾ au fost: VI, VA¹ (ambele lecții ex-cathedra), II, I, ID, IC³, IAB.

II:—Planul unei descrieri: 1. Observații făcute elevilor asupra defectelor descrierii făcute de ei; 2. Condițiunile ce trebuie să întrunească o bună descriere. (Sfaturi excelente, dar lecție ex-cathedra).

I:—1. Recitarea mediocră a unei fabule de către 4 elevi. 2. Explicarea unor anumite pasaje din scrisoarea lui Fénelon adresată Academiei: reproșuri făcute lui Molière pentru stilul său vulgar. (Dar profesorul e silit să răspundă singur la mai toate întrebările, elevii consultați nerespunzând de loc sau prost). 3. Profesorul anunță ca lecțiune pentru data viitoare: pregătirea cap. X (les Anciens et les Modernes). Apoi se întoarce la cap. IX asupra istoriei unde profesorul explică,—căci elevii consultați nu răspund—deosebirea între istoricii Titu Liviu și Polyb asupra acelorăși fapte, și cum Fénelon însuși nu e totdeauna obiectiv nici exact în aprecierile sale.

ID:—1. Recitarea monotona și slabă a unui pasaj din *Caracterele* lui La Bruyère de către doi elevi. Un al treilea nu știe și un al patrulea declară că n'a pregătit. 2. Explicarea de către profesor a dificultăților din pasaj (de pildă Phidias, Zeuxis). 3. Profesorul anunță ca lecție pentru data viitoare o compoziție de făcut asupra unor poezii de V. Hugo: a se scoate din coprișul lor inspirația poetului. 4. Rezumatul cap. X din opera lui La Bruyère, și cu această ocazie citirea slabă a câtorva pasaje și comentarul lor. 5. Comparație între ideile lui La Bruyère și maximele altor scriitori (excelente explicații date de profesor, dar mai mult ex-cathedra).

IC³:—1. Rezumatul primului cânt din „Arta poetică” a lui Boileau, apoi conversație cu clasa asupra conținutului. 2. Ca lecție: de la versul 64 înainte. Profesorul citește câteva versuri apoi le explică (dar vorbește prea mult; elevii rar consultați; unul n'a știut să dea definiția „bunului simț”, alții au dat răspunsuri proaste asupra cuvintelor „doux, grave, sévère”, un altul a spus că „le Palais”

¹⁾ Numerotarea claselor s'a făcut și aci, nu în ordinea de pe tablou, ci pe anii de studiu al limbei și în ordinea cronologică în cari am vizitat acele școli.

²⁾ Pentru lecțiile de limbă maternă am păstrat numerotarea de pe tablou.

(adică Palatul de justiție) eră „le Palais royal”, iar clasa întreagă n'a putut da definiția cuvântului „burlesque”).

IAB: — 1. Din analiza tipului lui Horațiu fiul a se scoate în relief geniul lui Corneille. Profesorul *vorbește singur*, clasa foarte rar consultată (un elev întrebă spunând că sora fraților Horațiu se chemă: Pauline!). El explică că piesa e un conflict între două sentimente nobile, că Corneille a împrumutat de la Titu Liviu lupta, moartea Camillei și pledoaria bătrânului Horațiu, că Sabina e un tip inventat de poiet. 2. Apoi trece la explicarea scenei I din actul I, vorbește de caracterul șovăitor al Sabine, care se bocește mereu, chiar înainte de primejdie, spune că personajele lui Cornesc vorbesc prea mult, ceea ce nu se găsește în teatrul lui Racine, că la Horațiu un singur sentiment primează pe toate celelalte, el nu șovăiește nici odată, e dintr'o bucată etc. etc.

În rezumat, din cercetarea celor *șapte* lecții de limba maternă, aparținând mai toate cursului superior, afară de primele două, rezultă două lucruri importante: întâi, slăbiciunea elevilor în răspunsuri și al doilea vorbirea aproape neîntreruptă a profesorului. Doi din acești domni profesori (I^D și I^C ³), pentru a'mi explica slăbiciunea elevilor lor, au atribuit-o faptului că liceenii din ziua de azi citesc prea mult reviste de aviațiune și de sporturi, dar că numai pun mâna pe autorii clasici. Lucru ciudat! Oare n'o fi tot așa și cu elevii germani, despre cari profesorii berlinezi (VII⁶ și VII⁴) mi-au declarat că au mintea greoaie, că cugetă puțin? Acelaș fenomen, pare-mi-se, se cam petrece și la noi, unde tinerimea liceeană din clasele superioare se ocupă cu prea multe lucruri străine de învățământ pentru a mai avea timp să se ocupe și de învățatură.

Recapitulând acum lecțiile *mijlocii*, găsim 6 de limbi străine (5 de limba germană și 1 de limba italiană) și 7 de limba maternă.

II. Lecții pedagogice. Acestea au fost următoarele, toate de limba germană: I¹, I², II¹, II², II³, II⁴, III², IV¹, V³, V⁴. În total: *zece*.

