

PREOCUPĂRI DIDACTICE

REDACTIA : VIRGIL DOBRESCU, profesor
STRADA PETRU-RAREȘ, — PIATRA-HEAMȚ

S U M A R U L :

Măsurarea acuității simțurilor	Petru Butnaru
Planul de lecție	Virgil Dobrescu
Mijloacele de intuiție în învățământul istoriei	Al. Grigorovici
Preocupări lingvistice	Victor Țaranu
Icoane din ocnia vremii : C. R. Teofănescu Gribincea	Eugen Mitru
În jurul unor discuțiuni	Gh. Chirițescu
* . .	
Copli fără vacanță	N. Arhip
C r o n i c a	
Revista Revistelor	V. Ț.
Cuprinsul revistei „Preocupări didactice“ pe anul I	

Abonamentul pe un an este de 100 lei, iar un număr 10 lei.
Pentru elevii școalelor normale, abonamentul este de 80 lei anual.
Pentru Domnii colegi cari vor să se considere membri fondatori ai revistei, abonamentul începe de la 200 lei.



Revista apare lunar. Toți abonații primesc la sfârșitul anului o copertă pentru legatul celor 10 numere, cari vor apărea în fiecare an și un index bibliografic al întregului an.



Primim cu plăcere colaborări din partea Domnilor colegi — profesori și învățători — bine înțeles dacă lucrările Domniilor lor se încadrează în programul revistei noastre.

Articolele nu vor fi mai lungi ca opt pagini de un sfert de coală de scris și vor fi scrise citeț pe o singură pagină.

Manuscrisele nu se restituie.



Schimbul de reviste, manuscrisele pentru revistă, cărțile pentru recenzii și orice corespondență privitoare la redacție, se vor trimite pe adresa: Virgil Dobrescu, profesor Str. Petru-Rareș, Piatra-N.



Toată corespondența privitoare la administrația revistei, precum și plata abonamentului se vor adresa: Petre Butnaru, institutor Str. Ed. Mirto 70.



Rugăm stăruitor să ni se achite abonamentul. Mulți au primit revista dar n'au achitat.

Credem că măcar la ultimul număr vor ști să-și facă datoria.

Măsurarea acuității simțurilor

Vederea. Auzul. Simțul muscular. Simțul tactil. Concluziuni.

Când am vorbit despre intuiție, am arătat însemnătatea unor intuiții clare și cât mai complete, precum și faptul că atingerea acestui scop se bazează în mare măsură pe *finețea simțurilor* cu care suntem înzestrați. Releșia dar necesitatea cunoașterii *acuității simțurilor* și ca atare nevoia de a cunoaște și măsura la copii *ascuțimea simțurilor*.

În articolul de față, mă voi strădui să arăt cum putem măsura aceasta, la simțurile cari prezintă un mai mare interes.

1. *Vederea* va trebui cunoscută la copii chiar dela intrarea lor pentru prima dată în școală. Aceasta ne va da puțința de a aranja copiii în bănci, pentru a le da posibilitatea, de putea vedea fiecare, tot ce se scrie pe tablă.

Penru măsurarea ei, mai ușor, ne putem servi de scara optometrică propusă de Binet.

Școlarii începători le punem înainte un tablou, pe care se găsesc desemnate un patrat, un cerc și o cruce, toate cu înălțimea de 21 milimetri. Așezăm copiii la o distanță de 7 metri de tablou și punem să spună ce văd. Acela dintre ei cari disting figurile, au vederea normală.

Copiii din clasele II-a, a III-a și a IV-a, sunt examinați cu un tablou pe care sunt imprimate literele de tipar asociate fără sens *r s v n i e o c m z u a v* fiind puși să le cetească de la distanța de 5 m. Ele au o înălțime de 7 mm. Aceia dintre ei cari recunosc 6 litere din 13, au vederea normală, iar ceilalți sunt cotați după numărul de litere recunoscute.

Va trebui, bineînțeles, să supraveghem mereu pe copii în perioada școlară și atunci când vom descoperi anormalități isbitoare, trebuie să încunoștiințăm pe părinți și tot odată pe medicul specialist. Examinarea va fi repetată de mai multe ori în cursul anului. Iată, de pildă, rezultatul examinării simțului vederii la o clasă :

1) Apostolescu Elena,	recunoaște	9	litere	din	13;	vedere	f. bună
2) Bercovici Solomon	„	4	„	„	13;	„	slabă
3) Bombigher Corneliu	„	1	„	„	13;	„	f. slabă
4) Butnaru Mircea	„	11	„	„	13;	„	f. bună
5) Caldararu Florea	„	10	„	„	13;	„	„
6) Lăcătușu Gh.	„	6	„	„	13;	„	normală
7) Maier Petru	„	6	„	„	13;	„	„
8) Mardare Maria	„	6	„	„	13;	„	„
9) Roșu Lupu	„	3	„	„	13;	„	slabă
10) Săndulache Sândica	„	5	„	„	13;	„	„
11) Sava Eugen	„	9	„	„	13;	„	f. bună
12) Șăescu Avram	„	12	„	„	13;	„	„
13) Rotaru Virginia	„	9	„	„	13;	„	„
14) Ștefănescu N.	„	12	„	„	13;	„	„

2. *Auzul.* Dacă vederea poate fi mai ușor examinată apoi auzul prezintă destule greutăți și până acum nu putem spune că s'a găsit o metodă sigură. Totuși examinarea trebuie făcută cu mijloacele pe care le avem, cu atât mai mult, cu cât se știe că elevii cari nu posedă *auzul normal* sunt întotdeauna întârziți la studii.

Examinarea cea mai îndemănoasă a auzului se poate face prin *metoda dictării de vorbe fără legătură*, sau de *cifre*, cu o voce bine supravegheată și potrivită. Elevii scriu pe o hârtie ceea ce aud și apoi se face de către examinator corectarea. Media greșelilor clasifică pe elevi și pe baza rezultatului se așează în bănci. Pentru o cât mai bună măsurătoare se repetă aceasta de două-trei ori. Cu elevii începători procedăm la fel, numai că ei vor exprima verbal ceea ce aud din dictarea noastră.

Se mai poate face următoarea experimentare:

Într'o cameră perfect închisă, unde să nu poată pătrunde nici un sunet din afară, se așează o pendulă sau un ceas de masă, într'un loc unde să nu se vadă, pentruca elevii să nu știe de unde și de la ce vine sunetul, până la recunoașterea lui. Aceasta spre a putea evita *sensațiile false auditive*.

Pe dușumeaua camerei, perpendiculară pe planul în care se găsește pendula sau ceasul de masă, se duce o dreaptă ce se gradează în metri și submultipli lui, până la peretele opus celui în care s'a atârnat obiectul producător de sunete. Se ia apoi un elev dintre aceia pe care-i știm noi cu auz bun și se introduce în cameră, unde este pus să se apropie de peretele cu pendula.

I se atrage atenția să se oprească atunci când va auzi un sunet repetat. El merge pe linia pe care am desemnat-o. În locul unde se oprește însemnăm cu creta.

Introducem încă un elev dintre cei pomeniți mai sus și execută și el aceleași dispozițiuni. Insemnăm pe linie locul opririi lui. Media dintre punctele de oprire a celor doi copii se ia ca distanță normală de auz. După săvârșirea acestei lucrări, executăm cu toți elevii aceeași lucrare și notăm într'un caet locul de oprire al fiecăruia. Auzirea de la o distanță mai mare va arăta *ascuțimea acestui* simț iar distanța mai mică va arăta contrarul. Se construiește un tablou, care arată ca o oglindă situația elevilor din punctul de vedere al calității auzului lor. Dau ca exemplu tabloul următor care arată o clasă, clasa II-a din satul Hoisești-Mărgineni în anul 1923-1924.

Nr. ord.	Numele și Pronumele elevului	Distanța normală de auz	Distanța de la care a auzit fiecare copil tic-tacul	Clasificare
1	Nistor Gh. Z. Gh.	11 m.	11.— m.	bun
2	Scurtu P. Ioan	11 „	11.25 „	„
3	Arleni C. Gh.	11 „	10.50 „	„
4	Bălăoia T. Ioan	11 „	10.— „	bunișor
5	Enache D. Gh.	11 „	11.09 „	bun
6	Lungu I. Gh.	11 „	10.80 „	„
7	Mitrea Gh. Gh.	11 „	11.— „	„
8	Nistor Ang. D-tru	11 „	11.40 „	„
9	Oprica I. Toader	11 „	10.20 „	bunișor
10	Scurtu P. Vasile	11 „	10.80 „	bun
11	Ciobanu Gh. Maria	11 „	11.— „	„
12	Dragan I. Soltana	11 „	11.— „	„
13	Lungu Gh. Ana	11 „	11.25 „	„
14	Lungu Gh. Profira	11 „	10.90 „	„
15	Ciobanu V. Ana	11 „	11.20 „	„
16	Nistor M. Elena	11 „	11.— „	„
17	Păduraru Gh. Elena	11 „	2.— „	f. slab
18	Scurtu D. Anica	11 „	9.50 „	slăbuț
19	Iușcă Maria	11 „	11.50 „	bun
20	Aga Elena	11 „	10.50 „	„

Acest tablou mi-a indicat locul unde să așez elevii în clas, precum și locul în care să stau eu în timpul lecției, de unde să pot fi auzit de către toată clasa.

3. *Simțul mușchiular* — a) Simțul greutateii. Se măsoară ușor și exact cu niște instrumente ușor de procurat și anume cu niște *cutii cubice* cu

latura de 5 cm. în care se pune nisip în așa fel, încât greutatea lor să varieze astfel: 5 gr., 10 gr., 20., 30 gr., 40 gr., 60 gr., 80 gr. 100 gr. 150 gr. În momentul examinării ele se găsesc așezate pe masă, fără nici o rânduială. Elevul examinat este pus să le așeze în linie și după ordinea greutății lor.

Cu cât le va așeza mai exact, cu atât simțul de greutate este mai fin. Iată rezultatul măsurării acestui simț la o altă clasă:

Nr. curent	N U M E L E ȘI PRONUMELE	Greutăți în ordine normală 5 gr. 10 gr. 20 gr. 30 gr. 40 gr. 60 gr. 80 gr. 100 gr. 150 gr.								Calificare	
		Ordinea în care le-am așezat:									
1	Apostolescu Elena	10	5	30	20	40	60	80	100	150	binisor
3	Bercovici Solomon	5	20	10	30	80	40	60	100	150	slab
3	Bombigher Corneliu	5	10	20	40	30	60	80	100	150	bine
4	Butnaru Mircea	5	10	20	40	30	60	80	100	150	"
5	Lăcătușu Gh.	5	20	10	30	40	60	80	100	150	"
6	Maier P. Petru	5	10	20	30	40	60	80	100	150	f. bine
7	Caldararu Florea	5	20	10	30	40	60	80	100	150	bine
8	Mardare Maria	5	10	20	30	40	60	80	100	150	f. bine
9	Roșu Lupu	5	10	30	20	60	40	80	100	150	slab
10	Sava Eugen	10	5	20	40	30	60	100	80	150	f. slab
11	Săndulache Sândica	20	5	10	40	30	60	100	80	150	" "

Se mai măsoară simțul de greutate cu niște greutăți de aceeași mărime, dar de forme diferite și volumuri diferite, cerând copiilor să spună cari sunt mai grele.

La acest fel de măsurătoare vom întâlni des de tot *iluzii de greutate*. S'a constatat că *iluzia de simț muscular* este produsă datorită interpretării făcută de subiectul examinat.

