

Tribuna școlii

REVISTĂ SĂPTĂMÎNALĂ

Anul III Nr. 97

Simbătă 26 mai 1973

16 pagini — 1 leu

Ziua copiilor

Nu vrei ca, măcar în ziua aceasta, a copiilor, să fim și noi altfel? Dar nu numai așa, ca să ne vadă ei că putem să fim și altfel. Să avem noi bucuria acestui Altfel, și să așteptăm în fiecare an miracolul acesta. Să luăm și noi o coală de hirtie și să nu mai facem din ea o plingere ori o cerere, ci un vapor, ori să o mizgălim pur și simplu, într-o tăvălire a imaginației; să luăm o cracă și să nu ne gândim că o punem pe loc, să cioplim din ea o țurcă, și să ne apuce astîlnitul soarelui acolo unde se poate juca țurca; un cerc pe care l-am face cu o așchie în jurul nostru să fie un oraș, în care să poți trimite mingea fără greș, și fără sentimentul că ai trimis un mesaj ori o marță, ci mingea, iarăși, pur și simplu; unei bucăți de lemn, care poate fi mai bine o iască ruptă de pe o salcă, pentru că este mai grea, și căreia pe gheață i se poate spune puc, să-i zicem poarcă, și unei găuri, cit un cuib ori un căuș al palmei, să-i zicem rică, nu în înțelesul a ceea ce poate fi rică între noi, cei mari, ci în altul, dimpotrivă, al locului de așezare și de echilibru, și să vedem care pe care, între două partide, pînă la cumpăna celui.

Numai că ar trebui să ne vadă cineva, să închidă cineva ferestrele de bucuria glasurilor noastre, și cineva să ne cheme la cină. Cineva să fie în jurul nostru cu preocupare și grabă, să ne învețe, să ne aștearnă patul, să ne dăscălească, să ne mai vadă caietele și să ne trimită la școală. Și ce ne-am face dacă nimeni n-ai face toate acestea? Pentru că ei n-au timp. Ei sint foarte ocupați. Să ne jucăm și noi de-a baba oarba, și îi vom înțelege. Încercați, dacă sinteți în stare, să vă mai legați la ochi, să bijbiți în întuneric. Nu se mai poate, joaca aceasta este numai a lor. Ei au vreme să se lege la ochi, noi nu mai avem. Pentru noi casa este casă, curtea, curte și trotuarul, trotuar. Ce-ar fi să mai sărim și noi într-un picior, pe niște continente desenate pe trotuar cu creta? Mai visați să vă dați peste cap la capătul curcubeului? Vi-l mai puteți imagina ca pe-o coardă, în rotirea căreia să închipuiți un ou și în apele lui să se înceapă numărătura? Am auzit un copil întrebînd: „Dacă din Unu facem ceva mare, mare de tot, din Două ce mai rămîne?” Noi nu mai putem trăi această relație, pentru noi Unul n-are decît să crească, Două rămîne la locul lui. O, dar joaca aceasta nu are capăt. Pentru că noi ne jucăm de-a țara și de-a lumea, de-a timpul, de-a nașterea și de-a moartea, noi ne jucăm de-a pacea și de-a războiul, de-a zidirea și de-a cultivarea, și stringerea și hrănirea, și de-a mal cîte? Dar toate acestea nu sint copilării? Adică nu le facem pentru ei, pentru joaca lor, pentru ceea ce îi așteaptă mai departe? Ce este calea aceasta, dacă nu trecerea de la o joacă la alta? Astăzi sintem copii, miine, dacă avem noroc, sintem în mintea copiilor. Ne-am întors. Dar jucăria rămîne tot jucărie, și pentru ea numai atunci găsești o înțelegere.

Nu auziți? Un zurgălău zănat se rostogolește peste lume. După el, o droaie de cîini și de pisici, de elefanți și de hipopotami, de giște și de șorice, de crocodili și girafe, de maimuțe și de porcușii, adevărați, din cauciuc, ori din catilea, au rupt marginile grădinilor și curților, și umblă, într-o lumină de vară, ca prin raiul copilăriei dintru începutul. Și toate vietățile se împacă între ele, pot sta alături, nu se mai ține seama de pofta uneia pentru alta, de la natură. Chiar și mîncarea reciprocă ar fi un fel de joacă. Leul, adică ar urla dinspre bucătărie, ursul ar mormăi de sub pat, cîinele de după ușă ar lătra la o pisică ascunsă dincolo de țereastră, în licărul stelar.

Hal să ne jucăm și noi! Nu vrei? Măcar acum, măcar la ceasul acesta colorat, al copiilor.

ION HOREA

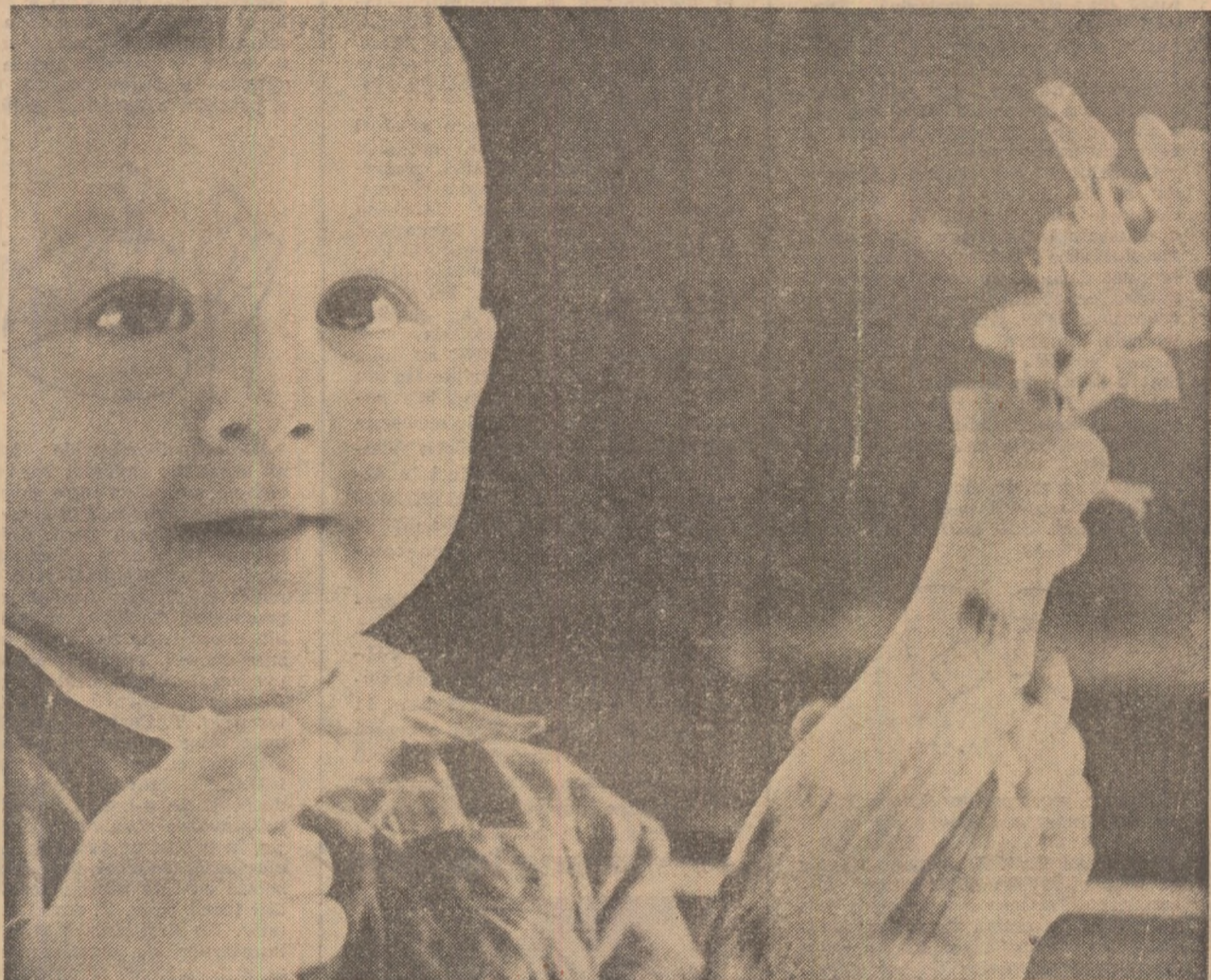


Foto: IOAN GHETIU

Profesor din vocație

Misiunea profesorului și caracterul complex al activității sale impun să se aibă în vedere următoarele direcții de abordare ale personalității sale: 1. profesorul lucrează cu oamenii, adică promovează progresul în elevi, în lumina idealului educativ comunist și a exigențelor dezvoltării multilaterale ale societății noastre socialiste, cooperează cu colegii săi, muncește eficient ca activist obștesc; 2. profesorul este un profesionist care dă o contribuție unică societății, datorită pregătirii sale speciale, a continuii perfecționării și a devotamentului față de interesele vitale ale comunității socialiste; 3. profesorul este o personalitate de tip rațional — altruist — creator, care, prin felul de a exista în diferite sfere ale vieții sociale, sugerează efortul de împlinire și oferă exemplul demn de urmat.

Literatura pedagogică de ieri și de azi cuprinde nenumărate tipologii și tipuri ale profesorului apreciat ca eficient. Unii oameni de știință consideră că este inutil să construim profile psihologice ale profesorului și să le dăm funcția normativă. Sintem de acord cu această afirmație numai dacă se referă la inventarele exhaustive de calități lipsite de realism, care vin din pedagogia metafizică. Metafizica este orientată către modele speculative. Ea visează la dascăli desăvârșiți, care nu pot fi întru chipați decît de purtătorii vocației. Știința își trage substanța din real și datorită acestui „gest autentic” regularitățile și metodele pe care le stabilește au forță transformatoare. Ea ne învață cum să valo-

rificăm potențialul uman, cum să formăm și să folosim însușirile omenesci pentru a face din oameni obișnuiți educatori buni.

Astfel, ținînd seama de direcțiile de abordare menționate mai sus, vom spune că pregătirea și perfecționarea profesorilor trebuie să se centreze pe conducerea acțiunii educaționale, exercitarea atributelor specifice omului de știință și trăirea nedezmințită în spiritul caracteristicilor „omului-uman”, ale „comunistului de omenie”. Este bine știut că profesorul este conducător de acțiune, și el are datoria să-și îndeplinească acest rol potrivit principiilor, normelor și procedurilor conducerii democratice, potrivnică atît stilului liberal, cît și celui de dependență absolută. Evitînd blocajele (care provoacă efecte neașteptate, disfuncții, cercuri vicioase), respingînd clișeele și stereotipele (care exprimă neîncrederea în copil, tendința spre supranormare și relații impersonale), conducerea democratică stimulează cooperarea, favorizează folosirea procedurilor euristice, ridică performanța, cultivă responsabilitatea, solidaritatea, comuniunea spirituală, generează schimbări profund pozitive în intelectul, sentimentele, atitudinile elevilor.

În al doilea rînd, profesorul trebuie să manifeste **conduitele specifice omului de știință**. Aceasta înseamnă nu numai informație la zi, ci și gîndire reglată potrivit logicii științei, utilizarea următoarelor criterii în lucrul pe tărîmul disciplinelor pe care le predă: gradul în

care o unitate de informație este esențială pentru a înțelege cimpul științei respective; gradul în care un principiu (teorie, sistem) organizează economic informația; gradul în care un instrument (logic, bibliografic, experiment, observare etc.) îl sprijină în producerea de noi cunoștințe în cimp; cunoașterea teoriilor în care datele noi pot fi încorporate fie pentru a le îmbogăți, fie pentru a le respinge; stăpînirea tehnicilor (metodelor și mijloacelor) de aplicare și dezvoltare a noilor date (A. Boehm).

Față de acțiunea de instruire-educare pe care o conduce, profesorul trebuie să fie un **abil experimentalist**. Pregătindu-se pentru lecție, el nu numai inventariază cunoștințele care urmează a fi asimilate, ci compune o acțiune, își imaginează „jocul” personajelor acesteia, adică al său și al elevilor. Pe baza informației de care dispune (asupra elevilor, a obiectivelor, conținutului, mijloacelor), profesorul formulează ipoteza că, folosind în cooperare cu elevii o anumită tehnologie se pot produce anumite schimbări în conduita lor, pot fi activate și dezvoltate anumite procese psihice. Evaluarea determină gradul în care schimbările ipotetice se manifestă în comportamentul elevilor. Profesorul care nu-și asumă responsabi-

Dr. EMILIAN DIMITRIU

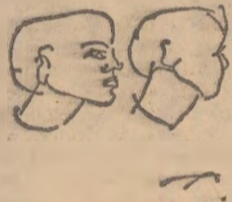
(Continuare în pag. a 14-a)

**Cenaclul
literar școlar**

Abandonat pînă nu de mult, cenaclul școlar, ca laborator organizat al creației artistice, a înregistrat un puternic reviriment și o accentuată diversificare tipologică. Dincolo de oscilațiile conjuncturale, un fapt a devenit evident: cenaclul literar al elevilor tinde să facă parte integrantă nu doar din activitatea obișnuită a liceenilor, ci și din cea a multor școli generale, inclusiv a celor din mediul rural.

Cenaclul literar „Iulian Grozescu” al elevilor din Școala generală Comloșu Mare, județul Timiș, este o consecință fericită a activității fostului cerc literar. Ritmicitatea propusă încă de la început în activitatea cenaclului (s-a înființat în octombrie 1970) și în editarea gazetei sale bilunare „Suflet nou” n-ar fi fost posibilă dacă n-ar fi conlucrat o sumă de factori: colaborarea cu alte cercuri de elevi din școală, folosirea mijloacelor audiovizuale, apelul la alte arte, în afara literaturii.

Primul cerc de elevi cu care a colaborat cenaclul a fost cel de arte plastice. Sub îndrumarea com-



petență a tov. profesor Iulian Tihol, cei mai înzestrați elevi plasticieni (Boroewitsch Dietlinde, Zmed Petru ș.a.) au ilustrat, aproape număr de număr, revista „Suflet nou”. Ulterior, colaborarea cenaclului a fost extinsă și la cercul foto. Din necesități de diversificare, spre a evita monotonia ședințelor de lucru, stereotipia lor, am apelat și la mijloacele audio-vizuale. Astfel, elevii au prezentat creații ale scriitorilor înregistrate pe disc și pe peliculă, sincronizînd sunetul cu imaginea. În cazul unei alte intruniri am recurs la ajutorul magnetofonului. Intunericul total în care se desfășura ședința era străpuns doar de un fascicul de lumină, deplasat pe rînd la chipurile tuturor celor înregistrați pe bandă. Efectul a fost peste așteptări.

Desfășurată în condiții materiale excepționale (două cabinete de limba română), puse la dispoziție cu promptitudine și mult spirit de receptivitate la nou de către conducerea școlii, activitatea cenaclului se integrează în vasta acțiune instructiv-educativă organizată în afara clasei. Educația umanistă a elevilor, în spiritul dragostei față de frumos în general, față de comorile literaturii române în special, față de tezaurul folcloric al poporului nostru, a dobîndit un coeficient sporit de eficiență. Nu ne-am propus eliberarea unor „diplome” ori „certificate” de poeți, ci realizarea unor obiective mai la îndemîna elevilor de școală generală: deprinderea alfabetului poeziei, a meșteșugului poetic deocamdată. Sînt și acestea aspecte ale legăturii dialectice dintre teorie și practică în domeniul atât de vast al creației literar-artistice.

TRAIAN GALETARU

**Valori
contemporane:
Nicolae Spirescu**

Anul 1946 reprezintă pentru Nicolae Spirescu anul obținerii diplomei de absolvire a Academiei de

belearte la specialitatea pictură, prima expoziție personală deschisă la Buzău și intrarea sa în învățămînt, la Liceul de muzică și arte plastice din Galați, unde funcționează și în prezent. În 1951 primește premiul național pentru ilustrație de carte, instituit de „Editura tineretului”.

În ultimele două decenii a fost prezent cu lucrări de artă la 10 expoziții anuale de stat organizate în București. Pe plan regional expune în permanență la toate manifestările de artă ale filialelor Uniunii artiștilor plastici din Galați, Constanța, Focșani, Brăila etc., precum și la expoziții din comunele județului, în fabrici și uzine.

Pictorul Nicolae Spirescu a fost prezent de patru ori cu expoziții personale în Italia. În 1971, împreună cu graficianul Dumitru Cionca, a fost invitat oficial de Asociația cultural-artistică „Arta figurativă” și de municipalitatea orașului Cuneo, pentru a expune în salonul de expoziție al Palatului Provinciei Piemont. De asemenea, a participat la expoziția italiană de artă contemporană din TORINO cu două tablouri. Lucrările achiziționate au format obiectul unui fond internațional sub egida Uniunii europene de ajutorare al tinerilor din Vietnam. Prezent cu trei ufeuri la expoziția internațională COSTIGLIONE D'ASTI, ediția 1972, este distins cu medalia de argint pentru compoziția „Țărani în piață”.

