Biblioteca Centrală Regională Hunedoara

Proletari din toate țările, uniți-vă!

GAZETA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

EDITATĂ DE MINISTERUL ÎNVĂȚĂMÎNTULUI ȘI COMITETUL UNIUNII SINDICATELOR DIN ÎNVĂȚĂMÎNT ȘI CULTURĂ

Anul XVII nr. 817 | vineri 24 septembrie 1965 | 8 pagini 25 bani

Frumusețea muncii didactice te cucerește de la început.

CÎȚIVA DIN CEI ZECE MII

I-am întîlnit la consfătuirea cadrelor didactice din raionul Mediaș. Fără să-i mai fi văzut vreodată, i-am recunoscut cu ușurință printre sutele de profesori din sală. Erau cîțiva din cei 10 000 de absolvenți care și-au început în acest an școlar munca la catedră. Luaseră mai toți loc în primele rînduri. Priveam chipurile lor tinere, proaspete. Studenția, care le mai apare pe chipuri, a rămas totuși undeva departe. Au acum în față alte probleme, îi așteaptă un nou și important examen: cel al profesiunii.

Consfătuirea era primul lor contact mai concret cu problemele școlii, cu colegii. Ascultau cu luare aminte fiecare cuvînt rostit de la tribună. Vîrstnici sau mai tineri, profesorii și învățătorii din școlile raionului Mediaș vorbeau despre condițiile tot mai bune pe care partidul și statul nostru le creează școlii, despre luminoasele perspective ale învățămîntului, își împărtășeau experiența, își mărturiseau frămîntările, căutările. Și nu de puține ori în acel mare sfat al pedagogilor s-a vorbit despre ei, promoția de profesori a anului 1965, despre grija și căldura cu care sînt înconjurați, despre ceea ce așteaptă patria, școala de la fiecare din ei în parte.

I-am întîlnit apoi în prag de an școlar. Își luaseră — cu cîtă bucurie! — prima de instalare, întîiul lor salariu. Discuția s-a înfiripat repede. Primul pas la catedră îl așteaptă fiecare cu emoție, dar mai ales cu multe, multe planuri. Noua promoție a anului 1965 intră în școală cu hotărîrea de a-i dărui toate cunoștințele dobîndite pe băncile facultății, toată capacitatea de muncă, toată energia creatoare.

Soții Șerban sînt profesori la Școala generală din comuna Bucerdea. Liciniu Șerban a terminat facultatea de chimie. Cînd s-a prezentat la școală, a dorit mai întîi să cunoască laboratorul.

— Chimia nu se poate nici preda, nici învăța decît în laborator. Eu acolo îmi voi desfășura activitatea. Avem un laborator destul de bine înzestrat. M-am gîndit încă din facultate la o problemă căreia nu i se dă întotdeauna destulă importanță. Faptul că predarea chimiei — mai ales la o școală sătească — trebuie neapărat strîns legată de problemele pe care le ridică cooperativa agricolă de producție, specificul ei.

— Dar asta e o problemă care-l interesează de fapt pe profesorul de naturale, intervine proaspăta profesoară de științe naturale de la Școala generală din comuna Ațel, Lucia Burghelea.

— Nu numai pe el — răspunde prompt Liciniu Șerban. De fapt cred că munca celor care predau științele naturale trebuie să se împletească foarte strîns cu munca profesorilor de chimie. La noi la școală este un profesor de științe naturale cu experiență, cu care am și discutat asupra viitoarei noastre colaborări. Mă preocupă mai ales lămurirea, convingerea elevilor asupra importanței îngrășămintelor chimice și a utilității lor pentru sporirea producției agricole. Cu ajutorul profesorului de științe naturale vreau să pregătesc cu elevii unele îngrășăminte chimice în laborator. Vor putea astfel să le cunoască din vreme valoarea, vor ști mai bine cum se administrează, cum se folosesc în mod științific.

— În ce mă privește — spune Lucia Burghelea — eu mi-am propus să organizez cu elevii cît mai multe lecții în mijlocul naturii. Cînd am făcut practica pedagogică am întîlnit elevi care deosebesc greu secara de grîu și orzul de ovăz, care nu cunosc speciile și varietățile de flori, de plante. Aceasta se datorește, cred, și faptului că nu se țin suficiente lecții în natură, ca și faptului că în mare parte materialele didactice, planșele mai ales, sînt neinteresant alcătuite, șterse, și de aceea nu-i atrag pe elevi, nu-i fac să rețină ceea ce exprimă. M-am gîndit că aș putea pregăti cîteva lădițe cu răsaduri care să exemplifice fiecare lecție. Este un procedeu bun, îl foloseau profesorii noștri în facultate și am văzut așa ceva și la cîteva școli din Cluj. Vreau apoi să amenajez în grădina școlii o mică seră, o grădină botanică în miniatură și, cu ajutorul profesorilor de geografie, o stație meteorologică. Toți colegii din școală m-au încredințat de sprijinul lor.

Dar mai este ceva — a continuat, parcă șovăind, tînăra profesoară. M-am gîndit mult cum va trebui să fiu cu elevii. Seve-

M. VERDEȘ

(Continuare în pag. 7-a)

UN GÎND

Știți cum e spre ora prînzului într-un parc. Mai ales acum, toamna. Aleile sînt pustii și au parcă o neclintire anume, încremenită melancolic în boschete, în pietrișul mărunt și mut, într-o frunză răsucită care alunecă legănîndu-se nedecis prin aer.

L-am văzut trecînd agale pe sub o boltă de frunziș, cu geanta la subțioară. Pășea, cum am spus, agale, fără un țel anume, singur, atingînd uneori în treacăt, ca într-o mîngîiere, o creangă de boschet.

Era un băiat palid, înalt, cu un surîs frumos încremenit în colțul gurii și se plimba, poate gîndindu-se la un gînd al lui sau la nimic. S-a oprit în preajma unei fîntîni arteziene și a privit unduirea florii conice de apă. S-a așezat pe bordura de piatră, și-a înmuiat mîna în oglinda lichidă, apoi s-a aplecat, a ridicat o pietricică și a lăsat-o să cadă în apa limpede, vag învolburată.

S-a ridicat și a pornit mai departe. A coborît cu același mers liniștit o poteci în pantă, printre două straturi grele de garoafe, și s-a oprit pe o bancă, lîngă lac, sub o salcie cu pletele de frunziș despletite moale pînă aproape de fața apei.

Băiatul și-a răsturnat capul pe spate și a privit cerul înalt. Acolo sus, sus de tot, se plimbau alene fuiori de nori care se metamorfozau în forme fantastice, alcătuite din lente destrămări și contopiri. Iar în jur liniștea încremenită visa tăcută, pustie și pură. A mai stat puțin, s-a uitat la ceas, s-a ridicat și a pornit grăbit să-și facă lecțiile.

Privindu-l, mi-am amintit de uscata domnișoară Cucu și de atîția alții ca ea pe care i-am cunoscut în vremea anilor mei de școală și care ar fi vinat cu veninoasă și amarnică satisfacție o astfel de „infracțiune". Vor mai fi fiind și astăzi „pedagogi" lipsiți de înțelepciune, care a doua zi, la lecție, să facă dintr-o astfel de întîmplare un „caz"? („Ia să vedem ce a învățat cutare, că ieri l-am văzut bătînd parcurile?"). Sau spița lor s-o fi stins sub vîntul ideilor noi și luminate? Nu știu. Dar dacă vor mai fi fiind, aș ține să le spun că nu ajunge să-i învățăm pe copii numai calculul derivatelor sau campaniile lui Napoleon, că pentru ca oamenii să fie oameni întregi, mai au nevoie, pe lîngă cunoștințe, și de un ce anume, greu de definit, care presupune capacitatea de a fi sensibil la foșnetul boarei de vînt prin frunze, la explozia de culori a toamnei, la frumosul și poezia pe care viața darnică ni le dăruiește.

OCT. BUZESCU

Liceele industriale (pag. 2) — Cibernetica în școală (pag. 3) — Învățămîntul artistic (pag. 5)

PE DIRECȚIILE INDICATE DE CONGRESUL PARTIDULUI

LICEELE INDUSTRIALE

Profil, conținut, organizare, durată

Liceele industriale, care vor lua ființă într-un viitor apropiat, urmează să pregătească, în lumina sarcinilor cuprinse în directivele Congresului al IX-lea al P.C.R., cadrele tehnice medii chemate să devină ajutoarele și colaboratorii direcți ai inginerilor.

Consider că, fiind vorba de o formă nouă de învățămînt, se impune să se pornească de la cerințele concrete ce vor sta în fața viitorilor absolvenți și, în același timp, să se țină seama de anumite lipsuri care s-au vădit în pregătirea cadrelor medii de specialitate în diferitele forme de învățămînt care au pregătit astfel de cadre și care au funcționat în trecut sau funcționează în prezent.

Se știe că una dintre deficiențele actualelor școli tehnice constă în faptul că durata de specializare este prea scurtă pentru a asigura o legătură suficientă a elevului cu domeniul respectiv, mai ales că mulți dintre tinerii ce intră în aceste școli sînt absolvenți ai liceelor, care pornesc la drum fără să aibă vreo contingență anterioară cu viitoarea lor profesiune. Liceele industriale, avînd o durată mai lungă de specializare și recrutînd absolvenți ai școlii generale, vor putea începe mai de timpuriu pregătirea viitorilor tehnicieni, desfășurînd-o pe o perioadă mai mare, ceea ce, după părerea mea, va avea repercusiuni pozitive atît pe planul pregătirii profesionale, cît și pe plan educativ.

Referindu-ne la activitatea liceelor industriale din trecut, putem aprecia pozitiv experiența acestora în domeniul pregătirii profesionale și al dezvoltării dragostei pentru meserie a elevilor, experiență ce poate fi valorificată la nivel superior în condițiile actuale ale țării noastre. Se pun însă în prezent multe probleme noi. Iată cîteva din ele.

În primul rînd, aceea a profilului viitoarelor licee industriale. Cred că, în scopul profilării acestora într-un sistem specific de învățămînt, este neapărat necesar să se stabilească clar atribuțiile tehnicienilor pe care îi vor pregăti aceste licee, să se alcătuiască nomenclatorul de specialități în raport cu necesitățile economiei și să se determine, potrivit cu atribuțiile viitorilor tehnicieni, cunoștințele pe care vor trebui să le posede ei, concretizate în disciplinele pe care să le studieze. (Este bine ca în această privință să se pornească de la programele folosite în licee și în școlile tehnice de personal tehnic, îmbunătățindu-le astfel încît disciplinele de cultură generală să contribuie cît mai amplu la pregătirea de specialitate). În funcție de programe, de volumul de timp necesar pentru practica în școală și în întreprinderi, pentru aplicații și lucrările de laborator și evitîndu-se supraîncărcarea elevilor, se va putea trece la întocmirea planurilor de învățămînt și la stabilirea duratei de școlarizare. Consider că la definitivarea planurilor de învățămînt trebuie ținut seama de faptul că noile licee, prin însăși denumirea lor, sînt „de specialitate" și că deci volumul de ore afectat pentru cunoștințele tehnice, pentru practică și pentru aplicații trebuie să aibă ponderea principală în pregătire.

Avînd în vedere că viitorii elevi ai liceelor industriale vor fi pregătiți pentru a lucra în producție, se impune ca instruirea lor teoretică și dezvoltarea aptitudinilor lor pentru muncă să se realizeze în strînsă legătură cu activitatea concretă din întreprinderi, în condiții cît mai apropiate de cele în care vor lucra după absolvire. Fără o legătură strînsă cu producția nu se pot concepe aplicații și activități practice la nivel corespunzător progresului rapid din domeniul tehnicii. Oricît de bine dotată ar fi o școală pentru efectuarea unor aplicații și a desfășurării activităților practice, aceste aplicații și activități vor rămîne totdeauna în urmă activităților similare desfășurate în marile întreprinderi moderne. De aceea consider că viitoarele licee de specialitate, îndeosebi cele industriale, trebuie să fie legate neapărat de activitatea unor uzine și fabrici. În această direcție poate fi folosită experiența școlilor tehnice de personal tehnic și a școlilor tehnice de muncitori calificați, care poate fi integrată cu bune rezultate în forma de organizare a viitoarelor licee de specialitate.

Desigur, în condițiile specifice în care vor funcționa liceele de specialitate, nu ar fi normal ca ele să aibă o durată de studiu însumînd cei 4 ani de liceu și 3 ani de școală tehnică, cît reprezintă studiile actualilor absolvenți ai școlilor tehnice, căci nu este vorba de a cuprinde integral cunoștințele predate acestora. O astfel de abordare a problemei ar fi prea simplistă și nu ar duce la ridicarea calitativă a pregătirii cadrelor medii de specialitate.

Pe de altă parte, nu m-aș alătura părerilor exprimate pînă în prezent în presă ca toate liceele industriale să aibă o durată de 5 ani sau chiar mai puțin. Cred că în această problemă ar trebui să se dea dovadă de mai multă elasticitate, diferențiindu-se durata de studii în funcție de specialități, aceasta putînd să varieze între 5 și 6 ani.

Odată stabilite planurile de învățămînt, programele școlare, durata studiului, se impune să se definitiveze forma de organizare și rețeaua liceelor industriale pe teritoriul țării.

Ținînd seama de faptul că există identități între liceele industriale și școlile profesionale, atît în ceea ce privește vîrsta elevilor pe care îi primesc cît și în ceea ce privește pregătirea lor anterioară, consider că aceste două tipuri de școli ar putea funcționa în cadrul unor grupuri școlare, valorificîndu-se astfel mai intens baza tehnică-materială a școlilor profesionale și contribuind la dezvoltarea ei.