Copilul normal și adultul, la un volum mai mare asociază o greutate proporțională. La ridicarea ei, face o efortare mai mare și îndată își face iluzia. *Copilul anormal*, ne-având bine dezvoltăți centrii asociativi, nefiind apt pentru a face interpretări, nu poate avea iluzii. Dacă o are câte odată, apoi o are în sens invers.

b) *Sensibilitatea activă și pasivă a mușchilor* se măsoară astfel: Se așează elevul la masă pe un scaun. I se leagă ochii și este pus să-și sprijine cotul drept pe marginea mesei. În dreptul încheieturii cubitale se trage o linie. Punem pe elev să execute o mișcare înainte și în afară, spre marginea posterioară a mesei. Se duce pe masă o linie care arată poziția antebrațului. Mișcarea pe care a făcut-o copilul cu antebrațul, a

dal posibilitate extremității mâinei să descrie un arc de cerc, pe care-l măsurăm. Aducem apoi mâna copilului în poziția inițială și-i comandăm apoi să execute o mișcare pe jumătate, pe o treime, pe un sfert. Se notează pe arc locul unde s'a oprit extremitatea mâinii în cele trei mișcări comandate și se verifică dacă lucrul efectuat este tot una cu cel cerut, precum și diferența lor, care ne arată astfel *gradul de sensibilitate activă*. Am căpătat la măsurarea elevilor unei clase un procent de 20% suprasensibili, 65% cu sensibilitate normală, iar restul de 15% cu sensibilitate inferioară.

Sensibilitatea mișcărilor pasive se măsoară la fel, numai că mâna copilului este purtată de noi, iar copiii spun cât din prima mișcare au executat. La rezultate procedăm la fel.

4. În bună tovărășie cu simțul muscular este *simțul tactil*. Au o importanță deosebită în ceea ce privește formarea *ideii de spațiu* și de timp, în legătură cu formarea și complectarea intuițiilor. Însemnătatea simțului tactil este mare și din punctul de vedere al oboselei, care poate fi cunoscută prin acest simț. (Vezi articolul — Oboseala intelectuală — din Nr. 6 al revistei „Preocupări didactice“).

Măsurarea simțului tactil se face cu aparatul numit *estesiometru*. Cel mai bun și mai practic este estesiometrul Kummel, deoarece ne dă o mare ușurință la măsurat.

Se întrebuițează de obicei două metode pentru măsurarea cu estesiometrul.

a) *Metoda variațiilor minimale*: Pe dosul mâinei copilului, pe care-l examinăm și care-i în tot timpul măsurării legat la ochi, se atinge cu vârful celor două ace ale estesiometrului, ușor, puse la o distanță de 5 m. m., pielea. Subiectul spune câte înțepături a simțit și se notează. Se mărește distanța dintre ace la 10 m. m., la 15 m. m., până ce elevul a putut deosebi vârful ambelor ace. Cu cât distanța dintre ace e mai mică și e percepută, cu atât tactul copilului este mai ascuțit și invers.

b) *Metoda cazurilor false și adevărate* completează pe cea dintâi. Măsurătorile se fac cu distanțele între ace foarte variate și în mare contrast. Aceasta pentru a se evita sugestia. Copilul spune câte ace a simțit.

Se repetă măsurarea de câte 3 ori și se înseamnă răspunsurile bune cu un b. iar cele false cu f.

Prin experiențele făcute asupra simțului tactil s'a stabilit că în comparație cu băieții, fetele sunt mai sensibili, inteligenții au o sensibilitate mai mare și că acei copii care s din clasa muncitoare manuală sunt mai puțin sensibili de cât cei din clasa intelectuală.

În toate măsurătorile pe care le facem asupra acuității diverselor simțuri, trebuie să fim seama de anumite lucruri. Așa, de pildă, tot

deauna copilul trebuie să aibă simțul complet odihnit, fără un pic de oboseală.

Deci, măsurătorile se vor face în orele de dimineață, la început. Temperatura trebuie să fie potrivită, pentru a nu avea influență asupra simțurilor. În tot timpul măsurării, experimentatorul va avea o atitudine cât mai apropiată și prietenoasă cu elevul ce-i servește de subiect. El trebuie să dea toată atenția experienței și să lucreze cu cea mai mare exactitate.

După examinare, acolo unde poate, învățătorul să facă dese exerciții de ascuțire a simțurilor și să producă în copii interesul de a continua singuri aceste exerciții.

Întregul învățământ este întemeiat pe intuițiile, pe care copiii și le formează zi cu zi în școală, sub acțiunea exercitată asupra lor de către învățători. Aceste intuiții, după cum am spus mai înainte, se sprijină mult de tot pe ascuțimea simțurilor capitale ale elevilor. Deci, mare atenție trebuie dată simțurilor capitale ale elevilor și totodată să se ceară și concursul părinților în acest sens.

Petru Butnaru

BIBLIOGRAFIE :

Pedagogie experimentală de J. J. Van Biervliet-Belgia.

Pedologie de Teodosiu.

Știința educației de Demoor.

PLANUL DE LECȚIE

(urmare)

1. Motivarea psihologică a treptelor formale. 2. Planul de lecție în pedagogia actuală. 3. Invățătorul și planul de lecție.

1. Din scurtul istoric, pe care l-am făcut, s'a putut constata că treptele formale sau psihologice sunt un produs al pedagogiei herbartiene și al intelectualismului dominant al secolului XIX-lea. Se știe că, în tot acest secol și chiar până la începutul războiului mondial, drepturile individului erau declarate sfinte și eterne, iar individul era considerat *un scop în sine*. Conducătorii politici, filosofii și educatorii, stăpâniți de *ideologia liberalismului*, care reprezenta gândirea politică dominantă în acest timp, fac din școală un instrument de cultivare, iar din educația intelectuală mijlocul principal prin care se poate forma judecata și mai ales rațiunea individului spre a-l putea face capabil să se orienteze și să se conducă singur în societate și în deplină libertate.

Amintim acestea pentruca să arătăm că intelectualismul lui Herbart— așa de criticat astăzi — a apărut în acel timp ca o necesitate impusă de nevoile unei epoci, de idealurile unei societăți.

„Treptele formale au constituit deci o urmare logică a individualismului și intelectualismului pedagogic al sec. XIX; dacă individul trebuie să se conducă de „*rațio*“ și dacă aceasta are nevoie de idei, atunci școala trebuie să le dea după un plan logic. Pe drept cuvânt, grija de ele s'a confundat cu grija de „*teoretic*“ și școala a devenit o *școală a idetlor, a cărții* 1)“. Vedem de aci că nu-i suficient numai să condamnăm „*școala cărții*“, ci trebuie să o și înțelegem și să o și explicăm.

Diversele formulări și planurile tip, susținute de urmașii lui Herbart arată marea interes ce se punea pe treptele formale. Mulți didacticieni au rămas până astăzi la ideea unui plan tip, schimbând uneori doar terminologia acestor trepte, sau uneori rămânând la ea.

Astfel, lăsând la o parte pedagogii streini, pedagogul nostru cel mai de seamă, D-l Prof. G. Antonescu, schimbând numirea de trepte formale prin aceea de trepte psihologice, considerând-o mai proprie pe aceasta din urmă, le denumește aproape ca și Rein: a) Pregătirea apercceptivă b) Tratarea c) Asocierea d) Generalizarea e) Aplicarea. În interesanta lucrare „Didactica“ D-l Șt. Bărsănescu, tânărul și eruditul pedagog ieșan, recomandă următoarea *arhitectură* pentru un plan de lecție:

1) Pregătirea dispoziției școlărilor și îndrumarea puterii lor de cunoaștere asupra obiectului lecției.

2) Comunicarea cunoștințelor sau prezentarea obiectului în vederea perceperei lui.

3) Prelucrarea cunoștințelor obținute sau aprofundarea lor — operație analitică.

4) Generalizarea, sistematizarea sau recapitularea.

5) Valorificarea cunoștințelor, afecțiunii sau practicei și aplicarea lor. Și mai departe adaugă:

„Dar aici trebuie să mai observăm că atât pregătirea cât și generalizarea sunt trepte secundare (nu principale cum se credea până acum); scopul lor e acela de a stimula interesul pentru cunoaștere și de a ajuta fie la receptivitate, fie la organizarea cunoștințelor ¹⁾“.

Oricare ar fi formularea care s'ar da, putem desprinde un adevăr indiscutabil: treptele formale au o adâncă justificare. Necesitatea unor momente în desfășurarea unei lecții a pornit dintr'o preocupare științifică. Ele sunt cerute de însăși legile vieții sufletești și de aceea credem necesară o motivare psihologică a acestor etape ale unei lecții. De altfel, fiecare pedagog, odată cu formularea planului de lecție, dă și motivarea psihologică necesară. Dacă formulările au diferit și au evoluat, acest lucru s'a întâmplat datorită faptului că și cunoștințele despre viața sufletească au diferit și au evoluat.

Chiar înainte de a se cunoaște legile sufletului omenesc, instinctiv, practica școlară a ajuns la aplicarea treptelor formale sau psihologice de astăzi. Procedura din trecut — și un trecut nu tocmai îndepărtat — era dela abstract la concret. Se dădeau regulile, definițiile și apoi acestea se ilustrau cu exemple ca să poată fi înțelese; apoi se revenea iarăși la noțiunile abstracte.

Practica școlară a văzut că această metodă nu-i firească și a constatat că e mai natural alt procedeu. Întâi exemplele, apoi regula și la urmă din nou exemplul. Adică în loc să se urmeze calea *abstract, concret și iar abstract*, calea nenaturală, s'a ajuns la drumul firesc: *concret, abstract și iar concret*

1) Didactica de Șt. Bărsănescu p. 138 și 139.

Meloda aceasta, care cere să pornim dela fapte cunoscute și concrete, dela o tratare intuitivă și să ne ridicăm, printr'o sistematizare logică, la abstracțiuni, ca apoi să revenim prin aplicări la cazuri concrete, respectă însăși legile sufletului omenesc. Copilul — ca și omul primitiv — nu cunoaște principi și nici legi științifice. El nu are decât percepții sensibile. Din caracterele comune ale acestor intuiții, caractere asemănătoare, care se impun memoriei, el prinde să infiripeze slabe idei generale, din care se formează apoi noțiunile. Din studiul intuiției la copil, se știe de asemenea că din nolanul de impresiuni, care bat la poarta simțurilor, copilul nu percepe decât numai ce-l interesează ¹⁾. Ca să cunoască și mai ales ca să înțeleagă ceva, copilul trebuie să aibe interes să o facă. Dacă interesul lipsește, munca e zadarnică. Înțelegerea însă e un fenomen foarte complicat. Putem avea percepții, dar acestea nu însemnează nimic, dacă nu le înțelegem, dacă nu le transformăm în apercepțiuni. Apercepția dă adevărata interpretare a realității și face aceasta prin conținutul sufletesc aflător în conștiința fiecăruia. Cunoaștem și percepem atât, cât ne permite acest conținut, acest fond aperceptiv.

Funcția apercepției are o așa de mare importanță când este vorba de primirea de cunoștințe noi, încât, neglijarea ei, duce fatal la insuccesul lecțiunii.