În ianuarie 1973 a expus în orașul ASTI la Galeria de artă „LA FORNACE”. Criticul de artă SILVIO TARICCO face o cronică elogioasă în GAZETA D'ASTI din 11 ianuarie 1973, afirmînd că „această suită de opere exprimă specificul unui popor care, prin realismul său și dragostea pentru natură, împri-mă încredere în om. Prezența unei atmosfere pe care o simțim cu to-



NICOLAE SPIRESCU: Svetlana.

tu nouă, vine de la raportul între tușele de culoare vigurose dispuse și subiectele judicious gîndite”.

La 8 iunie 1973, pictorul Nicolae Spirescu va deschide la Galați o nouă expoziție. Pinzele sale reflectă oamenii acestor meleaguri minunate, cerul și apele Dunării, teme îndrăgite de autor de peste 25 de ani, exprimate într-un limbaj robust, cu rezonanțe poetice care denotă o sinceră atitudine față de om și natură. Menționăm în acest sens lucrarea „Fructele pămîntului, în vară”. Pinzele sale „Malul dunărean” și „Delta” se evidențiază prin calmul culorilor cu ajutorul cărora realizează depărtările și plenitudinea apelor, generînd multiple corespondențe lirice.

În centrul preocupărilor sale a stat și evocarea momentelor semnificative din istoria patriei. O dovadă concludentă o constituie tabloul „Iancu și Bălcescu în Țara Moșilor”.

VICTOR POPESCU

**Pregătirea
viitorilor profesori**

Între membrii Catedrei de pedagogie-psihologie și metodică a Universității din Timișoara și cei de la Catedra de metodică a Universității Babeș-Bolyai din Cluj a avut loc între 19 și 21 aprilie a.c., la Cluj, un schimb de opinii privind problemele teoretice și practice legate de pregătirea psiho-pedagogică, metodică și practică a viitorilor profesori.



Discuții deosebit de interesante au suscitât: raportul care există și trebuie menținut între principiile și metodele clasice de predare și metodologia modernă (prof. univ. dr. N. Părvu), între care nu există contradicții, ci continuități și o condiționare științifică fundamentată pe progresul disciplinelor pedagogice, ale căror legi, formulate acum trei sute de ani, s-au perfecționat prin progresul științei și al tehnicii mondiale (conf. univ. dr. Nagy Ceza, lector univ. T. Corobceanu); modul de organizare a practicii pedagogice în alte țări europene, în special în R.D.G. și R.F.G., unde numărul deosebit de mare al metodiștilor și promovarea absolvenților în producție, în raport cu practica pedagogică efectuată, reflectă importanța deosebită ce li se acordă acestei activități (conf. univ. V. Ardeleanu, lector univ. I. Francisca); structura „laboratorului de practică pedagogică al seminarului” și obiectivele sale instructiv-educative (prof. univ. dr. N. Părvu). Lectorul Eva Semleyn consideră că acest laborator ar putea înlocui, în mare măsură, școlile actuale de aplicație (oficial, în număr de 2-4, în realitate, de 15-25 pe centru universitar, fapt pentru care nu pot fi dotate și amenajate în mod corespunzător); „educația docimologică a studenților” (prof. univ. dr. N. Părvu). Prof. univ. dr. G. Munteanu și lector univ. Băliban Flaviu au prezentat eficiența testelor docimologice aplicate în cercetările efectuate la Universitatea din Cluj.

La întrebarea: „care ar fi organizarea structurală optimă a seminarului pedagogic, în condițiile actuale”, s-au formulat trei ipoteze: a) efectuarea unei temeinice pregătiri teoretice în domeniul psihologiei, pedagogiei și metodicii, asociate cu asistențe la lecții; efectuarea citorva lecții de probă în școlile de aplicație și consolidarea lor printr-o practică efectuată în laborator, cu elevi-studenți — lecții regizate, în prezentarea cărora să apară atât aspecte pozitive, cât și negative, urmate de discuții (prof. univ. dr. N. Părvu, lector univ. Eva Semleyn); b) asigurarea unei pregătiri pedagogice teoretice temeinice în cadrul celor patru ani de studenție, asociate cu asistențe la lecții și efectuarea propriu-zisă a 2-4 lecții practice, acordarea licenței și numirea provizorie în învățămînt, pe un an, răs-timp în care să se efectueze o practică propriu-zisă dirijată de către profesorii de gradul I și II din școala respectivă și de către metodicienii-inspectorii; c) prelungirea perioadei universitare cu încă un semestru (4 ani și 1/2), perioadă în care să se efectueze, exclusiv, practica pedagogică propriu-zisă, pregătirea pedagogică și metodică teoretică urmînd să se realizeze în cuprinsul celor patru ani.

ROMEO POENARU
Catedra
de pedagogie-psihologie-metodică,
Universitatea Timișoara

**Ca un fagure
de miere...**

Extragem din cuprinsul a două scrisori sosite la redacție:

„De ani de zile, buletinul meteorologic T.V., cu insistența parcă a unui buletin lingvistic reformator, ne bombardează cu pretențioasă pronunțare „patrusprezece”, înfîc în ultimul timp ne e teamă să-l mai ascultăm. La început am crezut că e o simplă greșeală — și a greși este omenesc —, dar pronunțarea aceasta se extinde artificial — și-acum și juriul diverselor concursuri are tendința să... dea „patrusprezece” puncte. Avem noroc că nota maximă este „15” și sîntem astfel scutiți să mai auzim pe „șasesprezece”!”

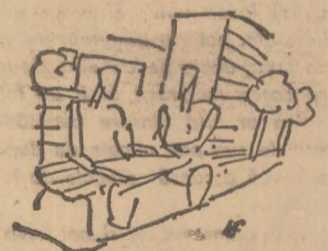
(...) Manualele școlare de gramatică pentru învățămîntul general rîmin indiferente în acest sens. Doar cel de clasa a V-a menționează forma „paysprezece” fără nici o explicație (ed. 1972, pag. 151) (...) Aceste manuale sînt însă suplinite fericit de valoroasa lucrare CULEGERE DE EXERCITII GRAMATICALE CU NOȚIUNI DE MORFOLOGIE ȘI SINTAXĂ (de Ștefania Popescu), lucrare care înscrie un subcapitol cu indicația „fii atent la rostirea și scrierea următoarelor numerale: paisprezece — nu patrusprezece sau paispe, șaisprezece — nu șasesprezece sau șaispe” etc. (Ed. didactică și pedagogică, 1967, pag. 140-141) (Prof. Gh. Dascălu, Babadag — Tulcea).

Nu greșesc nici televiziunea, nici manualele școlare, nici publicațiile lingvistice de prestigiu. Credem că în asemenea probleme se impune o atitudine mai nuanțată: ambele forme sînt corecte, în funcție de contextul comunicării; patrusprezece este forma literară recomandabilă în stilul oficial-administrativ, paisprezece este o formă lingvistică mai familiară. Această realitate lingvistică poate fi explicată și elevilor.

— „Referitor la articolul, «Cum scriem», din numărul cu data de 14 aprilie 1973, am de obiectat următoarele (deși, deloc nu mă cred mai învățat decît autorul articolului): Sînt de aceeași părere că a lua lumea în cap vine de la «a lua lumea pînă la capăt». Nu sînt deloc de acord cu crăpatul ochilor. Poporul face o figură de stil: vrea să spună că la orizont se crapă bolta de întineric, se luminează, apare o geană subțire de lumină firavă (...) Ochiul crapă de ger, de foc. Crăpatul ochilor nu se produce la voința omului; e un efect al gerului, al focului (...) Sînt sigur că și elevii știu, de la școală, că se crapă de ziuă înseamnă crăpatul întinericului la orizont, la est, nu crăpatul ochilor de ziuă” (R. Popovici, București).

Sîntem de acord cu preopinientul nostru, dar fără exagerări patetice — o limbă națională nu se apără exclusiv prin mijloacele mass-media! — și fără patosul negării absolute, cînd e vorba de presupuse evoluții semantice. Nu poate fi nimeni acuzat dacă descoperă analogii surprinzătoare, dar posibile; dimpotrivă, de aici vin neîncetatele progrese în limbă și în cunoașterea ei. Cu atît mai puțin se face vinovată manifestarea preferinței stilistice pentru anumite sonorități tradiționale ale limbii. Aceste ramificații și nuanțări interpretative măresc haloul lingvistic al termenului în discuție și contribuie în mod vădit (chiar prin aspectul polemic ce poate răbufni, ca în clasicele dispute „grammatici certant”) la stabilirea sensurilor și evoluției acelei limbi pe care ne-am deprins cu toții s-o numim „ca un fagure de miere”...

D. S.



Evaluarea obiectivă a randamentului școlar prin teste pedagogice

Eficiența predării cunoștințelor la clasă se poate evalua prin diverse metode și procedee: verificarea temelor date pentru acasă, ascultarea lecției, lucrări scrise: extemporale, teze trimestriale etc. sau cu ocazia participării elevilor la olimpiade, examene, concursuri ș.a. Criteriul fundamental de apreciere îl constituie gradul de temeinicie al asimilării cunoștințelor de către elevi, capacitatea de reproducere exactă și mai ales de aplicare a lor în rezolvarea temelor școlare și, mai tirziu, în rezolvarea problemelor vieții profesionale și sociale. Pe baza sistemului de notare de la 1 la 10, se apreciază gradul de însușire cantitativă și calitativă a cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor de către elevi.

Controlul curent și sistematic al cunoștințelor asimilate de elevi și aprecierea lor cât mai obiectivă face parte organică din procesul instruirii și educării elevilor. Știind că vor

fi examinați și apreciați după merit, elevii se deprind cu munca ordonată și efectuată la timp, se străduiesc să obțină rezultate mai bune.

Procedeele tradiționale de examinare, apreciere și notare a elevilor conțin însă unele neajunsuri, de mult observate și criticate de către diferiți pedagogi sau psihologi care s-au ocupat cu probleme pedagogice. Între acestea, cea mai mare pare să fie subiectivismul în apreciere și notare. Unul și același răspuns oral sau scris al elevului este apreciat și notat foarte diferit de mai mulți examinatori de aceeași specialitate sau chiar de către același examinator care analizează aceeași lucrare scrisă a unui elev de mai multe ori, la anumite intervale de timp.

Prin procedeele obișnuite elevii sînt chestionați de obicei numai asupra unui conținut foarte restrîns din materia învățată, avînd de răspuns la 1-2 întrebări din mult mai multe care li s-ar putea pune. În felul acesta, un elev care a învățat materialul aproape în întregime poate primi întrebarea tocmai din partea pe care o cunoaște ceva mai puțin, după cum altul care n-a învățat poate nimeri totuși o întrebare la care să facă față. Astfel examinarea (fie că este vorba de cea curentă la clasă, fie de cea finală) poate deveni un fel de „loterie”, cei în cauză neavînd nicicînd siguranța unor răspunsuri care să oglindească starea lor reală de pregătire și nici a unei aprecieri corecte și obiective din partea examinatorului. De aceea, termenul „bătăi”, utilizat de mult ca urare de succes pe care și-o fac studenții înainte de examen, se referă tocmai la acest aspect de nesiguranță și șanse relativ egale de a trece sau a cădea la examen, indiferent de pregătire.

Neajunsurile menționate pot fi însă eliminate prin utilizarea testelor pedagogice ca mijloc de apreciere obiectivă a randamentului elevilor. Aceste teste se dovedesc deosebit de utile în examinarea finală a elevilor (absolvire, bacalaureat), cît și în selecția lor pentru învățămîntul profesional, liceul de cultură generală sau de specialitate și pentru învățămîntul superior.

În alte țări, metoda este de multă vreme intrată în uz; la noi ea se experimentează cu succes în cadrul cîtorva școli de bază ale Institutului de științe pedagogice.

Testele pedagogice (școlare, de cunoștințe, docimologice etc.) cuprind o serie de întrebări relative la întreaga materie predată elevilor într-o lecție, capitol, trimestru sau an. Deci, pot fi teste parțiale, pentru materialul predat la o lecție sau într-un capitol (teste „extemporale”, teste „teză trimestrială”) sau teste globale pentru întreaga materie.

Elevii sînt puși să răspundă la toate întrebările, deci se exclude probabilitatea de a „nimeri” sau nu întrebări necunoscute. Criteriile de apreciere a răspunsurilor sînt aceleași, încît dispar diferențele în notarea făcută de mai mulți examinatori sau de același examinator la intervale de timp diferite. În acest fel, dispăre subiectivismul în apreciere și notare, dispăr stările emotiv-tensionale obișnuite în timpul examenelor după metoda tradițională, se instalează încrederea subiecților în obiectivitatea cu care vor fi apreciate și notate cunoștințele lor.

Elaborarea testelor pedagogice este destul de laborioasă și presupune o serie de cunoștințe de specialitate și mijloace tehnice de experimentare și de multiplicare. La noi, probele se experimentează de cîțiva ani la filiala Cluj a Institutului de științe pedagogice, cu bune rezultate, în special pe linia modernizării examenelor de admitere în liceu și în învățămîntul superior.

Ceea ce stă însă în posibilitatea tuturor cadrelor didactice în direcția creșterii coeficientului de obiectivitate a aprecierii și notării cunoștințelor elevilor — în lipsa testelor pedagogice — este organizarea examinării elevilor în spiritul acestor teste. Adică, în loc să dea un extemporal sau o teză trimestrială, cu o singură temă de rezolvat sau cel mult două teme, una la alegere, cum se obișnuiește, să pună mai multe întrebări sistematice, care să se refere la toate problemele esențiale tratate, determinînd astfel elevii să se gîndească la lucruri pre-



Indeletnicirea cere concentrare

cise din toată materia învățată. Notarea, după acest sistem, este și mai obiectivă și mai ușor de făcut, conducîndu-ne după numărul răspunsurilor corecte date de elevi.

Desigur, acest fel de examinare nu este atît de obiectiv ca cel al testelor pedagogice, dar nici atît de subiectiv cum este procedeul tradițional. El este la îndemîna noastră și aduce mari economii de energie nervoasă și intelectuală, irosite fără rost prin procedeele obișnuite.

Dr. MIHAI PETEANU



Nonuș din Bixad, Țara-Oașului.

Foto: IONIȚA G. ANDRON

Eficiența controlului la nivelul clasei

Normele unitare de organizare a instituțiilor, introduse recent la noi, fixează perimetrul structural adecvat pentru o conducere operativă în toate domeniile de activitate. Odată cu aplicarea acestei măsuri, rezultatele se vor putea diferenția, printre altele, după eficiența sistemului de control și îndrumare.

Funcția de control central, teritorial și pe unități devine esențială în cazul sistemului de învățămînt, care, cu toată dispersarea sa inevitabilă, are astăzi de realizat sarcini majore ca: integrarea învățămînt-cercetare-producție, generalizarea școlii de 10 ani, dezvoltarea învățămîntului liceal, mai ales liceal-technic, a învățămîntului profesional și tehnic, modernizarea și perfecționarea tuturor treptelor și elementelor școlare.

Nu mai puțin important pentru obținerea rezultatelor așteptate este controlul sistematic efectuat de personalul didactic asupra dezvoltării populației școlarizate. Întrucît cu acest prilej profesorul își descoperă eventual și propriile sale erori, controlul elevilor are și valoarea de autocontrol.

Pornind de la această treaptă și considerînd instrucția ca un proces programat, nu vom exagera afirmînd că prin control și autocontrol profesorul își creează, în cadrul conducerii procesului educațional, o funcție de retroacțiune, menită să-i corecteze metodele și comportamentele, după natura și sensul semnalelor primite de la elevi.

Pentru ca acest demers, de cele mai multe ori empiric, să devină eficient și științific, cadrul didactic are nevoie de sprijinul cercetării, mai ales la elaborarea unor probe de cunoștințe, deprinderi, conduite, verificate experimental (a căror validitate și fidelitate au fost stabi-

lite și a căror etalonare s-a efectuat în etapa experimentală a elaborării).

Ceea ce se urmărește prin astfel de instrumente nu este totuși numai obiectivitatea verificării și notării periodice, ci, mai ales, capacitatea sistemului de examinare de a ajuta profesorul și elevul să-și dea seama de nivelul atins și de punctele slabe, pentru a evita eșecul din etapa finală a unei clase sau a unui ciclu.

Un sistem eficient de control asupra elevilor este un ansamblu de procedee susceptibile de a debloca și stimula capacitățile tuturor copiilor și tinerilor. Controlul operativ la nivelul clasei este chemat să îndeplinească funcția de autocontrol nu numai pentru profesor, dar și pentru elevi, cu un scop corectiv (semnalarea rămîinerilor în urmă și aducerea celor în cauză cît mai aproape de avansați) și cu un scop constructiv (depistarea și înlăturarea cauzelor psihice și sociale care creează elevilor dificultăți).

Valoarea educativă a sistemului amintit rezidă în dezvoltarea simțului de răspundere al elevilor, a conștiinței propriilor abilități, în posibilitatea autoorientării, în prilejul oferit cooperării dintre cei care îndrumă și cei care sînt îndrumați.