Se impune ca paralel cu stabilirea sistemului de organizare a școlilor, să se elaboreze regulamentul de organizare și funcționare a acestora, să se reglementeze drepturile, îndatoririle, avantajele și obligațiile elevilor și corpului didactic etc.

În încheiere aș vrea să fac unele propuneri legate de definirea sistemului liceelor de specialitate. Consider că în cadrul liceelor industriale ar trebui să fie pregătiți nu numai tehnicieni și cadre medii de specialitate, ci și unele categorii de muncitori cu înaltă calificare ale căror cunoștințe teoretice trebuie să se ridice la nivelul unui tehnician. În ramura construcțiilor de mașini, de pildă, astfel de meserii, care nu pot fi pregătite în 3—4 ani de școală profesională, sînt cele de electromecanic pentru automatizări, electronist pentru reglarea și depanarea aparatelor de radio și televizoare, electronist pentru mașini electronice. Această categorie de muncitori de înaltă calificare ar obține la absolvirea liceului industrial diploma de maturitate și totodată un carnet de calificare pentru o categorie tarifară superioară, putînd fi denumiți eventual „tehnicieni-operatori".

Consider că s-ar putea studia problema echivalării pe baza unor diferențe a școlii profesionale cu primele clase ale liceului industrial. În aceste condiții s-ar putea pune în discuție posibilitatea funcționării unor licee industriale serale.

Stabilirea profilului și a conținutului învățămîntului în liceele de specialitate, organizarea lor constituie o problemă de mare răspundere, la rezolvarea căreia trebuie să aducă o contribuție cît mai largă atît lucrătorii din domeniul învățămîntului cît și cadre economice și de specialitate din diferite ramuri de activitate. Conducerea Ministerului Industriei Construcțiilor de Mașini a stabilit ca, la nivelul ramurii, să se constituie un colectiv foarte cuprinzător de cadre de specialitate care să analizeze și să facă propuneri pentru definirea sistemului liceelor industriale.

Ing. CLAUDIU BEIU
Director adjunct în Ministerul Industriei Construcțiilor de Mașini

Cîteva considerații de ansamblu

Atît prin natura pregătirii mele școlare — sînt absolvent al fostului liceu industrial „Polizu" din București — cît și prin activitatea didactică pe care am desfășurat-o în cadrul învățămîntului mediu de specialitate am putut cunoaște îndeaproape formele de pregătire pentru producție a cadrelor medii. Socotesc că măsura stabilită la cel de-al IX-lea Congres al P.C.R. de a se înființa licee de specialitate este cît se poate de binevenită, întrucît acest tip de școală poate asigura tinerilor o dezvoltare unitară, profesională și de cultură generală.

Cred că profilul liceelor industriale ar trebui să se axeze pe cîteva specialități de bază, suficient de cuprinzătoare, din principalele sectoare ale producției industriale — metalurgie-construcții de mașini, energie electrică, mine, petrolchimie etc. Esențial este ca pregătirea științifică și tehnică să aibă o asemenea pondere în conținutul planurilor de învățămînt încît să constituie o temelie solidă pentru însușirea cunoștințelor de specialitate.

Astfel, consider că în planul de învățămînt al viitorului liceu industrial trebuie introduse și dezvoltate în mod corespunzător o serie de discipline de cultură tehnică generală și de cultură tehnică specială care să stea la baza pregătirii tehnice de specialitate a elevilor. Din categoria obiectelor de cultură tehnică generală aș aminti în primul rînd mecanica tehnică, rezistența materialelor, organe de mașini, electrotehnică etc., precum și desenul tehnic. Pe baza acestor cunoștințe tehnice generale vor putea fi însușite în mod corespunzător disciplinele de specialitate, ca de exemplu, tehnologia materialelor, studiul mașinilor, tehnologia specială, probleme de organizare și de conducere a producției, ca și noțiunile de protecție a muncii și tehnica securității muncii.

În ceea ce privește cunoștințele de cultură generală, socotesc că o serie de discipline — limba română, matematica, fizica, chimia — trebuie predate la același nivel cu cel existent în secțiile reale ale actualelor licee. Programele disciplinelor care nu au o strictă contingență cu pregătirea de profil a viitorilor absolvenți — de pildă științele biologice, istoria, geografia — ar putea fi la fel cu programele corespunzătoare din secțiile serale ale liceelor, reducîndu-se unele cunoștințe de amănunt sau asupra cărora se revine în cadrul sistemului concentric de predare. Cred apoi că în liceele industriale ar trebui să fie obligatoriu studiul a două limbi străine, și anume al limbilor în care apar cele mai multe lucrări din specialitatea pentru care sînt pregătiți elevii.

O asemenea pregătire teoretică, îmbinată cu o instruire practică de specialitate în atelierele-școală și în întreprinderile cele mai moderne, poate asigura după părerea mea viitorilor absolvenți ai liceului industrial atît pregătirea de cultură generală cît și o pregătire de specialitate la nivelul tehnicii contemporane.

În lumina considerațiilor anterioare cred că este necesar ca în planurile de învățămînt să se prevadă un procent de circa 45—50 la sută din ore pentru pregătirea de cultură generală, 35—40 la sută pentru pregătirea de cultură tehnică generală și de specialitate și 15 la sută pentru instruirea practică. Socotesc că realizarea unui asemenea plan impune, cel puțin pentru liceele industriale ce pregătesc cadre pentru sectoarele cu un înalt nivel de automatizare complexă, o durată de studiu mai mare cu aproximativ 3 pînă la 5 trimestre față de liceele de cultură generală. Restul orelor pentru pregătirea de specialitate a elevilor vor putea fi obținute prin reducerile efectuate la unele discipline de cultură generală — cca 15 la sută — și din mărirea în limite raționale, cu aproximativ 15—20 la sută, a zilei de activitate în școală.

Absolvirea liceului industrial cred că ar trebui marcată prin două probe — examenul de maturitate (secția reală) și un examen specific cuprinzînd tehnologia de specialitate și eventual studiul mașinilor — precum și de susținerea unei lucrări de diplomă în specialitate.

Pentru a se asigura o pregătire de specialitate cît mai aprofundată socotesc potrivit ca liceele industriale să fie înființate în localitățile, orașele, sau regiunile unde există asigurată baza materială corespunzătoare atît din punct de vedere al pregătirii teoretice de specialitate cît și al practicii necesare.

Întrucît procentul de 15 la sută din totalul orelor propuse pentru instruirea practică este relativ mic, consider potrivit ca viitorii absolvenți ai liceelor industriale să efectueze la intrarea în producție un stagiu de practică desfășurat pe 6—12 luni, după care să poată fi promovați în funcțiile tehnice pentru care au dovedit aptitudinile și deprinderile practice necesare.

În ceea ce privește perspectivele de continuare a studiilor, cred că, avînd o pregătire de cultură generală echivalentă cu aceea a absolvenților liceelor existente, absolvenții liceelor de specialitate trebuie să aibă aceleași drepturi de a se prezenta la concursurile de admitere în învățămîntul superior.

Lector univ. THEODOR NIȚULESCU

VĂ IN FOR MĂM

Secția Bazele generale ale pedagogiei și istoria pedagogiei de la Institutul de științe pedagogice pregătește în prezent două lucrări: „Noțiunea de cultură generală și școala de cultură generală" și „Din istoria pedagogiei românești" vol. IV. Ambele lucrări sînt elaborate de cercetătorii institutului, sub îndrumarea științifică a prof. dr. Stanciu Stoian.

Prima lucrare caută să răspundă la o problemă deosebit de actuală, avînd implicații directe cu privire la structura învățămîntului de cultură generală — și anume, în ce măsură școala noastră de cultură generală corespunde cerințelor contemporaneității. Cea de a doua lucrare „Din istoria pedagogiei românești" vol. IV este o culegere de monografii a celor mai de seamă figuri reprezentative ale școlii românești din secolul trecut.

■

Pentru noul an școlar, biblioteca centrală pedagogică a achiziționat prin comenzi și schimb internațional numeroase lucrări care ilustrează cele mai noi preocupări în pedagogia contemporană.

Printre acestea se pot cita: **„Pedagogia în slujba școlii"** (în limba polonă); L. B. Itelson — **„Metode matematice și cibernetice în pedagogie"** (în limba rusă); **„Probleme de cibernetică în pedagogie și psihologie"** (în limba germană); E. B. Fry — **„Mașinile de predare și învățămîntul programat"** (în limba engleză); Renzo Titone — **„Metodologie didactică"** (în limba italiană); Alex. Kesler — **„Funcția educativă a școlii"** (în limba franceză); Gaston Mialaret — **„Psihopedagogia mijloacelor audio-vizuale în învățămînt"** (în limba franceză); J. Zielinski — **„Bazele pedagogice ale învățămîntului programat"** (în limba germană) etc.

Printre titlurile noi de reviste intrate în biblioteca cităm: **Repères** (Franța). **Pedagogia e vita** (Italia); **Revista Ministerului Învățămîntului** (Japonia). **American educasion** (S.U.A.).

Pentru pregătirea cadrelor didactice din Capitală și provincie și mai ales pentru cele care urmează facultăți fără frecvență sau sînt înscrise la examene de grade didactice, Biblioteca centrală pedagogică a achiziționat tratate, cursuri și manuale într-un număr mare de exemplare (50—100).

Cu începere de la 1 noiembrie 1965, Buletinul de documentare pedagogică va fi difuzat în 850 de exemplare, așa fel încît el să poată fi pus și la îndemîna cadrelor didactice de la liceele din țară.

■

Sectorul producției de filme didactice din cadrul studioului „Alexandru Sahia" se prezintă, la începutul acestui an școlar, cu cîteva lucrări demne de relevat. Două filme noi se află încă de pe acum la dispoziția școlilor pentru a fi utilizate în cadrul predării unor lecții de specialitate. Este vorba de un film în două serii intitulat **„Chimizarea gazului metan"**. Prin tematica lui, axată pe conținutul programei, acest film este menit să aducă o contribuție importantă în predarea unui capitol important pentru studiul chimiei.

Este, de asemenea, complet terminată producția filmului **„Fața pămîntului"**, care prezintă într-o formă atrăgătoare cîteva din cunoștințele de bază din domeniul geografiei și geologiei.

În curînd școlile vor primi și filmul **„Legile fundamentale ale dinamicii"**.

OPINII

CIBERNETICA ÎN ŞCOALĂ

Este important să introducem elemente de cibernetică încă din liceu? La această întrebare nu se poate da, cred, decît un răspuns pozitiv.

Aş insista asupra a două argumente. Întîi, trebuie să ţinem seama că liceul este o şcoală de cultură generală, iar un om care dobîndeşte această cultură nu poate ignora principiile şi realizările uneia dintre ştiinţele de cea mai mare actualitate. Apoi, elementele de cibernetică introduse în *gîndirea* elevilor vor alcătui premisele predării în universităţi, la un nivel mai abstract şi mai înalt, a unui mare număr de discipline — de la lingvistică la automatizare. Este foarte important pentru viitorul profesor, medic, biolog, agronom etc. să se deprindă de timpuriu a gîndi asupra fenomenelor vieţii şi din punctul de vedere al ştiinţelor exacte. Este spiritul *modern* în care se cer abordate problemele vieţii, spiritul în care se construieşte ştiinţa contemporană.

După părerea mea, noţiunile fundamentale de cibernetică se cer introduse în primul rînd în cadrul studiului fizicii şi matematicii. Profesorului de fizică îi revine rolul de a face pe elev să înţeleagă că energia nu este doar *capacitatea de a produce lucru mecanic*, ci că ea este şi *purtătoare de informaţie*. Aceasta se poate face relativ uşor, atunci cînd se prezintă principiile de funcţionare a maşinilor electronice. Aparatul de radio este un bun exemplu de „structură" care recepţionează şi traduce informaţii. Cantităţi infime de energie ajung la aparatul de recepţie; acesta, însă, este sensibil la ele dacă este acordat pe o anumită lungime de undă. Undele electromagnetice poartă informaţie pentru că sînt modulate (deci energia are o structură). Eficienţa energiei informaţionale este realizată graţie *amplificării*. Se poate desprinde astfel un sens obiectiv al legăturii de tip informaţional, de care se ocupă atît de mult cibernetica: între două sisteme (radio-emisie şi radio-recepţie), unul acţionînd asupra celuilalt prin cantităţi mici de energie cu rol de semnal. Subiectivitatea omului este exclusă din această schemă; noţiunea de informaţie capătă un sens obiectiv, se evită confuzia adusă de interpretările antropocentrice şi psihologiste.

Tot profesorului de fizică îi revine sarcina de a lămuri noţiunea de circuit cu reacţie, de conexiune inversă, de feed-back. Nu sînt de părere ca el să pornească sau să se refere la feed-back-uri biologice; trebuie imprimată convingerea că acest tip de conexiune poate să apară în sisteme nevii, pentru că numai astfel cibernetica va deveni şi o armă de luptă pentru o concepţie materialistă în biologie.

În sfîrşit, profesorului care predă fizica în liceu i se cere încă un efort, ale cărui roade se pot folosi din plin la disciplinele biologice: acela de a-i face pe elevi să înţeleagă diferenţa existentă între diferitele *tipuri* de maşini. Între „maşina simplă", ca pîrghia şi scripetele, în care *nu* se trece de la o formă de energie la alta (şi, în această privinţă toate „lanţurile cinematice", ca în ceasornic, sînt la fel) şi „maşina cu aburi", în care o formă de energie *se transformă* în alta (energia chimică a cărbunelui ars — energia vaporilor încălziţi — energie mecanică), deosebirea este uşor de sesizat. Tot atît de uşor de sesizat este deosebirea între *orice* maşină care ajută omul în munca fizică (produce lucru) şi maşinile electronice de calculat, care *prelucrează informaţie*.