Nu putem insista prea mult asupra acestor chestiuni. Constatările psihologice pe care le-am făcut, la care putem adăuga și constatările logice, ne impun ca momente mai importante în desfășurarea unei lecții următoarele :

a) *O pregătire* a lecției care ar trebui să urmărească două țeluri :

1) Redeschizarea ideilor aperceptive în conștiința elevului și analizarea lor. În cazul când nu s'ar găsi asemenea idei, le dăm chiar în acest moment al lecturii. Aceasta ar fi prăgătirea aperceptivă.

2) Deschizarea interesului pentru lecția nouă ; aceasta ar fi prăgătirea afectivă.

Acest moment al lecției — pregătirea — e motivat de însăși funcția apercepției.

b) *Tratarea* e momentul cel mai important. O motivare nu este necesară ; cel mult să dăm câteva indicații de felul cum trebuie să se facă. Azi prin tratare se înțelege nu transmitere de cunoștințe în mod dogmatic ca odinioară.

În tratare trebuie să se facă apel la puterea de observație și de judecată a copilului. Să nu i se dea nimic deagata. Numai ceea ce câștigă copilul singur, prin propriul lui efort este mai durabil. Aceasta-i cerința de

1) Vezi articolul „Interesul” din revista „Preocupări didactice”.

căpetenie care a dat numele unui curent dominant astăzi, curentul școlii active.

c) *Asocierea*. Acest moment e motivat de procesul abstracțiunii. Nu se poate ajunge la abstracțiune fără ca să nu intervină funcția asocierii. Copilul chiar, după cum am arătat, din percepțiile senzibile, prin asociații mecanice între elementele asemănătoare, care se referă la același grup de obiecte, se ridică la idei generale, care de multe ori nu sunt noțiuni logice, ci simple *noțiuni psihologice*. Este necesar însă să trecem de la aceste asociații mecanice, care se fac la întâmplare, la comparații reflectate și intenționale între percepțiile și reprezentările referitoare la o clasă de obiecte spre a extrage cu mai multă precizie caracterelor esențiale și comune ale acestora și să putem ajunge la conceptul logic, la noțiunea adevărată.

Această etapă a lecției poate urmări două scopuri: 1) Asocierea materialului nou predat 2) Asocierea cunoștințelor noi, cu cele pe care le au școlarii.

d) *Generalizarea*. Nu se poate stabili decât cu greutate când urmează acest moment, pentru că trecerea de la asociere la generalizare este aproape imperceptibilă. Generalizarea este fructul asocierii și procesul culminant al abstracțiunii. Prin asociere — pe baza elementelor concrete — ajungem la formularea clară, precisă, care să exprime noțiunea, legea, principiul, regula pe care trebuie să o extragem. Generalizarea, ca și asocierea, este motivată de procesul abstracțiunii.

e) *Aplicarea*. Ca și tratarea acest ultim moment nu are nevoie de prea multă motivare. Este justificată de necesitatea ce o simte sufletul omenesc, ca după ce prin abstracțiune să se ridice de la concret la abstract, să se coboare iarăși la concret. După ce ne-am ridicat de la exemple la regulă, trebuie să verificăm regula la cazuri concrete¹⁾.

Evident, nu orice lecție poate să fie trecută prin aceste etape. Sunt cazuri, când putem renunța la pregătire, după cum uneori nu este nevoie, de asociere și de generalizare. În general acestea sunt cele cinci momente mai importante. Unii pedagogi le înmulțesc, alții le reduc. Iată ce zice D-l Prof. Antonescu privitor la aceștia :

„Sunt unii pedagogi practicieni, cari, — vrând să facă pe originalii, modifică acești termeni și zic în loc de pregătirea terenului apercetiv, introducerea, în loc de tratarea datelor concrete, și asociere, zic dezvoltarea și în loc de generalizare zic concluzie, iar aplicării n'au ce să-l mai facă, rămâne aplicare.

1) O motivare completă a momentelor psihologice o face D-l Prof. Antonescu în lucrarea D-salc „Pedagogia generală”:

Prin urmare este exact, că pregătirea apercceptivă se face la introducerea unei lecțiuni, ca prim moment al unei lecții, este exact că după ce s'a făcut această introducere-aperceptivă, se dezvoltă subiectul cel nou al lecției, prezentând datele concrete și punându-le în legătură unele cu altele și este adevărat că se încheie lecția printr'o concluzie, printr'o noțiune abstractă, la care se ajunge. Prin urmare se poate întrebunța termenul de introducere pentru pregătirea apercceptivă, de dezvoltare pentru a doua, rămânând aplicarea la locul ei, însă noțiunile acestea numai au preciziunea psihologică, pe care o au noțiunile date mai sus 1), căci spre ex. pregătirea apercceptivă este o introducere, dar nu orice introducere este o pregătire apercceptivă. 2)

Am făcut acest lung citat spre a dovedi și mai mult, că ori care ar fi numărul treptelor, că orice nume li s'ar da, ele sunt o necesitate și sunt deplin justificate din punct de vedere psihologic.

* * *

2) Dacă problema planului de lecție în trecutul era o chestiune admisă de toți pedagogii, începând cu secolul XX, această problemă provoacă o vie discuție, ajungându-se adesea la interesante controverse.

Pedagogia experimentală, care se dezvoltă vertiginos între 1900-1914, produce o spărtură în unitatea pedagogiei clasice și marele număr de pedagogii experimentali înlesnesc haosul care s'a resimțit și după război și se mai resimte și astăzi, împiedicând orientarea celor care se interesează de problemele educației.

„Un plan de lecție este o schemă de o anumită arhitectură, în care trebuie să se indice preocupările pedagogice și științifice ale învățătorului, materia de predat, precum și acțiunile care constituiesc procesul învățământului”. 3)

Astfel socotește D-l Bârsănescu planul de lecții. Alți pedagogii au rămas la ideea unui plan lip așa cum am arătat că rezolvă această problemă D-l G. Antonescu

Și unii pedagogii streini printre care F. Collard și O. Willmann iau aceeași poziție. Pedagogii aceștia găsesc că întocmirea unui plan de lecție este o necesitate, ba constituie chiar o condiție indispensabilă, fără de care nu putem realiza nici scopul formal, nici scopul material.

Lipsa unui plan bine studiat duce la anarhie în timpul predării, pe când altfel avem siguranță, precizie și ordine în predare.

În afară de aceștia, unii pedagogii s'au ridicat cu tărie contra planului

1) Adică: a) pregătirea apercceptivă, b) expunerea, sau tratarea datelor concrete, c) asociația lor, d) generalizarea noțiunilor abstracte, e) aplicarea.

2) Pedagogie generală de G. G. Antonescu.

3) Didactica de Șt. Bârsănescu p. 138.

de lecție, cerând o școală a *activității libere*. Vehemența acestora, ca și căldura pusă în pledoaria lor, au format un curent destul de puternic, care a avut ecou și în școala românească. Și după cum spuneam, la început, acest ecou s'a resimțit atât sub forma unei dezorientări în practica școlară, cât mai ales prin slabele rezultate ce le dă de la o vreme școala primară.

Care din aceste atitudini e cea mai potrivită și pe care trebuie să o admitem? Răspunsul e foarte ușor de formulat și ne unim cu soluția dată de D-l Șt. Bârsănescu în lucrarea amintită „...*logica lucrurilor ne îndreaptă către o concluzie bine stabilită*: dacă vrem ca lecția să fie o formă vie de învățământ care să cultive în adevăr, atunci ea trebuie să se desfășoare în chip ordonat, după un plan. Cine a activat în școală, acela știe că nu este cu puțință ca un învățământ nesistematic să dea rezultate bune“.

Mai rămâne încă ceva de lămurit. Dacă în Pedagogia clasică, planul tip era socotit ca ceva sacru și fiecare lecție trebuia trecută prin această filieră, cu pedagogia contemporană libertatea și prilejul de a se manifesta personalitatea propunătorului sunt recomandate, când este vorba de întocmirea unui plan de lecție.

Ceva mai mult, astăzi, se simte tot mai mult necesitatea unor planuri de lecție care să varieze cu regiunea în care se găsește școala, cu materia de învățământ, cu fiecare lecție și clasă.

În actuala organizare școlară, cu programele și orarul de astăzi, neglijarea planului de lecție constituie o greșală capitală, care poate aduce rezultate catastrofale.

În altă organizare școlară, cu alte programe și orari, cum le întâlnim în școlile de experimentare, acolo se cere un plan de lecții cu totul schimbat. Aceasta a fost și eroare a unora din pedagogii noștri. Au căutat să introducă metode și proceduri încercate în școlile libere și practicate cu succes acolo, într'o școală cu o anumită organizare și chemată să dea anumite rezultate. Între organizarea școlară și mijloacele de procedare, este o strânsă legătură.

* * *

3) Nu putem să nu stăruim și asupra raportului dintre învățător și planul de lecție. S'au adus obiecțiuni și Gaudig găsește chiar că personalitatea învățătorului e omorâtă de planurile tip de lecție. El crede că ceea ce caracterizează adevărata personalitate este libertatea internă și independență. Lăsând la o parte faptul că nu toți învățătorii sunt „*personalități*“, respectarea procesului sufletesc, pe care îl cer treptele psihologice, nu este o „câlțușă“, care împiedică opera de predare.

Mai ales în primii ani de învățământ, învățătorul, pe lângă că este dator, dar, este și obligat să-și întocmească regulat planurile de lecție. Cum se fac aceste planuri? Majoritatea învățătorilor — s'a constatat aceasta cu prilejul examenului de definitivat — au un fel de planuri-șablon, care se potrivesc pentru orice lecție. Aceste schițe de planuri, făcute în pripă — și credem că în urma lecțiilor ținute — dovedesc totala lipsă de interes pentru planul de lecție.

Planurile de lecție trebuiesc întocmite cu mare grijă.

Repetăm ceea ce spuneam la începutul acestui articol. Avem nevoie de o întregită pregătire a fiecărei lecții.

Mai întâiu adunarea materialului și pregătirea fondului lecției. Acesta e lucru de căpetenie, dar cel mai neglijat, apoi pregătirea pedagogică.

Ce scop urmărim? Suntem suficienți lămurii în privința scopului? Unii neglijează atât scopul formal cât și pe cel material.

Însfârșit a treia pregătire trebuie să albă în vedere comunicarea lecției, tehnica propriu zisă a lecției.

Mai ales începătorii au și altă obligație, după ce au întocmit și stilizat planul. Ei trebuie să-l învețe și să-l exercite înaintea de a ține lecția. După ce au ținut lecția sunt datorți să-și completeze lipsurile. Numai astfel se poate perfecționa.

Numai după practică mai multă, învățătorul se poate mulțumi cu schițe de planuri.

Am ținut să stăruim asupra acestui subiect ca răspuns unor cereri, ce ni s'au adresat, ca să ne spunem punctul de vedere privitor la această problemă. L-am spus pe cât a îngăduit locul.

Am dat chiar câteva lecții, unde autorii au avut toată libertatea să-și exprime punctele de vedere. Vom da și alte schițe de lecții în viitor.

Gădesc că cea mai bună concluzie la acest articol sunt unele recomandări pe care le face Otto Willmann și pe care le iau din „Didactica“ D-lui Bărsănescu.

„Planul e ales, nu prescriș în mod necesar; metoda e fir călăuzitor, dar ea nu trebuie să devină un șablon. Aplicarea metodei ține de condițiile unui bun învățământ; cultul metodelor are ca mamă sărăcia de idei; frica de metodă; lenea de gândire“.

Virgil Dobrescu

Mijloacele de intuiție în învățământul istoriei.