Dacă, în pofida numeroaselor critici care i se aduc și a „crizei” în care se află, sistemul „tradițional” de examene nu pare a fi pe punctul totalei sale dispariții, nu e mai puțin adevărat că intensele căutări de la noi și din străinătate promit să perfecționeze controlul, fără a mai face din probe un scop în sine, dar și fără a reduce exigența maximă față de cantitatea și calitatea instruirii.

VL. KRASNASESCHI
Institutul de științe pedagogice

TEORIA ȘI PRACTICA INSTRUIRII

LECTIILE DE SINTEZĂ

O altă perspectivă

Cunoașterea și aprofundarea actului creator implică descoperirea unor adevăruri mai puțin sesizabile la prima lectură, etajări valorice. Tentele acestea sînt posibile numai în măsura în care elevul, ajutat de profesor, parcurge drumul sinuos al devenirii artistice, acumulează — de la o etapă la alta — alte și alte informații.

Reluarea și nuanțarea ideilor în orele de literatură — mai ales în acelea ce-și propun sinteze, delimitări tematice, definiri de structuri artistice — nu sînt un act de obișnuință și rutină didactică, cum s-ar putea crede, circumscrise undeva într-un timp determinat, ci un proces continuu, immanent oricărei analize literare. Cu atît mai mult, elementele noi în orele de recapitulare a textelor studiate trebuie gîndite și motivate cu maximă probitate și cu un pronunțat simț valoric.

Noul — după opinia noastră — în recapitularea operelor studiate nu rezultă în primul rînd dintr-o altă metodologie didactică (desigur, foarte importantă și ea), ci, în mod deosebit din ceea ce se degajă din confruntarea unei opere sau a unui scriitor cu alte opere sau alți creatori de frumos, în așa fel încît referirile analitice nu mai au în vedere numai un dat artistic, ci vizează spații mai largi de conexiuni și asociații fertile. Altfel spus, noul în recapitularea operelor literare nu rezultă din aspectul cantitativ, din însumarea mecanică a textelor studiate, ci el rezidă în valențele și sensurile mai largi descoperite de elev sub îndrumarea profesorului.

Cunoașterea temeinică a textului literar este o condiție indubitabilă, dar în timp ce un profesor poate repeta la nesfîrșit idei deja cunoscute, un altul folosește prilejul recapitulării pentru a cuprinde în cîmpul investigației sale repere și sensuri ce nu puteau face obiectul discuției la primul contact cu opera. Recapitulînd, de pildă, poezia naturii, a iubirii și cea de inspirație folclorică la Eminescu, profesorul va putea sesiza că această clasificare tematică este departe de a opera disjuncții, că absorbția „temelor” este uneori atît de profundă, încît catalogările și schemele imuabile generează nu numai rupturi nedorite, ci și confuzii valorice.

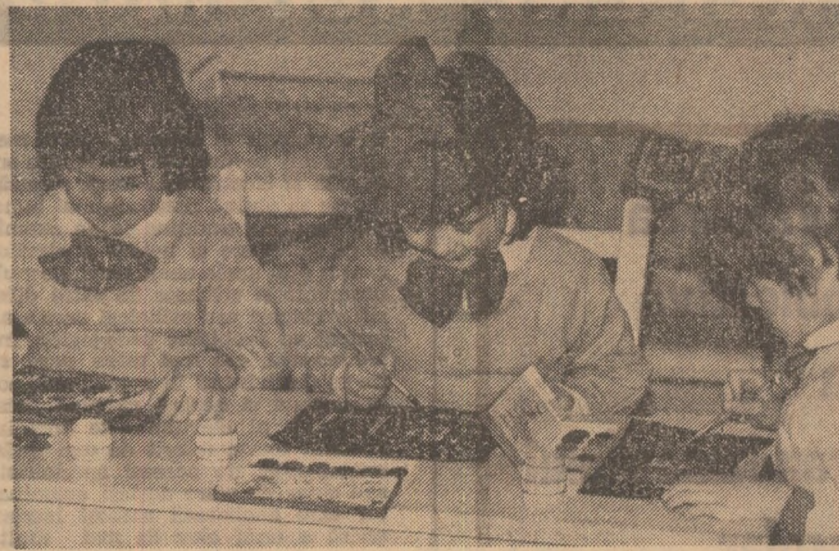
Noul în recapitulare nu presupune firește o renunțare la ceea ce elevul știe, ci, dimpotrivă, pe acest fond deja acumulat, profesorul poate — și trebuie — să configureze un edificiu de idei mai bogat și mai simplu totodată, în așa fel ca școlarul să înțeleagă mai bine o epocă, a scriitor sau un grup de scriitori. Prin aceasta avem în vedere și ideea de continuitate, dar și pe aceea de afinitate artistică și de ierarhizare. Nu de puține ori auzim sau citim propoziții, exagerat de elogiatoare, aparținînd unor școlari ce le aplică nediferențiat unui scriitor sau altul; nu de puține ori interpretările la obiect și în cunoștință de cauză sînt înlocuite cu fraze simplificatoare și obtuze. Fenomenul se manifestă cu mai multă insistență la concursurile de admitere sau la examenele de bacalaureat, iar cauzele nu pot fi puse numai pe seama nepriceperii și superficialității candidaților.

Dintr-o mai îndelungată experiență didactică, am sesizat că aceste aspecte se întîlnesc acolo și atunci cînd recapitularea, sinteza, gîndirea asociativă sînt înlocuite cu formule convenționale, cu compuneri — deseori nereușite — dictate ca „model”. Noul în ora de recapitulare la literatură își are marele izvor nu în emisia de fraze de la catedră spre bancă, ci în procesul reversibil de decantare și înțelegere originală a unor opere, pe care elevul le supune propriei lui judecăți, le comentează și aduce argumente pentru a o susține. Această concluzie, firește, nu pierde din vedere rolul imens al celui ce conduce și orientează munca anevoioasă de cunoaștere și de formare a personalității copilului.

Prof. emerit VALENTIN OLTEANU



Foto prof. V. JIREGHIE



Invățăm să pictăm (Grădinița de copii Nr. 1 din Pucioasa-Dimbovița)

Dezvoltarea gîndirii logice și a creativității

Problema evitării bucherismului, fără înțelegerea esenței fenomenelor studiate, este permanent în prim planul pedagogiei moderne. Totodată, pedagogia contrapune acestui sistem de muncă defectuos căi de dezvoltare a gîndirii logice, printr-un studiu rațional, însușirea creatoare a legilor care călăuzesc fenomenele, înțelegerea în perspectivă a aplicării și valorificării lor.

Perioada încheierii anului școlar este un prilej de adîncire a acestei metode de lucru, de dezvoltare a spiritului creator al elevilor, de stimulare în continuare a gîndirii lor logice, prin cuprinderea în ansamblu a problemelor studiate, prin adîncirea și lărgirea relațiilor dintre noțiunile însușite de-a lungul anilor de studiu.

Este perioada sintetizării și a generalizărilor. Rezultă că acest moment al școlii este o etapă superioară în care se consolidează o viziune de ansamblu, necesară cunoașterii tuturor domeniilor realității materiale.

În această preocupare intră și orele de recapitulare în cadrul studiului chimiei. Spre pildă, pentru anul I al liceului de specialitate, precum și anii II și III ai liceelor de cultură generală s-au prevăzut teme care să vizeze în ansamblu materia studiată, să asigure apropierea cunoștințelor de practică, de producție și să ilustreze în ansamblu realizările regimului nostru în domeniul industriei chimice.

Anul IV, în care s-au întregit cunoștințele de chimie organică, oferă un orizont mai larg elevilor în privința vastei industrie organice din țara noastră.

„Industria petrochimică” — ca temă generală de recapitulare — permite corelații cu valoroase implicații în dezvoltarea gîndirii logice a elevilor. Urmînd în ansamblu fenomenele chimice și reacțiile pe care se bazează această industrie în vederea obținerii de mase plastice, coloranți, medicamente, cauciuc ș.a.m.d., elevii pîtrund mai temeinic logica specialității și însuși conținutul profund practic al problemelor studiate de-a lungul anului școlar, înțeleg mai bine ce înseamnă în realitate valorificarea superioară a resurselor noastre materiale, sarcină primordială trasată de partid industriei chimice românești.

Pornind de la considerentul că industria petrochimică cuprinde valorificarea gazului metan și a petrolului și bazîndu-se pe proprietățile chimice ale substanțelor studiate, elevii au largi posibilități de aplicare într-o vedere de ansamblu, „descoperind” din aproape în aproape numeroase produse ce pot fi obținute avînd importanță practică deosebită. Astfel, aplicînd proprietățile chimice ale alcanilor, la metan, și anume substituția, cracarea (piroliza), oxidarea, elevii prepară un șir de materii prime care vor sta la

baza obținerii altor produse. Spre pildă, pornind de la clorura de metil, elevii, aplicînd de astă dată proprietățile chimice ale derivaților halogenați, vor ajunge la alcool, amină, nitril, toluen. Fiecare produs obținut devine o bază de discuție privind prelucrarea în continuare ca, de pildă, folosirea alcoolului metilic în vederea preparării eterului metilic, polivinil, alcoolului, a plexiglasului a unor esteri etc. La fel, nitrilul prilejuiește reamintirea proprietăților chimice ale acestei funcții în vederea obținerii aminelor, amidelor sau acizilor.

Piroliza gazului metan, realizat prin diferite metode în câteva mari combinate din țară, deschide discuțiile pe marginea valorificării acetilenei. Prin intermediul acestei substanțe se sugerează obținerea butanolului, a plexiglasului, cauciucului SRN, unor mase plastice etc. din gaz metan. Aici se îmbină proprietățile alchinelor (adiții în special) și a aldehidelor (de asemenea, predominînd adiții). Se vor obține astfel: policlorura de vinil, melana, polistiren, diferite tipuri de cauciucuri, alcool etilic, acid acetic, condensarea alcoolică, crotonică, deshidrina, cianhidrina, derivat organomagnezian-izopropanol-acetona și multe alte substanțe reîntîlnite în practică în cadrul industriei petrochimice.

În mod similar, reamintind reacțiile de oxidare, se va perinda în fața clasei o altă importantă ramură a industriei chimice și anume: industria negrului de fum, a îngrășămintelor chimice cu azot, alcool metilic, aldehida formică și a produșilor săi.

Călăuzind discuțiile în acest fel, elevii sînt îndepărtați de la buchea cărții, sînt obligați să judece, să deducă, să descopere, să aplice creator într-o largă interdependență tot ce au studiat într-un an școlar. Își vor da seama mai bine de strînsa corelație dintre toate cunoștințele însușite treptat, de lărgirea intensă a chimiei organice, de valoarea practică nemijlocită a cunoștințelor însușite.

O altă etapă a recapitulării se referă la valorificarea petrolului. Indiscutabil că nu pot fi reținute decît acele aspecte ale problemei care să stimuleze reînprospătarea cunoștințelor în special cu privire la cracare și apoi la valorificarea produselor obținute pe această cale în domeniul cauciucului, glicerinei, alcoolilor aici, unor mase plastice, coloranți, medicamente etc.

Sugestiile de mai sus nu epuizează nici pe departe posibilitatea valorificării etapei de recapitulare subordonată ideii de dezvoltare și adîncire a gîndirii logice a elevilor, de stimulare a gîndirii creatoare și apropiere de practică a problemelor studiate.

Largi posibilități oferă în acest sens și unele filme didactice ce pot fi proiectate în această etapă (valorificarea gazului metan, a acetilenei, țiteiului, cauciucului, coloranții, legăturile chimice, izomeria etc.).

De asemenea, rezolvarea unor probleme care să apeleze la raționamente chimice.

Etapă recapitulării aduce un plus de convingeri care consolidează fundamentul științific al concepției generale despre lume. Este etapa în care se întăresc convingerile că toate cunoștințele sînt necesare, indiferent de specialitatea îmbrățișată în condițiile dezvoltării explozive a științei.

Prof. OSCAR ROȘEANU
Liceul „Splru Harel”

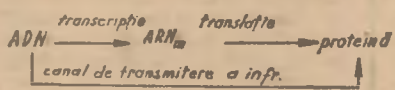
Modelarea la lecțiile de chimie

Modelarea este „procesul de construire a unui model după anumite reguli operaționale” (P. Apostol). Modelul este reproducerea unui sistem-original (substanță, fenomen chimic), a structurii și funcțiilor (proprietăților) într-un limbaj determinat potrivit unor reguli de traducere. Din punct de vedere didactic modelul este orice schemă intuitivă (a, copie), care reflectă organizarea spațială a unei substanțe și raporturile de interdependență din cadrul unor procese chimice (biochimice).

Din categoria modelelor la lecțiile de chimie folosesc mai frecvent modelul informațional, matematic (algoritmizarea), euristic și figurat.

Modelul informațional face cunoscut elevilor noțiunile fundamentale ale teoriei matematice a informației (emitor, receptor, informație, canale de circuit ale informației codificare, decodificare ș.a.), îi învață să aplice limbajul matematic la fenomenele chimice și le dezvoltă capacitatea de interpretare și generalizare.

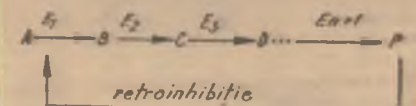
Schemele-model de tip informațional le utilizez în special la lecțiile care necesită explicarea proceselor de sinteză (biosinteze) pe baza mecanismelor de autoreglare. Spre exemplu, la sistemul de lecții aminoacizi și proteine, pentru a se înțelege dependența dintre acizii nucleici și diversitatea proteinelor existente, am integrat în structura metodică a lecției schema-model biosinteza proteinelor;



Analiza acestei scheme model, prin strategii didactice adecvate, orientează gândirea elevilor în direcția înțelegerii mecanismului de transmitere codificată a informației genetice, demonstrează că sinteza proteinelor este reglată genetic de către ADN ce cuprinde informația genetică, care este copiată de către ARNm (transcripție) și transmisă proteinei printr-un proces de codificare (translație).

Modelul algoritmic reprezintă o succesiune de operații care efectuate conduc gândirea elevilor la un rezultat final.

Orice lecție de chimie este deschisă algoritmizării, deoarece se pot folosi mai multe feluri de algoritmi, după funcția pe care aceștia o îndeplinesc: algoritmi de recunoaștere (recunoașterea compuşilor unui element), algoritmi de comandă (autoreglarea procesului de biosinteză), de funcționare (funcțiuni organice), de transformare (biochimia substanțelor organice) etc. Spre exemplu, la lecția biochimia zaharidelor am folosit schema grafică a algoritmului de transformare;

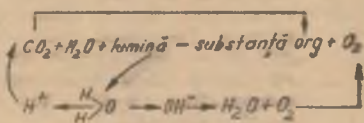


Ianțul de operatori (de enzime) E_1, E_2, E_3 etc. acționează asupra unei substanțe complexe care o transformă în substanțe simple (de ex. glucoză = P-produs), ce se realizează în mai multe etape (stări ale substanței) A-B-C-etc. Exactitatea succesiunii etapelor (a stărilor) datorită

acțiunii ordonate a operatorilor (enzime) dă posibilitate elevilor, după ce au asimilat această regulă, să o aplice în alte cazuri de sinteză și descompunere de substanțe (proteine, nucleoproteine, lipide). Schema simbolică a acestui tip de algoritmi învață elevii să gândească și să aplice principiile ciberneticii la fenomenele chimice cu ajutorul raționamentului deductiv. Elevii observă din schemă că transformările succesive sînt controlate de produșii finali (P), care acționează ca activatori sau inhibitori ai enzimelor (E_i), proces denumit *retroinhibiție* (sau *feedback*).

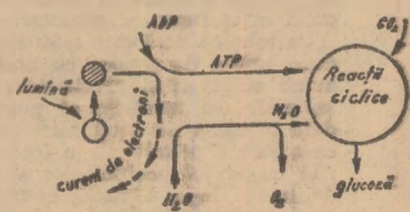
Modelul euristic reprezintă un instrument de înțelegere a unor procese foarte complexe (metabolism, fotosinteză, reacție redox), avînd ca funcție cognitivă educarea gândirii divergente.

Tehnica euristică (de cercetare observativă, conversație), folosită în cadrul acestei scheme-model, ne dă posibilitatea să dirijăm activitatea elevilor în direcția găsirii unor fapte noi, de descoperire a raporturilor de cauzalitate — de interdependență. La tema: biochimia zaharurilor, pentru a demonstra convingător fenomenul de fotosinteză, am integrat în conținutul lecției modelul euristic al acestui proces,



După etapa pre-perceptuală a schemei grafice, s-a trecut la orientarea gândirii elevilor spre a înțelege mecanismele acestui proces, prin sublinierea problemelor: rolul pigmentului de clorofilă; importanța energiei luminoase; oxidarea fotochimică a apei, transformări de energie în fotosinteză; transformarea anorganicului în organic ș.a. Modelarea euristică a gândirii elevilor cu ajutorul acestei scheme model contribuie în mare măsură la înțelegerea logic-matematică a unor procese chimice foarte complexe și sporește interesul elevilor pentru studiu.