În ce constă punctul de vedere cibernetic, elevii pot înţelege din diferite exemple simple. O carte este — pentru fizicianul clasic — un corp greu, cu o anumită densitate, cu anumite însuşiri optice, calorice, electrice etc. Pentru chimist, ea este o masă de celuloză „impurificată" cu cerneală tipografică. Pentru energetician ea valorează numai întru atît, întrucît — arsă — ar putea degaja energie. Pentru cibernetician, contează *informaţia* tipărită în paginile ei. Nu numai ceea ce înţelege *omul* care o citeşte: putem construi o maşină care să reacţioneze într-un anumit fel la literele şi cuvintele ce impresionează celule fotoelectrice.

Autorul acestor rînduri predă biofizica la o facultate de biologie. De aceea, el este preocupat de legăturile ce se pot face, încă din liceu, între noţiunile predate la fizică şi cele predate la biologie — iar sugestiile de mai sus reprezintă o parte din condiţiile pe care le consideră necesare pentru ca învăţămîntul biologic să cîştige din punct de vedere calitativ.

Ce va trebui să predea profesorul de biologie, ca aplicaţii ale ciberneticii, în sectorul didactic care-i aparţine?

În primul rînd, deosebirea (propusă mai sus) dintre energia — capacitate de lucru şi energia — purtătoare de informaţie. Despre această problemă li se poate vorbi elevilor, cred, o dată cu predarea noţiunilor de fiziologie vegetală. Lumina, în fotosinteză, este sursă de energie; în fototropism sau fototactism, ea este excitant, deci purtătoare de informaţie. Întreaga fiziologie a organelor de simţ, la animale şi om, poate fi axată pe noţiunea de informaţie. Se poate evalua cantitatea de energie minimă care impresionează retina, pentru a arăta *cifric* că ceea ce recepţionăm prin ochi nu intervine în bilanţul energetic. Organele de simţ pot fi prezentate ca traducători. În analiza procesului elementar de excitaţie se poate arăta că excitantul acţionează numai ca declanşator, că acţiunea sa este *amplificată*. Relaţia cantitativă dintre excitaţie şi răspuns poate fi descrisă în termeni cibernetici ca o relaţie între „intrări" şi „ieşiri". Nervul este un canal de transmisie; mesajul este adeseori „redondant"; centrii nervoşi sînt sisteme de tip cibernetic, căci prelucrează informaţie.

În al doilea rînd, profesorul de biologie poate să expună, ori de cîte ori are ocazia, istoria şi perspectivele *concepţiei tehnologice* în biologie, adică a analogiei organism-maşină. El poate aminti că, prin concepţia lui Descartes despre „animalul-maşină" (privit, mai ales, ca un lanţ cinematic) s-a introdus noţiunea fecundă de reflex; să dea ideea despre *om ca maşină* a lui Lamettrie (sec. XVIII), arătînd rolul ei pozitiv în combaterea misticismului. Este bine să se arate, în continuare, că în secolul XIX organismul a fost înţeles, de către materialişti, ca o maşină energetică şi că cibernetica găseşte în el, ca element tot atît de caracteristic, o maşină informaţională. Este foarte important ca profesorul să insiste asupra faptului că există mari deosebiri între organismele vii şi maşinile construite de om, combătînd mecanicismul. Pentru a evita confuziile, el trebuie să arate avantajul de a se folosi noţiunea abstractă de sistem.

În al treilea rînd, cred că trebuie să li se vorbească elevilor într-un spirit modern, de reglarea în sisteme vii. Li se poate arăta, cu exemple din fiziologia mişcării, din fiziologia glandelor endocrine, necesitatea reacţiei inverse, menţionîndu-se că acest principiu intervine şi în echilibrul numeric dintre specii — deci că este un principiu de reglare *universal*. Se va evita astfel tendinţa larg răspîndită de a exemplifica cibernetica biologică numai prin fiziologia animală sau — încă mai defectuos — numai prin fiziologia sistemului nervos.

Ereditatea şi teoria evoluţiei speciilor se pretează minunat la introducerea gîndirii cibernetice. Se impune să-i familiarizăm pe elevi cu noţiuni despre cromozomi, despre acizii nucleici, despre gene. Ei trebuie să ştie că în acizii nucleici este depozitată „informaţia genetică", să afle că sinteza proteică se realizează într-un mod specific, în conformitate cu un cod descifrat în ultimii ani, că, pe de altă parte, selecţia naturală acţionează ca o reacţie inversă şi că evoluţia poate fi considerată şi ca o realizare a unor structuri din ce în ce mai specifice (ceea ce înseamnă o „învingere" a principiului al doilea al termodinamicii). Nu constituie o prezentare în acest spirit calea cea mai bună de a stîrni pasiunea elevilor pentru cuceririle noi ale biologiei?

În sfîrşit, nu trebuie uitat un lucru: unde este posibil, se va introduce şi *gîndirea cantitativă* — formula, numărul, evaluarea cantităţii de energie şi de informaţie — căci cibernetica contribuie masiv la matematizarea biologiei.

Sînt convins că în felul acesta se poate obţine un spor puternic de calitate şi de interes într-o disciplină care are o însemnătate teoretică şi practică majoră.

Conf. dr. VICTOR SAHLEANU
Universitatea din Cluj

Într-unul din laboratoarele de maşini de calcul ale Institutului de fizică atomică, unde se lucrează la construcţia de maşini electronice tip CIFA-

Necesitatea introducerii ciberneticii ca obiect de studiu în liceu este cerută de înseşi condiţiile economice şi culturale ale dezvoltării societăţii noastre, care impun înarmarea tineretului cu cunoştinţe la nivelul ştiinţei contemporane.

Odată cu introducerea elementelor de cibernetică în studiul matematicii, fizicii, biologiei, se pune şi problema introducerii unor asemenea elemente în cursul de psihologie predat în ultima clasă a liceului. Se ştie că psihologia modernă se sprijină pe datele fizicii, biologiei şi matematicii. Pornind de la organele de simţ, ea foloseşte metodele moderne de investigaţie, aplicînd într-o măsură tot mai largă aparatul matematic. De aceea, cred necesar ca elevii să cunoască schema generală de comunicaţie şi comandă în sisteme tehnice cu reglaj automat, conexiunea inversă în tehnică şi biologie etc.

Introducînd elemente de cibernetică în studiul psihologiei îi vom pregăti pe elevi pentru înţelegerea problemelor majore ale ciberneticii, ajutîndu-i să-şi formeze convingeri profunde despre materialitatea şi unitatea lumii, despre cognoscibilitatea ei, despre superioritatea acestei maşini minunate care este creierul uman, despre posibilitatea pe care o are acesta de a folosi datele ştiinţei în scopuri practice.

Poate că ar trebui ca de pe acum să se înceapă alcătuirea unui curs de cibernetică, care să fie experimentat apoi în cîteva licee din ţară. Experienţa profesorilor care ar preda acest curs, ca şi sugestiile şi părerile altor cadre didactice şi ale specialiştilor, ce se vor strînge pe parcurs, vor putea contribui la desăvîrşirea lui.

In orice caz, mi se pare necesar ca în programele şi manualele ce urmează a fi elaborate în viitor pentru ultimele clase ale liceului să se introducă elemente de cibernetică şi de matematizare, în aşa fel încît studierea ulterioară a ciberneticii ca obiect de sine stătător să reprezinte o sinteză a tuturor ştiinţelor, elevul rămînînd cu o concepţie unică despre interdependenţa ştiinţelor.

Prof. BORIS GROSSU
Sighişoara

MATEMATICA ÎN CLASA A IX-A

Programa de matematică a clasei a IX-a este o bază de plecare pentru realizarea unui nou pas în dezvoltarea învăţămîntului nostru matematic.

Prin varietatea temelor incluse, cît şi prin modul unitar şi spiritul modern de tratare, ea urmăreşte să asigure absolvenţilor liceului o cultură generală matematică superioară.

Matematica modernă nu poate fi concepută fără studiul mulţimilor de elemente, numite cîteodată spaţii, pe care s-au definit operaţii sau, cum se mai spune, structuri. Ea reia şi ridică pe o treaptă mai înaltă metoda axiomatică elaborată în Grecia antică, devenind astfel mai riguroasă şi mai generală, putînd avea aplicaţii în cele mai variate domenii ale ştiinţelor naturii sau ale ştiinţelor umaniste.

Programa de matematici a clasei a IX-a, acordînd importanţa cuvenită intuiţiei, în măsura în care ea este necesară, introduce în acelaşi timp metoda axiomatică. Tot materialul inclus în programa liceului este axat pe elemente de teoria mulţimilor şi a structurilor algebrice. Astfel, programa de algebră a clasei a IX-a începe cu noţiuni sumare de teoria mulţimilor, care constituie o generalizare firească a cunoştinţelor dobîndite anterior de elevi şi înglobarea lor într-o teorie unitară, care permite însuşirea la un nivel mai înalt a cunoştinţelor următoare.

Structurile algebrice oferă o privire mai adîncă în unele mulţimi cunoscute de elevi, ele apar ca generalizări ale calculului cu numere. Nu este vorba să se facă în clasa a IX-a un studiu sistematic şi detaliat al structurilor algebrice, ci se urmăreşte introducerea treptată a acestor noţiuni de bază ale matematicii moderne. În prima parte a algebrei, studiindu-se mulţimile de numere, se vor scoate în evidenţă acele proprietăţi care fac ca o mulţime să capete structură de inel sau de corp. Studiind apoi temele „Operaţii în mulţimea polinoamelor" şi „Operaţii în mulţimea funcţiilor raţionale", vom arăta elevilor că sînt verificate aceleaşi proprietăţi ca şi în mulţimea numerelor întregi sau în mulţimea numerelor raţionale, deducînd de aici că mulţimea polinoamelor este inel, iar mulţimea funcţiilor raţionale este corp. In clasele următoare elevii vor întîlni alte grupuri, inele sau corpuri, astfel încît în clasa a XII-a ei vor avea suficiente cunoştinţe pentru un studiu elementar sistematic al structurilor algebrice.

În trecut, învăţămîntul matematicii avea în vedere mai ales tehnica calculului. Desigur, tehnica calculului este foarte importantă şi trebuie să-i acordăm toată atenţia, fiind o condiţie necesară pentru ca elevii să-şi poată însuşi cunoştinţele de matematică şi pentru a putea aplica în practică aceste cunoştinţe. Dar această condiţie nu este suficientă. Astăzi, aplicarea matematicii în practică nu înseamnă numai calcul. Trebuie să dezvoltăm gîndirea matematică a elevilor şi să-i obişnuim cu aplicarea acestei gîndiri, pentru ca în activitatea lor viitoare să ştie să formuleze matematic diverse fapte sau fenomene.

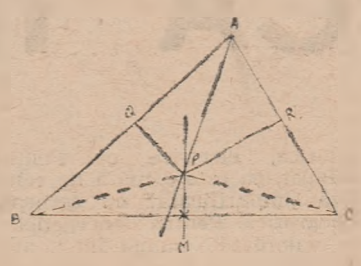
Programa de matematică a clasei a IX-a prevede şi predarea unui curs sistematic de geometrie, începînd cu noţiunile fundamentale. Se reiau, se adîncesc şi se completează cunoştinţele de geometrie pe care elevii le au din şcoala generală. Spre deosebire însă de modul în care se predă geometria în şcoala generală, unde se foloseşte în mare măsură intuiţia, în liceu se face un studiu mai riguros al geometriei. Elevii sînt din ce în ce mai solicitaţi să abandoneze intuiţia, să se deprindă cu rigoarea matematică în demonstraţii şi cu raţionamentul deductiv.

Începînd studiul geometriei în clasa a IX-a, este necesar să-i facem pe elevi să înţeleagă necesitatea introducerii noţiunilor fundamentale şi a axiomelor, să vadă necesitatea raţionamentului deductiv

Pentru aceasta este bine să le zdruncinăm într-o oarecare măsură încrederea în intuiţie, în evidenţă, să-i facem să constate că simpla intuire a unui desen poate duce la rezultate false. Încă din primele lecţii li se pot da elevilor exemple de felul următor :

Fie două cercuri secante O şi O' care se intersectează în punctele A şi B. Ducem prin A diametrul AC în cercul O şi diametrul AD în cercul O'. Dreapta CD taie cercul O în F şi cercul O' în E. Elevii constată uşor că unghiurile AFC şi AED sînt drepte, fiind înscrise în semicercuri. Concluzia : *din punctul A se duc două perpendiculare pe aceeaşi dreaptă*. Simpla intuire a figurii ne-a condus la un rezultat fals.

Alt exemplu. În triunghiul oarecare ABC ducem bisectoarea unghiului A şi mediatoarea segmentului BC, care se intersectează în punctul P,



punct ce poate fi interior triunghiului, exterior triunghiului sau pe BC. Să presupunem că este interior triunghiului. Unim punctul P cu B şi C, apoi coborîm din P perpendicularele PQ şi PR respectiv pe AB şi AC. Punctul P aparţine bisectoarei unghiului A, deci PQ=PR. Punctul P aparţine mediatoarei segmentului BC, deci PB=PC. Triunghiurile dreptunghice PBQ şi PRC sînt deci egale, de unde rezultă că unghiul QBP este egal cu unghiul RCP. Din egalitatea triunghiurilor PMB şi PMC rezultă că unghiul PBM este egal cu unghiul PCM.