I¹: — (Curs în l. germană) 1. Conversație între profesor și clasă asupra unui tablou mural înfățișând o casă de la țară, în genul acesta: „Zeige den Kutscher!“ elevul: „ich zeige den Kutscher!“ profesorul: „Was tut der Kutscher?“ elevul: „Er sitzt auf den Boden“, etc. 2. Pregătirea lecției următoare: continuarea descrierii casei de pe tablou. Profesorul indică toate părțile casei în propo-

zițiuni complete și legate prin sens, pe cari clasa întreagă le repetă în cor, apoi câțiva elevi separat. Din când în când, ca variațiune, propoziții străine de subiect dar referitoare la unele cuvinte pronunțate, și cari constituie partea familiară a lecțiunii, precum și conjugarea la timpurile principale a unei propoziții, de pildă: „Die Vögel sitzen am Fenster”. Cu ocazia pomenirii despre copilul bolnav care zace în casă (casa de pe tablou), excelentă conversație ușoară cu clasa întreagă, iar cu ocazia întrebuirii verbului „dürfen”, următorul dialog: „Was dürfen die Schüler nicht?—Un elev din bancă: „Die Schüler dürfen nicht französisch sprechen, sie müssen deutsch sprechen, es ist verboten französisch zu sprechen”! Apoi lecția continuă asupra zăpezii care e în curte și asupra arborilor din grădină. 3. Cu cuvintele scrise pe caiet, în timpul acesta, elevii formează fraze complete: fiecare din ei citește câte un cuvânt scris și brodează pe el o frază întreagă. 4. Clasa întreagă cântă în cor: „Fuchs, du hast die Gans gestohlen”, apoi profesorul cântă „der Tannenbaum”, iar clasa îl repetă după aceea în cor.

1²:—(Curs în l. germană). 1. Conversație între profesor și clasă asupra unei serii de acțiuni privitoare la mergerea la tablă, la ieșirea din clasă, la intrarea în clasă, la întoarcerea în bancă, etc. 2. Profesorul: „Wer kann eine Gans zeichnen?” Un elev din bancă: „Ich kann eine Gans zeichnen”. Și elevul desenează o găscă pe tablă. Cu această ocazie conversație asupra găștei. Apoi, același procedeu cu un pește desenat de alt elev. 3. Profesorul: „Etwas neues!” Și atunci elevii încep succesiv să numere, dar în propoziții complete privitoare la corp, la obiectele înconjurătoare etc. 4. Conversație cu clasa asupra lunilor, vârstei fiecăruia, a portmoneului, a ceasornicului. Și cu această ocazie, din când în când, aluziuni drăgălașe și spirituale la elevi, cari fac să râză toată clasa. Apoi de odată, pe neașteptate: „steigt auf, steigt hinunter!” 5. Se scrie pe tablă câteva litere și silabe germane. (În timpul orei întregi, profesorul într-o continuă mișcare: când pe catedră, când în mijlocul elevilor, dominând întreaga clasă. Cu neputință de redat, în toate amănuntele ei, o lecție atât de vie și de interesantă).

11¹:—(Curs în l. germană). 1. Clasa repetă în cor niște propoziții rostite de profesor. 2. Mai mulți elevi recitează poezia „Ich bin der Knab' von Bergen”; apoi conversație asupra conținutului poeziei cu clasa; în urmă, toată clasa o cântă în cor. 3. Conversație asupra pasărilor de curte: găscă, rața, curcanul, porumbielul, etc. și răspunsuri privitoare la aceste pasări, date de elevi și scrise pe tablă și în caiete. Așa, bunăoară, apropo de găină, conversație asupra modului cum se prepară din ouă ochiurile la capac „die Spiegeleier”, și răspunsurile elevilor, scrise pe tablă și de elevi în caietele lor. 4. Extemporal: profesorul enunță câte-va cuvinte izolate și elevii formează cu ele propoziții întregi. (M'am uitat în câteva caiete: aproape nicio greșală!). 5. Toată clasa cântă în cor poezia: „Es klappert die Mühle”. (Clasă activă, curs plin de viață, profesorul în mijlocul clasei și făcând-o din când în când să râză cu aluziuni spirituale ușoare).

11²:—(Curs în l. germană). 1. Conversație cu clasa asupra conținutului unei bucați. (Ca mică variație, câteva observații în limba

maternă, făcute unui elev leneș). 2. Profesorul povestește în limba germană, plimbându-se, aceeași istorioară. 3. Reconstituirea istorioarei de către elevi, cu ajutorul chestiunilor puse de profesor. 4. Pregătirea lecției următoare: Se deschide cartea la pag. 27 și diferiții elevi din bancă explică în l. germană imaginile „lup, câine, livadă, salcie, profesor, elevi”. Conversație cu clasa asupra acestor imagini. 5. Câțiva elevi recitează o poezie.

II³:—(Curs în l. germană). Un elev anunță la intrarea profesorului, într-o germană foarte corectă, lecțiunea din ziua aceea: exercițiu scriptic la tablă. Un alt elev scrie pe tablă în l. germană o bucată care li se dăduse de scris acasă. Bucata e corectată, nu de profesor, ci de clasa întreagă. Toată clasa e atentă și dorește să răspundă la chestiunile profesorului care se găsește în mijlocul ei: „Ich, Herr Lehrer!” sau „Herr Lehrer, darf ich antworten”? Apoi, după ce bucată a fost corectată de întreaga clasă, elevii corectează pe a lor în caiete după cea de pe tablă. (Și de astă dată, profesorul e printre elevi și cercetează când pe unul când pe celalt dacă a corectat bine. E foarte familiar cu copiii, dar nu îngăduie o singură vorbă în limba maternă). Un elev scrie pe tablă timpurile primitive ale verbelor din aceea bucată, și anume: „treffen, müssen, trincken, wollen, finden, legen”.