Modelul figurat reproduce prin scheme figurate caracteristicile esențiale ale unui fenomen biochimic. Cunoașterea fenomenelor chimice prin imagini figurate este un proces activ de instruire; formează deprinderi de a prelucra datele percepute și îi învață pe elevi să rețină etapele principale în desfășurarea unui fenomen. Astfel, asimilația clorofiliană am demonstrat-o prin modelul figurat (după V. SO-RAN);



○ clorofilă în starea normală
● clorofilă în starea de excitare electronică

Modelul figurat al fotosintezei organizează gândirea elevilor, îi învață să rețină într-o succesiune logică procesele fotochimice și biochimice din cloroplast (cuanta de lumină absorbită de clorofilă, stare de excitare electronică a clorofilei, formarea curentului de electroni ș.a.m.d.) și le oferă posibilitatea să asocieze elementele concrete cu cele abstracte.

Din cele relatate reținem ideea că instruirea cu ajutorul modelelor are ca efecte formative, în primul rînd, dezvoltarea gândirii modelatoare a elevilor (și creatoare), stabilizează deprinderile de muncă independentă și contribuie la asimilarea tehnicilor de învățare.

Prof. ARIADNA IOAN
Liceul nr. 7, Iași



In laboratorul de fizică al Liceului „M. Sadoveanu” din Capitală.

Activitatea pe grupe de elevi la matematică cu fișe de lucru

În cadrul orelor de matematică trebuie pus un accent deosebit pe munca individuală a elevilor. Din experiența anilor trecuți, cînd în majoritatea cazurilor am ținut lecții de tip mixt, cu ocazia controlului cunoștințelor, nivelul însușirii lor s-a dovedit a fi, în general, mediocru. Am observat astfel că unii elevi au înțeles materialul predat și l-au reținut, pe cînd ceilalți nu au ajuns decît în faza inițială a înțelegerii sau nici măcar la aceasta. Am ajuns, așadar, la o constatare: în clasele cu elevi de nivele diferențiate, folosirea consecutivă a lecțiilor de tip mixt nu dă rezultatele cele mai bune. Dintre deficiențele acestui tip de lecție e suficient să enunț câteva: La verificarea cunoștințelor, aproximativ 65 la sută dintre elevi urmăresc formal, sau nu urmăresc deloc, răspunsul celor aflați la tablă. Elevii mai bine pregătiți nu sînt atenți datorită faptului că știu soluția și, prin urmare, problema nu prezintă pentru ei nici un interes, astfel că în timpul verificării cunoștințelor o parte dintre ei devin pasivi. Pentru comunicarea noilor cunoștințe, dispunem de un timp prea limitat pentru adîncirea cunoștințelor. Folosirea generală a lecțiilor de tip mixt contribuie la punerea elevilor în situația de a desfășura o activitate mecanică, atît la oră cît și acasă. Deci, lecția de tip mixt nu este cea mai convenabilă pentru a învăța elevii să gîndească logic, să sesizeze esența problemelor, să realizeze logic succesiunea etapelor rezolvării lor.

Critica ce i se aduce lecțiilor de tip mixt nu vizează însă eliminarea completă, ci reducerea ponderii ei. La orele de matematică, profesorul trebuie să se conducă după principiul însușirii de către elevi a cunoștințelor prin descoperirea de către ei înșiși a soluțiilor problemelor, astfel ca să dobîndească un mod de gîndire independent. Numai așa se vor obține cunoștințe solide care le vor fi de folos ulterior. Deci, elevii trebuie să fie orientați spre activitatea independentă, ceea ce nu este întru totul posibil în cadrul lecției de tip mixt. Activitatea frontală cu clasa și pe grupe cu fișe de lucru mi se pare a fi foarte indicată pentru realizarea acestui scop.

Aceasta poate fi folosită mai des în faza înțelegerii, cînd, sub îndrumarea și controlul profesorului, fiecare elev va lucra independent, rezolvînd probleme de nivel identic. Între timp, profesorul le acordă elevilor rămasi în urmă ajutorul cuvenit, reușind astfel să-și dea seama ce au înțeles și care sînt greșelile generale comise.

În etapa adîncirii cunoștințelor putem aplica metoda activității pe grupe. Pentru aceasta clasa se împarte în două sau trei grupe. Este important ca elevii să înțeleagă că aplicarea acestor metode se face în interesul lor și, în același timp, să simtă o supraveghere permanentă. La stabilirea grupelor e necesar să se evite categorisirea elevilor în „buni” și „slabi”. După acest moment organizatoric se trece la desemnarea problemelor corespunzătoare. Desigur că profesorul va cunoaște nu numai mersul rezolvării problemei, ci și rezultatele fiecărei operații, astfel reușind să facă bilanțul muncii elevilor. Controlînd munca grupelor și exactitatea solu-

țiilor, profesorul poate depista greșelile generale și constată nivelul real de cunoștințe al clasei. Temele pentru acasă vor fi date, de asemenea, conform nivelului de cunoștințe al grupelor.

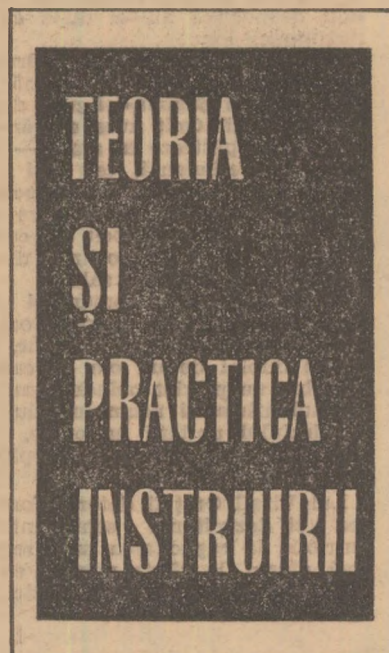
Folosind metoda grupelor de elevi în procesul instructiv — am constatat cîteva din avantajele ce le oferă: — apropierea profesorului de elevi; — cunoașterea modului în care elevii și-au însușit cunoștințele — mobilizarea elevilor la studiul individual; — elevii mai puțin pregătiți pot fi ajutați mai eficient; — realizarea unui îndemn spre rezultate cît mai bune.

Verificarea cunoștințelor poate să aibă loc în cadrul activității pe grupe, în așa fel încît profesorul să țină sub observație directă doi, trei elevi, care vor fi notați la sfîrșitul lecției. Se pot nota și elevii din diferite grupe, care se prezintă primii cu problema rezolvată, sau se pot aprecia caetele de teme.

Pentru stimularea activității individuale a elevilor, după constatările mele în urma experiențelor făcute, sînt foarte folositoare și fișele de lucru folosite în cadrul grupelor de elevi. Fișele de lucru pot fi clasificate după scopul urmărit: fișe de lucru pentru verificarea nivelului de cunoștințe, pentru fixarea cunoștințelor, pentru dezvoltarea gândirii matematice a elevilor. La clasa a VII-a, unde lucrez experimental pe grupe de elevi cu fișe de lucru, m-am folosit de primele două tipuri (pentru verificarea nivelului de cunoștințe și pentru fixarea lor). Iată, pe scurt, cîteva din avantajele folosirii fișelor de lucru constatate de mine pînă în prezent: economie de timp pentru elevi în favoarea muncii individuale, crearea unor condiții favorabile defășurării muncii individuale; profesorul are posibilitatea de a stabili cu precizie în ce măsură și-au însușit materia predată; care sînt greșelile generale; se pot trage concluzii juste pentru înlăturarea deficiențelor în metodologia predării anumitor teme.

Eficacitatea acestor procedee este dovedită de experiențele făcute în anul școlar 1971/1972 și 1972/1973. Astfel, în anul școlar trecut am lucrat pe grupe de elevi, iar în acest an școlar, la clasa a VII-a A, lucrez pe grupe de elevi cu fișe de lucru. O comparație cu rezultatele obținute de clasa a VII-a B, unde nu am folosit metodele amintite, evidențiază, cred, suficient avantajele învățării pe grupe cu fișe de lucru. Media notelor pe al II-lea trimestru este la clasa a VII-a A, de 7,35, iar clasa a VII-a B, de 6,35.

Prof. IOSIF BARA
Liceul nr. 2, Miercurea-Ciuc
Județul Harghita





Cu acad. EMIL POP despre școală și dascăli

Profesor din falanga prestigioaselor figuri ale Universității din Cluj, om de știință emerit și autor al unor lucrări de căpătii în botanica românească, integrate în circuitul literaturii științifice internaționale, academicianul Emil Pop este unul dintre biologii reprezentativi ai științei românești.

Pentru contribuția pe care a adus-o biologiei universale, „eruditul de la Cluj” — după cum pe bună dreptate e numit în lumea de specialitate — academicianul Emil Pop, a fost ales președinte al societății de biologie a Academiei Republicii Socialiste România, membru al Academiei de istoria științelor de la Paris, membru al Academiei germane de naturaliști „Leopoldina”.

Fire blajină și generoasă, academicianul Emil Pop e întotdeauna dispus să facă o relatare, să dea o îndrumare, să fie util celor ce-l solicită.

Iată-l, azi, răspunzând solicitării noastre despre amintirile din viața sa de elev, din acei ani în care chipurile dascălilor rămân cu adevărat făclii nestinse...

„Mai puțin păstrată în conștiința mea e figura învățătorului meu din clasele de început, pentru că, în satul natal fiind, la Bucerdea vi-noasă, din județul Alba, eram legat mai mult de familie, de rude și de vecini, astfel că școala primară nu era, pentru mine, copilul de atunci, principala pirghie a existenței mele în formare.

Cu totul altfel s-au petrecut însă lucrurile mai târziu, bunăoară, la liceul maghiar din Alba Iulia, unde în tot timpul cât am urmat cele cinci clase m-am legat de unul dintre profesori, Bujaki, care ne predă latina și maghiara.

Delicat și mărinimos, figură de democrat ce și-ar fi avut neîndoios loc de frunte în anii socialismului, nu numai că el combatea sovinișmul celorlalți dascăli și chiar al autorităților locale, dar practica un umanism care m-a apropiat de el. Lui Bujaki îi datorez și eu bucuria de a-i fi văzut pe toți oamenii și pe toți copiii tratați la fel, fără deosebire de naționalitate, de avere, de înrudiri cu mai marii zilei, prețuți deopotrivă numai după criteriul muncii lor.

La Liceul românesc din Brașov, care mai târziu avea să devină Liceul „Andrei Șaguna”, figura directorului Virgil Oniț avea să rămână — și să se păstreze ca atare — cea mai impresionantă, cea mai de seamă între oamenii vremii pentru noi, elevii, pentru toți cu care venea în contact nemijlocit și care-i puteau face astfel cunoștință, direct sau numai prin faptele sale.

Profesor de limba română și istorie, acest savant era membru corespondent al Academiei Române, un erudit dublat de un om de caracter dîrz, un patriot neînduplecat pe drumul afirmării neamului său și al idealului unității naționale, pe care ni-l insufla și nouă, copiilor, în orice împrejurare.

Lui Virgil Oniț îi datorez formarea și dezvoltarea sentimentului patriotic la capacitatea mea receptivă, atunci, la vârsta marilor entuziasme, dar și a tuturor capriciilor apărute din te miri ce...

Tit Liviu Blaga, de bine ce-l era frate poetului Lucian Blaga, ne

preda fizica; materie aridă pentru noi, copiii, pe care el o însuflețea însă prin competența sa, prin finuța sa cu adevărat academică, în conținut și exprimare, prin dăruirea — până la sacrificiu — în îndeplinirea muncii sale la catedră.

Mistuit de un cancer localizat la gît, continua totuși să-și țină lecțiile, cu un devotament și o abnegație, care, ele înșele, erau pilde și chemări întru formarea noastră în școala vieții.

O altă figură luminoasă din viața mea de la liceul din Brașov este aceea, păstrată în splendidul ei relief moral, a directorului internatului, Ion Petrovici — nu filozoful de la Iași — care, ca profesor de istorie și latină, ne făcea să trăim măreția unor prelegeri despre istoria neamului românesc, pe care le „strecura clandestin” în programul orelor sale, eludind astfel programa analitică a cursului. Nici un elev, chiar dintre cei ce nu aparțineau integral comunității românești de atunci, n-a comis vreo indiscreție despre ceea ce se „petrecea” în clasa noastră, la cursul profesorului Ion Petrovici, și nimeni nu și-a „vîrît” nasul acolo unde, astfel, nu s-au ivit complicații și necazuri inerente timpurilor și împrejurărilor.

O altă figură magistrală din acei ani ai mei de liceu este a profesorului Axente Banciu, filolog merituos, care a militat, de asemenea, alături de alți cărturari români ai epocii, pentru sprijinirea revistei „Tara Bîrsei”, profesor cu prețioase chemări literare.

În anii universitari, i-am cunoscut și m-am atașat mai mult de trei savanți: Alexandru Borza, Ion Popescu-Voitești și Emil Racoviță. Pe primii doi naturaliști i-am avut profesori direcți și lor le datorez, în mare măsură, dezvoltarea aplicațiilor mele, metodele apropiate de mine în universul biologiei, în cercetare, în studiu, ca pedagog și ca autor eu însumi.

Celuilalt, lui Emil Racoviță, care la Cluj a funcționat la catedra pendinte de Facultatea de medicină, îi port o continuă recunoștință, pentru că mi-a hărăzit să cunosc prin el, prin generozitatea lui, prin profunzimea cu care analiza viața, viața biologică și cea socială, prin optica cu care privea oamenii și prin omenia cu care cumpănea situațiile ivite, la care era chemat să aducă o contribuție directă, prin opinii, prin soluții, prin rezolvări, întotdeauna cele mai bune, cele mai echitabile, cele mai valoroase.

Prezența lui Emil Racoviță în consiliile profesoriale era o adevărată lecție de etică academică și înțelepciune socială. Pe el, pe Emil Racoviță, îl socot eu drept mentorul meu universitar și pe el mi l-am luat model întru formarea mea în activitatea științifică și pedagogică, în societate ca și în familie, călăuză neabătută, păstrată astfel pînă acum, cînd am pășit și eu în cel de-al patrulea pătrar de veac al unei existențe în care amintirea dascălilor mei rămîne — pentru fiecare dintre ei — cite o făclie nestinsă, luminînd vremi apuse și drumuri ce mi-au mai rămas să le parcurg eu însumi.

V. FIROIU

NIVELUL PREDĂRII MAT prin prisma rezultatelor

Concursul de admitere în liceu, la care se prezintă absolvenții clasei a VIII-a a școlii generale, constă dintr-o probă de verificare a pregătirii pentru fiecare elev cit și un criteriu de apreciere al eficienței învățămîntului general obligatoriu. Urmărind pe o perioadă de mai mulți ani rezultatele concursului de admitere în licee, precum și în școli profesionale, am constatat că probele de matematică, cu deosebire probele scrise, determină cele mai multe eșecuri ale elevilor la aceste concursuri. De asemenea, notele pe care le întocmesc comisiile de admitere fac deseori referiri cu privire la nivelul scăzut al cunoștințelor de matematică cu care vin elevii din școala generală.

Toate acestea ne-au determinat să efectuăm o cercetare a nivelului de pregătire al elevilor din ultima clasă a școlii generale și a capacității lor de a utiliza instrumentul matematic pentru rezolvarea problemelor. Pentru a realiza o analiză științifică s-au folosit probele de sondaj, cu subiect unic, aplicate la un eșantion cit mai reprezentativ. Probele au fost date la clasa a VIII-a în luna noiembrie în anul 1970 la 1000 de elevi și repetate în anul 1972, în aceeași perioadă, la 1400 de elevi. De fiecare dată școlile și clasele au fost alese în mod aleator, cuprinzînd toate sectoarele din municipiul București.

Subiectele probelor de control au fost astfel întocmite încît să conțină chestiuni simple, solicitînd un minimum de cunoștințe și deprinderi de judecată și de calcul pe care trebuie să le posede orice elev care a promovat 7 clase ale școlii generale. Rezolvarea problemelor propuse solicita simple raționamente matematice, deoarece principalul obiectiv al probei a fost urmărirea modului în care elevii și-au format deprinderea de a judeca și de a aborda în mod corect rezolvarea unei probleme. În al doilea rînd, s-a urmărit și modul în care au fost însușite cunoștințele elementare privind proporțiile, divizibilitatea numerelor, relații metrice în triunghi, calculul ariei figurilor geometrice.

Ca tehnică de lucru, s-au elaborat două probe de sondaj cu probleme avînd structuri și nivele echivalente, astfel ca lucrările să poată fi date în clasă pe două numere. Fiecare elev a primit cite o foaie tipărită cu textul problemelor și spații de lucru. Prin aceasta, timpul acordat (50 de minute) a fost timp efectiv de lucru, eliminîndu-se copierea problemelor de pe tablă cu sursele de erori pe care această operație le poate introduce. S-a stabilit un barem unitar de apreciere

a lucrărilor, numărul de puncte ce se acordă pentru fiecare problemă și principiul că în cazul în care, la o chestiune, elevul realizează numai o încercare corectă de rezolvare să i se acorde un punct.