Din cele de mai sus se trage concluzia că unghiul ABC este egal cu unghiul ACB, adică : *toate triunghiurile sînt isoscele.* Analog se pot face un desen şi o demonstraţie şi pentru celelalte poziţii ale punctului P. S-a ajuns la o concluzie falsă.

Analizînd aceste probleme, elevii ajung să vadă că în cazul primei probleme punctul B aparţine dreptei CD, iar în cazul problemei a doua, punctul P nu poate fi luat după fantezia desenatorului, că el aparţine cercului circumscris triunghiului, iar poziţiile punctelor Q şi R sînt determinate de axioma de ordonare a planului (dacă R este între A şi C, atunci Q trebuie să se găsească pe prelungirea segmentului AB). Astfel de exemple reuşesc să arate elevilor că intuiţia trebuie controlată prin raţionament.

Cîteva exemple vor face ca elevii să-şi dea seama de ce este necesară metoda axiomatică, de ce este necesar raţionamentul deductiv, de ce fiecare pas trebuie riguros controlat pe baza axiomelor, definiţiilor şi a teoremelor studiate anterior.

Credem că, după ce elevii au studiat geometria trei ani în şcoala generală, şi-au însuşit o serie de concepte şi relaţii geometrice care permit introducerea unor axiome. Folosindu-se noţiunile de bază şi limbajul matematicii moderne se poate face o prezentare mai riguroasă şi mai sistematică a cunoştinţelor, se realizează economie de cuvinte şi de gîndire.

Acest mod de prezentare cere din partea profesorilor de matematici un efort suplimentar, aşa încît cunoştinţele predate să fie corecte din punct de vedere ştiinţific şi prezentate elevilor într-o formă accesibilă. Se cere să reflectăm mai mult asupra lecţiilor noastre, dar eforturile vor fi răsplătite de bucuria de a avea la sfîrşitul anului elevi cu o mai temeinică cultură matematică, corespunzătoare cerinţelor epocii pe care o trăim.

Z. BOGDANOF
profesor emerit

INDICAŢIILE BIBLIOGRAFICE

La început de an şcolar, profesorii care predau limba română în clasele IX—XI reînnoiesc recomandările făcute elevilor în preajma vacanţei de vară, completînd şi precizînd lista lecturilor obligatorii necesare pentru studiul literaturii.

Astfel, dacă pentru vacanţă le-am recomandat elevilor operele de mai mare întindere a căror lectură cere răgazul unei vacanţe — romanele, volumele de nuvele sau de povestiri — la începutul noului an şcolar vom preciza chiar titlurile schiţelor, povestirilor sau poeziilor prevăzute ca lectură obligatorie a elevilor în afara clasei. Lista trebuie întocmită cu deosebită grijă pentru ca, pe de o parte, să cuprindă cele mai semnificative opere ale scriitorilor care urmează a fi studiaţi (vor fi incluse în primul rînd operele prevăzute de programa şcolară pentru analiza literară, apoi cele prevăzute pentru caracterizare generală, precum şi alte opere la care profesorul va face referiri în cadrul prezentării biografiei scriitorului, al caracterizării unor capitole din opera generală sau în concluziile asupra artei sale), iar pe de altă parte, pentru ca ea să nu ducă la supraîncărcarea elevilor în perioada anului şcolar, cînd timpul liber este aşa de măsurat.

Este ştiut că elevii nu-şi pot face o imagine asupra personalităţii artistice a unui scriitor, asupra specificului artei sale dacă se limitează la lectura a două-trei poezii studiate în clasă, sau a unei schiţe ori nuvele în cazul prozatorilor. Dacă le recomandăm doar titlul volumului de versuri sau de povestiri, lăsînd la aprecierea lor selecţia bucăţilor, se poate întîmpla ca elevii să nu ştie care sînt cele mai valoroase, cele mai semnificative opere ce ilustrează materia prevăzută de programa şcolară. De aceea e necesar să selectăm noi înşine poeziile sau povestirile ce urmează a fi citite de elevi, oprindu-ne asupra celor mai realizate din punct de vedere artistic, a celor mai semnificative pentru cunoştinţele ce urmează a fi predate.

Lucrările scrise la examenul de maturitate sau la examenele de admitere în institute şi universităţi arată că destul de mulţi elevi se limitează încă doar la cîteva titluri cu totul insuficiente pentru a caracteriza un aspect al operei unui scriitor, arta sa literară. De exemplu tratînd un subiect ca „Mijloacele comicului în teatrul şi proza lui I. L. Caragiale" ei se referă la comedia „O scrisoare pierdută", la schiţele „Arendaşul român" şi „Dl. Goe" şi, în unele cazuri, şi la schiţa „Bacalaureat", ceea ce este cu totul insuficient pentru a caracteriza diferitele aspecte vizate în comedii şi schiţe, precum şi modalitatea lor artistică. Pentru a înlătura din timp această lacună e necesar să recomandăm elevilor ca lectură obligatorie în afara clasei şi comediile „O noapte furtunoasă", „Conu Leonida faţă cu reacţiunea", precum şi schiţele cele mai caracteristice a căror tematică este legată de şcoala şi educaţia burgheză („Un pedagog de şcoală nouă", „Dascăl prost", „Lanţul slăbiciunilor", „Triumful talentului", „Urgent"), de moravurile şi mentalitatea micii burghezii („Căldură mare", „Petiţiune", „Jertfe patriotice", „Inspecţiune"), de politicianismul şi presa vremii („Tempora", „Reportaj", „Telegrame", „Ultima oră").

În ceea ce priveşte opera lui Eminescu vom recomanda elevilor să citească în întregime volumul de versuri şi să reţină în mod deosebit o serie de poezii pe care le vom specifica, selecţionîndu-le nu numai pe teme, ci şi din punctul de vedere al fazelor pe care le-a cunoscut creaţia eminesciană — din perioada adolescenţei, din anii studenţiei, din perioada ieşeană, din cea bucureşteană — pentru ca elevii să-şi dea seama şi de evoluţia artei marelui nostru poet. Manualul pentru clasa a X-a cuprinde, atît în prezentarea biografiei poetului cît şi în caracterizarea diferitelor aspecte ale operei lui, precum şi în capitolul de concluzii asupra artei sale, referiri la creaţiile cele mai semnificative, dîndu-ne astfel sugestii preţioase în ceea ce priveşte bibliografia pe care o vom recomanda.

La fel, bibliografia pe care o vom indica elevilor în legătură cu opera lui G. Bacovia va trebui să cuprindă întregul volum de versuri şi titlurile cîtorva poezii fundamentale, pe lîngă cele recomandate de programa şcolară pentru analiza în clasă. Ar urma astfel să fie reţinute mai atent de elevi poeziile „Pastel", „Amurg". „Lacustră", „Decor", „Tablou de iarnă", „Amurg violet", „Amurg de iarnă", „Note de toamnă", „Note de primăvară", „Poemă finală", „Spre primăvară", „Cogito".

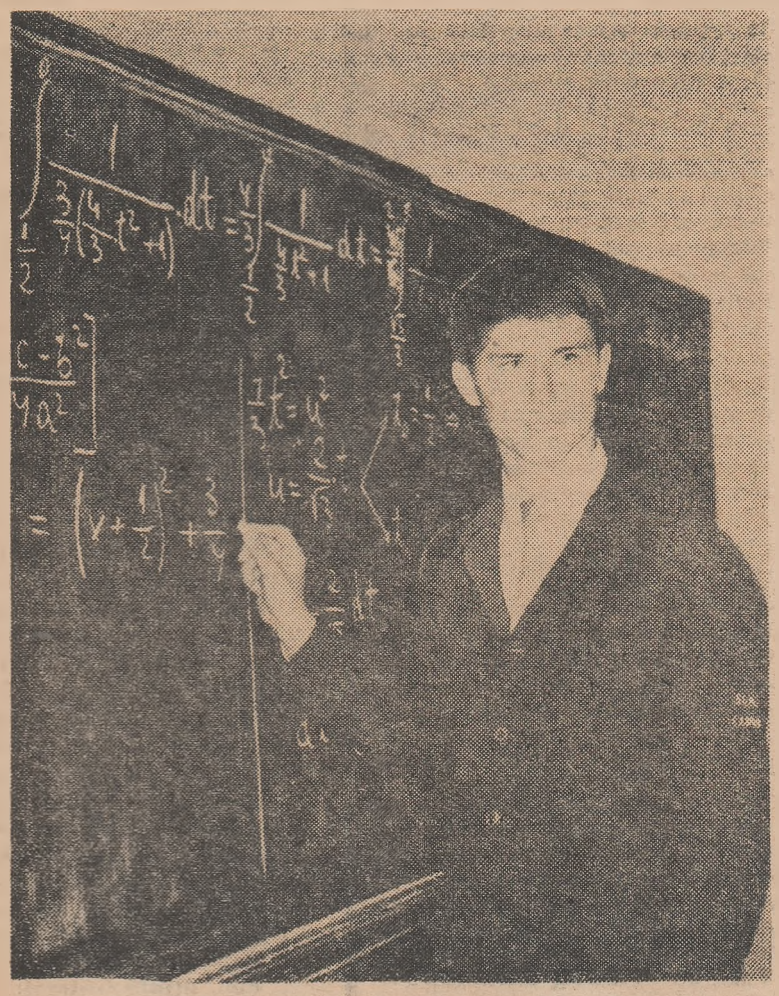
Desigur, recomandările bibliografice se fac în funcţie de valoarea scriitorului. La scriitorii pentru studierea cărora programa prevede o oră sau două nu le vom cere elevilor să citească prea multe opere în afara celor prevăzute pentru analiză în clasă. Le vom pretinde însă mai multă lectură în vederea studierii marilor noştri creatori — V. Alecsandri, Mihai Eminescu, I. L. Caragiale, I. Creangă, G. Coşbuc, I. Slavici, Al. Macedonski, M. Sadoveanu, L. Rebreanu, O. Goga, G. Bacovia, Camil Petrescu, T. Arghezi.

În bibliografia suplimentară indicată elevilor unii profesori includ şi lucrări de critică şi istorie literară, pe care le recomandă pentru lectură în scopul utilizării lor în compuneri. Cred că nu acesta trebuie să fie rolul lecturii lucrărilor de critică şi istorie literară. Se ştie că, dacă elevii nu citesc operele fundamentale ale literaturii noastre şi se mulţumesc cu frunzărirea monografiilor, a prefeţelor, a unor articole de critică literară, dacă utilizează fără discernămînt asemenea lucrări, rămîn departe de cunoaşterea şi înţelegerea reală a scriitorilor studiaţi, dar îşi însuşesc, în schimb, o exprimare pretenţioasă, bombastică, lipsită de logică. Nu o dată ni s-a întîmplat, fiecăruia din noi, să întîlnim o adevărată beţie de cuvinte în lucrările unor elevi care, vrînd să fie cu tot dinadinsul originali, nu citesc operele scriitorilor, dar utilizează în compuneri, deformate, afirmaţiile şi teoriile unor critici şi istorici literari. Dacă ne gîndim la faptul că elevii nu citesc decît fragmentar, răsfoindu-le doar, astfel de lucrări în vederea utilizării lor în compuneri, ne dăm seama de ce înţelegerea generală a problemelor le scapă, de ce reproduc denaturat, nelogic, trunchiat, neargumentat şi într-un limbaj incoherent, în termeni improprii, problemele cu care au luat contact.

Mai există şi neajunsul că, deşi unele prefeţe sau monografii mai vechi sînt depăşite, totuşi elevii le utilizează, fără să ştie de existenţa unora mai recente în legătură cu scriitorii respectivi.

Avînd în vedere toate acestea consider că lucrările de critică şi de istorie literară trebuie recomandate numai în cazul în care e necesar să-i ajutăm pe elevi în înţelegerea mai profundă a unor probleme pe care le ridică creaţia scriitorilor studiaţi. Fără îndoială, se impune să le selectăm cu grijă, în funcţie de nivelul clasei, rezumîndu-ne la cîteva lucrări de bază, aparţinînd celor mai buni critici şi istorici literari.

ZORINA REGMAN
inspector
în Ministerul Învăţămîntului



Învăţămîntul artistic

Transformările continue ce au loc în gîndirea şi conştiinţa oamenilor în funcţie de cerinţele înaintate ale epocii implică sarcini deosebit de importante şi pentru profesorii chemaţi să realizeze educaţia estetică a tineretului. Se impune necesitatea ca aceştia să fie la curent cu creaţia artistică mondială şi să-i pătrundă sensurile şi linia de dezvoltare, să înţeleagă importanţa contribuţiei noastre pe planul culturii universale.

Atenţia şi grija pe care conducerea de partid şi de stat din ţara noastră o acordă creaţiei artistice face să crească răspunderea profesorului de specialitate în munca de educare estetică a viitorilor cetăţeni. Iată de ce socotim că este bine să se pună în dezbatere problemele actuale ale învăţămîntului artistic şi ale educaţiei estetice în şcolile generale şi în licee.

Pentru ca profesorul de specialitate şi, prin el, învăţămîntul nostru să-şi poată exercita mai bine rolul care-i revine în formarea unor cetăţeni cu un profil complex se impune ca înseşi planurile, programele de învăţămînt să fie revizuite.