II⁴:—(Curs în l. germană). 1. Pregătirea lecției viitoare: Profesorul explică dificultățile de sens ale unei bucăți „Die Heue und Getreideernte”. În prima frază a bucății, apropo de prepoziția „auf” clasa cântă în cor prepozițiunile (!), apoi se conjugă în cor „ich wuchs” la indic. prezent. În a doua frază, el explică pe „dürfen” și deosebirea sa de „können”, dar, de astă dată, în loc de a recurge la ajutorul clasei, intră într-o explicație nesfârșită și repede, după care întreabă: „Hat man verstanden?” (Mă îndoiesc ca clasa să-l fi înțeles!). Ajungând la o regulă gramaticală, clasa o repetă în cor. (În timpul acesta, unui elev care pronunțase un cuvânt francez, profesorul i-a dat o pedeapsă!). Mai departe, apropo de un cuvânt, clasa cântă în cor o strofă în care acel cuvânt se găsea și într-o nemțească excelentă. Apoi, tot în cor, se declină un substantiv din acea bucată. 2. Bucata terminată, clasa cântă în cor două poezii (și iarăși pronunțare excelentă). 3. Profesorul prepară cu elevii o strofă în 7 minute: mai întâi o cântă el singur de zece ori, accentuând asupra principalelor cuvinte, apoi cu clasa întreagă, la început greu apoi bine. (Prea puțină conversație, dar în schimb multă cântare în cor, foarte folositoare pronunțării).

III²:—(Curs în l. germană). 1. Pregătirea lecției următoare: Citirea de către profesor a unei istorioare: „Der Schuster”, pe când elevii urmăresc citirea în carte. 2. Aceeași citire făcută de câțiva elevi, dar foarte bine. 3. Explicarea dificultăților de sens, de gramatică etc. în l. germană. 4. Conversație asupra conținutului bucății (elevii trebuiesc să răspundă în propoziții întregi, dar li-e permis să se uite în carte). 5. Se închid cărțile și se trece la lecțiunea din acea zi. Câțiva elevi povestesc frumos conținutul istorioarei „Das Riesenspielzeug”. (Clasă foarte atentă și cu o pronunțare adevărat germană).

IV¹:—(Curs în l. germană). Ca lecție: „Die zwei Grenadiere”.

1. Un elev citește o strofă, apoi conversație asupra conținutului ei între profesor și clasă, și la urmă traducerea strofei în l. maternă de către un elev. 2. Acelaș procedeu pentru celelalte strofe. Fiecare elev recitește strofa precedentă înainte de a aborda pe cea următoare. 3. În decursul celei de a două jumătăți a orei, pregătirea lecției următoare: strofele finale ale aceleas poezii. Profesorul citește strofele, explică cu ajutorul clasei dificultățile de sens și chiar de gramatică în l. germană, și le recomandă a învăța pe din afară primele 2 strofe. 4. Profesorul întreabă, în nemțește, clasa dacă cunoaște, în literatura franceză, o bucată care să se asemene cu cea germană? (dar se sună de ieșire).

V³:—(Curs în l. germană). 1. Conversație cu clasa asupra numeralelor ordinale. 2. Citirea unei bucăți de către mai mulți elevi. Profesorul nu îngăduie nici o greșală de pronunțare. 3. Explicarea, în limba germană, prin elevi a dificultăților de sens și de gramatică din primul paragraf al bucății (de pildă: sofort, Eingang, zuriegeln, springen, Placate, etc.). Apoi un elev povestește întreg paragraful, și foarte bine. 5. Se procedează tot astfel cu paragraful următor, și cu această ocazie, tot în l. germană și tot prin elevi, alte explicații gramaticale și observații asupra verbelor „schreiten” și „springen” (cu „haben” sau cu „sein”).

V⁴:—(Curs în l. germană). 1. Mai mulți elevi povestesc o istorioară în l. germană, prea des întreruptă de observațiile profesorului. 2. Un elev citește o conferință, în l. germană, pe 3 pagini format mare, făcută de el și corectată anterior de profesor. Apoi întreabă pe camarazii săi ce au înțeles? un elev se scoală și spune în l. germană ceea ce a înțeles, un altul repetă partea care i-a plăcut mai mult. Tot conferențiarul chestionează pe camarazii săi din bancă asupra diferitelor pasaje din conferință, spre a vedea dacă au fost înțeles: unii, din cei chestionați, răspund foarte bine, alții slab.

Citind aceste lecții, rămâi uimit de viața ce le însușește și de interesul ce oferă. Eu unul, o mărturisesc, am petrecut momente delicioase ascultându-le, și am admirat pe profesorul care, în mod natural și atât de simplu știă să le facă atât de atrăgătoare. Ce deosebire între aceste clase vii, unde toți elevii sânt în activitate, unde fiecare ia parte integrantă la munca generală, și unde învățătura se capătă așa de plăcut,—și acele clase de odinioară sau chiar din ziua de azi în multe școli încă, clase plictisite și sgomotoase, în care profesorul nu se ocupă decât de un singur elev la catedră, iar ora se trecea în traducerea penibilă a unui exercițiu, în chestiuni nesfârșite de gramatică, cu toate excepțiile ei, și în conjugarea mecanică a verbelor! Cine din noi nu’și aduce aminte încă de acele ore triste din viața lui de școlar, trecute fără folos și într’o plictiseală nemărginită?

Căci, ceea ce face azi puterea acestui nou învățământ, este farmecul ce-l are pentru elevi, este plăcerea¹⁾ pe care o simt ei în aceste cursuri interesante, fiind-că ei înșiși conlucrează la ele, fiind-că le găsesc iluminate de o rază de viață, și fiind-că tot ce se petrece în desfășurarea lor le ațâță în continuu curiozitatea. Abstracțiunile îl obosesc pe copil, mintea lui e însetată de ceea ce este concret, viu. Și această viață nu i-o poate da decât metoda directă, care singură e în stare să-l atragă. Dacă adăogăm la întrebuintarea metodei directe și tehnica pedagogică a profesorului francez precum și cunoștința desăvârșită ce are de limba străină, vom înțelege atunci toată însemnătatea și frumusețea unor lecții ca cele mai de sus.