Prezentăm în cele ce urmează o analiză a problemelor propuse la cea de a doua probă de sondaj, precum și a modului în care acestea au fost rezolvate de elevi.

Prima problemă (de la ambele numere) se referea la noțiunile cuprinse în capitolul „Divizibilitate”, și anume la determinarea celui m.m.d.c. a 3 numere și la aplicarea regulilor de divizibilitate pentru a stabili dacă 4 numere date sînt prime sau nu.

Mulți elevi fac confuzie între c.m.m.c. și c.m.m.d.c., sau nu știu regulile elementare de divizibilitate. Nu puțini au fost aceia care au afirmat că 95 sau 411 sînt numere prime. Aceste cunoștințe elementare despre divizibilitate sînt noțiuni de bază care intervin în toate calculele matematice.

Problema a doua (de la primul număr) cerea să se determine numărul care, mîrit cu 2/5 din el, devine egal cu 49. Deși rezolvarea problemei solicita un raționament simplu, știind că 7/5 din numărul necunoscut este egal cu 49, totuși mulți elevi nu au reușit să judece corect; s-au făcut încercări de aplicare a instrumentului algebric însă în mod defectuos, de exemplu, scriînd o ecuație de forma $x + \frac{2}{5}x = 49$.

Chestiunile 2 și 3 (de la numărul al doilea), deși au fost simple, cu conținut practic, solicitînd cunoștințe matematice elementare de clasă a III—IV-a, au creat dificultăți în rezolvare la un număr mare de elevi. Astfel, problema a doua cerea calcularea unei lungimi care, micșorată cu 10 cm., devine egală cu 2,70 cm., iar cea de a treia solicita să se afle prețul unui obiect după o reducere cu 10%, știind că prețul înainte de reducere era de 170 lei. Mulți elevi nu au putut rezolva această problemă, iar alții au ajuns la rezultate absurde: $170 \times 10 = 1700$ lei sau $170 : 10 = 17$ lei. Rezultatele denotă faptul că mulți elevi nu au formată deprinderea unor raționamente practice simple, nu știu să procedeze la rezolvarea unor astfel de probleme și, mai ales, nu știu să interpreteze rezultatele.

La problema a 5-a (de la numărul 1) în care se cerea unghiul format de 2 tangente duse la un cerc de rază 5 cm., dintr-un punct situat la o distanță egală cu 30 cm. de centrul cercului, elevii nu au reușit să realizeze, în marea lor majoritate construcția corespunzătoare și, ca urmare, nu au determinat



CARTEA SOCIAL-POLITICĂ

Traian Pop:
„Marx-Engels, filosofia
operei de tinerețe“

Vol. I
(Editura Dacia, 1973)

O concepție filozofică se naște din confruntări, din căutări, în cadrul aceluși proces de autoclarificare asupra fenomenelor istorice și sociale.

Propunându-și să dezvăluie cititorului acest proces pe care l-au parcurs cei doi mari gânditori ai lumii — Marx și Engels — autorul analizează opera de tinerețe a acestora, etapele parcurse de ei până la conturarea acelei concepții despre lume și viață, deosebită de filozofiile anterioare: filozofia marxistă. Ancorați în problematica timpului lor, preocupați s-o înțeleagă și să dea răspuns numeroaselor probleme pe care filozofia timpului nu le soluționase, cei doi filozofi iau o atitudine critică deschisă împotriva curentelor filozofice idealiste ale vremii lor.



Pornind de la orizontul filozofic al publicisticii lui Marx și Engels din anii 1842-1843, autorul analizează conținutul, orientarea generală și semnificația primelor scrieri, evidențiind procesul de trecere definitivă a acestora la materialism. Sunt anii în care, treptat, democratismul revoluționar din concepția filozofică a lui Marx și Engels îi ia locul comunismul („Critica fă-

cută de Marx filosofiei hegeliene a dreptului și semnificația ei“. Conținutul pozitiv al lucrării **Contribuții la critica filosofiei hegeliene a dreptului**).

Pentru prima dată în istorie, Marx și Engels schițează calea practică de înlăuntrare a revoluției. („Prin teorie spre practică revoluționară. O primă schiță a unui program de acțiune“).

Parcurend lucrarea, cititorul distinge două aspecte ale aceluiași proces: pe de o parte, închegarea concepției filozofice a lui Marx și Engels și, pe de altă parte, formarea filozofiei marxiste.

Angajați în lupta de idei a Germaniei de la începutul deceniului al cincilea din secolul al XIX-lea, Marx și Engels iau atitudine față de filozofia lui Hegel și Feuerbach, preluând din filozofia clasică germană ceea ce aceasta avea bun și luând poziție critică față de ceea ce se opunea progresului, științei, dezvoltării firești a societății.

O nouă atitudine față de realitate, o problematică nouă pe arena investigației filozofice conferă, încă de acum, concepției filozofice a lui Marx și Engels, un caracter profund umanist. În centrul preocupărilor celor doi filozofi marxisti stă omul și căile practice de emancipare a acestuia, deosebindu-se astfel de predecesorii lor pierduți în speculații teoretice nefundamentate pe realitate, străine de ea.

Profunda cunoaștere a documentelor și interpretarea lor argumentată conferă lucrării un merit deosebit, pe măsura intențiilor autorului, familiarizându-l pe cititor cu opera de tinerețe a lui Marx și Engels în care au încolțit germele acelei concepții ce avea să revoluționeze gândirea filozofică a lumii.

CORNELIA GIRMACEA

„Studii și articole
de istorie“
Vol. XXI

Recent, a apărut vol. XXI al cunoscutei publicații de specialitate „Studii și articole de istorie“, destinată profesorilor de istorie din învățământul liceal și învățământul de cultură generală.

Acest număr — cel de-al cincilea din noua serie restructurată și orientată prin întregul său

conținut spre cerințele activității didactice — este axat pe materia ce se predă în trimestrul al III-lea al anului școlar.

El cuprinde, în prima sa parte, lucrări de sinteză de istoria României și istoria universală care, bazate pe rezultatele ultimelor cercetări, îmbogățesc cunoștințele de specialitate și constituie un eficient ajutor în pregătirea unor importante lecții. Menționăm dintre acestea: **Echilibrul european în secolul al XVI-lea, Transilvania și războiul de 30 de ani, Criza economică din 1929—1933 și agravarea contradicțiilor dintre marile puteri imperialiste, Proclamarea Republicii Populare Române și semnificația istorică a acestui eveniment etc.**

În cadrul rubricilor de **Metodica predării istoriei și Metodologia cercetării** sunt dezbătute probleme deosebit de actuale pe linia cerințelor multiple ale învățământului istoriei sub raport formativ și științific ca: **Organizarea cercului de istorie cu elevii și Tehnica elaborării unei lucrări de istorie.**

A doua parte a volumului, rezervată materialelor auxiliare informative și orientative, cuprinde izvoare istorice comentate (ca: **Pacea din Westfalia — 1648; Rezoluțiile Organizației Națiunilor Unite privind lichidarea colonialismului — 1960—1972**); planuri de lecții comentate (**Lupta de clasă în orinduirea feudală; Originile și cauzele primului război mondial etc.**), un tablou sinoptic privind revoluțiile burgheze în perioada imperialismului; lexic de terminologie istorică, bibliografie istorică selectivă și bibliografie a metodicii predării istoriei, calendar istoric.

O mențiune specială merită și faptul că vol. XXI al publicației „Studii și articole de istorie“, editată de Societatea de științe istorice, pune la îndemina profesorilor **Programele pentru susținerea examenului de definitivat și a examenului de gradul II în învățământ**, elaborate de I.C.P.P.D. în acest an. În completarea bibliografiei tematice privind istoria contemporană a României cuprinsă în aceste programe, amintim și valoroasa lucrare a tov. acad. Petre Constantinescu-Iași: **„Lupta pentru formarea Frontului Popular în România“** (Editura Academiei R.S.R., București, 1968, 160 p).

Publicația „Studii și articole de istorie“, prin conținutul său bogat, variat, concordant cu programa analitică a fiecărui trimestru, a devenit un instrument util muncii la catedră.

Științe sociale

TRIBUNA ȘCOLII Nr. 97 din 26 mai 1973

Locul și rolul gîndirii filozofice în perioada revoluției burghezo-democratice din 1848

„Istoria omenirii nu ne înfățișează decît lupta necontenită a dreptului în contra tiraniei, a unei clase desmoștenite de dreptul său în contra uzurpatorilor ei, luptă arzătoare, care adesea avu caracterul unei răzbunări, luptă fără sfîrșit căci se urmează încă în timpurile de azi, și se va urma pînă cînd nu va mai fi umbră de tiranie, pînă cînd popoarele n-or fi întregite în drepturile lor și egalitatea n-o domni în lume”

NICOLAE BĂLCESCU

Revoluția de la 1848 constituie unul dintre evenimentele cele mai importante din istoria poporului nostru, prin care acesta și-a manifestat în fapt dorința fierbinte de libertate, năzuința către o viață demnă, către acele condiții în care să-și manifeste din plin capacitățile creatoare. Cu alte cuvinte, revoluția de la 1848 reprezintă un pas important pe care poporul nostru l-a făcut în direcția libertății, obiectiv major atins pe deplin abia în zilele noastre, în urma revoluției și construcției socialiste.

Revoluția de la 1848 s-a declanșat și s-a desfășurat pe întreg teritoriul țării, în toate cele trei provincii (Moldova, Țara Românească și Transilvania), fiind precedată, pregătită, însoțită și oglindită de o puternică mișcare ideologică în general și de o mișcare filozofică în special. Din multitudinea gînditorilor a căror activitate practică și teoretică revoluționară s-a dovedit deosebit de eficientă (Nicolae Bălcescu,

Cezar Bolliac, Ion Ionescu de la Brad, Dimitrie Bolintineanu, Eftimie Murgu, Avram Iancu, Mihail Kogălniceanu, Alecu Russo, C. A. Rosetti, Ion Ghica, Simion Bărnuțiu, George Barițiu, Timotei Cipariu, August Treboniu Laurian ș.a.), ne vom opri pe scurt numai asupra gîndirii sociale și filozofice a lui Nicolae Bălcescu, Mihail Kogălniceanu și Simion Bărnuțiu.

Nicolae Bălcescu, prin activitatea desfășurată, prin capacitatea deosebită de înțelegere a esenței fenomenelor social-politice ale epocii, prin ținuta sa morală, reprezintă una dintre cele mai marcante personalități atît ale istoriei țării noastre, cît și ale istoriei universale. Foarte multe idei ale acestui gînditor, fie că au intrat în patrimoniul gîndirii universale încă din acea perioadă, fie că se ridică la înălțimea și sînt comparabile cu unele dintre cele mai avansate idei ale epocii, evident numai cu acelea care au însoțit revoluția burghezo-democratică condusă de burghezia însăși. Astfel, pentru a nu da decît un exemplu, Bălcescu a înțeles foarte clar că șerbia „este o consecuență (= consecință) neapărată a sistemii de clacă, ea totdeauna a însoțit-o sau a venit îndată după dinsa” idee confirmată întrutotul de Marx, care, în lucrarea sa fundamentală *Capitalul*, scrie că „În Principatele dunărene claca era legată de rente în natură și de alte accesorii ale șerbiei; ea forma însă tributul principal datorat clasei stăpînitoare. Oriunde aceasta era situația, munca de clacă rezulta rareori din starea de șerbie; dimpotrivă, de cele mai multe ori starea de șerbie rezulta din

munca de clacă”. Se află aici nu numai confirmarea explicării adecvate a unui fenomen social-economic, ci și a unei metode general-filozofice, cu ajutorul căreia Bălcescu a distins pe de o parte cauza de efect, iar pe de altă parte, cauza de condiții într-un domeniu deosebit de complex, unde rețeaua de condiții are tendința de a masca și de a se substitui cauzei, astfel încît în mintea cercetătorului condiția să apară drept cauză și reciproc.

O altă idee, pe care o considerăm deosebit de importantă, este aceea legată de agentul, mijloacele și căile izbăvirii poporului de asuprire și mizerie; Bălcescu a înțeles foarte bine că poporul nu poate aștepta de la altcineva să-i îmbunătățească situația, că libertatea nu se oferă de către clasele stăpînitoare (care nici nu pot, și nici nu vor s-o facă), ci se dobîndește prin luptă revoluționară dusă în mod nemijlocit de către poporul însuși, că trebuie „a mîntui poporul prin popor”, acesta fiind și agentul, și mijlocul și scopul acțiunii revoluționare — o idee pe cît de profundă, pe atît de umanistă.

Dintre reprezentanții gîndirii sociale și filozofice din Moldova de la care ne-au rămas prețioase idei privind filozofia istoriei și filozofia socială ne-am oprit asupra lui Mihail Kogălniceanu, om politic eficient, publicist fecund, orator talentat și istoric de mare valoare. Pornind de la o poziție avansat-umanistă reflectată în critica stărilor feudale în care țaranii au ajuns în situația de simple mijloace, de instrumente lipsite de considerație, cu ajutorul cărora moșierii își ating scopurile lor meschine de îmbuibare, risipă, lux și desfrâu, Kogălniceanu va face un pas mai departe ajungînd la o teză foarte avansată pentru timpul său după care „nu este omenesc ca omul să exploateze pe om, ca cei mulți să fie instrumentele de muncă a celor puțini și ca un popor întreg să-și jertfească viața în folosul altora”. Ceea ce înseamnă că, în concepția acestui gînditor, umanismul în sensul cel mai profund impune înlăturarea stării înumane în care omul este un simplu instrument pentru altul, în care un popor întreg este obligat să-și jertfească viața, aspirațiilor, realizarea, numai pentru satisfacerea intereselor destul de rudimentare ale moșierimii, ale unor conducători lipsiți de capacitate, de orizont, lipsiți de orice scrupule în realizarea poftelor și ambițiilor lor deșarte. Poporul trebuie să fie scop — așa cum a arătat și N. Bălcescu — și nu mijloc în vederea realizării unui scop. Încheiem cele câteva rînduri închinată marelui gînditor mol-

Dr. L. BONIS

— (Continuare în pag. 61-6)

dovean din secolul trecut printr-un citat din vestitul Cuvint pentru deschiderea cursului de istorie națională la Academia Mihăileană din care rezultă rolul ideilor înaintate în general și al istoriei în special în mișcarea revoluționară, în formarea conștiinței de sine a poporului, a demnității acestuia, în trezirea dorinței și hotărârii de luptă pentru izbăvire de exploatare, pentru progresul social general, pentru apărarea demnității fiecărui membru al poporului nostru. Astfel — după cum scria marile istoric în lucrarea menționată „Istoria românească mai ales să ne fie cartea de căpetenie, să ne fie paladiul naționalității noastre. Într-însa vom învăța ce am fost și ce avem să fim; printr-însa vom prevedea viitorul, printr-însa vom fi români. Căci istoria este măsura sau metrul prin care se poate ști dacă un popor propășește sau dacă se înapoiază“.

În Transilvania, unul dintre gânditorii care și-au adus aportul în cea mai mare măsură la opera de descătușare a conștiinței na-

ționale în vederea pregătirii ideologice a revoluției de la 1848 a fost și gânditorul patriot **Simion Bărnuțiu**. Din vasta sa operă care ne-a parvenit (articole, proclamații, cuvântări, cursuri și studii de filozofie sau de drept, corespondență sau însemnări) se degajă poziția sa înaintată, revoluționară, republicană sau democratică și națională mai mult în sensul de internaționalistă, decât în sensul îngust de naționalistă. Un merit deosebit al lui Simion Bărnuțiu, ca o caracteristică generală atât a activității sale practic-revoluționare, cât și teoretice constă în aceea că, în condițiile concrete, determinate din Transilvania acelor timpuri nu a abordat problema libertății și a realizării acesteia pe cale revoluționară în mod abstract, ci în mod concret prin faptul că a legat problema dobândirii libertății de problema dobândirii independenței naționale a românilor din Transilvania, punct de vedere îmbrățișat cu căldură de toți aceia care exprimau în activitatea și ideile lor interesele populației românești din Transilvania, respectiv de Avram Iancu, Al. Papiu-Ilarian, Iancu Buteanu, George Barițiu,

Timotei Cipariu, A. Treboniu Laurian și mulți alții. Această teză constituie, de altfel, și cheia înțelegerii gândirii social-politice a lui Simion Bărnuțiu, constituie criteriul de stabilire a locului și rolului său în istoria gândirii sociale și filozofice din România.