Consider că este necesară introducerea desenului artistic pe întreaga durată de studiu în şcolile generale şi în licee, precum şi revizuirea programelor de specialitate, astfel încît acestea să asigure o mai puternică axare a studiului desenului în contemporaneitate. Corelaţia desenului cu celelalte discipline, de pildă cu fizica sau geometria, trebuie realizată şi pe alt plan decît cel pur tehnicist.

În elaborarea programelor de desen — ne referim la desenul artistic, tematic şi din imaginaţie — trebuie adoptate, după părerea noastră, metode noi şi curajoase care să urmărească îmbogăţirea fanteziei creatoare a elevilor. Nu trebuie să ajungem la micşorarea temelor de compoziţie pe criteriul creşterii puterii de observaţie a elevilor. ci va trebui să arătăm elevilor posibilităţile multiple de exteriorizare a ideilor evitînd latura descriptivă, mai străină picturii, artelor plastice în general, pentru a-i apropia astfel mai mult de esenţialul capabil de a le înaripa gîndurile. Se poate începe prin introducerea unor studii cromatice, a unor exerciţii cu mijloacele de exprimare elementare — linia, punctul faţă de culoare — cu aplicaţii şi în arta decorativă care, la rîndul ei, se cere de asemenea extinsă, dar mai mult creator decît geometrizat. Aceasta nu înseamnă însă că desenul după natură trebuie neglijat. În cadrul desenului după natură, menit a dezvolta spiritul de observaţie al elevilor, este necesară observarea transformărilor date de perspectivă. În acest sens perspectiva trebuie înţeleasă ca o acţiune de disciplinare, de întărire a spiritului de observaţie în studiul după model, tot aşa cum poate fi necesară în vederea mai bunei cunoaşteri a unor perioade istorice în dezvoltarea artelor plastice. Perspectiva nu trebuie însă studiată cu obligativitatea de a fi introdusă în toate manifestările tematice — de pildă în arta monumentală şi chiar în pictura de şevalet — atunci cînd ideile n-o cer. În studiile după realitate trebuie evitată însuşirea de către elevi a unor deprinderi meşteşugăreşti, manieriste, prin apropierea mecanică de obiectul model. Importantă este observarea modelului, a caracterului său, care poate suporta în desen unele deformări, permise, atunci cînd sînt făcute în sensul caracterului său, din necesităţi de umanizare.

Prin dozarea cunoştinţelor, prin prezentarea lor la nivelul înţelegerii elevilor ei vor fi ajutaţi să pătrundă complexitatea fenomenului plastic, formele lui metaforice şi alegorice, poetice şi sintetice, să aprecieze noile investigaţii caracteristice lumii noastre contemporane.

Descoperirea fotografiei, a cinematografului şi televiziunii în mod firesc au împins gîndirea plastică în domenii noi de cunoaştere, în sens opus concepţiilor de artă copie a realului.

Problema compoziţiei, imaginii în artă, devine o problemă de concepţie adecvată epocilor istorice respective, principiile de bază însă au fost păstrate, ele au generat sobrietatea şi rigoarea marilor valori din totdeauna ale artelor. Arta modernă nu este desprinsă de tradiţie, asupra ei acţionînd de fapt aceleaşi legi.

Unul din principiile de bază ale compoziţiei plastice rămîne organizarea spaţiilor. Organizarea spaţiilor în funcţie de ideile diriguitoare în pictură şi desen se supune legilor de ordine ale bidimensionalului. Echilibrarea spaţiilor în sculptură este de natură tridimensională. Ea impune viziunea obiectului într-o multitudine de aspecte ce întregesc compoziţia în ansamblul ei. Omul contemporan simte nevoia de organizare, de o anumită sinteză. Linia de sinteză în plastică impune folosirea unor procedee adecvate. Simbolul, metafora plastică în ciment, marmură, ceramică sau piatră, revelatoare de noi sensuri poetice şi umaniste. pot fi admise ca atare.

Profesorului de specialitate îi revine sarcina să îndrume elevii în sesizarea particularităţilor distincte ale imaginii plastice faţă de realitatea obiectivă, în observarea realităţii în ceea ce are ea emoţional plastic. Acest lucru îl poate realiza desenul artistic ghidat de programe corespunzătoare.

Educaţia estetică şi artistică a elevilor noştri nu poate fi concepută decît în lumina valoroasei noastre tradiţii în acest domeniu. adevăratul climat de dezvoltare a artei noi, din care se desprind calităţi deosebite de nobleţe şi rafinament coloristic, lirism şi forţă epică, gust pentru decorativitate şi armonie, departe de orice crispări ostentative sau sensuri literare apicturale. Este necesară de asemenea cunoaşterea profilurilor distincte ale culturilor altor popoare, în vederea lărgirii orizontului plastic al elevilor noştri.

ST. SEVASTRE

Descoperirea înclinaţiilor

Dezvoltarea multilaterală a personalităţii elevilor presupune descoperirea şi studierea înclinaţiilor lor pentru diferite domenii de activitate — tehnică, literatură, muzică, plastică etc. — în scopul cît mai bunei dirijări a dezvoltării acestora. Întrucît la baza înclinaţiilor copiilor stau particularităţile anatomo-fiziologice prezente la naştere şi care. în anumite condiţii favorabile. pot constitui premisa dezvoltării viitoarei aptitudini, se impune să le surprindem de la o vîrstă fragedă. Pornind de la aceste considerente, un colectiv de cercetători de la Institutul de ştiinţe pedagogice a organizat un studiu cu privire la înclinaţiile copiilor în domeniul artelor plastice.

Cercetarea s-a oprit asupra unui număr de 15 elevi de la Liceul de artă plastică din Capitală, în vîrstă de 11 pînă la 15 ani. Acestora li s-a alcătuit o fişă individuală pe bază de anchete şi convorbiri, urmărindu-se stabilirea momentului în care a apărut înclinaţia şi a modului cum s-a intervenit în familie şi în şcoală pentru crearea condiţiilor prielnice de influenţare a ei.

S-a constatat că toţi aceşti 15 elevi au manifestat elemente ale înclinaţiei pentru desen de timpuriu. Aceste elemente au apărut la început disparate, dar evidente : copiii căutau mereu prilejul de a desena. Desenele erau cele obişnuite : animale, case, pomi, flori, jucării. Mai tîrziu, pe la 3—4 ani, copiii au început să deseneze oameni înfăţişaţi schematic, maşini, avioane, păduri. Desenele respective se caracterizau prin surprinderea mişcării, prin autenticitatea redării, prin coloritul relativ adecvat. Treptat au apărut mici schiţe şi compoziţii care înfăţişau oameni pe stradă, copii jucîndu-se, plecarea la bunici, imagini din basme etc.

Aceste prime manifestări au fost sesizate, în unele cazuri, de părinţi care, fiind surprinşi de relativa perfecţiune a desenelor, au pus la dispoziţia copiilor, încă de la vîrsta de 2 ani, hîrtie, creioane colorate şi negre, desene de colorat după model şi cărţi cu poze colorate. Mai mult, unii părinţi, dorind să cultive înclinaţia copiilor lor, i-au dus la plimbare, la filme, teatre şi expoziţii pentru copii. Deseori copiii încercau să deseneze personaje din filmele şi spectacolele văzute. peisaje şi compoziţii simple care să redea cele văzute în plimbări — blocuri, tramvaie, bărci, lebede, parcuri. De multe ori, în timpul plimbărilor li se atrăgea atenţia asupra mişcării şi coloritului. Se încerca, deci, o canalizare a observaţiei spre elementele frapante. O parte din părinţi au trimis la diferite publicaţii desenele executate de copii, care au fost reproduse, constituind un stimulent pentru activitatea lor.

O dată intraţi la grădiniţă şi în şcoală, integraţi într-un proces educativ dirijat, copiii au căpătat o serie de cunoştinţe şi în domeniul desenului, ceea ce a dus la o perfecţionare a lucrărilor lor. Ei s-au înscris la cercurile de artă plastică de la Palatul pionierilor, au participat la expoziţii şi concursuri.

La cîţiva din cei 15 elevi studiaţi de noi, deşi înclinaţia pentru desen s-a manifestat de timpuriu, ea nu a fost luată în consideraţie de familie, care nu a creat condiţii favorabile pentru dezvoltarea ei. În aceste cazuri, deşi înclinaţia a continuat să se dezvolte prin activitatea susţinută de copii, ea s-a manifestat mai puternic destul de tardiv, datorită mai ales învăţătorilor care, sesizînd aptitudinea, au început să se ocupe în mod special de elevii respectivi.

Sesizarea de timpuriu, în familie sau în primele clase, a înclinaţiei pentru desen şi asigurarea unei pregătiri adecvate şi a unor condiţii optime de manifestare are o mare însemnătate pentru dezvoltarea ei într-o veritabilă aptitudine pentru arta plastică. Iată de ce educatoarele şi învăţătorii au datoria să-i pună pe copii în situaţia de a executa cît mai multe lucrări din imaginaţie sau cu o temă dată, să le propună să observe tablouri simple (animale, pomi, flori, case, oameni), pe care apoi să le reproducă, de preferinţă în culori. De îndată ce ne dăm seama că un copil manifestă înclinaţii deosebite pentru desen trebuie să luăm legătura cu părinţii lui, pentru ca şi în familie să i se creeze condiţii favorabile. Dacă în şcoală sînt mulţi elevi care manifestă înclinaţie pentru desen este bine să se organizeze un cerc de artă plastică, sub îndrumarea profesorului de specialitate. Dacă nu, elevii respectivi trebuie îndrumaţi spre cercurile de artă plastică de pe lîngă casele de pionieri sau casele de cultură raionale.

Fără îndoială, se impune să nu exagerăm creînd în familie şi în şcoală un regim care l-ar obosi pe copil şi l-ar putea face să-şi piardă interesul pentru desen. Nu este vorba de a-i cere copilului de timpuriu o activitate susţinută în domeniul desenului, ci de a sesiza perioada de formare a înclinaţiei, în care trebuie să se intervină pentru crearea unor condiţii prielnice în vederea dezvoltării ei, ţinînd seama de particularităţile individuale şi de vîrstă ale copilului.

CEZARINA FLORIAN
cercetător la Institutul de ştiinţe pedagogice

Desenul copiilor

Desenul şi pictura, ca expresie naturală şi universală a ideilor, constituie un mijloc de manifestare propriu şi copiilor. Chiar dacă nu au încă abilitate, ei pictează cu plăcere ceea ce le trezeşte interesul. Le trebuie doar un mediu favorabil şi materialul potrivit vîrstei respective. De aceste condiţii trebuie să se ocupe părinţii şi învăţătorii sau profesorii. Lăsaţi la propriile îndemnuri şi mijloace, copiii nu realizează mult nici dacă sînt foarte dotaţi. Educatorul trebuie deci să intervină, dar nu modificînd ideile creatoare ale copilului, ci întregindu-i mijloacele de care se ajută pentru o reprezentare cît mai deplină a acestor idei.

Desenele copiilor sînt provocate de lumea înconjurătoare, ale cărei sensuri ei le prind cu o ascuţime de spirit surprinzătoare, dar pe care nu o redau după logica oamenilor maturi. Lipsa de experienţă şi insuficienţa gîndirii critice îi duc la combinaţii ce denaturează mult realitatea.

Dar opera de artă nu trebuie să reproducă ceea ce există, ci să creeze întotdeauna ceva nou. Expresia liberă pare să fie drumul cel mai bun pentru a ajunge la artă. Ca să ajungă la o expresie liberă, copilul trebuie să aibă o mînă educată şi obişnuită să urmeze impulsurile sale artistice şi, de asemenea, un ochi care ştie să observe. Asupra acestei chestiuni trebuie să se concentreze atenţia cadrelor didactice care predau la clasele mici — să obţină educarea mîinii, fără a modifica viziunea copilului. Tot lor le revine rolul dificil de a educa sensibilitatea şi imaginaţia copiilor, avînd grijă ca fiecare să progreseze după posibilităţile sale individuale.

Cred că numai la clasa a V-a se mai poate conta pe o viziune infantilă. După aceea, vîrsta şi instrucţiunea pe care o primesc elevii le schimbă viziunea. Încep să-şi dea seama că lumea nu este aşa cum o reprezintă ei şi înţeleg că mijloacele de care dispun nu sînt suficiente pentru a o înfăţişa aşa cum este. De la această vîrstă, cei mai dotaţi îşi dau osteneala să deseneze aşa cum văd, iar cei fără aptitudini încep să piardă interesul pentru lucru. Acum profesorul este chemat să susţină prin tehnică şi învăţăminte noi eforturile lor şi să le dezvolte interesul pentru desen şi pictură, intervenind cu iniţieri în compoziţie şi în studiul culorilor, dar în mod subtil, fără teoretizări ce nu corespund vîrstei.

Pentru copil, înainte de a fi o operă de artă sau o disciplină de învăţămînt teoretic, desenul este un mijloc de exprimare necesar echilibrului său fizic şi moral. În măsura în care educă simţurile şi gîndirea copilului, el este un ajutor şi pentru celelalte discipline. Pornindu-se de la faptul că interesul copiilor pentru culoare este incomparabil mai mare decît acela pe care îl manifestă pentru contur (ceea ce ar permite să se folosească culoarea ca un element artistic izolabil şi să se facă planşe ca exerciţii de recunoaştere, combinare şi armonizare a culorilor), toate temele ar trebui să fie colorate, rezervîndu-se pentru alb şi negru numai cîteva lucrări, care eventual ar avea un scop bine determinat.