Tot așa de desăvârșite sânt și cele 9 lecții pedagogice de limba maternă. Ca și cele precedente, aceste lecții nu oferă un singur cusur. Ele au fost pur și simple delicioase. Ascultându-le, erai tot atât de interesat la desfășurarea lor ca și elevii, și regretai că nu mai puteai fi elev pentru a căpăta învățătura într'un mod așa de fermecător. A reproduce cu fidelitate asemenea lecții, e cu neputință. Totuș am căutat să le dau scheletul cât mai bine. În toate aceste lecții, până și în cea de istorie și de limba latină, toată clasa a contribuit, și toți cereau să contribue, mai ales la pregătirea lecției următoare, pe care profesorul o scotea inductiv din capitalul de cunoștinți al elevilor. Acest dar de a ține o clasă încordată o oră întreagă și de a face din lecție o petrecere instructivă delicioasă pentru elevi, l'au avut cu prisosință majoritatea profesorilor francezi vizitați de mine. E un dar prețios, căci la ce folosesc vastele cunoștinți ale cui-va, dacă n'are priceperea să le împărtășească în mod firesc și altora!

Aceste lecții au fost: cl. IX (= a II-a primară), VIII (= a III-a primară), VIII (idem), VIII (idem), VI^B (= I-a de liceu), VI^A (= I-a de liceu), VI^B (idem), VI (idem), V (= a II-a de liceu). Total: 9 lecții.

¹⁾ „La classe devient même un véritable plaisir”. (Firmery, *Revue politique et parlementaire*, 10 octobre 1902, pag. 72).

Clasa IX (= a doua primară). — 1. Cele patru conjugări: terminațiunile imperfectului la cele 4 conjugări. Toată clasa conjugă în cor imperfectul „je jouais” repetând desinențele finale. 2. Chestiuni puse asupra verbului, subiectului, atributului, complimentului drept și nedrept iar răspunsurile bune ale elevilor repetate apoi de clasa întreagă. Repetarea întregului de către profesor. 3. Pregătirea lecțiunii următoare: complimentele determinative. Explicația lor cu ajutorul clasei, apoi, cu această ocazie, elevii citesc o bucată, în care ghicesc complimentele determinate cari sânt sub forma de liniuțe. Apoi, cu ajutorul clasei să dea definiția exactă a cuvintelor dificile ca: „charrue, hache, rabot, fouet, trueller, giberne, baïonnette, sceaux (aluzie la *sot*), pinceau, alêne. [Lecțiune foarte vie].

Clasa VIII (= a 3-a primară). 1. Un elev recitează: „Louis XIV et le Maréchal”. 2. Explicarea, cu ajutorul clasei a cuvintelor grele din acea anecdotă (de pildă: *maréchal*, *divinement*, *ridicule*, *madrigal*, *ravi*, le plus, *bonnement*, *c'est moi qui l'ai fait*, *Sire*, *trahison*, *me le rende*, *brusquement*, *les premiers sentiments*, *naturel*, *folie*, *tout le monde*). 2. Pregătirea lecțiunii următoare: „le Jardin de Rollin”. Profesorul citește mai întâi toată bucată, dându-i vicață. Apoi, un elev citește prima frază. Cu ajutorul clasei, profesorul explică dificultățile ei gramaticale și de sens. Un al doilea elev citește a doua frază, și din nou explicări admirabile făcute cu concursul întregii clase. Cu această ocazie, explicarea unei serii de terminațiuni în „oi, oie, ois, oix”. [Lecțiune foarte interesantă].

Clasa VIII (= a 3-a primară). 1. Mențiunea greșelilor mai serioase dintr-o lucrare scrisă. 2. Citirea de către profesor a unei fabule de La Fontaine. 3. Explicarea moralei fabulei de către clasă. Apoi explicarea cuvintelor mai însemnate din fabulă (ca: *grillon*, *papillon*, *voltigeur*, etc.), deosebiri între nuanțe (ex. *jalousie*—*envie*), definițiile unor expresii ca „*petit-maitre*, *dame Nature*”, însemnarea exactă a lui „*émulation*”, etc. E cu neputință de menționat toate explicările interesante făcute, nici meșteșugul admirabil cu care profesorul le scoate din capitalul de cunoștinți al clasei. (Pe la începutul orei, un elev mi-a oferit niște pastile: profesorul, în loc de a-l dojeni, pentru îndrăzneala sa, l'a complimentat pentru gentila sa faptă). [Lecțiune delicioasă].

Clasa VIB (= I-a liceală). 1. Un elev recitează un fragment. Apoi explicarea cuvintelor mai grele. Acelaș procedeu cu alți câțiva elevi mai departe. Cu această ocazie, conjugarea unor verbe la diferite timpuri. 2. Pregătirea lecțiunii următoare: Profesorul explică, cu ajutorul clasei, dificultățile din restul bucății, de pildă: „*sève*, *flûte*, *saule*, *canons en bois* de sureau, *framboises*, *mûres*, *mérissier* (ce se face din lemnul lui?) *bouleau*, *aux dépens*”. Apoi se lămurește de către clasă nuanțele unor grupuri de cuvinte ca „*goût*—*passion*, *air-chanson*, *rêverie*—*tristesse*, *soucis*—*peines*”. [Lecție foarte interesantă].