Toți acești gânditori menționați, pe lângă ideile avansate care nu și-au pierdut valoarea nici în zilele noastre — după 125 de ani — ne oferă în plus un viu exemplu de intelectuali avansați, angajați din plin la lupta neobosită pentru satisfacerea nevoilor poporului, la lupta pentru libertatea socială a maselor largi și a dobândirii independenței naționale, la lupta pentru progres social. Figurile lor luminoase constituie un viu exemplu atât pentru intelectualii zilelor noastre, cât și pentru tinerii țării aflați încă pe băncile școlii, care se pregătesc să devină intelectuali înaintați ai zilelor de mâine și care sint hotărâți să-și pună întreaga lor capacitate și pregătire în slujba realizării intereselor fundamentale ale poporului, în slujba prosperității patriei noastre socialiste.

Explicație cauzală, explicație funcțională și explicație teleologică

Explicația este o funcție centrală a științei. Deși termenul de explicație este vag datorită polisemiei sale și, din această cauză, desemnează o mulțime de situații diverse, raportat la o funcție determinată a științei, el înseamnă, în linii mari, dezvăluirea esenței obiectelor, proceselor și evenimentelor. Prin esență înțelegem un mod determinat de organizare a mulțimii acelor caracteristici ale obiectului a căror eliminare ar echivala cu dispariția obiectului. Aceste caracteristici sint denumite esențiale. De aceea, a cunoaște obiectul presupune în primul rind a-i cunoaște esența. Dezvăluirea esenței, deci explicația obiectului se poate realiza doar prin cunoașterea relațiilor esenței aceluși obiect cu alte esențe sau cu legăturile interne ale lor. Dar aceste relații dintre esențe și relații interne ale esenței sint tocmai legile. Prin urmare, explicația se poate realiza doar prin cunoașterea legilor obiectului de explicat și constă în a arăta că acel obiect se supune unei sau unor legi obiective determinate.

Legile obiective, ca relații generale, necesare și invariante, se reflectă în legile științelor, care joacă un rol fundamental în procesul explicației. Explicația, prin care se arată că obiectul este supus unor legi obiective, constă de fapt în stabilirea unei legături logice între o propoziție care descrie obiectul și anumite alte propoziții, dintre care unele sint legi științifice. Caracterul explicației depinde de caracterul acelor relații ale obiectului care sint redade de către legile științifice respective. Acestea din urmă pot reflecta relații substanțiale, atributive, cauzale, de succesiune, structurale etc. Ca urmare, și explicațiile pot fi substanțiale, atributive, cauzale etc.

În general, esența obiectului are un caracter gradual, multilateral și procesual complex. De aceea explicația lui nu poate fi complet realizată dintr-o dată; dimpotrivă, ea reprezintă un proces de cercetare continuu, format din mai multe etape și nivele ierarhic organizate. Procesele de dezvăluire a cauzei, structurii, funcției, substratului

obiectului sint tocmai momente diferite ale explicației și reprezintă etape în drumul spre dezvăluirea esenței (3, §1.2.).

Explicația are două părți componente: o propoziție care descrie obiectul de explicat și care se numește, după terminologia introdusă de C.G. Hempel și O. Oppenheim, *explanandum*; și o mulțime de propoziții explicative numite după aceeași terminologie, *explanans* (2, p. 247). Unele dintre propozițiile din *explanans* sint legi științifice (cel puțin o lege), dinainte cunoscute sau stabilite chiar în procesul explicației; altele descriu anumite condiții în care se află obiectul de explicat la un moment dat și prin care acesta este plasat în domeniul de acțiune al legilor.

Între *explanans* și *explanandum* există o relație logică de inferență. Această relație poate fi deductivă atunci cînd legile din *explanans* au caracter uni-

CONSTANTIN GRECU

(Continuare în pag. a III-a)

Profilul pluridisciplinar al politologiei

Disciplină de graniță în rindul științelor sociale, politologia, sau știința fundamentală a politicii, se afirmă, tot mai amplu și tot mai adâncit, în ultima vreme. Aceasta este faptul pe care se străduiește să-l lămurească Ovidiu Trăsnea în ultima sa lucrare „Curenți și tendințe în politologia contemporană” (București, Editura politică, 1972). Efortul este laudabil și rezultatele lui pozitive.

Înarmat cu argumentele filozofiei marxist-leniniste despre viață și despre societate și sprijinit pe un bogat material informațional, de orizont și întindere vastă, autorul își începe expunerea prin sublinierea succintă a cauzelor care au prezidat la intensificarea, în zilele noastre, a preocupărilor în domeniul științei politice, atât în țara noastră cât și peste hotare. Dar — și ne grăbim să notăm acest lucru — nu este vorba doar de o înșirare cronologică și liniară a problemelor politice ale contemporaneității, ci de o confruntare constantă a acestora cu pozițiile ideologice și cu adevărurile de bază ale concepției materialist-dialectice, ceea ce comportă suptele de gândire, discernămint critic, fermitate în convingeri, stringență logică și deschidere spre viitor, calități de care dă dovadă Ovidiu Trăsnea de-a lungul discursului său politologic. Autorul reliefează, pas cu pas, aspectele creatoare și posibilitățile de multiple și fecunde aplicații ale învățăturii marxist-leniniste la realități concrete specifice, diferind, în structura lor social-politică și în particularitatea lor istorică, de la popor la popor sau (în istoria aceluiași popor) de la situație la situație și de la un moment la alt moment.

Între cauzele care legitimează, pe plan național, aprofundarea și extinderea preocupărilor și cercetărilor cu privire la problematica științelor politice, menționează trei. Întii, date fiind cerințele etapei actuale în opera de edificare a societății socialiste multilateral dezvoltate, conducerea de partid și de stat pune un deosebit accent pe îmbunătățirea și perfecționarea continuă a mecanismelor sistemului social-politic, mai ales în scopul adâncirii democrației socialiste și al sporirii eficienței sociale în general. În

al doilea rând, necesitatea dezvoltării continue și a fundamentării teoriei noastre politice și a științei conducerii societății socialiste pe coordonatele marxism-leninismului creator, dar consecvent. În al treilea rând — și depășind sfera intereselor naționale — pentru a face față cu succes exigențelor determinate de „intensificarea luptei ideologice în jurul soluțiilor la problemele cardinale pe care le ridică epoca noastră de profunde și rapide transformări social-economice și politice”, după propriile cuvinte ale autorului.

Stăruind apoi asupra sistemului științelor politice, considerate prin prisma marxist-leninistă, asupra statutului și rolului lor în contemporaneitate, autorul, conștient de esențialitatea multidisciplinară a întreprinderii sale, se oprește asupra unor moduri de abordare extrapolitologice a politicului. Între acestea, discută modurile de abordare istoric, sociologic, economic, psihologic, juridic, geografic, antropologic și filozofic, arătând în ce măsură fiecare dintre ele influențează sau contribuie la luminarea unor aspecte interdisciplinare ale domeniului politicii fundamentale. În analizarea acestui proces de interferențe și diferențieri totodată, Ovidiu Trăsnea manifestă spirit critic și simț al nuanțelor. Iată, de pildă, ce scrie despre interrelațiile dintre *filozofia politică și știința politică*. „Filozofia politică reprezintă, ca și filozofia în genere, o modalitate de abordare a politicului distinctă de aceea proprie diferitelor științe politice sau de graniță. Dealtfel, ea reprezintă o ramură a filozofiei, o «verigă de legătură» între filozofie și știința sau și științele politice. Filozofia politică reprezintă astăzi o reflecție *sui-generis* asupra vieții politice și totodată asupra științei (științelor) politice. În primul aspect, ea este o reflecție asupra sensului faptelor politice în raport cu existența umană, în lumina unei interpretări globale a sensului istoriei, și presupune o reflecție asupra valorilor, scopurilor, opțiunilor și deciziilor pe care le implică acțiunea politică. În epoca actuală de aprinse confruntări cu privire la căile dezvoltării politice, ale viitorului democrației, cu privire la natura și sensul progresului politic, ea

dobindește o importanță deosebită tocmai pentru că ea este chemată să introducă sensuri în lumea acțiunii politice și să stabilească ierarhii în sfera valorilor politice”.

După analizarea raporturilor interdisciplinare ale politologiei cu celelalte științe de graniță, autorul ne înfățișează, într-o *perspectivă sistemică*, modurile de abordare politologice a fenomenului politic contemporan, mai ales așa cum se configurează acesta în științele politice de orientare nemarxistă pe plan mondial. Este vorba aci, în primul rând, de o analiză critică a stadiului actual al științei politice de orientare nemarxistă. Pe această linie de gândire ni se prezintă, în spiritul unei critici constructive, *instituționalismul, psihologismul, structural-funcționalismul, formalismul și analiza lingvistică*.

Ni se pare semnificativ de subliniat importanța pe care Ovidiu Trăsnea o acordă, în prezentarea concepției psihologice, studiului atent și științific al mobilurilor, al motivațiilor interioare, în declanșarea și desfășurarea acțiunilor politice, a comportamentului individual și de grup. Individual sau grupal, comportamentul este un indicator al nivelului de conștiință politică și cetățenească al societății la un moment dat, nivel de conștiință care caracterizează societatea cu profil socialist. Ținând seama de această evidență a zilelor noastre, Ovidiu Trăsnea, în punctul său de vedere *sistemic* cu privire la viața socială și la politică, atrage luarea aminte asupra recunoașterii de către marxiști a influenței marxismului în gândirea social-politică occidentală, bineînțeles nemarxistă. Reproducem, în acest sens, cuvintele lui Georges Burdeau, citate de autor: „Nu există nici o doctrină, nici un plan de reformă socială, nici o concepție despre fundamentul și scopurile puterii politice care să nu se situeze, deschis sau implicit, în raport cu marxismul. Marxismul constituie un fel de atmosferă difuză de care gândirea politică nu poate face abstracție. El acționează ca un revelator indispensabil pentru claritatea ideilor; fără el, ele apar condamnate să se detașeze de realitatea socială”.

tantă experiență politică, pe care au știut-o folosi apoi. Fenomenul se relevă în spusele lui Timotei Cipariu, rostite la cităva vreme după revoluție: „Simțul național s-a deșteptat în toată românia. Națiunea română a venit la conștiința pozițiunii care i se cuvine între națiunile Europei; ea va face toți pașii cuveniți pentru a ocupa această pozițiune cu demnitate“. Astfel s-au creat condițiile obiective și subiective necesare pentru ca, în deceniile următoare, să se realizeze unele dintre țelurile lui '48, folosindu-se pentru aceasta și condițiile internaționale favorabile ale vremii, precum și sprijinul opiniei publice înaintate din Franța, Rusia și alte țări.

Urmările revoluției s-au repercutat și asupra mișcării muncitorești ce tocmai se forma. La acțiunile din 1848-1849 și din anii următori, lucrătorii au fost o forță activă, alături de țărani, precum și de alte clase și pături sociale. Tradiția democratică din gândirea pașoptistă a contribuit la crearea climatului, favorabil răspîndirii ideilor socialiste.

În fine, spiritul democratic al revoluției — laolaltă cu alți factori ce propulsau societatea din țara noastră în a doua jumătate a secolului al XIX-lea și la începutul celui de-al XX-lea — a avut o influență importantă în crearea marilor valori culturale ale vremii și a rămas apoi o constantă a spiritualității românești.

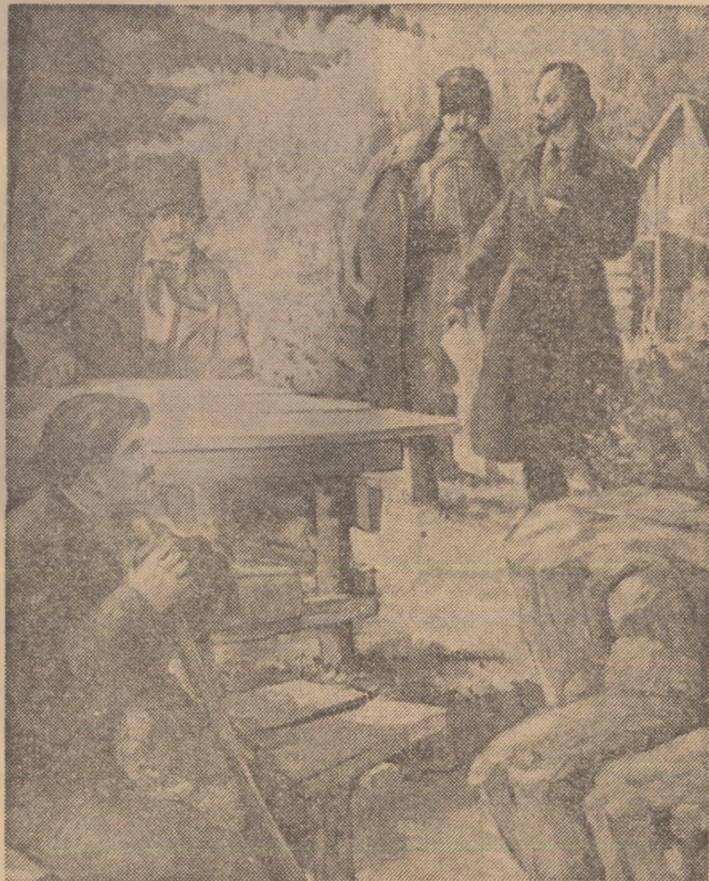
În dezbateri se poate pune și cea de-a treia problemă a planului, anterior comunicat elevilor. Se amintește că în aceste zile întregul popor a comemorat centenarul morții lui Al. I. Cuza (se proiectează portretul, realizat de Carol Popp de Szathmary, imaginea menținându-se pe ecran cităva vreme în timpul discuției).

Se oferă deci atenției clasei o problemă: arătați principalele acțiuni din timpul domniei lui Al. I. Cuza și caracterizați semnificația lor.

Se arată măsurile ce urmăreau — după cum au precizat cercetările recente — a unifica cele două țări într-un stat unitar, modern (se proiectează Stejma Principatelor Unite, reținută pe ecran în timpul dezbaterii problemei): desăvîrșirea organizării unui aparat de stat și a unei armate moderne, reformarea pe noi baze a învățămîntului și justiției etc.

Se subliniază apoi frumoasa atitudine a conducătorului țării față de problema apărării demnității ei.

Se vorbește, desigur, despre cele mai importante reforme ale anilor 1859-1866: secularizarea averilor mănăstirești și legea rurală (se proiectează litografia lui Papazoglu — munci a-



NICOLAE SPIRESCU: Iancu și Bălcescu în Țara Moșilor (ulei pe pinză).

gricole și scene din viața țărănească — menținută pe ecran pe parcursul discuției asupra problemei¹⁾. Se relevă însemnătatea și limitele reformelor. Se citește un fragment din Proclamația lui Cuza către săteni, editată în legătură cu promulgarea legii: „Claca este desființată d-a pururea și de astăzi voi sînteți proprietari liberi de locurile supuse stăpînirii voastre... Sînteți stăpîni pe brațele voastre, voi aveți o pîrticică de pămînt proprietate și moșie a voastră...“.

În concluzia lecției, profesorul nu va uita desigur a schița perspectiva, cerințele dezvoltării României în noua perioadă ce se deschide după marile înfăptuiri din anii 1859-1866: unirea Transilvaniei cu România și cucerirea independenței de stat a întregului popor român.

★

După cum s-a putut observa, din cele patru probleme propuse elevilor spre pregătire, în discuție s-a pus una dintre ele (cea de a treia), precum și o chestiune, formulată altminteri decît în ajunul lecției. O asemenea rezolvare metodică se cere a fi lămurită.

În cadrul orei de recapitulare, nu apare deloc necesar a se discuta absolut toate problemele planului. Important este

ca elevii să le pregătească, iar în timpul orei se pot discuta 2-3 dintre ele, însă cît mai pe larg. Elevii sînt solicitați ca, pentru ideile ce le susțin, să prezinte argumente, să se bazeze pe izvoare, pe texte teoretice etc. Profesorul se străduie și el să aducă unele elemente noi, neutilizate în timpul predării cursului. Totodată, în discuție se pot pune și probleme neindicate în planul dezbaterilor, dar în stare a fi rezolvate în esență pe baza celor însușite de elevi în timpul anului (eventual și prin mici suplimentări de literatură accesibilă).

În felul acesta, lecția de recapitulare devine realmente interesantă și — incontestabil — cu acut caracter formativ.

¹⁾ Nicolae Ceaușescu, Cuvîntare la adunarea populară de la Iași, consacrată aniversării Revoluției de la 1848, „Scinteia“, XLII, 9 499, 5 mai 1973, p. 1.

²⁾ Toate imaginile amintite în rîndurile de față se găsesc în A. Iordănescu s.c., Diapozitive, Istoria României, III. București, „Animafilm“, 1969, Nr. 100, 105-107 (ed. ult.: 1970, 1971). Două dintre ele sînt și la Gh. Smarandache s.c., Diapozitive. Formarea statelor naționale (moderne) în Europa în deceniile VI și VII ale veacului al XIX-lea... București, „Animafilm“, 1970, Nr. 7, 11.

versal, iar explanandum decurge cu necesitate logică din explanans, sau inductivă — când legile au un caracter statistic, iar explanandum decurge din explanans doar cu o anumită probabilitate. Acesta este așa-numitul model nomologic (întrucât conține legi) al explicației introdus de către C.G. Hempel.