Prof. BĂLAŞA IONESCU

Metodica predării limbii și literaturii române

Un îndreptar care poate fi și mai util

„Metodica predării limbii și literaturii române", de Clara Georgeta Chiosa, a fost așteptată cu nerăbdare de către profesorii de specialitate.

Cele 250 de pagini ale lucrării cuprind două mari părți : metodica predării limbii române (circa 1/3 din cuprins) și metodica predării literaturii (restul de 2/3).

Cred că felul în care e redactată prima parte prezintă un progres față de vechea ediție (Metodica predării limbii române la clasele V—VII, Editura de stat didactică și pedagogică, 1955), în sensul că autoarea s-a apropiat mai mult de particularitățile concrete de muncă ale școlii generale, ținînd seama în mai mare măsură de accesibilitatea cunoștințelor și renunțînd la multe subtilități care nu pot fi înțelese de un copil de 12—13 ani. Din prima parte a lucrării apreciez ca deosebit de reușite subcapitolul „Metoda exercițiilor" (pag. 52—58), precum și planurile concrete și variate ale diferitelor tipuri de lecții de gramatică. Acestea îi ajută în mod practic pe profesorii începători. Cred că le e de folos și discuția privitoare la greșelile tipice, la confuziile pe care le fac elevii claselor V—VIII (pag. 21—22).

În întregimea ei, însă, noua ediție a metodicii este în mai mică măsură de folos, în mod practic, în pregătirea de către profesorul începător a lecțiilor pentru munca zilnică la clasă. Dacă ediția 1955 discuta fiecare temă a foneticii, morfologiei, ortografiei și sintaxei, oferind totodată exemple pentru aproape fiecare lecție, noua ediție pune mai mult probleme generale, dînd doar în unele locuri cîteva exemple, îndrumări și sugestii. Bogăția de material pe care o conține vechea ediție continuă să fie de actualitate. Ea ar putea fi oferită tinerilor profesori, studenților, scutindu-i de sute de ore de căutări inutile.

În predarea gramaticii, în însușirea ei, nu sînt suficiente desigur exercițiile oferite de manual. Metodica arată că „profesorul mai poate folosi culegerile de exerciții gramaticale, în care găsește texte pentru analize gramaticale, pentru dictări și o mai mare varietate de teme cu caracter aplicativ". De acord ; însă această recomandare nu poate fi folosită, deoarece ultima culegere de exerciții gramaticale a apărut cu 8 ani în urmă. Culegerile respective au ajuns adevărate piese de muzeu.

Partea a doua a cărții — metodica literaturii — tratează atît probleme legate de studiul lecturii literare la clasele V—VIII, cît și de predarea istoriei literaturii române la clasele IX—XII. De asemenea, noțiunilor de teorie a literaturii le este rezervat un capitol aparte. Și compunerilor le sînt închinate cîteva pagini. Nu se spune însă nimic despre lecțiile de compunere la clasele IX—XII, despre metodica lor, nu se dau exemple concrete de astfel de lecții. Programa recomandă compuneri, practica școlară le cere ca o necesitate stringentă, însă pînă în prezent literatura de specialitate nu a ajutat aproape cu nimic în desfășurarea lor.

Deși citează lucrări recente din literatura de specialitate — română și străină — autoarea analizează totuși opere literare care au fost scoase din programa analitică cu 7—8 ani în urmă. Mă refer în primul rînd la analiza poemului lui Vasile Alecsandri „Dan căpitan de plai" (pag. 207—211), cea mai cuprinzătoare analiză (reușită de altfel) din lucrare. E drept că materialul respectiv a fost redactat de autoare în perioada cînd poemul lui Alecsandri era cuprins în programă. Aceasta nu îndreptățește însă editura să rețină și acum ceea ce era necesar cu ani în urmă. Nu s-a renunțat nici la prezentarea poeziei lui Eugen Jebeleanu „Lidice" la clasa a XI-a (pag. 212—213), deși nici aceasta nu se mai studiază în liceu. Mai semnalez cîteva nepotriviri cu programa, care ar putea fi ușor corectate la o nouă ediție. Orele pentru controlul lecturii particulare nu sînt 2—3 pe trimestru, cum se spune în metodică (pag. 171). Programa clasei a XI-a (ed. 1965) nu prevede nici măcar o astfel de oră în tot anul școlar, iar cea pentru clasele a IX-a și a X-a, cîte o oră pe trimestru. Lui C. Negruzzi cartea îi acordă 4 ore (pag. 171), pe cînd programa indică numai 3. Planul lecției referitoare la viața și activitatea lui George Coșbuc la clasa a X-a (pag. 181—183) nu poate fi realizat, oricît de accelerat ar fi debitul verbal al unui profesor. În cele 25—30 de minute pe care le are la dispoziție pentru predare, profesorul nu poate epuiza nici măcar jumătate din bogăția de date, fapte, citate, pe care le recomandă planul.

Repet însă : în ansamblu lucrarea este foarte utilă : De aceea consider, în sfîrșit, că tirajul de 8 100 de exemplare este cu totul insuficient.

Prof. MIRCEA HANDOCA

Dar clasele a IX — XI?

Socotesc lucrarea Clarei Georgeta Chiosa mai izbutită în ceea ce privește indicațiile pentru clasele V—VIII. Intr-adevăr, considerațiile teoretice referitoare la metodica predării limbii și literaturii române în aceste clase sînt însoțite întotdeauna de indicații practice, pe care le simțim ca fiind izvorîte din experiența didactică a autoarei. Se dau ca model și planuri de lecții de gramatică — pentru comunicare de cunoștințe noi (cl. a V-a — p. 68 și cl. a VIII-a p. 70), pentru lecții de formare a priceperilor și deprinderilor de exprimare corectă (cl. a VI-a — p. 73), pentru lecții de repetare și de sistematizare a cunoștințelor (cl. a VII-a — p. 78), pentru lecții de verificare a cunoștințelor (cl. a VI-a — p. 79 și cl. a VIII-a — p. 81). Bine ar fi fost dacă s-ar fi dat ca model asemenea planuri pentru toate clasele. In felul acesta metodica ar fi venit și mai mult în ajutorul profesorilor începători.

În ce privește predarea literaturii la clasele V—VIII, planurile de lecții sînt mai puține. Se indică un plan pentru lecția care urmărește formularea ideilor principale dintr-o operă literară (cl. a VII-a, p. 131), un plan pentru compunere (pe bază de text sau de ilustrare) — cl. a VI-a (p. 141); un plan pentru analiza literară (a schiței „Arendașul român"). Nu se dă însă nici un plan de lecție pentru ora de compunere, ci numai planuri după care elevii să-și dezvolte compunerile. Or, tocmai în ce privește orele de compunere profesorii începători și chiar cei cu experiență așteptau indicații metodice ample și bogate, însoțite de planuri de lecții pentru toate clasele și pentru toate tipurile de compuneri. E adevărat că există un subcapitol intitulat „Metodica lecțiilor de compunere" (p. 147—152). El cuprinde însă indicații practice generale, ce nu pot fi de prea mare folos profesorilor.

Capitolul „Lecțiile de limba română în școala medie", căruia autoarea i-a acordat abia 4 pagini (85—88), este interesant sub aspect teoretic, însă deficitar sub aspect practic (nu cuprinde nici un plan de lecție). Sîntem de acord cu afirmația că „în prima clasă a școlii medii se poate acorda mai multă atenție corectării greșelilor de ortografie, iar în celelalte se pot programa lecții de cercetare a particularităților lingvistice specifice creației unui scriitor" (p. 85). Justă este și observația că trebuie evitate lecțiile de gramatică în care se atacă „toate problemele lingvistice ori toate problemele de ortografie" (p. 86). Pentru evitarea acestor neajunsuri se indică soluții bune, însă totul se reduce la considerații generale.

Referindu-se la lecțiile de gramatică în care se pot aborda probleme de stilistică, autoarea precizează că astfel de lecții nu vor urma „ordinea obișnuită a lecțiilor de gramatică, ci vor ține seama de posibilitățile de studiu oferite de opera scriitorilor prevăzuți de programa de literatură" (p. 87). În continuare, se spune că studiul operei lui I. Creangă oferă prilejul unei atari lecții. Dacă autoarea ar fi prezentat însă planul unei lecții în care se pot aborda probleme de stilistică asupra textului lui Creangă ar fi contribuit la rezolvarea uneia din cele mai dificile probleme ale metodicii lecțiilor de gramatică în liceu.

Observația de mai sus este valabilă și în ce privește indicația că în clasa a X-a se pot ține lecții de gramatică în care profesorul să scoată în evidență măiestria cu care Eminescu „a înnoit epitetul în lirica noastră" (p. 88). Dar numai prin prezentarea unui plan s-ar fi putut ilustra metodica desfășurării unei asemenea lecții. Cei care predau efectiv și de mulți ani la liceu știu cît de dificilă este abordarea în orele de gramatică a problemelor de stilistică. Se va descurca oare mai bine în asemenea ocazii profesorul începător după lectura celor 4 rînduri cîte sînt scrise în metodică în legătură cu predarea problemelor de stilistică ?

În comparație cu capitolul referitor la metodica predării gramaticii în liceu, capitolul în care se vorbește despre metodica predării literaturii este superior. Indicațiile de ordin practic sînt bogate și interesante, menite a-i ajuta pe profesorii începători și a crea perspective noi pentru cei cu experiență. Dar, deși se dau — ca model — și planuri de lecții, acestea nu ilustrează toate tipurile de lecții de literatură ce se pot ține în clasele IX—XI. Semnalăm îndeosebi lipsa unui plan de lecție pentru analiza personajelor dintr-o operă literară. Un astfel de plan era necesar cu atît mai mult cu cît autoarea atrage atenția asupra posibilității de a conduce analiza literară apucînd pe două drumuri greșite : 1) idealizarea unor personaje care conțin trăsături pozitive și negative ; 2) alunecarea în sociologism vulgar. Avînd în vedere aceste două observații, precum și faptul că analiza personajelor dintr-o operă literară constituie miezul analizei literare în genere în liceu, era absolut necesară ilustrarea practică a considerațiilor de ordin teoretic printr-un plan de lecție.

Cred că ar fi foarte necesară și prezentarea unor planuri pentru lecțiile de repetare, de toate tipurile.

Folosirea materialului didactic audio-vizual este tratată cu totul incidental și extrem de sumar (p. 106), metodica fiind deficitară din acest punct de vedere, deși în prezent, profesorii de limba și literatura română folosesc pe scară tot mai largă mijloacele audio-vizuale și sînt în căutarea metodelor și procedeelor pe baza cărora să desfășoare lecțiile respective.

Cu toate lipsurile semnalate — lipsuri ce trebuie remediate într-o ediție viitoare, (pentru ca lucrarea să nu fie depășită de experiența celor cărora li se adresează) — „Metodica predării limbii și literaturii române" umple un gol resimțit serios în ultima vreme.

Prof. VLADIMIR DOGARU

Definițiile noțiunilor gramaticale

Manualul de limba română pentru clasa a VI-a, ediția 1965, prezintă noțiunile gramaticale, ca și demonstrația faptelor de limbă, la un nivel științific satisfăcător și, în general, într-un mod accesibil elevilor cărora li se adresează. Autorul s-a străduit să realizeze o strînsă corelație între explicarea teoretică a noțiunilor, exercițiile practice și temele aplicative. Atît în privința conținutului cît și a structurii sale, manualul reprezintă un vădit progres. Există însă unele probleme privitoare la definiția și analiza noțiunilor gramaticale, la structura manualului, la alegerea textelor pentru exemplificări și la aplicațiile practice a căror discutare considerăm că ar putea duce la îmbunătățirea viitoarei ediții. Ne oprim, de data aceasta la definiții.

Una dintre cerințele esențiale ale definițiilor este de a desemna cît mai exact din punct de vedere științific conținutul noțiunilor gramaticale, pentru a evita eventualele confuzii care s-ar ivi, și de a exprima acest conținut într-o formă cît mai accesibilă înțelegerii elevilor. Cum stau lucrurile, din acest punct de vedere, în manual ?

Definiția dată silabei, de exemplu—**„sunetul sau grupul de sunete care se pronunță cu o singură deschidere a gurii"** (pag. 124) — merge, în ceea ce privește elementele componente, pe linia tradițională. Judecînd riguros formularea, s-ar putea înțelege că există sunete care se rostesc cu mai multe deschideri de gură sau că orice sunet — fie și consoană — rostit singur formează o silabă. S-ar mai putea înțelege, de asemenea, că și un grup de consoane rostite cu o singură deschidere de gură formează silaba. Nici explicația dată în manual după formularea definiției („Orice silabă trebuie să cuprindă cel puțin o vocală") nu este destul de limpede. Afirmîndu-se că silaba trebuie să cuprindă „cel puțin o vocală" se poate înțelege că există și silabe cu mai multe vocale. Atîta vreme cît elevii cunosc definiția diftongului și a triftongului s-ar fi putut spune că o silabă trebuie să cuprindă o singură vocală, un singur diftong sau triftong.

În definiția nominativului se arată că substantivul îndeplinește funcția de subiect, dar se dă ca exemplu și un substantiv cu funcția de nume predicativ. Acest element nou ar fi trebuit cuprins în definiție, pentru a pregăti astfel înțelegerea predicatului nominal, care este o problemă dificilă pentru elevii clasei a VI-a. O situație asemănătoare se întîlnește și la definiția dată acuzativului — **„Acuzativul este cazul substantivului care îndeplinește în propoziție funcțiunea de complement direct"**. Întrucît substantivul în acuzativ îndeplinește, pe lîngă funcțiunea de complement direct, pe cea de complement indirect, circumstanțial și chiar de atribut, definiția trebuia să fie formulată în așa fel încît să se înțeleagă că funcțiunea de complement direct nu este singura funcțiune pe care o îndeplinește substantivul în acuzativ. Aceasta era necesar cu atît mai mult cu cît la pag. 139 se dau exemple de substantive în acuzativ cu funcțiunea de complement indirect, circumstanțial și de atribut, iar la tabloul recapitulativ al cazurilor (pag. 140) sînt menționate toate funcțiunile substantivului în acuzativ.