Clasa VIB¹ (= I-a liceală). 1. Se recitează fabula, „*l'Huitre et les Plaideurs*” de La Fontaine. Cu această ocazie, explicațiunea exactă a locuțiunilor și a unor cuvinte. 2. Pregătirea lecțiunii următoare: ultimile 9 versuri ale fabulei. Profesorul le citește, apoi explică, cu ajutorul clasei, dificultățile întâlnite. [Lecțiune vie].

CONCLUZIE

Din cercetarea lecțiilor menționate, rezultă un total de 19 lecții pedagogice, 13 mijlocii și nici una antipedagogică. Cu alte cuvinte, proporția lecțiilor pedagogice este de $\frac{5}{8}$.

Trebuie să ținem seama de faptul că unele din cele 13 lecții mijlocii ar fi putut deveni lecții vii, dacă profesorul în loc de a se substitui clasei, ar fi consultat-o mai des, mulțumindu-se numai a completa răspunsurile emise de dânsa, și a le coordona apoi într'un tot armonic; sau dacă lecția ar fi prezentat un plan regulat și hotărât. De aceea, cu mare părere de rău le-am clasat printre lecțiile mijlocii; nițică ordine și nițică viață ar fi făcut din ele lecții pedagogice. De altă parte, e de remarcat că, din numărul total al lecțiilor, n'am găsit nici una, dar absolut *niciuna* rea, antipedagogică.

Ce reiese din această constatare? Reiese că, deși introdusă numai de 9 ani, metoda directă a prins rădăcini adânci în învățământul secundar francez, și că dă rezultate excelente ¹⁾. Intr'adevăr, în toate clasele vizitate, mai ales în cele inferioare, cursul era făcut exclusiv în limba străină, iar elevii, nu numai că se serveau de limba străină, fiindu-le interzis uzul celei materne, dar aveau pretutindeni o pronunțare corectă. Am rămas mirat, la limba germană, de justetea pronunțării elevilor, și ascultam cu o deosebită plăcere acele fragede glasuri franceze rostind limba germană cu o precizie de accent uimitoare. I-ai fi luat drept niște mici teutoni născuți pe malurile Spreei iar nu ale Senei. Până și la lecțiile mijlocii, cursul era făcut în limba străină, iar elevii aveau și la aceste lecții o pronunțare curat germană. Justa pronunțare e, într'adevăr, preocuparea de căpetenie a profesorului francez de limbi străine. El n'ar îngădui, în ruptul

¹⁾ Intr'adevăr, învățământul limbilor a făcut niște progrese așa de mari, în cât profesorii de celelalte materii au ajuns să se plângă de aceasta, cum îmi afirmă un director de liceu. Ceva mai mult. Intr'un articol de fond din *Figaro*, No. 345, cu data de... Decembrie 1910, cunoscutul romancier d. Marcel Prévost, uimit de progresul învățământului limbilor străine, cere ca și limba latină să fie învățată *ca limbă vie*, adică prin conversație. „*Ce qui est immortel, doit être enseigné comme ce qui vit*”, susține el terminându-și articolul.

capului unui elev să pronunțe greșit fără a-l îndreptă imediat. Cu modul acesta el face dela început, educațiunea urechei și a gurei copilului cu limba străină, această educațiune fiind principiul fundamental pe care se întemeiază metoada directă.

Ceeace a contribuit la împlântarea acestei noi metode și la rezultatele excelente ce dă, sânt mai ales două lucruri: întâi, cunoștința desăvârșită a limbei străine pe care o posedă profesorul, și pe care și-a înșușit-o în țara străină. Mărturisesc, spre onoarea Invățământului francez, că toți profesorii de limba germană, pe care i-am vizitat, posedau în așa grad limba aceasta, și o vorbeau cu un accent atât de just, încât îi luam mai totdeauna drept nemți adevărați. Această posesiune desăvârșită a limbei străine este o garanție puternică pentru corecta pronunțare a elevilor. Al doilea, e pregătirea serioasă pedagogică pe care o are profesorul francez. În privința aceasta, am rămas uimit de progresul realizat de tehnica dascălească în școlile franceze, atât la lecțiile de limbile străine, cât și la cele de limba maternă. Eu cred că nu se poate merge mai departe în direcția aceasta. A deșteptă interesul cel mai viu în școlari prin mijloace firești și simple, făcându-i colaboratorii activi ai lecției, și a câștigă întreaga lor simpatie, spontană și necondiționată, și mai ales a-i face să primească cu dragoste învățătura dată, în așa grad în cât ora întreagă să fie pentru ei o desfătare intelectuală, iar sunarea clopoțelului de ieșire o părere de rău unanimă, iată secretul adevăratelor lecții pedagogice, și iată meritul majorității profesorilor francezi de limbi străine, la a căror cursuri am avut plăcerea să asist și eu.

Să-mi fie permis totuș o mică rezervă, în ce privește clasele superioare ale liceului. Într'adevăr, în al doilea ciclu, adică în ultimele 3 clase, în afară de câteva excepții, nici profesorii, nici elevii nu mi-au părut a fi la înălțimea la care mă așteptam. Atât la limbile străine, cât și la limba maternă, nici clasa nu mai era suficient consultată, nici elevii nu se mai interesau de lecție, precum nici profesorul nu se sinchisiă de ei, vorbindu-le neîntrerupt și obosindu-i cu aceasta. Pricina acestei stări de lucruri nu am putut-o pricepe bine:

eu cred că ea se datorește fie insuficienței pregătiri pedagogice a acelor profesori, fie dorinței lor de a voi să „epateze“ pe elevii cei mari cu vastele lor cunoștinți, fără a le păsa dacă aceste vaste discursuri ex-cathedra, trec sau nu în domeniul intelectual al auditorilor lor.