Explicația poate fi clasificată după explanans, după explanandum și după relația dintre explanans și explanandum. În cele ce urmează, ne vom referi doar la unele genuri de explicație care apar ca urmare a clasificării după explanans sau, mai exact, după natura legilor din explanans.

Dacă obiectul este explicat prin stabilirea unor legături logice ale lui cu alte obiecte sau stări anterioare ale lui, avem de a face cu o explicație genetică. Trăsăturile generale ale legilor științifice folosite într-o astfel de explicație sînt: ele desemnează relații dintre obiecte sau stări ale aceluiași obiect ce aparțin unor momente diferite (deci în seama de parametrul timp); obiectul reflectat într-una din părțile legii (antecedent sau consecvent) precede în timp obiectul reflectat în cealaltă parte a legii (consecventul sau antecedentul). Legile care reflectă doar succesiunea temporală invariabilă dintre diferite obiecte și, respectiv, explicațiile bazate pe asemenea legi, se numesc cvasigenetice. Ele constituie doar primul pas spre formularea de legi și explicații genetice, în particular cauzale.

Un pas mai departe îl formează explicațiile genetice simple care constau în explicarea unei stări determinante a obiectului prin apel la o stare anterioară a lui legată cu starea de explicat prin intermediul unei legături logice (directe sau inverse). Aceste legi de legătură a stărilor au mai mare putere explicativă decît simpla succesiune sau precesiune temporală. Schimbarea și dezvoltarea obiectului constau în faptul că în diferite momente caracteristicile calitativ-cantitative ale obiectului devin altele. Unele din ele capătă noi valori, altele dispar, iar altele apar. Ansamblul caracteristicilor calitativ-cantitative ale obiectului în momentul de timp dat formează starea aceluși obiect. În decursul schimbării, obiectul trece dintr-o stare în alta. Legea științifică de legătură (directă sau inversă) dintre stări reflectă tocmai invarianța unei astfel de treceri în condiții invariante.

Un alt pas în investigarea profundității îl formează explicațiile cauzale. Sînt cauzale explicațiile prin care se dezvăluie cauza obiectului și legea după care acea cauză generează obiectul de explicat. Ceea ce caracterizează o



Studiu în Cabinetul de științe sociale al elevilor de la Liceul nr. 3 din Baia Mare.

relație (lege) cauzală este nu numai raportul de succesiune temporală a două fenomene, ci și legătura genetică dintre ele: unul, numit cauză, îl generează pe celălalt, numit efect. De aceea, a descoperi cauza unui obiect înseamnă a arăta geneza aceluși obiect. Generind efectul, cauza nu numai că acționează substanțial și energetic asupra lui, ci își și imprimă în el propria sa natură sau măcar o latură a ei. Prin lanțul cauzal se transmit deci nu numai energie sau substanță, ci și anumite însușiri esențiale. De aceea, stabilirea cauzei obiectului poate fi apreciată ca explicație a lui, întrucît cunoașterea cauzei apariției sau schimbării obiectului ne dezvăluie într-o mare măsură esența lui.

Orice relație cauzală cuprinde, ca momente subordonate, succesiunea temporală și legătura dintre stări. În mod corespunzător și procesul cercetării relației cauzale și, în particular, cel al elaborării explicației cauzale, parcurg mai multe etape. În primele două etape avem de-a face cu o activitate mai mult sau mai puțin empiric-contemplativă a subiectului cunoscător și se descoperă caracteristici valabile și pentru alte relații decît cele propriu-zis cauzale. În a treia etapă, în care se stabilește esența relației cauzale, avem de-a face cu o participare activă a subiectului îndreptată spre transformarea lumii și, corespunzător, cu o trecere la un nivel teoretic al cunoașterii.

Clasificată după explanandum, explicația este, în linii mari, de trei feluri: explicație a unor fapte (evenimente) individuale, explicație a unor legi și explicație a unor teorii. Explicația cauzală aparține primului grup și constituie un răspuns la întrebarea de ce? Întrebarea se referă la un obiect sau stare la un moment dat, iar răspunsul privește cauza (un obiect sau

stare precedentă) care l-a generat și legea în conformitate cu care a generat efectul.

De ce s-a umezit paharul pe suprafața exterioară după ce a fost umplut cu gheață? Explicația ar putea fi redată astfel: temperatura paharului, după ce a fost umplut cu gheață, a devenit considerabil mai mică decît cea a aerului din mediul înconjurător; aerul conține vaporii de apă; iar vaporii de apă din aer se condensează ori de câte ori aerul vine în contact cu o suprafață suficient de rece. Această explicație poate fi enunțată și altfel, sub forma unui raționament deductiv (modelul deductiv-nomologic al explicației).

Dar un obiect poate fi explicat nu numai prin stabilirea relațiilor sale logice cu alte obiecte sau stări care-l preced în timp, ci și cu obiecte sau stări ale sale care-l urmează în timp. Acest lucru se poate realiza în două feluri. În primul caz, o stare determinantă a unui obiect se poate explica prin apel la o stare ulterioară (reală sau viitoare) a aceluși obiect legată cu starea ce trebuie explicată printr-o lege de legătură a stărilor. Pe această bază, de pildă, astronomii din Babilon și Egiptul antic, cunoscînd anumite legi ale mișcării corpurilor cerești, au putut explica unele stări trecute ale corpurilor cerești pornind de la cunoștințe despre starea lor în momentul considerat. Același gen de explicație avea în vedere Marx cînd spunea că anatomia omului este cheia pentru explicarea anatomiei maimuței. În al doilea rînd, un obiect poate fi explicat prin indicarea efectului lui și a legii în conformitate cu care el determină acel efect. Baza ontologică a acestui gen de explicație constă în faptul că orice obiect, fiind cuprins într-un lanț

(Continuare în pag. a IV-a)

infinat de legături cauzale, este nu numai un efect al unui obiect, ci și cauză a unui alt obiect. În acest fel, în el se imprimă laturi determinante ale esenței cauzei sale și, la rândul său, el imprimă în efectul pe care-l produce laturi determinate ale esenței sale.

Una din formele acestui gen de explicație, care cunoaște o largă întrebuintare în științele contemporane, îl formează explicația funcțională. Aceasta este o consecință a faptului că în multe domenii ale științei actuale se cercetează sisteme complexe, care posedă funcție — ca una din trăsăturile lor esențiale. Deși noțiunea de funcție circulă în literatura filozofică și științifică cu o mulțime nedeterminată de sensuri, se acceptă în general că, atunci când e corelată cu explicația funcțională, ea se referă cel puțin la sistemele dinamice complexe, capabile de autoconservare și autoreglare (organisme vii, sisteme sociale, mecanisme automate etc.). În acest caz, funcția este înțeleasă ca un tip determinat de comportare a unui sistem prin care sistemul își conservă existența sau o proprietate specifică invariabilă, în ciuda schimbărilor din mediul înconjurător (de pildă, menținerea la o valoare relativ constantă a temperaturii corpului uman în condițiile unor variații în limite mai largi ale temperaturii mediului înconjurător). Aceste sisteme posedă anumite mecanisme compensatorii (feedback negativ), pentru schimbările de mediu. De multe ori, prin explicație funcțională se înțelege, de asemenea, o explicație care indică rolul (funcția) pe care îl are o parte în menținerea unei caracteristici în cadrul sistemului considerat ca întreg.

Un exemplu de explicație funcțională, luat din biologie: „Funcția clorofilei în plante este

de a realiza fotosinteza (adică de a forma amidon din bioxid de carbon și apă în prezența luminii solare)”.

În cadrul sistemului social, ale cărui elemente sînt oamenii, ființe raționale și deci capabile de activitate conștientă, explicația funcțională capătă și forma de explicație teleologică. Aceasta se aplică la explicarea comportării unor indivizi prin apel la anumite scopuri în lumina și pentru realizarea cărora ei desfășoară o anumită activitate sau se comportă într-un anumit fel. Intrucît nu s-au formulat încă legi teleologice universale care să lege scopuri determinate cu acțiuni (comportări) determinate, explicațiile teleologice din științele sociale diferă în privința exactității de cele cauzale — mecanice, folosite pe larg mai ales în fizică. Generalizările și legile pe care le presupun explicațiile teleologice au un caracter statistic. De aceea, aplicate la acțiuni individuale, ele dau rezultate probabilistice (1, p. 558).

Spre deosebire însă de explicațiile teleologice de nuanță mistică, ce presupun existența unor scopuri și în afara societății și, în plus, determinarea prezentului de către viitor, într-o interpretare corectă, științifică, scopul nu este luat drept o cauză finală, ci o cauză eficiente. Scopul nu este viitorul, care ar determina prezentul, ci, dimpotrivă, prezentul care, prin intermediul activității umane, determină viitorul. Aceasta face ca explicația teleologică să aibă o componentă cauzală care este esențială. Scopul nu trebuie confundat cu rezultatul pe care-l prefigurează. Raportarea, în cadrul explicației teleologice, a evenimentului (comportării) de explicat la rezultat (care este ulterior acestui eveniment) se face prin intermediul scopului (care-l este anterior și face parte din complexul cauzal care-l determină).

Intr-o explicație teleologică a

unei acțiuni sau comportări se pornește de la constatarea că cineva își propune să facă ceva sau că a făcut ceva conform cu o intenție. La întrebarea „de ce?”, răspunsul este pur și simplu „pentru a realiza P”. Se acceptă ca de la sine înțeles că agentul consideră comportarea pe care încercăm s-o explicăm ca fiind cauzal relevantă pentru realizarea lui P și că realizarea lui P este ceea ce urmărește sau intenționează prin comportarea sa. Avem aici de a face cu un caz de inferență practică (5, p. 97) ce comportă două aspecte: unul intern, adică scopul, și altul extern, acțiunea propriu-zisă pentru realizarea scopului. Relația dintre scop și rezultatul acțiunii este componenta internațională, iar cea dintre acțiune și rezultat este componenta cauzală a explicației teleologice.

Explicația teleologică are o deosebită importanță în istorie și în toate științele sociale în care obiectul de explicat îl formează acțiuni umane ce comportă un act de decizie, deci de alege-re conștientă, responsabilă, a unei posibilități dintr-o mulțime de posibilități existente. Justificarea și, deci, explicația unei asemenea alegeri se face prin apel la un scop și, implicit, la rezultatul viitor, dorit, al unei acțiuni desfășurate în lumina acestui scop.

REFERINȚE

1. E. Nagel, *The Structure of Science: Problems in the Logic of Explanation*. London, Routledge & Kegan Paul, 1961.
2. C. G. Hempel, *Aspects of Scientific Explanation*. New York, The Free Press, 1965. p. 247.
3. E. P. Nikitin, *Obiasnenie — funcția nauki*. Moskva, „Nauka”, 1970.
4. N. Rescher, *Scientific Explanation*. New York, The Free Press, 1970.
5. G. H. von Wright, *Explanation and Understanding*. London, Routledge & Kegan Paul, 1971.



Lecții de educație cetățenească în Cabinetul de științe sociale.

La aniversarea revoluției din 1848 și la comemorarea lui Al. I. Cuza



Planșele, masa de studiu cu fișierul din Cabinetul de științe sociale al Liceului din Sebeș.

Mereu ne întorcem spre marile momente ale trecutului de glorie al țării, pentru a trage iarăși seva din rădăcini, pentru a putea mai bine cuprinde cu mintea prezentul și pentru a scruta mai clar perspectivele ce se deschid în ampla acțiune, condusă de P.C.R., de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate în România. Din nou și din nou se evidențiază astfel marea însemnătate a cunoașterii istoriei patriei, ceea ce este încă un îndemn pentru a spori ponderea ei — după cum o merită — în școlile de toate gradele ale Republicii.

Iată unul dintre gândurile ce răsar firesc în momentul aniversării a 125 de ani de la revoluția românească din 1848 și al comemorării a 100 de ani de la moartea lui Al. I. Cuza. Dar apare și un alt gând: sintem în perioada recapitulărilor finale și se poate sugera — pentru clasa a VIII-a și anul IV de liceu (dar poate și pentru clasa a VII-a și anul III de liceu) — o lecție cu tema **Dezvoltarea României în anii 1848-1878.**

Mă voi referi pe scurt la câteva modalități de organizare a unor astfel de lecții.

Elevilor li se indică în prealabil câteva probleme, ca de ex.: 1) Revoluția din 1848; 2) Unirea Moldovei cu Țara Românească; 3) Acțiunile cele mai importante întreprinse în timpul domniei lui Al. I. Cuza; 4) Cucerirea independenței de stat a României. Specificul lecției impune ca atenția noastră și a elevilor să nu fie îndreptată asupra amănunțelor (și asupra măsurii în care copiii și adolescenții le-au memorat), ci asupra decantării esențelor. Este motivul pentru care, în timpul discuțiilor, clasa dispune liber de carnetele personale de cronologie (poate și

de maculatoarele cu notițe, de manuale etc.). Natura lecției impune și factura întrebărilor puse în dezbatere. În cele ce urmează, se propun două asemenea probleme, se inserează izvoare istorice, texte teoretice, concluzii istoriografice etc. și se prezintă câteva procedee metodice de desfășurare a lecției.

Profesorul citește recenta apreciere a secretarului general al partidului: „Revoluția de la 1848 a zguduit din temelii ve-

Materiale și sugestii pentru o lecție de recapitulare

chile rînduilei feudale care frînau mersul înainte al societății românești, a marcat începutul unei noi etape în dezvoltarea economico-socială a țărilor române, în lupta pentru libertate și o viață mai bună, împotriva exploatării și asupririi maselor muncitoare, pentru realizarea unității naționale, formarea statului național unitar român, scuturarea jugului dominației străine și cucerirea independenței și suveranității patriei noastre“). Se observă apoi că revoluția a fost înfrântă, dar — în cele trei decenii ce-au urmat — au fost realizate câteva dintre importanțele deziderate ale programelor ei: Unirea Moldovei cu Țara Românească; lichidarea clăcășiei și lobăgiei la 1864; cucerirea independenței de stat a României. Problema ce se pune

elevilor poate suna astfel: explicați în ce constă însemnătatea revoluției și arătați în ce sens a influențat ea asupra marilor realizări următoare.

Dezbaterea prilejuiește, înainte de toate, sublinierea faptului că marile izbînzi ulterioare au fost necesare și inevitabile pentru că înfringerea ce a pus capăt vijeliei pașoptiste n-a putut lichida pricinile ce-o dezlănțuiseră, ele rămîneau intacte și impuneau soluții adecvate. Unirea, Liberarea țărănimii și Neațirnarea deveneau și mai imperioase trebuiri în virtutea dezvoltării continue, mai grabnice a forțelor de producție și a relațiilor capitaliste în perioada post-revoluționară, ceea ce se demonstrează prin datele „Recensămîntului stabilimentelor industriale“, efectuat în 1862-1863 pe întreg teritoriul de atunci al României: în timp ce, în anii '30 ai secolului al XIX-lea, s-au creat 2 986 „stabilimente“ (cele mai multe erau ateliere meșteșugărești și ateliere de cooperatie capitalistă simplă), iar în anii '40 — 2 032, în perioada 1850-1863 au luat ființă 7 849.

Se relevă totodată faptul că revoluția românească din 1848 a arătat caracterul vetust al relațiilor feudale și dominației străine, precum și al menținerii scindării politice a teritoriului românesc. Ridicînd la luptă masele largi sub conducerea burgheziei, pe atunci revoluționară, revoluția a determinat o importantă creștere a spiritului lor antifeudal și a conștiinței naționale, poporul nemaifiind — și nemaivînd să fie după revoluție — același cu cel de dinaintea ei. O serie de foști conducători pașoptiști au acumulat o impor-

L. ROMAN

(Continuare în pag. 6 VI-a)

MATIMICII la clasă

unghiul. Și cei care au reușit realizeze construcția geometrică dovedit că nu posedă cunoștințe de trigonometrie referire la triunghiul dreptunghic sau proprietatea că în acest triunghi cateta care se opune unghiului de 30° este jumătate din ipotenuză.

Problema a 5-a (de la numărul mare a mai fost propusă și în sondele anterioare, cerea să se afle un pătrat cu latura egală cu din latura unui pătrat de arie 16 . Lucrarea a scos la iveală greșelile grave în modul în care elevii au însușit noțiunile elementare de geometrie. Astfel, s-au făcut confuzii între aria și perimetrul unui pătrat, între raportul laturilor și raportul ariilor a două pătrate și în puține cazuri nu s-a cunoscut formula de calcul a ariei pătratului.

Dificultăți au întâmpinat elevii și rezolvarea celei de a 6-a problemă care solicita recunoașterea unui triunghi cu două laturi opuse egale și unghiurile alăturate uneia din ele de 110° și respectiv 70° , iar celălalt subiect calculul razei unui sector circular de cerc de suprafață dată 25 cm^2 și cu un unghi de 80° .