Obiectul acesta atât de important în învățământul nostru secundar, trebuie să urmărească, înainte de toate, două scopuri mari: unul moral și celălalt material. Dacă istoria ne prezintă în evoluția ei multe părți negre și lipsite de orice moralitate, trebuie însă să admitem că avem tot atâtea evenimente înălțătoare și pline de moralitate. Și tocmai acestea trebuie scoase în relief. Se poate stabili fără îndoială și scopul material în istorie. „Istoria est magistra“. Dictionul acesta latinesc e prea adevărat. Evenimentele istorice pot servi ca un îndreptar în viața socială, un minunat prilej pentru educația cetățenească și mai ales pentru cea națională.

Iată ce zice, numai zilele trecute, marele istoric francez Gabriel Hannataux, despre „Istoria și politica“¹⁾. Politică sau istorie; inclinarea mea era îndreptată spre istorie; am urmat drumul meu. Trebuie însă să adaug: nu fără reflexe însă și nu fără a vedea și cealaltă urmare. În adevăr politică, adică soarta Cetății, era întotdeauna preocuparea mea principală în studiul meu istoric; și aceasta cu un sentiment foarte viu, foarte adânc, foarte sincer, căci istoria e însăși rădăcina politicii și pentru a îmbrățișa aceasta, e nevoie de a se hrăni cu cealaltă, adică de a se inspira din experiența câștigată de umanitate, a cunoaște precedentele, pământul, strămoșii, actele, urmările, exemplele, succesele, greșelile...

Din aceste cuvinte prea adevărate, rostite de marele istoric se poate ușor deduce importanța învățământului istoric cu caracterul său social și național.

Vreau astăzi să mă ocup special numai de o singură latură a acestui învățământ, care intră cu desăvârșire în domeniul didacticei generale și speciale. Despre „Mijloacele de intuiție“ în învățământul istoric. E de prisos să mai vorbesc aici despre importanța intuiției în general, în pedagogia modernă și contemporană. E un lucru arhicunoscut și pe care l-a scos în evidență, încă părintele învățământului intuitiv, Amos Comenius, în opera sa „Orbis pictus“ apărută la 1657²⁾. Care dascăl, fle din învățământul primar sau cel secundar mai contestă azi importanța învățământului intuitiv? Nu mă voi ocupa în special nici despre fenomenele psihice ale intuiției, nici măcar despre intuiția în învățământul istoric, pe care le găsim suficient tratate în lucrările de specialitate, referitoare la învățământul istoric³⁾. Expunerea mea de astăzi nu urmărește altceva decât câteva sugestii referitoare la aplicarea învățământului intuitiv în istorie și la rezultatele sale.

1) Revue des Deux Mondes: 15 Maiu 1936, p. 315. MonTemps, souvenirs d'un siècle à l'autre.

2) O ediție nouă a apărut la 1910.

3) O parte din ele le găsim indicate în lucrarea lui F. Collard: „Metodologia învățământului intuitiv“.

De la început trebuie să privim ca un „imperativ categoric“ pentru toți profesorii de istorie întrebuițarea hărții murale istorice, tot așa de important ca și cea geografică pentru profesorii de geografie. Evenimentele istorice nu trebuie fixate numai în timp ci și în spațiu de localitate, o schimbare de frontieră, fixată pe hartă, face ca acest eveniment să se fixeze mai bine în memoria elevilor. Această metodă face apel la atenția voluntară, la imaginația elevilor și mai ales la memoria vizuală. Adevărat că sunt epoci în istorie care fac să ne putem dispensa de hartă, ca de ex.: cultura popoarelor orientale, secolul lui Pericle și al împăratului August, Renașterea, cultura pe timpul lui Ștefan cel Mare, cea din sec. XVI și XVII în țările românești, mișcarea literară în timpul Renașterii naționale etc.

Pe de altă parte întâlnim epoci și evenimente, unde întrebuițarea hărții e indispensabilă. Fără ea riscăm să compromitem rezultatele *unei lecții bune*. Așa de ex.: Întinderea imperiului persan, cea a lui Alexandru cel Mare sau a celui roman pe timpul împăraților. Năvălirea popoarelor barbare și crearea statelor noi pe ruinele imperiului roman, drumurile urmate de diferite cruciade, evenimentele războiului de 30 ani, sau a celui de 7 ani. Creșterea puterii franceze la începutul istoriei moderne, epoca lui Napoleon, rezultatul tratatelor din Westfalia sau ale congresului de la Viena, nu se pot face fără întrebuițarea hărții murale. Tot așa colonizarea romană în Dacia, întinderea teritorială a Munteniei pe timpul lui Mircea cel Bătrân sau pe timpul lui Mihai Viteazul.

Din punct de vedere al execuției tehnice a hărților istorice de perete stau în frunte cele executate de arta grafică germană. Adevărat că există astfel de hărți executate și în atelierele grafice franceze, sunt destul de bune și cele italiene; cele germane însă, deși mai scumpe, sunt însă de o execuție ireproșabilă și superioară, întrebuițate și în apusul Europei chiar în Franța și Anglia.

Prezintă însă pentru noi mari desavantajii, deoarece scrise în limba germană, nu sunt perfect înțelese de elevii noștri, mai ales de cei din cursul inferior, care încă nu sunt cunoscători ai acestei limbi. Aici însă găsim un remediu minunat, făcând apel la memoria vizuală a elevilor care vor

țământului secundar“ ed. II tradusă de I. Ișbașeanu, București 1922 pag. 310-311 *Homer*. L'enseignement de l'histoire et de la géographie dans les collèges 1895; *Busson* Quelques notes sur l'enseignement de l'histoire, particulièrement dans le premier cycle, *Revue Universitaire* 1905, I *Morizet*: Pour l'organisation de l'enseignement de l'histoire et de la géographie, *Revue Universitaire* 1910 *Fontain*: L'enseignement de l'histoire dans les classes élémentaires des lycées et collèges et dans les écoles primaires, *Revue pédagogique*, 1906, I. *Seignolot*. L'histoire dans l'enseignement secondaire 1906. *Bildermann*: Der Geschichtsunterricht in der Schule 1860 *Schüller* Extras von Geschichtsunterricht in Lehrproben *Harnke*: Zur neuen Methodik des Geschichtsunterricht, in *Nue Jahrbucher fur Pädagogik*, 1904. *Neuendorf*: Der bildende Geschichtsunterricht, 1908.

fixa exact localitățile respective sau contururile frontierei unei țări fără ca să cunoască denumirea lor în limba germană.

Cunoscute sunt hărțile murale pentru diferite epoci, executate de editura lui Spruner-Bretschneider și întrebuințate în școlile noastre secundare și universitare. Mai bune decât acestea ne oferă astăzi editura Haack-Hertzbeag ¹⁾. Hărțile sunt mai clare, mari, de-o execuție tehnică superioară și prezintă marele avantaj de a fi colorate. Astfel se poate urmări cu ușurință creșterea sau descreșterea unui stat, urmărind pe hartă, datorită coloritului viu frontierele diferitelor configurațiuni de state. Demonstrațiile pe hartă, făcute cu o vargă de treslie, pot fi urmărite și de elevii din fundul clasei. Harta apare cu atât mai atractivă, deoarece este executată în culori cât se poate mai variate.

Pentru învățământul istoriei Românilor se va întrebuința orice hartă murală de geografie, bine executată și reprezentând România în cadrul hotarelor sale invariabile de astăzi. Sau harta executată anume pentru istoria Românilor, de specialiști de sub conducerea d-lui prof. universitar Silviu Dragomir dela Cluj. Această hartă însă, prezintă un mare desavantaj, deoarece caută să concentreze toată evoluția poporului Român pe o singură hartă și altul aproape tot așa de mare, fiind executată pe o suprafață prea mică, astfel nu poate fi întrebuințată cu succes ca hartă murală. Ar fi de dorit să avem hărți și pentru istoria Românilor, speciale pentru fiecare epocă a istoriei naționale și executate pe o suprafață de cel puțin 165×204 cm. sau 132/160 cm. Atrag atenția asupra hărții istorice făcute de prof. Dr. Ernest Schwabe, care ne arată admirabil toată „creșterea și descreșterea imperiului otoman“. Pe această hartă se poate urmări toată evoluția poporului turcesc. Întrebuințarea acestei hărți este indispensabilă și pentru învățământul nostru specific românesc, deoarece poporul turcesc a jucat un rol important în istoria noastră națională. Această hartă ne arată astfel venirea Turcilor în Europa, întinderea lor în peninsula Balcanică, căderea Ungariei sub slăpânirea lor pe timpul marelui sultan Soliman II Magnificul. Întinderea cea mai mare a imperiului lor în decursul sec. XVII este tot așa de clară ca și regresul și decăderea puterii lor dela sfârșitul acestui secol. Harta aceasta ne servește foarte mult și pentru istoria celor două războaie Balcanice și la schimbările politice ale peninsulei Balcanice, după pacea dela București din 1913.

În acelaș timp când va face profesorul demonstrațiile necesare pe harta murală, elevul va urma acelaș lucru pe harta sa, anexată manualului său și care va trebui să fie cât mai clară. Se va mai putea întrebuința și atlase istorice, editate în limba franceză de Schrader sau cele în limba

1) Vezi catalogul editat de Iustus Perthes din Gotha: Wandkarten, Atlanten, Bücher Zeitschriften für den Geografischen Unterricht für Lehrer und Semide. 1927-28.

germană de Rehberi și Schmidt și acel de F. W. Putzger, mult întrebunțate de elevii și studenții noștri. Atlasul istoric cel mare de Spruner-Meuge va fi folosit numai de specialiștii și studenți. Acesta e și greu accesibil din cauza costului său destul de ridicat. Pentru istoria Românilor s'ar putea întrebunța acel de Natalia Tulbure, însă cu oarecare băgare de seamă, deoarece prezintă unele greșeli și omiteri.

Elevii se vor deprinde la rândul lor să întrebunțeze harta murală, fie la recapitularea lecției, fie la recapitularea unei epoci întregi. Cu mare folos vor fi și schițele făcute de profesor la tabelă și copiate de elevi în caietul lor de note. Aceasta când e vorba de fazele principale ale unei lupte însemnate ca de ex.: Cannae, Austerlitz, Podul Înalt, Călugăreni etc. Tot așa va fi cu folos de a fixa pe tabelă evenimentele însemnate din istorie sub forma de schițe ușoare, ca de ex.: Tratatul de la Verdun 843 și cel dela Merseu 870 și împărșirea Imperiului franc sau împărșirea Poloniei dela sfârșitul sec. XVIII etc.

Un mare ajutor pentru istoria politică, dar mai ales pentru cea culturală și a artelor vor fi tablourile intuitive murale sau cele din manualele școlarelor. Nu poate fi vorba să faci „secolul lui Petrice“, despre opera nepieritoare a lui Fidias, clădirile de pe timpul acela, fără a le arăta elevilor noștri măcar în imagini. Cultura și arta toată fără descrierea Alcazului din Sevilla sau a Alhambrei din Granada sau a moscheii din Cordoba nu se poate face fără tablouri intuitive. Nu se poate vorbi de cultura și arta din Evul Mediu, fără a arăta elevilor minunatele biserică, clădite în stil roman, bizantin sau gotic. Tot așa nu se poate face cu succes o lecție asupra Renașterii, fără tablouri intuitive.