Să fiu însă mai îngăduitor. Opt ani de experiență în direcția noiei metode nu sânt încă suficienți pentru a transformă *de fond en comble*, o stare vechiă de lucruri. Nu mai departe ca acum zece ani, un profesor de liceu francez s'ar fi simțit ca dezonorat de a renunța la cursul său teoretic ex-cathedra pentru a învăța pe elevi să vorbească limba străină; ¹⁾ principalul pentru el eră de a bate câmpii ora întreagă și'n limba maternă, fie asupra autorilor fie asupra unor subtilități gramaticale și sintactice. Pedantismul e o boală căreia îi trebuie timp ca să se desrădăcineze complet.

Abstracție de această minoritate de profesori, trebuie să recunoaștem, în baza rezultatelor constatate, că învățământul limbilor străine la Paris, și poate chiar în Franța întreagă, a luat o direcție sănătoasă și trainică, care face onoare nobilei țări de la care au pornit toate ideile mari și folositoare. Astăzi învățământul limbilor acolo e așezat pe baze temeinice, iar succesul său definitiv asigurat.

Această nouă direcție dată învățământului limbilor va trăi, fiindcă ea nu este izvorâtă din spirit de imitație, ci din o nevoie a timpului, nevoie resimțită de întreaga națiune franceză, și pe care au exprimat-o bărbații ei cei mari în Răspunsurile la Ancheta preliminară organizată de Ministerul Instrucțiunii. Iată ce zicea (1902) în această privință fostul ministru Leygues în scrisoarea-i către Președintele Comisiunii învățământului dela Camera Deputaților:

L'enquête que vous avez dirigée, au cours de laquelle vous avez recueilli les dépositions des hommes les plus éminents de toutes les professions et de tous les partis et qui est, sans contredit, l'une des plus complètes et des plus

¹⁾ „J'ai maintes fois entendu des professeurs d'allemand et d'anglais qui se considéraient comme déshonorés s'ils apprenaient à leurs élèves à parler et à écrire pour l'usage courant les langues qu'ils enseignent“. (Enquête, I, p. 25, Déposition de M. Berthelot).

fructueuses que nous ayons enregistrées, les travaux de la Commission parlementaire et de ses rapporteurs, les travaux du Conseil supérieur de l'Instruction publique et de mon Administration, les études poursuivies dans les congrès des professeurs, dans l'Université et hors de l'Université, par les hommes que passionnent ces hauts problèmes, tant de bonnes volontés, l'accumulation de documents si précieux, un si immense effort, ne peuvent être perdus. L'avenir du pays est engagé dans le débat¹⁾.

Nu, o asemenea sforțare imensă, opera unei națiuni întregi, nu putea fi pierdută. Și nici nu va fi.

¹⁾ Vezi *Plan d'études et programmes d'enseignement dans les lycées et collèges de garçons*, Paris, 1909.

INCHEIERE

Recapitulând rezultatele la cari am ajuns în decursul acestei lucrări, găsim :

Berlin	{	din 45 de lecții (din cari 44 de limbi străine și una de istorie în limba franceză): 14 antipedagogice, 20 mijlocii și 11 pedagogice.
Paris	{	din 32 de lecții (din cari 16 de limbi străine, 13 de limba maternă, două de latină și una de istorie): <i>nici una</i> antipedagogică, 13 mijlocii și 19 pedagogice.
Italia	{	din 69 de lecții (din cari 61 de limbi străine și 8 de limba maternă): 37 antipedagogice, 22 mijlocii și 10 pedagogice.

Sub raportul lecțiilor antipedagogice, Italia ține recordul cu proporția de $\frac{1}{2}$ din numărul total, apoi vine Berlinu cu $\frac{1}{3}$ și Parizul cu *zero*. Iar sub raportul lecțiilor pedagogice, recordul îl ține Parizul cu aproape $\frac{2}{3}$ din numărul total, apoi vine Berlinu cu $\frac{1}{4}$, iar Italia cu $\frac{1}{7}$.

În capitolul precedent, am arătat motivele pentru cari învățământul limbilor străine în Franța dă astăzi niște rezultate așa de frumoase. Nu voi mai reveni aci asupra acestei chestiuni.

Am arătat de asemenea, în capitolul referitor la Italia, pricinile intime ale stării nenorocite în care se mai află încă astăzi învățământul limbilor străine în acea frumoasă țară, atât de bogată pe tărâmul artiștilor de tot felul, dar atât de săracă în profesori cu pregătire pedagogică. Acolo acest învățământ este încă în fașe, iar pregătirea pedagogică la

profesorat nici nu există. De aci și rezultatele absolut negative, afară de câteva excepții, pe cari le dă acest învățământ primitiv. E de sperat însă că, în curând, alarmat de presă care e ecoul opiniei publice, Ministerul Instrucțiunii din Italia va propune Camerelor o reformă generală a învățământului secundar, în care se va coprinde și acela al limbilor vii. Ministrul care o va realiza, desigur că va aduce Italiei cel mai mare serviciu pe care un cetățean îl poate aduce țării sale.