Insuficientă, dintr-un anumit punct de vedere, este și definiția articolului posesiv, din care lipsește indicația că însoțește obligatoriu numeralele ordinale.

Definiția gradelor de comparație ale adjectivelor este lungă și greu de înțeles pentru elevi. Formularea este ambiguă, deoarece, după cum se știe, adjectivul nu-și schimbă forma în trecerea prin gradele de comparație. Valorile însușirii, în limba română, sînt redate prin mijloace analitice.

Definiția adverbului — **(„stă pe lîngă un verb, adjectiv sau adverb")** — este contrazisă chiar de textul dat pentru analiză la pag. 223—224 unde adverbele stau pe lîngă substantive : „— Ia mai vezi ce face băiatul afară, mamițo !... — Nu pot ! zbiară Goe dinăuntru... — Vai de mine ! Îi vine rău băiatului înăuntru !" Credem că era mai bine dacă adverbul se definea prin conținut, nu prin topică : arată o caracteristică a unei acțiuni, a unei stări sau a unei însușiri.

Definiția predicatului — **„este partea principală a propoziției care arată ce face, ce este, cine este sau cum este subiectul"** — nu poate fi aplicată la unele exemple date în manual, cum sînt „Afară înfloresc pomii... pe podeaua metalică se svîrcolesc șerpi de foc, de fiecare dată mai subțiri, pînă ce **sînt transformați** (s.n.) în foarte lungi bare de oțel" (pag. 239), sau „Cărțile acestea **sînt ale lui**" (s.n.) pag. 240. S-ar putea da definiția : predicatul este partea de propoziție care atribuie subiectului o acțiune, o stare sau o însușire.

Definiția predicatului nominal și a numelui predicativ se referă numai la formă, nu la conținutul pe care îl exprimă această formă : **„Predicatul alcătuit dintr-un nume predicativ și un verb copulativ se numește predicat nominal"** și **„Cuvîntul care împreună cu un verb copulativ formează predicatul propoziției se numește nume predicativ"**. Aceste definiții, care se adresează numai memoriei elevilor, ar trebui înlocuite cu altele, care să se refere la valorile funcționale, la conținut, menționînd că predicatul nominal arată o caracteristică (însușire) atribuită subiectului și se exprimă printr-un verb copulativ și un nume predicativ.

Din definiția dată complementului în general reiese că el determină un adjectiv sau un adverb, însă în definiția complementului indirect nu se arată că acestea determină și un adjectiv ; nici în definiția complementului circumstanțial de mod nu se face mențiunea că el determină și adjective și adverbe.

Lipsesc din manual definițiile noțiunilor de coordonare și subordonare.

Cîteva observații în legătură cu alegerea textelelor pentru exemplificări și aplicații practice. Exercițiul aplicativ nr. 2 de la pag. 126 cere să se sublinieze diftongii și triftongii, dar textul conține numai un singur triftong (repetat în două cuvinte). La pag. 125 se enunță regula despărțirii în silabe a cuvintelor care conțin grupurile **ct, cț** și **pt** precedate de consoană, dar printre exemplele date nici unul nu se referă la grupul **pt**. Textul pentru analiza verbului (pag. 195) are un verb la prezent, altul la perfectul compus și celelalte la imperfect, deși se cere ca în analiza verbelor să se indice timpul. Unul dintre exercițiile pentru fixarea cunoștințelor despre diateze (pag. 209), cere să se sublinieze verbele la cele trei diateze, dar textul dat are un singur verb la diateza pasivă, și acela nerecomandabil pentru elevii clasei a VI-a, fiind greu de sesizat („e nevoit").

Aceste observații au fost făcute pentru a folosi profesorilor care predau gramatica la clasa a VI-a și pentru a ajuta la îmbunătățirea viitoarei ediții.

ALEXANDRU POPESCU-MIHAEȘTI
Asistent universitar

Manuale pentru anul şcolar 1965/1966

Cîţiva din cei zece mii

(Urmare din pag. 1)

ră, sau blîndă, apropiată sau distantă, îngăduitoare sau exigentă ? Ştiţi, cred că pînă la urmă trebuie să fiu şi într-un fel şi în altul. Şi cred că vom deveni cu adevărat pedagogi în ziua în care vom şti cînd trebuie să fim severi şi cînd blînzi, cînd apropiaţi şi cînd distanţi, cînd îngăduitori şi cînd exigenţi. Şi aici vom avea mult, foarte mult de învăţat de la colegii noştri mai vîrstnici.

— Pentru că vorbeşti de sprijinul colegilor cu experienţă, intervine Ion Moldovan, repartizat ca profesor de română la Liceul din Copşa Mică, aş vrea să spun şi eu ceva. Mărturisesc că m-am prezentat cu oarecare teamă în faţa colectivului didactic al şcolii. Pînă acum, colegi ne erau cei de-o seamă cu noi. Si uite că, deodată, avem colegi care numără de două ori anii noştri, oameni pricepuţi, cu experienţă. Dacă nu mă vor lua în seamă sau — şi mai rău — dacă vor zîmbi în spatele meu ? Dar ştiţi, parcă pe mine anume mă aşteptau, aşa de firesc, de prietenos m-au primit. Am găsit şi locuinţa pregătită. În cîteva ceasuri m-au pus la curent cu problemele şcolii, cu activitatea colectivului. Am discutat apoi o după amiază întreagă despre ceea ce vom face în acest an şcolar pentru instruirea şi educarea elevilor. Mi-au cerut să le împărtăşesc planurile mele.

— Le putem afla şi noi ?

— Sînt modeste dar, nu rideţi, făurite la temperaturi foarte înalte. Colega mea Lucia Burghelea spunea că vrea să-i facă pe elevii ei să iubească natura. Eu vreau să le sădesc dragostea pentru limba noastră, interesul pentru citit, pentru comorile literaturii. Şi la lecţii, şi în afară de lecţii. Avem în şcoală o bibliotecă. E adevărat, nu-i prea pusă la punct, dar împreună cu ceilalţi profesori de română, cu bibliotecara, va trebui să o punem, să o lărgim. Şi mă gîndesc apoi la feptul că, încheindu-mi studiile, nu mi-am încheiat şi pregătirea. În literatură, în cultură, apar mereu fenomene noi. Profesorul de română trebuie să fie la curent cu ele, să le cunoască, să le înţeleagă, pentru a le putea explica elevilor. Noii mei colegi socotesc că orice profesor — şi cel de matematică, şi cel de chimie sau de fizică, şi cel de geografie sau de biologie — trebuie să fie la curent cu ele. De aceea colectivul nostru didactic a hotărît să organizeze în şcoală, săptămînal, discuţii asupra unor cărţi de literatură sau a unor probleme literare, noi, profesorii de română, fiind cei care urmează să recomandăm tematica discuţiilor.

— Cred că este un lucru foarte bun — şi-a spus părerea Dorina Şerban, profesoară de matematică la Şcoala generală din Bucerdea. Mărturisesc sincer că de multe ori nu ştiu să mă orientez în problemele de literatură, nu ştiu să selecţionez ceea ce este mai valoros. Voi propune şi colegilor mei să organizeze astfel de discuţii.

— Şi pentru că vorbim de proiecte — îşi mărturisi mai departe gîndul Ion Moldovan — noi, tinerii profesori, avem multe de făcut pentru răspîndirea ştiinţei şi culturii în rîndurile locuitorilor satelor. Socotesc că trebuie să le vorbim despre progresele ştiinţei, să-i ajutăm să pătrundă mai bine frumuseţea şi mesajul unei cărţi de literatură, a unui film sau a unui spectacol de teatru, a unui concert sau a unui tablou. În aceasta constă, de fapt, rolul de propagator al culturii pe care-l are pedagogul.

De aproape două săptămîni tinerii profesori şi-au început activitatea la catedră. Planurile cu care au păşit în şcoală au început să prindă, unul cîte unul, viaţă. Explicînd, în clasă, o teoremă, vorbind cu pasiune despre minunata noastră patrie, despre istoria, limba şi literatura ei sau despre tainele universului, aplecaţi, în laboratorul de chimie, asupra unei experienţe sau însoţind elevii în livezile încărcate de rod ale cooperativelor agricole de producţie, fiecare, în şcoala lui, şi-a ocupat locul în marea armată a educatorilor. Şi pe măsură ce vor trece lunile, anii, bucuria unui răspuns bun, încrederea cu care sînt urmăriţi din fiecare bancă, lumina ce se aprinde în priviri la înţelegerea unui lucru explicat cu răbdare, toate aceste lucruri mai mari sau mai mici care constituie universul şcolii îi vor lega cu sentimente trainice de această migăloasă şi nobilă profesiune de pedagog, va constitui pentru fiecare sensul existenţei sale.

CARTEA PRIN POŞTĂ

PRIN LIBRĂRIA CENTRALĂ

CARTEA PRIN POŞTA

BUCUREŞTI

Str. Serg. Nuţu Ion nr. 8—10, raionul V. I. Lenin, vă puteţi procura direct la domiciliu — contra ramburs — următoarele lucrări apărute :

IONESCU D. V. — Ecuaţii diferenţiale ordinare şi cu derivate parţiale, lei 12.50.
MURGULESCU E. — Geometrie analitică şi diferenţială, lei 30,30.
POPESCU I. L. — Probleme de matematică superioară, lei 18,20.
ROŞCULEŢ M. — Analiza matematică vol. I, lei 19,40.
*** — Astronomie, lei 9,35.
MAYER S. — Lucrări practice de chimie organică, lei 9.90.
SĂVULESCU O. — Fiziopatologie — Note de curs p. I, lei 11,35.
ZARMA M. — Microbiologie generală, lei 9,50.
ANGELESCU I. — Zootehnie, lei 19,70.
BOBEICĂ I. — Curs de tractoare şi maşini agricole vol. II Maşini agricole, lei 15,60.
CRISTEA T. — Limba franceză — Curs practic p. II, lei 8.35.
FAÇON N. — Istoria limbii italiene p. II, lei 13,10.
IOSIFESCU S. — Teoria literaturii, lei 8,30.
MICU D. — Istoria literaturii române — p. II, lei 9.95.
THEODORESCU B. — Folclorul literar românesc, lei 13.60.
*** — Dicţionar enciclopedic român vol. I lei 75.
*** — Dicţionar enciclopedic român vol. II, lei 95.
*** — Dicţionar pedagogic vol. I—II, lei 62,80.
*** — Pedagogia — ed. III, lei 18,80.
MACREA D. — Studii de istorie a limbii şi a lingvisticii, lei 8,60.
VIANU D. Studii de literatură română, lei 34.40.
*** — Istoria limbii române — vol. I, lei 28.

CONCURS

Institutul agronomic „Nicolae Bălcescu" din Bucureşti anunţă scoaterea la concurs a următoarelor posturi didactice :

Facultatea de agricultură

1. Asistent, poziţia III/9, catedra de tractoare, unelte şi maşini agricole, disciplina tractoare şi maşini agricole.
2. Asistent, poziţia III/11, catedra de tractoare, unelte şi maşini agricole, disciplina tractoare şi maşini agricole.
3. Asistent, poziţia III/17, catedra de tractoare, unelte şi maşini agricole, disciplina tractoare şi maşini agricole.
4. Asistent, poziţia IV/13, catedra de îmbunătăţiri funciare şi topografie, disciplina topografie şi desen tehnic.

Facultatea de horticultură

Asistent, poziţia XIV/13, catedra de protecţia plantelor, disciplina entomologie.

Facultatea de medicină veterinară.

1. Asistent, poziţia XXIII/11, catedra de boli infecţioase şi microbiologie, disciplina patologia şi clinica bolilor infecţioase.
2. Asistent, poziţia XXIII/12, catedra de boli infecţioase şi microbiologie, disciplina patologia şi clinica bolilor infecţioase.
3. Asistent, poziţia XXIII/18, catedra de boli infecţioase şi microbiologie, disciplina microbiologie şi imunologie.
4. Asistent, poziţia XXIV/19, catedra de parazitologie medicală, disciplina semiologie, patologie şi clinică medicală.
5. Şef de lucrări, poziţia XXVI/8, catedra de zootehnie II, disciplina ovine-suine.
6. Preparator, poziţia XXVII/17, catedra de igienă şi alimentaţia animalelor domestice, disciplina alimentaţia animalelor domestice.
7. Asistent, poziţia XXVIII/13, catedra de expertiză şi anatomie patologică, disciplina anatomie patologică.
8. Asistent, poziţia XXXI/9, catedra de chirurgie II şi fiziopatologie, disciplina fiziopatologie.

Cei care doresc să participe la concurs vor depune, în termen de o lună de la apariţia prezentului anunţ, la rectoratul institutului, următoarele acte : copie legalizată de pe actele de studii ; lucrările ştiinţifice ale candidatului, într-un exemplar ; certificatul de caracterizare a activităţii profesionale şi obşteşti, eliberat de instituţia (întreprindera) la care acesta îşi are funcţia de bază sau recomandarea şefului de catedră, în cazul cînd candidatul funcţionează în învăţămînt; certificatul de vechime în muncă, eliberat de unitatea în care lucrează ; memoriul de activitate didactico-ştiinţifică, semnat de candidat ; autobiografie.