Abia atunci va înțelege elevul, mai ales acel din cursul inferior, armura și costumul la vechii Greci, Romani sau cavalerii Feudali când vor vedea lucrurile acestea în imagini. El va înțelege perfect care sunt instrumentele de războiu pe care le întrebunțau Romanii la asediul unei cetăți când va avea tabloul în fața lui. Procedând astfel, va putea înțelege mai ușor viața cavalerilor medievali cu castelele lor mărețe cu „tournois“ sau „îmvestitura“ în timpul acela.

Tablourile intuitive asupra capo-d'operilor de arhitectură, sculptură și pictură vor desvolta în sufletul elevilor și simțul estetic.

Scene de războiu, ca „lupta navală antică“ sau „viața în lagăr pe timpul războiului de 30 ani“ îl va da posibilitatea să facă deosebirea între felul de luptă din timpurile trecute și între acela, întrebunțat de războiul modern.

De o mare însemnătate ar fi acest procedeu și în învățământul istoriei Românilor. Aici însă trebuie să mai așteptăm până ce va fi destul de înaintată arta noastră grafică pentru a reproduce astfel de scene din viața

noastră politică sau ale luptelor celor mai însemnate din trecutul nostru. Tot așa de important ar fi și reproducerea în tablouri cât mai bine executate, ale capod'operelor noastre arhitectonice. Mănăstirile din Putna, Neamț, Bistrița, Secu, Cozia, Hurez, Sucevița sau bisericile dela Curtea de Argeș, Trei Ierarhi, Voroneț etc. Și acestea ar servi mult pentru desvoltarea gustului de frumos în sufletul tinerilor noștri școlari.

Un minunat mijloc intuitiv în învățământul istoric e aparatul de proiecțiuni și „epidiascopul“ sau megascopul. Aparatul acesta n'ar trebui să lipsească la nici o școală și cât mai des întrebuintat în timpul lecțiilor fără deosebire de obiect. Ușor se va putea înțelege scopul acestui aparat în învățământul istoric. În timpul experienței mele pedagogice am putut observa cu ce plăcere urmăreau elevii mici și mari, lecțiile la istorie, însoțite de proiecțiuni.

Cultura pe timpul lui Pericle sau August, arta arabă, Renașterea în diferite țări, epoca lui Napoleon, însoțite de acest mijloc intuitiv și folosit cu dibăcie de pedagog, vor face ca lecția să progreseze și să se apropie tot mai mult de o reușită perfectă.

Elevii sunt puși și aici ca și la tablourile intuitive, să descrie ei singuri imaginea văzută. Aici se va putea constata cu succes gradul lor de atenție. Se va întâlni tipul Imaginar, realist și erudit al atenției.

Cu ajutorul aparatului de proiecțiuni vom isbui să facem lecții perfect intuitive și în Istoria Românilor și cea a bisericii Române. Dacă n'am ajuns încă să avem tablouri intuitive perfect executate ca cele editate de Hölzer, atunci ne vom putea folosi cu succes la intuiția capod'operilor arhitectonice de operele d-lor N. Iorga, Gh. Balș, A. Tafrali, I. D. Ștefănescu 1) etc, sau după cărți ilustrate și fotografiile reușite, care reprezintă aceste mărturii al unui trecut îndepărtat și înzestrat cu mult gust artistic.

Desigur de cea mai mare importanță pentru învățământul intuitiv istoric, e vizitarea muzeelor și a monumentelor istorice. Aceasta ne arată foarte bine planul unei lecțiuni istorice. Evul Mediul, studiat după monumentele din Louvalne, citat la F. Colhard. 2) Acolo unde există astfel de monumente va face lecția istorică în legătură cu acestea chiar la fața jocului. Aceasta nu numai acolo unde există muzee mari și unde se pot

1) N. Iorga : Les Arts Mineurs en Roumanie. Bucarest.

I. D. Ștefănescu : La Peinture religieuse en Valachie et en Transylvanie Paris — 1932.

I. D. Ștefănescu : L'Evolution de la Peinture religieuse en Bucovina et en Moldavie, Paris 1928.

Gh. Balș : Bisericile lui Ștefan cel Mare.

" " " Moldovenești din veacul XVI.

" " " Moldovenești din veacul XVII.

O. Tafrali : Le Trésor byzantin et romain du Monastiere de Potna.

" " Monumento Byzantins de Curtea de Argeș.

2) Op. cit. p. 253 și urm.

vedea grupuri de elevi și eleve vizitându-le sub conducerea profesorilor lor, învățând istoria la fața locului, dar și la noi. Avem destule monumente istorice care ne aruncă o lumină cât mai vie asupra trecutului nostru.

La aceasta contribuie foarte mult excursiile școlare, care trebuie făcute cât mai des; ele să nu fie un simplu prilej de plăcere pentru elevii noștri ci și ocazia bine venită să învețe aproape „jucându-se“ cum o zice Fröbel. Un exemplu cât mai bun pentru acest lucru ne oferă recenta călătorie de studiu a Marelui Voevod Mihaiu și a colegilor săi, făcută sub conducerea aducătorilor și a profesorilor săi. Aici s'a putut învăța la fața locului, istoria și geografia țării, căci „Turpe est in patria vivere et patriam ignorare“.

Intuiția este bagheta fermecătoare și în mâinile profesorului de istorie, așa cum o întâlnim pretutindeni în pedagogia modernă.

Al. Grigorovici

Doctor în Litere

Preocupări lingvistice

Dacă am avea texte întregi de limbă străveche, studiile lingvistice s'ar reduce doar la câteva analize etimologice și multe contraverse ar fi de-a-dreptul lămurite. Dar așa, curiozitatea științifică și pasiunile vor fi mereu, tot mai mari. Preocuparea aceasta au avut-o toate popoarele civilizate, din toate timpurile și ea va constitui, totdeauna, prilejul celor mai amănunțite cercetări, a celor mai migăloase încodări în tainele limbilor de altădată și a prefacerilor de veacuri și până azi, înlănțuind în nesfârșite studii corespondențele de elemente lingvistice și filologice.

Herodot povestește ¹⁾ că regele Egiptului, Psametic, voind să se convingă care a fost rasa cea mai veche de oameni, luă doi copii noi născuți și-i încredință unui cloban ca să-i crească la stână, într'o tăcere severă hrănind pe copii cu lapte de capră. Psametic voia să afle care va fi primul cuvânt pe care-l vor pronunța copiii. După doi ani, acești copii roștră cuvântul „becos“, care în limba frigiană înseamnă *pâne*, de unde și concluzia că Frigienii ar fi cei mai vechi oameni.

lăță-l pe Psametic un filolog legendar!

Acest cuvânt a dat, de altfel, naștere la multe discuții între filologi. S'a constatat rădăcina semitică *bk* a cuvântului, care dezvoltându-se a dat în limba Fenicienilor silaba *bek*; terminația „os“ fiind evident elină.

Alți filologi derivă cuvântul din sanscritul „*pak*“ (Blakesley, Lassen) care a dat în elină *pepo* > lat. *coquo* > germ. *kochen* > engl. *cook* > alb. *buk* > sârb. *pecen*, toate cu înțelesul de pâne, alimente, nutriment, făcându-se apoi și deducția că și expresia *mac* pronunțată de copii cu înțelesul de *mamă*, a primit în același timp și semnificația de hrană, ca și cuvântul românesc *papa* (tată), care în românește poate însemna și *papă* (=mâncă) ori *papă* (=mâncare).²⁾

Asupra originii vorbirii s'au emis multe teorii. Până la alcătuirea limbii au existat mai întâi forme simpliste de exprimare, constituind, astfel, lim-

1) Herodot, II, Euterpe, 2.

2) Istoriile lui Erodot, trad. și coment. D. I. Ghica, II, pag. 6 (nota), București, 1912.

bajul. Unii cred că limbajul uman se trage din gestul animal, dar această imitație servilă n'ar fi dus decât la umilirea demnității omului. Mai curând s'ar putea crede că omul a răspuns cu un gest reflex sau cu o exclamație diferitele emoții.

Dar interjecțiile fiind monosilabe, identice aproape în toate limbile, nu pot avea destulă valoare pentru evoluția vorbirii.

O a treia ipoteză pare mai convingătoare. Diferitele acțiuni primitive erau însoțite de strigăte, mai ales atunci când se găseau mai mulți inși în apropiere. Se observă și astăzi acest fenomen lingvistic la muncitorii din pădure, sau din câmpuri. Dela simplul reflex individual, limbajul a luat caracter de instinctivă comunicare generală, de relație prin mijlocirea simțurilor superioare primind, astfel, valoare socială.

Chiar astăzi, omul civilizat asociază prin diferite expresii ori prin cântece mișcărilor corpului. La muncile agricole, ori în fabrici, lucrătorii îngână un cântec lin, o fredonare, smulsă parcă din tainicul sunet al muncii. Soldații în marș vor cânta ritmic și vibrant, iar păstorii, în munți sau în șesuri depărtate, vor doini nostalgic. Aceste considerațiuni ne-ar îndreptăți să credem că vorbirea s'a desprins din cântec sau din imnul adresat puterilor supranaturale; de aceea, la început, cuvintele, care fixau diferite noțiuni, erau neobișnuit de lungi, *asemănându-se dimensiunilor gigantice ale dinosaurilor și plesiosaurilor* (Jespersen, citat de d. O. Densușianu). 1)

Dar oricare ar fi geneza limbajului, vorbirea nu s'a produs decât sub impulsul emoțiilor. „Originea vorbirii nu trebuie căutată sub aspectele prozaice ale vieții, ci în părțile poetice ale ei, în exuberanța tinereții”. (Jespersen).

Linguștii, căutând să afle modul străvechi care a constituit principiul exprimării, au considerat imperativul și apoi indicativul ca forme inițiale și imediate, deoarece viața era destul de simplistă, iar omul primitiv trăia sub impresia prezentului. 2) Chiar la popoarele înapoiate de astăzi observăm același lucru. Negritii nu se preocupă de viitor. Galbenii trăiesc mai mult în trecut, pe când Albiții caută să pătrundă tot mai mult viitorul.

În legătură cu această problemă a originii vorbirii, în mod logic se naște o altă întrebare, aceea de a putea afla dacă vorbirea și-a făcut apariția într'un singur loc sau în mai multe părți pe pământul locuit de primitivi. S'au emis două teorii: una monogenetică, susținută de savantul italian Trombetti, care localizează limba primitivă într'o anumită regiune de pe glob, probabil în Iran. A doua teorie, poligenetică, e susținută de savantul englez Jespersen, care conchide că vorbirea oamenilor primitivi a luat naștere simultan în mai multe părți ale pământului, de unde și deo-

1) O. Densușianu. Probleme actuale de filologie, 1927.

2) Ibid.

sebirile atât de adânci între graiurile diferitelor popoare. Prima teorie este favorabilă corespondențelor lingvistice și filologiei comparate; a doua teorie duce la grupări de familie a diferitelor limbi, fără a exclude corespondențele, ceea ce ne face să inclinăm spre teoria poligenetică.

Ca să poată fi constituită ca limbă, vorbirea trebuie să parcurgă în timp și spațiu un curs de elaborație și literarizare. Ajungem astfel în domeniul lingvisticii propriu zise, care se ocupă cu diferitele probleme ale evoluției limbilor. Referindu-ne la filologie, observăm că această știință se ocupă într'un mod mai restrâns și mai pozitiv cu structura și cu derivarea cuvintelor dintr'o limbă; de aceea, filologia este subordonată lingvisticii.

Linguistica stă în legătură, totodată, cu toate faptele reale, cu etnografia — ajutând la reconstituirea unor obiecte, lucruri și cuvinte ieșite din circulație —; cu folklorul și cu psihologia.