În ce privește Berlinu, să mi se permită de a mă opri ceva mai mult. Aci, trebuie s'o mărturisesc, m'a așteptat o decepție. Am resimțit, în vizita făcută liceelor acestui oraș, acel sentiment de regret și de indignare, pe care ți-l provoacă renunțarea forțată la o convingere care a fost adânc înrădăcinată în tine. Se știe că Germania a fost cea dintâi țară unde a luat naștere și unde s'a plămădit întreaga mișcare de reformă în învățământul limbilor. Vietor, în 1882, deșteptase cu strigătul său de alarmă, întreaga opinie publică din acea țară, și din acel moment sute de broșuri s'au scris, congrese numeroase de dascăli s'au ținut, ale căror debateri furtunoase au avut un ecou puternic în lumea întreagă, seminare pentru pregătirea pedagogică a viitorilor profesori s'au înființat în toată Germania, cu un cuvânt atâta s'au trâmbițat avantajele noiei metode, și demonstrat cusururile vechilor sisteme de predare, că Ministerul Instrucției din acea țară s'a și grăbit să adopte și să impună noua reformă în școlile secundare. Noi înșine, fascinați de frumoasele rezultate ce promitea, am adoptat-o acum 10 ani și în școlile noastre, bine înțeles cu toți țepii cu cari unii reformiști fanatici au căutat să o împăneze, și anume cu acele faimoase trepte formale, pe cari nu le puteai interverti, la examenele de capacitate, fără a'ți primejdui viitorul și cariera.

Abstracție făcând de aceste exagerări ridicule, cari dădeau tuturor lecțiilor acelaș caracter de uniformitate și monotonie plictisitoare, noua reformă se prezintă ca cea mai frumoasă cucerire care se putea face în învățământul secundar. Nu văd necesar să mai revin aci asupra marilor avantaje ce

ea oferă; destul că, față de metoadele negative din trecut, ea eră actul de deces al acestora, condamnarea lor definitivă și fără apel. Mă așteptam dar, și cu drept cuvânt, să găsec tronând în toată splendoarea ei noua metoadă în școlile din Berlin, în metropola însăși a țării unde s'au dat bătăliile cele mai aprige pentru triumful reformei. Și mă fericeam că, în sfârșit, voi aveă și eu prilejul rar de a asistă la un șir ne-întrerupt de lecții-model în direcția metoadei directe în predarea limbilor vii.

Dar, o decepțiune! În afară de câteva excepții, în locul metoadei directe, am găsit în capitala țării lui Herbart, Münch și Rhein, din potrivă tot sistemele de predare din trecut, acele faimoase metoade scolastice adormitoare și plictisitoare, cari n'au fost de loc date afară din învățământul secundar german, după cum pretind unii. Trei sferturi din numărul total al lecțiilor auzite de mine în liceele din Berlin, au fost făcute în conformitate cu vechile metoade, adică cu traduceri, cu gramatica învățată aparte în mod teoretic, cu conjugarea mecanică a verbelor, cu discursuri ex-cathedra și cu întrebuințarea aproape exclusivă la curs a limbei materne. Până și programele oficiale și cărțile de studiu, după cum am arătat, sânt potrivite și lucrate în vederea acestor ruginite sistemuri de predare. Ceva mai mult! majoritatea profesorilor de limbi străine din liceele vizitate, a dat dovadă de o pregătire pedagogică mai mult decât insuficientă.

Ce se întâmplase? Oare nu mă găseam în Germania, țara care a dat naștere metoadei directe? Ba da, dar venisem prea târziu. De un timp încoace se renunțase la această metoadă care, zice-se, n'a dat roadele trâmbițate de reformiști, și se adoptase o metodă *mijlocie*, adică un fel de combinație între vechile sisteme și metoda directă, pe care Ministerul s'a și grăbit s'o introducă în locul celei directe detronată. Aceasta din urmă „a făcut fiasco în Germania“, îmi spunea o profesoară germană, „și nu se mai obișnuiește decât în școlile private“.

Metoda mijlocie astăzi în vigoare în liceele din Berlin, pe care d. Matthias o numește „o împăcare între metoada veche

și cea nouă" este, în realitate, o simplă întoarcere deghizată la vechile sisteme de odinioară, împotriva cărora s'a tunat și fulgerat atâta vreme. Așa cum le-am văzut eu, așa cum au fost făcute dinaintea mea, lecțiile de limbi dela Berlin, în afară de câteva excepții credincioase metodeli directe, nu au nici cea mai mică asemănare, fie cât de depărtată, cu prescripțiile metodeli directe; ele sânt și rămân lecții moarte în felul celor din trecut, cu cari au o asemănare perfectă. Unele din ele mai ales, făcute de pedanți în limba maternă și asupra unor subtilități gramaticale timp de o oră întreagă, fără a se pronunța o singură frază în limba străină (decât doară în felul acestora: „*Papa a à aller à Auteuil !^{re}*”) și dinaintea unei clase mute, mi-au părut nu numai „vechiu sistem“, dar și enervante la culme.

Iată pentru ce am fost așa de tare decepționat. Dacă noi, mâine, am dispune să renunțăm la noua metodă în învățământul nostru secundar, lucrul acesta nu m'ar mira peste măsură, dat fiind că reformele noastre nu sânt o expresie a nevoilor timpului, ca în alte țări, ci o imitație după reformele altor țări mai înaintate în cultură decât noi. Dar aceasta nu eră îngăduit unei țări ca Germania, unde reforma se născuse din o nevoie socială, unde se dusesse lupte omerice pentru triumful ei, și de unde se răspândise în Europa și chiar în America. A renunța acum la această reformă, atâta timp trâmbițată ca ideală, pentru a se întoarce iarăș la condamnatele sisteme de odinioară, și aceasta sub ocrotirea oficială, este a trage cu buretele peste una din cele mai uriașe efortări care s'a făcut vreodată în direcția învățământului secundar, și este un vot de blam pe care și-l dă în ochii lunei Germania însăși, care încetează de a mai fi pentru noi acel „atelier intelectual“ serios, către care îndreptam admirația și entuziasmul nostru.