Concursul se va ţine la Institutul agronomic „Nicolae Bălcescu" din Bucureşti, după două luni de la apariţia prezentului anunţ. Informaţii suplimentare se pot lua zilnic, între orele 8-14, de la rectoratul institutului.

CĂRȚI / CĂRȚI

„Pestalozzi — texte alese"

Apariția unui volum masiv cu texte reprezentative din creația vastă a pedagogului elvețian Pestalozzi îmbogățește seria lucrărilor de istorie a gîndirii pedagogice universale tipărite în țara noastră. Regăsim în acest volum, ordonate și explicate sub îngrijirea cercetătorului științific Iosif Antohi, unele din principalele lucrări ale marelui clasic, tălmăcite în limba română și în ediții mai vechi, cum ar fi: „Ora de seară a unui sihastru", „Leonard și Gertruda" (din care anterior au apărut numai primele două părți), „Cum își învață Gertruda copiii". Dar, în afara acestora, sînt puse în circulație, pentru prima oară în versiune românească, și opere de o mare valoare documentară, bine alese ca problematică didactică, cum ar fi: „Jurnalul lui Pestalozzi despre educația fiului său", „Figuri pentru abecedarul meu", „Schița unui memoriu despre legătura dintre educația profesională și școlile elementare", „Despre instruirea poporului și industrie", „Metoda", „Simțul auzului". Aceste lucrări prezintă o sinteză cuprinzătoare a gîndirii pedagogice pestalozziene, fiind străbătute de o profundă dragoste pentru popor, scoțînd la iveală un neobișnuit spirit de observație, subtil și adînc. În acest fel lectura volumului înlesnește în mare măsură cunoașterea activității creatoare de peste o jumătate de veac a lui Pestolozzi, cristalizată într-o pluralitate și varietate de lucrări cu conținut social, politic, pedagogic și de popularizare.

Este neîndoielnic că punerea în evidență, în cadrul unui singur volum de texte, a unei opere impresionante ca întindere a ridicat serioase dificultăți de selecție. De asemenea, ordonarea materialelor în volum este, tot din aceeași cauză, dificilă. În general, la întocmirea antologiilor, dispunerea pe teme este superioară celei cronologice, întrucît poate configura pe deplin fizionomia unei personalități și ilustra sistematic temele esențiale ale gîndirii sale. Această constatare nu se verifică însă și în cazul orînduirii operei pestalozziene, la care problematica se intersectează aproape în cuprinsul fiecărei lucrări. Ideile de bază ale gîndirii sale merg într-o progresie continuă în mai toate scrierile cu caracter pedagogic, multiplicîndu-se, pe măsură ce-și adjudecă noi teritorii în cîmpul vast al instrucției și educației, ca cercurile în trunchiul copacului. De aceea considerăm potrivită ordinea cronologică abordată de Iosif Antohi, ca modalitate structurală menită să înlăture arbitrariul în subordonarea unei lucrări față de o anumită temă și să dea cititorului posibilitatea de a urmări evoluția ideilor sale.

Valoarea cărții analizate este întregită și de studiul introductiv, o adevărată micromonografie pedagogică după ponderea pe care o are în economia generală a lucrării (îi sînt afectate 118 pagini), ca și după documentarea largă și aria diversă a însemnărilor. Prin acest studiu se realizează două obiective mai importante. În primul rînd se oferă o analiză multilaterală a vieții, activității și concepției lui Pestalozzi, folosindu-se o metodologie flexibilă în prezentarea acestora. Sînt reconstituite fidel etapele biografiei pedagogului, evoluția activității lui practice și teoretice, personalitatea și opera sa fiind încadrate în ansamblul condițiilor social-economice, politice și ideologice ale epocii în care a trăit. Conturarea unor principii, metode și procedee de învățămînt devenite clasice este făcută dintr-o perspectivă mai largă decît cea pe care ne-o oferă textele din volum, înglobîndu-se în cadrul analizei majoritatea lucrărilor lui Pestalozzi. Conceput în acest fel, studiul introductiv compensează oarecum limitele impuse prin necuprinderea unor lucrări în volum, avînd și o valoare de sine stătătoare.

Al doilea obiectiv urmărit în studiul introductiv este acela de a prezenta succint ecoul în timp al ideilor pestalozziene în țara noastră. Se arată astfel că interesul pentru opera pestalozziană datează în România încă din timpul vieții pedagogului, cînd transilvăneanul Ștefan Ludwig Roth din Mediaș, auzind de institutul din Yverdon, considerat atunci „focarul luminilor pedagogice" din Europa, devine elevul și colaboratorul lui Pestalozzi. Cercetînd un mare număr de izvoare, autorul studiului introductiv a scos la iveală și aspecte inedite ale activității lui Pestalozzi, descoperind în arhivele de la Sibiu, cu prilejul pregătirii acestui volum, o scrisoare a marelui pedagog către părinții lui Roth.

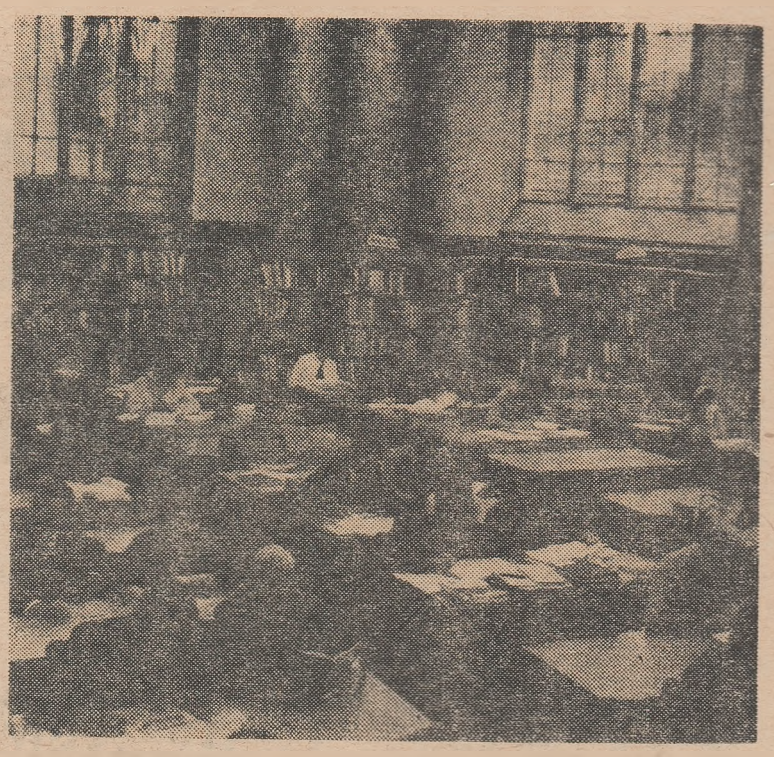
Înfățișarea sintetică a modului cum a fost receptat Pestalozzi în România trezește și mai mult interesul cititorilor pentru această carte. Autorul studiului argumentează într-o perspectivă personală, sprijinită pe o trecere în revistă a întregii bibliografii românești dedicată lui Pestalozzi, faptul că timp de un secol și jumătate ideile cu privire la necesitatea unei educații și instrucții a poporului, ca și mijloacele de realizare a acestora, au luminat calea și au încălzit inimile adevăraților educatori.

Lectura volumului „Pestalozzi — Texte alese" ne oferă însă și prilejul unor observații. Astfel, considerăm că dintr-o identificare entuziastă cu laturile activității pestalozziene, unele idei ale acestuia sînt redate în studiul introductiv într-o interpretare insuficient de adîncită. Menționăm din acest punct de vedere prezentarea concepției lui Pestalozzi în legătură cu noțiunile de educație în general și educație multilaterală în special, cu scopurile urmărite de educator în actul învățării, cu rolul familiei în raport cu școala, semnificația noțiunii de mediu social în accepția sa etc. Apreciem că ar fi fost necesară o delimitare a acestor idei pestalozziene față de ideile pedagogiei științifice actuale, pentru a feri cititorul neavizat de unele interpretări depărtate de adevăr. S-ar mai putea lua în discuție necesitatea unei disocieri mai sistematice și mai pregnante între ideile și tendințele înaintate ale lui Pestalozzi, riguros raportate la condițiile secolului, și cele care reprezintă tributul plătit limitelor impuse de vremea sa. Considerăm că s-ar fi cuvenit, în studiul introductiv, un mai accentuat spirit critic față de contradicțiile și instabilitatea concepției lui Pestalozzi cu privire la natura rea, păcătoasă, a oamenilor simpli, pe de o parte, și încrederea sa în puterea educației, pe de altă parte. Socotim, de asemenea, că volumul ar fi avut numai de cîștigat dacă, în locul tăieturilor devenite necesare în selectarea părții durabile, reprezentative a unor lucrări prea extinse în original — cum este, spre exemplu, „Leonard și Gertruda" — s-ar fi dat unele rezumate succinte care să prezinte cititorului cît de cît conținutul zecilor de capitole la care s-a renunțat în mod îndreptățit.

Dincolo de aceste obiecții, cartea se dovedește deosebit de utilă atît prin valoarea în sine a operei lui Pestalozzi, cît și prin contribuția notabilă a lui Iosif Antohi, concretizată în elaborarea studiului introductiv și în strădania de a găsi, în traducerea textelor, echivalențele lingvistice cele mai indicate.

Volumul se impune atenției cadrelor didactice, cercetătorilor științifici în domeniul învățămîntului, metodiștilor și chiar publicului mai larg, dornic să cunoască și pe această cale geneza problemelor complexe ale fenomenului educativ și meritele ratificate de istorie ale lui Pestalozzi, ce-i conferă un loc atît de important în dezvoltarea pedagogiei universale.

VASILE V. POPESCU



Într-o sală de lectură a Bibliotecii centrale de stat.

„Folclor poetic nou"

Un masiv și elegant volum de folclor poetic nou (ediție alcătuită și îngrijită de Ioan Meitoiu, scoasă sub îngrijirea Comitetului de Stat pentru Cultură și Artă — Casa centrală a creației populare, București — 1965), a apărut recent în vitrinele librăriilor.

După un studiu introductiv al prof. univ. Mihai Pop și cuvîntul celui care a alcătuit și îngrijit ediția, se deschide în fața cititorului panorama amplă a 500 de pagini, conținînd aproape tot atîtea poezii de pe întregul cuprins al țării. Textele sînt grupate pe regiuni.

Pentru a oferi o imagine plastică a folclorului poetic actual, reproducem cîteva versuri de mare prospețime dintr-o poezie închinată oamenilor școlii: Dăscăliță, dăscăliță / Ne-adunași de pe uliță / Și ne-ai dat la fiecare / Aur și mărgăritare.

Lîngă floarea ăstui an / Ride suflet de sătean / Că la noi a răsărit / Soare tînăr jindurit / Soare tînăr, mîndră școală / Ce face comunii fală / Ieri cu negure legați / Astăzi oameni învățați.

Un glosar și o tabelă a informatorilor completează în mod util această primă lucrare antologică, concepută într-un cadru larg, a folclorului poetic nou.

Pentru profesorii de limba română, volumul constituie un auxiliar prețios în munca lor la catedră.

Revista „Sănătatea"

nr. 9 — septembrie 1965

Ultimul număr, din septembrie a. c., al revistei „Sănătatea" este dedicat aproape în întregime problemelor de igienă școlară.

O privire generală asupra sumarului acestui număr reliefează preocuparea pentru abordarea unor aspecte variate și de actualitate. Menționăm în această direcție articolul „Alimentația și odihna elevului", de *dr. Andrei Kelemen*, în care, prezentîndu-se corelația dintre alimentație și odihnă, se arată consecințele unor abateri de la normele de igienă și, lucru foarte important din punct de vedere practic, se dau indicații largi în legătură cu dozarea alimentației și odihna elevilor în funcție de curba eforturilor școlare. Tot atît de instructive sînt și cele două articole semnate de *conf. dr. M. N. David* și *dr. Aurel I. Olteanu* cu privire la corectarea defectelor vizuale și de auz ale elevilor.

Problematica aspectelor medicale ale instrucției și educației este completată de articolul semnat de *dr. Marieta Costandache*, intitulat „Evitați conflictele psihice", articol care se referă la o serie de principii ce trebuie respectate de părinți, de articolul profesoarei *Florica Tudor*, intitulat „Adaptarea și readaptarea la efort", ca și de articolele „Banca și masa de lucru" de cercet. științific *Luminița Ghiririgă*, „Recompensele și pedepsele" de *prof. Ioan Vîlciu*, „Teama" de cercet. științific *Const. Păunescu*, „Unde poate duce suprasolicitarea", de cercet. științific *Anton Vasilescu*.

Revista publică și reportajul „Prin cîteva internate din regiunea Ploiești", în care *L. Măgureanu* prezintă pregătirile intense făcute pentru buna desfășurare a activității în internatele școlare ale acestei regiuni.

Prin conținutul său, numărul 9 al revistei „Sănătatea" prezintă un interes deosebit pentru cadrele didactice, părinți și elevi.

REDACȚIA ȘI ADMINISTRAȚIA: București, Piața Scînteii nr. 1. Telefon 17.60.20. Abonamentele se fac la oficiile poștale, factorii poștali și la difuzorii voluntari din unitățile de învățămînt. Tiparul: Combinatul Poligrafic Casa Scînteii, Piața Scînteii București.