Observăm, apoi, că în timp ce filologul se reazămă pe sintaxă, lingvistul se bazează pe fonetică și mai ales pe fonetica experimentală.

Fonetica este studiul metodic al sunetelor care compun cuvintele.

Încă din timpurile vechi au existat preocupări serioase pentru studiile filologice în general. Astfel, filosofii greci, sofștii, învățății Alexandrini, apoi Romanii au făcut întinse cercetări în domeniul filologiei și cunoștințele lor, în această direcție, au fost transmise și evului mediu.

În timpurile moderne, aceste cercetări se reazămă mai mult pe experiment decât pe deducții savante.

Abatele Rousselot, fost profesor la Collège de France, este întemeietorul foneticii experimentale.¹⁾ Prin anumite aparate tehnice se pot înregistra pe plăci sensibile sunetele, așa încât avem posibilitatea să distingem cele mai fine nuanțe ale articulației sunetelor. Totuși, fonetica experimentală nu se poate aplica decât la studiul limbilor vii și încă deci, cât de dificilă apare reconstituirea trecutului lingvistic. Trebuie dar să apelăm mereu și la fonetica istorică, căreia îi vin în ajutor textele de limbă, gramatica istorică, semantica și în ultimul timp geografia lingvistică, când aceasta nu este privită unilateral, cum a făcut întemeietorul ei.

După felul lor de rostire, limbile au fost împărțite în mai multe grupe sau familii și anume:

Limbi monosilabice cuprinzând chineza, anamita, siameza, birmana, tibetana.

Limbi aglutinante: mongola, calmuca, tungusa, mandșu, dravidiana, mundaș, bantu, hotentota, boșimana, malaeza, javaneza, polineziana, mal-

1) La Români, cele dintâi studii de fonetică experimentală le-a făcut Iosif Popovici cf. Mic tratat de lingvistică generală de Al. Procopovici, 1930 și Arhiv. Olteniei, An. X, 1931, p. 53, 90.

gaşa, melaneziana, eschimosă, finezo-ugriana, turco-tătara, samoieza.

Limbi flexionare: indo-europeana, semită. Populația de limbă indo-europeană se împarte în două grupe: *satem* și *kentum*, după deosebirea caracteristică în prezența sunetelor *k* palatal și *q* (*k*) velar. 1)

Teoria veche a migrațiilor cu eliminarea limbii învingătorilor în favoarea învingătorilor, are tot mai puțin adepți, deoarece lingvistica găsește apropieri de limbi care istoricește nu par posibile. Astfel, sunt isbitoare asemănări între limba Australienilor și a Indienilor din America de sud, deși e greu să ne dăm seama cum s'a produs acest contact în timpuri atât de îndepărtate. De aici s'a născut ipoteza undelor sau continuității graiurilor (*Wellentheorie*) a lui J. Schmidt și geografia lingvistică a lui Gilliéron. Ipoteza undelor nu-i convingătoare însă, iar metoda lui Gilliéron, exclude în ultima analiză filologia istorică și evoluția sufletească a cuvântului, deoarece vecinătatea geografică pare a constitui mai curând un indiciu de asemănare etnică, decât posibilitatea împrumutului. Observăm așadar că părerile se reduc la două ipoteze:

1) Aceleași fenomene de limbă au apărut în mod independent *în mai multe vorbiri* omenеști. Adepții acestei teorii sunt încadrați mai mult în școala indo-germanistă.

La noi, d. Sextil Pușcariu, care nu admite baza de articulare, susține la fel apariția independentă *în mai multe locuri* a aceluiași fenomen, spre exemplu africilizarea lui *c, g* înainte de *e, i*, pe teritoriul românesc.

2) Același fenomen sau aceleași fenomene lingvistice, pe care le întâlnim în diferite vorbiri, dar mai ales în diferite locuri ale unui singur teritoriu lingvistic, au origine comună într'o limbă străveche. Această teorie a preconizat-o școala romanistică.

Savantul filolog G. Millardet, în studiul său *Linguistique et dialectologie romanes*, Paris, 1923, rezumând diferitele teorii filologice, arată unele greșeli ale geografiei lingvistice și se ocupă apoi pe larg de multele domenii ale lingvisticei ca și de noile probleme de metodă, care intră în preocuparea, exclusiv, a specialiștilor.

Victor Țăranu

1) Iuliu Valaori: Elemente de lingvistică indo-europeană, București, 1924.

Icoane din ocnia vremii: Const. R. Teofănescu-Gribincea

L-am cunoscut întâia oară la Iași, la școala normală „V. Lupu”, pe când venise cu interes familial, având, mi se pare, un fecior la concursul de admisie. Am fost izbit de înfățișarea sa chipoasă: corp bine legat, mustăți mari și o vorbă curat moldovenească. Am reținut de atunci că era învățător la școala din Bicăz, nu-l remarcasem ca — sat frumos; mai



mult, îmi plăcuse Tarcăul, Cârnu, Buhalnița, Secu, Schit, Durău. Așa de mult mi-a lăudat însă Bicăzul, încât a treia vară când am trecut, i-am dat dreptate. Nu puțin lucru este pentru învățător să-i fie drag satul în care are școala, să se simtă legat nu numai trupește, dar și sufletește de locu-

rile și oamenii în mijlocul cărora trăește. Admiri cu dânsii melegurile neasemuit de frumoase și te identifiți cu aspirațiile lor sufletești și cu nevoile de totdeauna. C. R. Teofănescu-Gribincea a fost unul din aceștia. Era și natural. Născut la 8 Noemvrie 1859 în satul Gura Văii, din județul Neamț, aproape de munți, unde începe podișul dealurilor, a fost atras și mai mult de măreția naturii.

Fiu de preot, rămâne orfan la vârsta de 5 ani.

După ce face școala primară, intră la gimnaziul din Piatra-N., pe care-l absolvește cu succes și intră apoi la școala normală „V. Lupu” din Iași, fiind declarat absolvent a patru clase pedagogice în Iunie 1881.

Având și armata făcută din școală, unde căpătase gradul de sergent, la Septemvrie 1881 e numit învățător la școala din Bârgăoani, jud. Neamț, unde rămâne până la Septemvrie 1883, când se transferă la școala din satul său natal, Gura Văii. Rămâne aici până la Septemvrie 1891 și poate aici ar fi rămas toată viața, dacă n'ar fi fost îndemnat, rugat, să primească școala din Bicaz. La Bicaz fiind Domeniul Coroanei, era nevoie de un învățător care să facă față multiplelor cerinți, nu numai activității din cei patru pereți ai școlii.

Deși în satul natal să simțea foarte bine, avea neamuri, pământ, amintirile copilăriei și legătura sufletească, totuși dorința omului de mai bine biruește și se mută la Bicaz. Aci puțințele de realizare erau mai multe, administrația Domeniilor Coroanei ținând ca satele ei să fie modele pentru țara întregă.

Muncește cu ardoare în școală, unde pe lângă autoritățile școlare îi venea în vizită și fostul administrator I. Calinderu, om bine intenționat, dar care ținea mult și la formă.

Totdeauna l-a găsit bine pe pe C. Teofănescu-Gribincea și pe lângă foloasele în natură pentru învățători, dădea premii ori gratificații în bani pentru anumite activități extrașcolare.

C. R. Teofănescu-Gribincea a reușit să-și îngrească curtea și grădina școlară, care erau aproape desgrădite. A făcut grădina școlară și de pomi, care și azi e una din podoabele Bicazului. Inițiază banca populară, biblioteca băncii populare; monumentul eroilor e ridicat tot din inițiativa lui, având concurs larg și dela Administrația Domeniilor Coroanei

S'a prezentat admirabil cu școala la expoziția jubiliară din 1906, cu lucrări de lucru manual și cultura vermicilor de matasă, precum și cu monografia școlii, fiind recompensat cu medalia de aur, una de bronz, alta de argint, fiecare dată pentru una din specialități.

Era și președintele cercului cultural din părțile Bicazului.

C. R. Teofănescu Gribincea a muncit neprecupețit în școală și afară din școală.

Și-a făcut datoria către patrie nu numai ca apostol, dar și ca cetățean și tată de familie. O fiică și-a măritat-o cu învățătorul P. Hurjui mort ca erou în războiul de întregire; doi băieți i-a făcut institutori, iar al treilea, ofițer, fiind acum, dacă nu mă 'nșel, Lt.-Colonel.

N'a rămas însă în Biczaz. Dela o vârstă nu mai poate cineva să slujească așa cum ar vrea, mai cu seamă că sunt și interesele familiare. Au jucat și acestea un rol, dar era dorința ca el să nu rămână în urma altora. Dă examen de înaintare; e înaintat institutor la 1 Aprilie 1905. La 1 Decembrie 1911 e trecut în învățământul urban, la școala No. 4 băieți din Tulcea. La 1 Aprilie 1912 a fost mutat la școala No. 1 băieți din Piatra-N., unde a fost și director. La 1 Aprilie 1914 a fost transferat la școala No. 3 băieți unde a funcționat până la 1 Oct. 1915.

A mai funcționat dela 1 Octombrie 1915 până la pensionare la șc. No. 2 băieți Piatra-N., de unde a eșit la pensie.

Pensia însă era derizorie. Sărmana muncă de 35 ani a unui învățător. I se cere ori nu, învățătorul nu se mulțumește numai cu buchiile predate copiilor. Face lucru manual, cultura vermilor de matasă, grădină școlară, câmp de experiență, conferințe la săteni, cursuri de adulți, șezători, bănci populare, biblioteci, pentru ca la urmă să se trezească că n'are ce mânca la bătrânețe. Nu-i numai cazul lui C. R. Teofănescu-Gribincea. Marea majoritate aceeași soartă au avut-o și aceeași îi pândește și pe ceilalți. C. R. Teofănescu-Gribincea ca să poată trăi solicită suplینiri, reintră din nou în învățământ, cu mare greutate, la școala din Buhuș, unde profesază alți 8 ani, fiind și director al școlii, ba și al școlii de ucenici de acolo.

Caz, cred unic, aproape 49 ani a profesat acest om. Ce rabdare a avut, ce voință de fier, ce putere, ce dragoste de școală și de copii. La urmă, deși de 71 ani, dar mai putea trăi, fiind om viguros. Moare însă amărit că nu-i ajunge pensia să trăiască și să se caute. Nu-și putuse rectifica pensia după ultimul salariu.

Poate viitorii învățători pensionari vor fi mai norocoși.

Eugen Mitru

IN JURUL UNOR DISCUȚIUNI

la Asoc. „Prietenii Universității“ din Iași

Asociația „Prietenii Universității“ s'a născut ca o reacțiune împotriva „Centrului“ a toate acaparator; ca o reacțiune împotriva tendinții aceleiași centru, de a micșora până la desființare, posibilitățile de învățământ superior pentru Moldova.

Ședințele acestei Asociațiuni sunt în întregime ocupate cu desbateri de probleme privind Iașul cultural, și posibilitățile de împrăștiere a luminilor sale, până oricât de departe în țară, și în special în Moldova.

La una din ședințele trecute, venind în discuție problema învățământului secundar, cei doi referenți, distinși profesori, Th. A Bădărău și M. Carp, au ajuns la concluzia desființării celor mai multe dintre liceele din țară și reorganizarea numai a câtorva licee care să fie puse în situațiunea de a pregăti elita conducătoare de mâni.