Dar acestei obiecțiuni, d. Matthias ar putea răspunde: „In domeniul limbilor moderne și al metodicei lor, ne aflăm într'un proces de metamorfozare și de evoluție“. De metamorfozare? se prea poate! căci s'a revenit la vechile metode scolastice cu rezultate negative. Dar, de evoluție, nu. Evo-

luția presupune o orientare nouă în direcția nevoilor generale; or, cari sânt acele nevoi urgente cari s'au manifestat în viața socială germană în acești din urmă ani, pentru ca să fie necesar să se readucă învățământul limbilor străine la niște metoade de predare învechite, ieșite din uz, nepotrivite cu cerințele vieții moderne, și ce păreau osândite pentru totdeauna?

Sau poate prin „evoluție“, înțelege d. Matthias, ceea ce mi s'a spus de către d-na profesoare, pe care am citat-o aiurea. După părerea ei, întoarcerea la vechile sisteme, și în special la învățarea gramaticii aparte și teoretic, era o necesitate urgentă pentru elevii germani, atât băieți cât și fete, „cari nu cugetă suficient, având mintea greoaie, și cari au nevoie de mecanismul gramatical pentru a se deprinde să cugete“. O fi dând poate gramatica deprinderea de a cugetă, nu zic ba; dar ea nu-ți dă deprinderea de a vorbi limba străină. Dacă elevii germani nu sânt deprinși a cugetă, nu gramatica limbilor vii, cred eu, le va da această deprindere: ea le va încărcă, dimpotrivă, memoria cu un bagaj inutil de excepții, de reguli și de exemple învățate pe din afară, fără a le aduce în schimb vre un folos practic. Și apoi scopul pentru care învățăm limbile străine e cu totul altul: este acela de a ne da puțința să ne însușim, pe cale practică, limbile străine așa ca să ne putem folosi de ele în vorbire ca și înscriere la nevoile noastre¹⁾.

Nu! întoarcerea la vechile sisteme de predare a limbilor nu eră o necesitate adânc resimțită în Germania de astăzi. Ea trebue să-și aibă explicația în pricini cu totul deosebite și cari n'au nici o legătură cu evoluția Germaniei. Și aceste pricini, cred eu, sânt următoarele: a) majoritatea profesorilor de limba franceză din cei vizitați de mine în liceele din Berlin, nu posedă în mod suficient această limbă ca s'o poată vorbi cu elevii, și au o pronunțare defectuoasă care-i pune în imposibilitate de a corectă pe aceea a elevilor;

¹⁾ Dacă cunoștința și stăpânirea limbilor vii învățate, nu le dobândește elevul în timpul studiilor liceale, putem atunci considera învățământul acesta ca greșit, fără menire (Lanson).

b) ei au o pregătire pedagogică mediocră, pregătire atât de necesară aplicării cu folos a metodelor directe; și, în sfârșit, c) ei nu se pot desbăra de acel pedantism înăscut în ei, de a-și pierde vremea în subtilități gramaticale, și în discursuri nesfârșite ex-cathedra în limba maternă, moștenire scolastică din trecut, dar din cari elevii nu se aleg cu nici un profit.

Ca dovadă că cele afirmate de mine sânt întemeiate, este că lecțiile făcute de profesorii cari nu întruneau aceste trei cusururi, erau cele mai vii, cele mai interesante și cele mai cu folos pentru elevi, și singurele în conformitate cu cerințele metodelor directe. Din nefericire, reprezentanții acestei metode sânt astăzi rari în metropola Germaniei: ei nu mai alcătuiesc decât o pătrime din numărul total. În curând, probabil, vor dispărea și aceștia, unul câte unul, și nu va mai rămâne din metoda directă în învățământul secundar german, decât doar amintirea unei campanii uriașe „care a făcut fiasco“.

Și acum, o ultimă reflecțiune. Ce concluzie putem trage din această excursiune făcută în domeniul limbilor străine din învățământul secundar german, francez și italian? Eu văd următoarele două: întâi, că metoda directă este singura metodă eficientă pentru învățarea limbilor străine și efectivă lor stăpânire; al doilea, că aplicarea serioasă a acestei metode, așa ca să poată da roadele așteptate, cere dela profesor trei calități absolut indispensabile, și anume: a) cunoștința practică desăvârșită și exactă pronunțare a limbii ce predă, fără de care orice tentativă rămâne iluzorie; b) cunoștința tehnicii dascălești, pe care nu o poate da decât o serioasă ucenicie pedagogică; și c) o dragoste nemărginită pentru materia ce predă. Cea dintâi se capătă prin îndelungate și numeroase șederi în țara străină, și prin renunțarea completă la limba maternă în tot intervalul acelor șederi; la cea de a doua conduc Seminarele pedagogice înființate pe lângă Universități; iar în ce privește pe cea de a treia, pe

aceea nu ți-o poate da nimeni, dacă tu singur n'o ai adânc înrădăcinată în inima și în sufletul tău.

Cât timp aceste trei condiții nu vor fi îndeplinite, metoda directă nu va putea fi aplicată, iar rezultatele ce va da învățământul limbilor străine vor fi tot negative ca și în trecut.

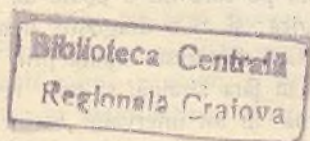
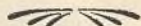


TABLA DE MATERII

	<u>Pagina</u>
Prefața	3
Introducere	7
Învățământul limbilor străine în liceele din Berlin .	13
Învățământul limbilor străine în liceele din Italia .	35
Învățământul limbilor străine în liceele din Paris .	59
Încheiere	80



SOCIETATE IN COMANDITĂ

0.044