Acestui punct de vedere s'a alăturat și d. prof. univ. Gr. T. Popa, animalorul mișcării ieșeniste.

Hotărît lucru, D-nii profesori Popa, Bădărău și Carp au dreptate. Numai în parte însă, pentrucă dacă ne gândim că sunt licee fără un corp didactic select, atunci decât un învățământ secundar superficial, mai bine de loc. Mai bine de loc, pentrucă mai curând să-și găsească tineretul mijloc de existență pe orice țărâm de activitate, decât pe baza unei diplome de bacalaureat, să se creadă îndreptățit a cere un post în mecanismul de conducere al statului.

Grupul profesorilor de mai sus au ajuns la această concluzie, pornind dela ideea, că învățământul secundar formează pe omul de conducere și aici subscriitorul acestor rânduri a fost de altă părere și anume:

Învățământul secundar nu formează pe omul de conducere. Învățământul secundar dă cultură generală. Învățământul universitar dă pregătire specialistului și deci și omului de conducere.

Și atunci, am spus eu, nu pot lua dreptul unui oricare centru - Fălticeni, P. Neamț, Bacău sau alt oraș, de a-și avea liceele lor.

Aceste licee dau cultură generală și dela această cultură generală, nu pot opri pe nimeni.

Această cultură generală însă odată însușită prin selecție și examene, să nu constituie pentru stat nici o obligație. Cineva poate face liceul complet și să se întoarcă apoi îndărăt la gospodărie țărănească, la fermă, la fabrică, etc.

Acesta ar fi nivelul până la care s'ar ridica cei capabili să-și însușească o cultură generală. Cei dotați pentru a putea depăși acest nivel, să treacă mai departe în Universități. De aici, prin selecții riguroase să-și recruteze statul elementele sale de conducere și creație în diferite direcții de activitate științifică.

De un timp încoace satele nu mai dau școlii secundare aproape nimic.

Absolvenții școlilor normale și ai Universităților, siliți de lipsă de posturi să rămână ani dearândul fără nici o întrebuintă, au avut pentru săteni un efect deprimant.

Satul rămâne totuși marele nostru rezervoriu de spiritualitate în potență,

Sunt în sat copii cu inteligențe excepționale, condamnați să rămână acolo în întuneric.

Aci vine datoria cea mare a statului ! Să aleagă aceste inteligențe și socotindu-le drept bunuri naționale să le ia pe seama sa.

„Să le rechiziționeze”, spunea distinsul institutor ieșean Alhanasie Ilarion. Pentru aceste elemente să se înființeze trei patru licee în toată țara. Ei să fie îngrijiți complect până la desăvârșire de stat. Să fie însă obligați a lucra apoi pentru stat

Școlile normale să se împuțineze până la posibilitatea de selecție de odinioară. Aceiași grijă trebuie s'o aibă statul pentru învățătorii lui.

În Martie anul trecut, Führerul Germaniei, Adolf Hitler, spunea în fața Consiliului de stat următoarele :

„De două mii și jumătate, aproape toate revoluțiile au eșuat, pentru că șefii lor au ignorat că elementul decisiv nu este cucerirea puterii, ci *educația omului*”.

Și educația omului în genere, cade în sarcina învățătorului. Pentru aceia ei trebuie să fie în focarul de grijă al conducătorilor de stat.

Cum să se aleagă elementele bune, elementele excepționale, din care să se formeze elita conducătoare și învățătorii țării ?

D. C. Meissner, care prezida ședința, s'a dus numaidecât cu mintea la învățător.

„Să fie premiați învățătorii care vor ști să aleagă și să dea școlii secundare și normale pe cei mai buni dintre copiii satului”.

Mi-am însemnat aici gândurile asupra unor probleme de școală, sub îndemnul fostului meu elev Neculai Arhip, acum învățător la Școala de aplicație a Școlii normale din P. Peamț și harnic colaborator al revistei „Preocupări didactice”.

Gh. Chirițescu — Iași

Copiii fără vacanță.

Scriem mereu despre copil, acest mare bun în care crește țara de mâine, mai bună și mai tare, nu numai pentru că programul revistei este închinat în cea mai mare parte lui și problemelor ce se pun în legătură cu el și nici pentru că ne-ar plăcea să facem prea mult sgomot în jurul a ceea ce credem, ci fiindcă gândul și sufletul nostru, la fel cu al aceluia care cred la fel, se vor închina unei acțiuni, ce ni se pare dreaptă și frumoasă, de cunoaștere și prețuire a întregii vieți copilărești.

Iluzii prea mari nu ne facem. Știm că pornirile la drum sunt grele și nu găsești întodeauna inimi înțeleghetoare pentru ceea ce s'ar putea face pentru *copiii nefericiți*.

Trebuie s'o spunem dela început : nu cerem și nici nu credem că statul ar putea face totul, ci gândul nostru se întoarce spre posibilitățile de cunoaștere și de ajutorare ce stau la îndemâna societăților particulare.

Le-am vrea pornile la treabă, așa cum auzim că fac în alte părți și realizând ceea ce statul singur n'ar fi putut face poate niciodată.

Se cere pentru aceasta, puțină înțelegere și multă dragoste și grijă de copil.

Peste câteva zile numai, o întreagă omenire în miniatură, va atârna ghiozdanul cu grijă prin cuere, bucuroasă de a fi scăpat la marea chemare a vieții așa cum este ea și nu cum cartea o falsifică de multe ori. Nu ne putem opune avântului sănătos al copiilor și nu vom fi noi cei care să criticăm această sevă binefăcătoare, apă limpede în care și noi ne-am aruncat la fel cu ei.

Vacanța mare, pe care am vrea-o izvor puternic de sănătate fizică și sufletească, timp în care copilul să trăiască într'un alt mediu fizic decât cel de un an întreg, cu înbogățire a minții cu lucruri noi căpătate prin experiențe proprii și contact direct cu natura, nu este, trebuie s'o mărturisim cu regret, pentru cei mai mulți decât muncă oboșitoare și grea pentru forțele sărace ale copilului, s'au lenevire periculoasă.

Puțin din copii petrec o vacanță așa cum pedagogia o recomandă și cum corpul și sufletul lor în formaște o cer,

Dacă copiii dela sat, nu mai fericiți nici ei din multe puncte de vedere, au singurul și marele noroc de a petrece vacanța în plină natură, cu alergări desculțe prin iarbă și asvârliri în apă atunci când căldura soarelui nu le dă pace, apoi cei dela periferia orașelor, copiii săraci dela mahala, copiilor în adevăr *nefericiți*, nu le rămâne decât jocul în praf și prin locurile virane, bogate în scursurile desguștătoare a îngrămădirilor de populație săracă.

Cei care ne-am legat aproape toată viața de până acum de sat și care numai întâmplător am făcut cunoștință cu această strângere de populație și lipsă de loc, am gândit cu bucurie și legănare plăcută de gânduri la jocurile copilăriei noastre neîngrădite de aceste lipsuri.

Pentru copilul dela periferia orașului și pentru copilul sărac în genere, vacanța în sensul de variație de muncă, de schimbare de decor, nu există, ci doar o înșirare a trei luni de viață sub toate raporturile, mai săracă în bucurii și în condiții de igienă morală și fizică, în mediul de cele mai multe ori viciat, unde exemplele se ivesc la fiecare pas cu șirul lor nesfârșit de tentații spre deprinderi rele.

Fiecare oraș însă, are mai aproape sau mai departe, locuri frumoase, în care cu puțină cheltuială, copiii lipsiți de binefacerile trailului în aer, liber ar putea fi măcar pentru o lună din vacanța mare strinși.

Dacă nu se poate face schimbul fericit ca cei dela munte să plece la mare și invers, ne mulțumim măcar cu atât; dar să se facă.

Acele colonii școlare care își au ființă, le-am dori mai active și împânzite în toate colțurile de țară. Ce s'ar putea face mai grabnic și mai cu folos pentru acești copii, decât însănoșindu-le corpul și mintea?

Nu-i deajuns o organizație școlară, fie ea cât de bună, dacă nu este sprijinită de interesul marelui public pentru copil și dacă acest interes nu se concretizează în adevărată operă de ocrotire și înțelegere a lui.

Aci stă, credem noi, sâmburile adevărat al problemei.

Gândul nostru n'a fost să ne ocupăm de tot ce vacanța aduce ca probleme interesante pentru pedagogie, ci doar am crezut nimerit timpul, să atragem atențiunea asupra copiilor *fără vacanță*, acum când școalele se închid pentru două luni jumătate și când grija noastră pentru copil este tot așa de mare.

Neculai Arhip

CRONICA

Un an de existență. Cu acest număr, apărut în pragul vacanței, când cărturarii descătușați încearcă senzația libertății și regăsirii între'ale lor — surse de potențe noi, ca miticul Anteu — și când începe culesul celor dintâi roade, revista „Preocupări didactice“ împlinește un an de existență.

Ne bucurăm, ca Faust, că am lucrat ceva, cât de puțin, cu satisfacția privirii înapoi din vârful piramidei unui an. Ne bucurăm mai ales că am învins — cu destule greutăți; trebuie s'o mărturisim — cele două lipsuri, din cauza cărora mor aproape toate revistele din provincie, tocmai când își iau sborul cu elan maxim: existența materială și colaborarea.

De aceea mulțumim pe această cale tuturor aceluia, cari ne-au sprijinit prin abonamente și donații, precum și colaboratorilor cari au hrănit paginile acestei reviste, vreme de un an de zile, cu studii serioase, fără stipendii, ci numai cu inima de aur a unei înfrățiri sincere cu aspirațiile învățământului primar. Mulțumim iarăși și cetitorilor cari nu ne-au plătit abonamentele; suntem siguri că își vor aduce aminte de noi, pentru că toți suntem oameni de onoare. Chiar și aceluia cari ne-au refuzat revista, după ce-au primit și No. 7, le păstrăm puțină recunoștință, pentru că ne-au scutit de aprecieri, autocalificându-se.

Am plecat la drum cu un program. Cauze multiple și mai ales vastitatea problemelor ce ni-le-am jalonat la început, au făcut să ne indeplinim programul numai parțial. Cu siguranța elanului nostru în care credem stăruitor și cu fața spre timpul ce ne stă înainte, vom scoate la capăt tot ce ne-am propus. Vom accentua preocupările de-un învățământ nemțean; de aceea colaborarea aceluia cari au un trecut de nobile realizări locale și personale ne va onora și ne va bucura. Suntem siguri că ne așteaptă pe acest drum probleme inedite și surse inepuizabile de studii și cercetări.

Cu gândul la realizările care vor veni și cu privirea dreaptă spre timpul care se deschide imens în fața noastră, așteptăm un an viitor mai rodnic și mai bun.

Redacția

REVISTA REVISTELOR

Gândirea, An. XV, Iunie, nr. 6. Articolul de fond al D-lui Nichifor Crainic: *Omul eroic*, limpezește ideea eroismului privită în timp și spațiu iar, ca aplicare, autorul se oprește la momentele cele mai îndrăznețe din viața istorică a Românilor, singurele care au putut despica drumuri adevărate pentru românism.

Ce este românesc cu adevărat în trecutul nostru?

„Românesc e acel clopot de alarmă și acel tunic eroic ce-a răsunat odată dela poalele Bucegilor: Deșteaptă-te Române...croește-ți altă soartă! Este strigătul smuls dintr'o adâncă umilință și e refuzul bărbătesc al unui neam de a se deda cu înjosiri nevrednice de tăria lui „Croește-ți altă soartă“ e marele răspuns românesc la porunca Mântuitorului: „Indrăzniți, eu am biruit lumea!“ Așa au îndrăznit în trecutul mai depărtat marii voievozi și, mai târziu, marii eroi și apostolii unor generații entuziaste și sincere,

Acest duh al unui măreț trecut s'a coborît azi în inima tineretului românesc, prin exerciții fizice, munca benevolă și exerciții manuale practicate de intelectuali, la care se adaugă virtutea austeră smulsă din sărăcia eroică și din tăria morală, care, la un loc, alcătuiesc eroismul demofil.

În aceeași revistă, D-l. D. Caracostea continuă judiciosul studiu despre arta cuvântului la Eminescu, iar D-l Nișă Mihai face o atrăgătoare supraprivire în epica haiducească (spiritul haiducilor) evidențiind valoarea națională și morală a minunatelor producțiuni populare.

D-l V. Voiculescu semnează poezii compuse în spiritul arghezian (Semn de primăvară); la fel subscriu poezii ei alți poeți mai noi.

Interesante, deasemenea, sunt diferitele însemnări și cronicile artistice.

Anuarul liceului „Petru Rareș“ Piatra-N., pe anul 1934-35. Se prezintă anul acesta într'o formă cu adevărat pretențioasă, atât prin conținut cât și prin aspectul academic. Cuprinsul: În memoria prof. I. Negre, de Const. Turcu; Cercetări arheologice la Horodiștea de Radu Vulpe; Știri nouă despre M-rea Runcu de C. A. Stoide; Evoluția teritorială a ținutului Neamț de Victor Andrei; Cuvinte și expresii care se nasc și mor de Har. Mihailescu; I. L. Caragiale la Piatra-N. de D. Hogeș; Ținutul Neamț cu 100 ani în urmă de Pr. C. Matasă; O vizită domnească la Piatra-N. în 1866 de Al. Grigorovici; Hramurile în cultivarea și păstrarea unității credinței și a neamului de P. Gheorghesa; Contribuții nouă la istoricul liceului de V. Ghișescu; Documente și regeste din ținutul Neamțului, în sec. XVII-lea de Const. Turcu. După cum se vede din cuprins, anuarul este pus în slujba cunoașterii ținutului din toate punctele de vedere, iar cele mai multe studii sunt concepute și urmate științific, parte din ele fiind extrase și în broșuri separate.

Partea a doua cuprinde cronica școlară.

V. Ț.

Poșta redacției.

■ Abonații cari nu mai doresc să le mai expediem revista și la anul viitor să ne facă cunoscut acest lucru printr'o carte poștală.

■ Nu s'au putut publica în acest număr articolele Păr. M. Gavrilescu, Păr. Mihailescu și al d-lui M. Stamate, din cauza materialului care aștepta rândul la tipărire. Vom avea plăcerea să le publicăm în primele numere ale revistei din anul viitor.

■ D-l C. A. autorul art. „Ed. estetică, scopul și importanța ei în școala primară“ e rugat să treacă pela redacția noastră.

Cuprinsul revistei „Preocupări didactice” pe anul I

Cap. I Psihologie și Pedologie

1. Forme de viață sufletească	No. 1, pag. 3	Virgil Dobrescu
2. Examenul antropometric	No. 1, pag. 10	Petru Butnaru
3. Anatomia și funcția sistemului nervos la nevertebrate	No. 2, pag. 1	I. Tăzlăuanu
4. Viața sufletească și conștiința	No. 2, pag. 6	Virgil Dobrescu
5. Atenția	No. 3, pag. 1	Virgil Dobrescu
6. Cunoașterea și măsurarea atenției la copii	No. 3, pag. 7	Petru Butnaru
7. Dezvoltarea și evoluția sistemului nervos în seria animalelor vertebrate	No. 4, pag. 3	I. Tăzlăuanu
8. Interesul	No. 5, pag. 1	Virgil Dobrescu
9. Cercetarea interesului la copii	No. 5, pag. 8	Petru Butnaru
10. Oboseala intelectuală	No. 6, pag. 1	Petru Butnaru
11. Glandele cu secrețiune internă	No. 8-9, pag. 1	Virgil Dobrescu
12. Intuiția	No. 8-9, pag. 7	Petru Butnaru
13. Măsurarea acuității simțurilor	No. 10, pag. 1	Petru Butnaru

Cap. II. Pedagogie, Didactică și Sociologie.

1. Provincia istorică	No. 1, pag. 17	Victor Andrei
2. Necesitatea reînvierii didacticei în învățământul primar	No. 1, pag. 21	Neculai Mancaș
3. Problemele unei științe noi	No. 1, pag. 24	Victor Savin
4. Comunitățile de muncă	No. 2, pag. 14	Ioan Dragan
5. Natura și omul	No. 2, pag. 17	Victor Savin
6. Rolul educativ al Șt. Naturale în școală	No. 3, pag. 13	Gheorghe Călin
7. Mijloacele intuitive în predarea învățământului religios	No. 3, pag. 15	Preot M. Gavrițescu

8. Lecție de Intuiție la cl. II (povestea apei)	No. 3, pag. 19	Neculai Podoleanu
9. Lecție de scris-citit la cl. I (cuv. om)	No. 3, pag. 21	Neculai Arhip
10. Comunitățile de muncă (urmare)	No. 4, pag. 10	Ioan Dragan
11. Dela geografia veche, la geografia noulor concepții științifice	No. 4, pag. 15	Victor Andrei
12. Lecție de Istorie cl. IV	No. 4, pag. 23	Petru Butnaru
13. Comunitățile de muncă (urmare)	No. 5, pag. 15	Ioan Dragan
14. Un ceas de șezătoare la cl. IV	No. 5, pag. 17	Neculai Arhip
15. Comunitățile de muncă (urmare)	No. 6, pag. 9	Ioan Dragan
16. Valorile educative ale Creștinismului	No. 6, pag. 16	Preot M. Gavrilescu
17. Lecție de Șt. Naturale cl. IV	No. 6, pag. 20	Neculai Arhip
18. Comunitățile de muncă (urmare)	No. 7, pag. 1	Ioan Dragan
19. Plan de lecție (geografie cl. IV)	No. 7, pag. 9	N: Ploscaru
20. Problema biologică a societății omenești	No. 7, pag. 11	Victor Savin
21. Planul de lecție	No. 8-9, pag. 14	Virgil Dobrescu
22. Dela geografia veche la geografia noulor concepții științifice (metoda)	No. 8-9, pag. 19	Victor Andrei
23. Problema biologică a societății omenești (urmare)	No. 8-9, pag. 25	Victor Savin
24. Valoarea pedagogică a antropologiei creștine	No. 8-9, pag. 28	Preot M. Gavrilescu
25. Planul de lecție (continuare)	No. 10, pag. 7	Virgil Dobrescu
26. Mijloacele de intuiție în învățământul istoriei	No. 10, pag. 14	Al. Grigorovici

Cap. III. Realizări și drumuri nouă.

1. Raportul alcătuit de D-I I. Dragan profesor, la chestionarul care a precedat congresul internațional al inv. secundar din Paris 16-24 Iulie 1931	No. 1, pag. 27	Ioan Dragan
2. Realizări în domeniul bibliotecii	No. 1, pag. 30	Const. Turcu
3. Ceva despre muzeele școlare	No. 2, pag. 27	Ana Niculescu
4. O anchetă în lumea cetitorilor școlari	No. 2, pag. 30	Const. Turcu
5. Pentru o monografie a regiunii	No. 3, pag. 25	Const. Turcu
6. Limba și literatura ca valoare for- mativă a românimii	No. 3, pag. 28	Victor Țaranu
7. Vechea revistă „Asachi”	No. 4, pag. 26	Const. Turcu
8. Calendarul școlar	No. 4, pag. 28	Neculai Arhip
9. Cuprinsul revistei „Asachi”	No. 5, pag. 20	Const. Turcu

10. Limba și literatura ca valoare formativă a românimii (urmare)	No. 5, pag. 25	Victor Țaranu
11. Albume școlare	No. 5, pag. 29	Neculai Arhip
12. Emanoil Halunga	No. 6, pag. 24	Const. Turcu
13. Liviu Rebreanu	No. 6, pag. 25	Victor Țaranu
14. Aspecte ale poeziei lirice	No. 7, pag. 15	Victor Țaranu
15. Icoane din ocnîța vremii : Gh. Nicolau	No. 8-9, pag. 31	Eugen Mitru
16. Aspecte ale poeziei lirice (urmare)	No. 8-9, pag. 36	Victor Țaranu
17. Sugestii pentru activitate la sate	No. 8-9, pag. 41	Preot C. Cojocaru
18. Ceva despre excursii	No. 8-9, pag. 43	Neculai Arhip
19. Preocupări lingvistice	No. 10, pag. 20	Victor Țaranu
20. Icoane din ocnîța vremii : C. R. Teofănescu-Gribinca	No. 10 pag. 24	Eugen Mitru
21. In jurul unor discuțiuni	No. 10, pag. 26	Gh. Chirițescu

Cap. IV. Actualități

I) Insemnări

1. O lacrimă pentru George Vălsan	No. 3, pag. 32	Victor Andrei
2. Lupta dintre generații	No. 3, pag. 33	„ „
3. Orașele	No. 3, pag. 34	„ „
4. Problema tineretului școlar	No. 3, pag. 33	„ „
5. Străjeria	No. 4, pag. 31	Virgil Dobrescu
6. Societatea română de cercetări psihologice	No. 6, pag. 30	Virgil Dobrescu
7. Psihologia individuală și educația	No. 6, pag. 31	Virgil Dobrescu
8) Copiii fără vacanță	No. 10, pag. 29	N. Arhip

II. Recenzii

1. Sociologia militans D. Gusti	No. 1, pag. 33	M. Cojocaru
2. Anuarul Liceului din Piatra-N.	No. 1, pag. 34	M. Cojocaru
3. Psihologia desemnului Cristea Păriog	No. 1, pag. 34	N. Arhip
4. Școala de experimentare I. C. Petrescu	No. 7, pag. 23	N. Arhip
5. Programa școlii complementare Iosif I. Gabrea	No. 8-9, pag. 46	M. Cojocaru

III. Cronica

1. Omagiul unei energii	No. 2, pag. 33	M. Cojocaru
2. Cronica fișei individuale	No. 3, pag. 35	M. Cojocaru

3. Echipele regale studențești,
Pentru datinile din jud. Neamț,
O ligă pentru protecția arborilor No. 4, pag. 33 M. Cojocaru
4. Fiziognomania și educația copiilor No. 7, pag. 25 M. Cojocaru

Cronica

5. Cursuri de informații pentru studiul
individualității
Manualele didactice No. 7, pag. 27 M. Cojocaru
6. Grija de gospodăria săteanului No. 7, pag. 28 N. Arhip
7. Frații Jderi
Tâlcuirea lui Har Mihailescu,
Calendarul ostășesc
Satul No. 8-9 pag. 50-51 M. Cojocaru

IV. Revista revistelor

Revista revistelor semnate de Victor Țăranu
Victor Andrei
Mihai Cojocaru

ANTICARIAT
PIATRA NEAMT
Tel _____

„LUMINA“, PIATRA-N.
TIPOGRAFIE, STERIOPIE,
LEGĂTORIE DE CĂRȚI



Domniei-Sale

D. Conf. Petru - Inst. co. S. 3 bini

Comuna Lova

Județul _____

Prețul 10 Lei