La ultima problemă de la primul sondaj, rezultatele au fost mai bune, deoarece rezolvarea făcea apel la aplicarea teoremei lui Pitagora, general mai bine cunoscută de elevi.

Între rezultatele obținute la cele două probe de sondaj există o coerență strânsă, rezultatele mai bune fiinduate la cea de a doua probă de sondaj fiind explicate prin măsurători făcute în școli, după primul sondaj, pentru îmbunătățirea pregătirii la matematică a elevilor.

Situația înregistrată însă în 1972 este încă departe de a fi corespunzătoare cerințelor actuale în ceea ce privește pregătirea elevilor și formarea deprinderilor de aplicare în matematică a cunoștințelor de matematică. Din conținutul lucrărilor au fost date spre rezolvare se trece la concluzia că modul actual de predare a matematicii la multe școli nu asigură o însușire temeinică a cunoștințelor de bază matematice, nu contribuie suficient la formarea gândirii și a spiritului de observație, nu dezvoltă în deplină măsură capacitatea de aplicare în matematică a noțiunilor însușite și nu permite pe elevi cu procedee sistematice de muncă independentă. Matematica, alături de celelalte științe, trebuie să fie predată într-o manieră care să dezvolte raționamentul logic, rigurozitatea științifică, capacitatea intelectuală de analiză și sinteză a fenomenelor.

Este specific matematicii faptul că legătura între cunoștințe trebuie să se facă în mod permanent, toate noțiunile noi se clădesc pe cele anterioare, că anumite tipuri de raționamente trebuie însușite în funcțiune deoarece fără ele nu se poate realiza o înțelegere a fenomenelor matematice. De remarcat că mulți elevi, încercând să pună probleme în ecuație (și aceasta de multe ori greșit), nu au observat rezolvările imediate pe care unora raționamente simple care permit cunoștințe elementare de matematică sau geometrie. Aceasta este o greșelă care s-a creat la școlarii începători care totul trebuie rezolvat prin metode algebrice pe baza unor scheme care au fost memorate. Dar calculul algebric nu este un procedeu independent în matematică; el permite rezolvări de probleme care nu pot fi rezolvate decât făcându-se apel la totalitatea cunoștințelor de matematică, chiar dacă atunci când au fost învățate au avut denumiri diferite ca aritmetică, geometrie sau trigonometrie. Este necesar să se acorde în vedere caracterul unitar al matematicii pentru a nu se crea la



elevi, de exemplu, imaginea falsă că o problemă este de aritmetică și deci trebuie rezolvată numai aritmetic. Acest mod de a aborda o problemă slăbește potențialul de înțelegere al elevului și capacitatea lui de a stabili relațiile de calcul pentru rezolvare. La această optică greșită ce se formează la elevi cu privire la modul de a rezolva o problemă, contribuie și faptul că lucrările scrise, dar mai ales lucrările de control curente se dau la aritmetică, geometrie, algebră etc. și nu la matematică, nesolicitând de fiecare dată ansamblul de cunoștințe însușit de elevi. De multe ori aceștia caută să rezolve cu orice chip o problemă, de exemplu, numai trigonometric, deși aplicarea unor proprietăți geometrice ar simplifica mult calculele trigonometrice ulterioare; la algebră se urmărește numai ecuația, deși un raționament simplu ar ușura atât punerea în ecuație a problemei, cât și calculele algebrice necesare pentru rezolvare. Mulți elevi nu au încercat să judece problemele date spre rezolvare, ci au căutat o formulă care să fie aplicată, o ecuație din care să rezulte o valoare pentru necunoscută. Dacă ecuația este corectă sau nu, aceasta nu a constituit o preocupare, realitate dovedită de faptul că nici unul dintre cei care au ajuns la rezultate greșite nu a confruntat ecuația pe care a scris-o cu textul, nu a verificat rezultatul obținut cu datele problemei. Numai așa se explică faptul că prețul de 170 lei redus cu 10% conduce la un nou preț de 170 lei sau 17 lei.

Fiind vorba de calcule, este de asemenea de menționat că mulți elevi nu fac simplificările ce se impun, sau efectuează calcule laborioase pe parcurs care nu sînt necesare, factorii respectivi pufindu-se simplifica în relațiile finale. Efectuarea unor astfel de calcule, pe lângă că răpește mult timp — foarte prețios în cazul unui concurs de admitere — dar în același timp, poate fi și o sursă de erori, uneori, chiar dacă logica rezolvării este corectă. Multe calcule intermediare, care nu se pot face decât cu aproximație (radicali, numere raționale etc.), introduc erori care pot să modifice rezultatele.

S-a remarcat, de asemenea, că elevii nu știu să facă, pe baza textului problemei, un desen corect, clar, care să le permită să elaboreze o metodă simplă de rezolvare. Uneori nici nu recurg la întocmirea unui desen care le-ar putea sugera modul de rezolvare a problemei sau nu au deprinderea de a citi un desen. Astfel, cu un alt prilej, tot la o probă de sondaj a fost dată spre rezolvare, printre altele, și o problemă care cerea să se aleagă, dintr-un tablou care cuprindea 5 dimensiuni de dale de ceramică ce se execută în mod curent, tipul de dală cu care să se paveze o încăperea de dimensiuni date, astfel încât, la montaj, nici o dală să nu fie tăiată. Cei mai mulți elevi au aflat aria încăperii și aria dalelor, făcând apoi împărțirile respective, fără a ține seama de indicația din problemă, că aceste dale nu trebuie să fie tăiate și, ca urmare, calea de

rezolvare era alta. În general, putem spune că elevii nu sînt obișnuiți să folosească instrumentul matematic pentru rezolvarea unor probleme practice întâlnite în viață.

Rezultatele probelor de sondaj au fost dezbătute de inspectoratul școlar în cadrul cercurilor pedagogice ale profesorilor de matematică. Concluzia generală care s-a desprins din aceste dezbateri este aceea că trebuie să se acorde o mai mare atenție modului în care se desfășoară predarea matematicii în școala generală, că principalul criteriu de apreciere a eficienței orelor de matematică sînt rezultatele elevilor; că este necesar ca fiecare elev să poată realiza aplicații în clasă care să schimbe actualul raport dintre transmiterea de cunoștințe și formarea deprinderilor de a opera cu acestea.

Evident, matematica nu trebuie să asigure elevilor numai cunoștințe, ci să-i învețe și cum să opereze cu ele; să formeze judecata corectă — raționamentul matematic. În acest scop, ar fi necesar ca programele școlare să prevadă un număr mai mare de ore la dispoziția profesorului, în care să se poată realiza aplicații în clasă care să schimbe actualul raport dintre transmiterea de cunoștințe și formarea deprinderilor de a opera cu acestea.

Demonstrarea teoremelor, rezolvarea problemelor în clasă, a temelor pentru acasă trebuie să conducă la dezvoltarea gândirii, a spiritului de observație și la formarea unor deprinderi de abordare sistematică a oricărei probleme sau exercițiu. În acest scop, este util să se folosească probleme cât mai variate și să se solicite elevilor folosirea întregului ansamblu de cunoștințe învățate. Experiența pozitivă din școli arată că rezolvarea problemelor pe mai multe căi trezește interesul pentru alegerea variantei optime. Pentru formarea deprinderilor de muncă independentă nu sînt suficiente doar temele pentru acasă și controlul sistematic al acestora; merită mai multă atenție introducerea consecventă a momentelor de muncă independentă în timpul orelor de curs. Prin ele profesorul are posibilitatea de a urmări modul de lucru al fiecărui elev și, ceea ce este mai important, de a corecta greșelile, în vederea formării unor metode eficiente de lucru. La aceasta e bine să se adauge un număr mai mare de lucrări curente, cu subiecte atent alese, care să facă apel la ansamblul de cunoștințe al elevilor. Este foarte important ca lucrările să fie comentate în clasă, sesizându-se greșelile tipice, în special cele de raționament și de metodă de lucru.

Concluziile la care am ajuns cu privire la nivelul predării matematicii, studiind cunoștințele și deprinderile elevilor, constituie pentru noi un valoros ghid pentru munca de inspecție, ale cărei obiective nu pot fi stabilite din birou, ci din ceea ce relevă și impune realitatea.

Prof. I. ALEXANDRESCU
Prof. M. BADEA
inspectori școlari

AGENDA

„Școala, factor de cultură și civilizație. Formarea gândirii materialist-dialectice despre lume și viață a tineretului școlar” — a fost tema unui simpozion organizat la Rm. Vilcea de Laboratorul de cercetări în domeniul științelor social-politice de pe lângă Comitetul de partid al județului Vilcea, Inspectoratul școlar județean și Casa corporului didactic. Comunicările și discuțiile, desfășurate pe secții, au adus o reală contribuție la tema abordată; eficiența lor se va putea constata mai pregnant o dată cu deschiderea noului an școlar. Dar și până atunci...

● Liceul „Al. I. Cuza” din Focșani și-a sărbătorit recent semicentenarul. Cu acest prilej au fost organizate o seamă de manifestări: așezarea unei plăci comemorative și dezvelirea bustului domnitorului al cărui nume îl poartă liceul, vernisajul unei expoziții de pictură, grafică și sculptură cu lucrări ale profesorilor și absolvenților de la această școală, un spectacol artistic, intitulat „Omagiu virstel de aur” etc. Tot cu această ocazie, revista liceului — „Licăriri” — a apărut în număr festiv ● O manifestare emoționantă la Palatul culturii din Ploiești: întâlnirea pionierilor din municipiu cu redactorii ai Editurii „Ion Creangă” pe marginea volumului pentru copii, „Ursuleții lui Rădu-nă”, al scriitorului ploieștean N. Rădulescu-Lemnaru. Încă o dată dragostea dintre copii și ursuleți a fost confirmată ● 4624. Acesta este numărul obiectelor etnografice, mai precis al lingurilor de lemn, colecționate de-a lungul a 28 de ani de profesorul Ioan Țugui din Cimpulung-Moldovenesc. Linguri de paltin, arțar, smochin, dud, tei, mesteacăn și de alte esențe, încrustate cu flori, cu păsări, cu pești și animale de munte, cu scene din legende și basme. Bogata colecție a profesorului moldovean, intitulată sugestiv: „De la lume adunate și farăși la lume date”, este vizitată de tot mai mulți oameni. În prezent, profesorul Ioan Țugui elaborează o lucrare pe marginea acestui străvechi obiect indispensabil omului, „Lingura de lemn”, prin care aduce valoroase contribuții la cunoașterea lui în decursul timpului. O viață pasionată, dedicată frumosului și istoriei; cu alte cuvinte, oamenilor ● Slatina a găzduit recent consfătuirea cu caracter județean a profesorilor de specialitate pe tema: „Intuiția și rigoarea în predarea matematicii”, la care au participat, ca invitați, academicieni, profesori universitari, delegați ai filialelor societății de matematică din alte județe etc. Matematică fără intuiție și rigoare nu se poate. Acest lucru se știe de multă vreme; dar probabil tocmai de aceea trebuie amintit din când în când ● Mai multor elevi din clasa a VII-a a Școlii generale nr. 18 — Brăila li s-a înmănat carnetul de utecel într-un cadru deosebit: la Muzeul de Istorie a Brăilei. Confruntarea cu trecutul de luptă al acestor meșteguri a dat acestui moment important din viața tinerilor un plus de solemnitate.

Ecouri

În „Tribuna școlii” din 27.IV.1973, am citit cu deosebit interes articolul „Învățătorii și universitatea” semnat de învățătorul Florian Păuliș. Consider că actuala pregătire a învățătorilor prin liceul pedagogic trebuie completată prin studii universitare adecvate, care să creeze specialiști cu studii superioare pentru clasele I—IV. În acest sens, propun să se înființeze pe lângă universități școli pedagogice superioare, cursuri fără frecvență la care să fie selecționați pe bază de concurs din materia obiectelor prevăzute în programa liceului pedagogic învățătorii cu o vechime de cel puțin 5 ani la catedră, cu gradul didactic definitiv și cu activitate meritorie (releșită dintr-o caracterizare a directorului coordonator și semnată de inspectorul de specialitate).

Inv. ION MOCANU
Școala generală Milcov-Deal,
Județul Olt

METODOLOGIE și tehnologie didactică

Pentru a denumi organizarea și desfășurarea procesului de învățămînt la un obiect sau altul, personalul didactic folosește termenul **metodică**: metodică predării limbii române, metodică predării fizicii, metodică predării istoriei etc. Este însă o constatare pe care sîntem obligați să o facem: termenul **metodică** a devenit insuficient pentru a mai exprima ansamblul problemelor pe care trebuie să le rezolve organizarea și desfășurarea învățării unui obiect sau altul. Pedagogia și psihologia pedagogică, pe de o parte, și ramurile științei reprezentate în planurile de învățămînt prin diferite obiecte de învățămînt, pe de altă parte, au realizat mari progrese în ultimul deceniu. Toate acestea nu sînt reflectate în metodicile actuale, și noi considerăm că nici în metodicile care se vor elabora, pornind de la ceea ce însemna metodică, în înțelesul de pînă acum 7-8 ani, nu pot fi reflectate. Metodicile prea au devenit o culegere de rețete și procedee de „predare”.

Or, un învățămînt de mare randament, așa cum cere epoca noastră și în perspectivă, nu se poate realiza de pe pozițiile unei concepții care consideră învățarea unui obiect sau altul ca pe un simplu proces de „predare”, de „comunicare”, de „transmitere” a cunoștințelor din partea profesorului și ca pe un proces de „preluare”, de asimilare și însușire din partea elevului.

Pornind de la cuceririle pedagogiei și psiho-pedagogiei din ultimii 8-10 ani, de la noua înțelegere a procesului de învățămînt pe care o determină aceste realizări, ajungem la concluzia că deși procesul de învățămînt rămîne un proces bilateral, la care participă profesorul și elevul, raporturile dintre aceștia este necesar să fie schimbate.

În condițiile unui proces de învățămînt cu mare randament, am precizat și în intervențiile anterioare, elevul nu mai poate rămîne cu prioritate „obiect” al acțiunii educative, al acțiunii de influențare dirijată a dezvoltării și formării lui. Elevul însuși trebuie văzut în întreg procesul educațional, deci și în cadrul procesului de învățămînt, ca un subiect care participă activ la propria lui formare.

În condițiile acestei schimbări, procesul de învățămînt suferă o serie de schimbări în organizarea lui. Nu le vom prezenta aici pe toate. Ne vom referi, însă, la cele care determină necesitatea înlocuirii termenului de **metodică** cu cel de **metodologie**: metodologia fizicii, chimiei, limbii române etc.

Dacă elevul devine subiect al acțiunii întreprinse pentru propria sa formare, metodele de învățămînt nu mai pot fi, în principal metode de predare. Însăși această denumire

conduce la transformarea elevului într-un element pasiv. Metodele trebuie să devină în fapt, în primul rînd, metode de cunoaștere, de învățare, de cercetare, ale elevului; el este doar subiectul acțiunii educaționale.

Dar în momentul în care metodele devin achiziții ale elevului, instrumentele cu care el cucerește cunoștințele, acestea trebuie analizate, organizate și deci aplicate de pe temelii științifice care le studiază. Această știință este **metodologia**.

Metodologia este știința care studiază metodele de cunoaștere, de cucerire a adevărurilor despre obiectele, fenomenele și procesele reale. În lumina marxism-leninismului, metodologia nu se mai poate rezuma numai la studierea metodelor de cunoaștere a fenomenului, procesului actual, ci ea trebuie să dezvăluie tendințele, posibilitățile și modalitățile de intervenție asupra fenomenului, asupra obiectului, în fond asupra realității pentru a o transforma. Mai ales acest aspect este de mare importanță în procesul de învățămînt. Căci în învățămînt, metodologia trebuie să vadă metodele de învățămînt și ca pe niște strategii reale de cunoaștere care se dezvoltă în mintea elevului pe măsura dezvoltării lui în condițiile organizate ale învățării.

Iată, deci, că metodologia, studiind metodele de cucerire a adevărilor, trebuie să devină instrument de bază în activitatea profesorului — care formează, dezvoltă, în primul rînd, aceste căi, aceste metode — ca pe unul din scopurile principale ale învățămîntului.

În felul acesta, metodologia limbii române, bunăoară, nu mai este o simplă metodică; aria ei de cuprindere este legată de modul de a înțelege procesul de învățămînt, în condițiile noilor raporturi profesor-elev, ca o activitate organizată în cadrul căreia elevul, sub conducerea profesorului, dobîndește, cucerește cunoștințele și și formează capacitățile intelectuale și trăsăturile morale.

Metodologia predării unui obiect sau altul are o arie de cuprindere atît de largă încît, completînd preocupările tehnologiei, considerăm că în viitorul nu prea îndepărtat, ea va deveni **pedagogia specialității**, înțelegînd prin aceasta că profesorul de la o disciplină sau alta va rezolva toate problemele pe care le ridică formarea elevului, educarea lui, prin studierea respectivei discipline.

Sîntem convinși că numai prin formarea profesorului și ca pedagog al specialității vom valorifica la nivelul cerut de epoca noastră valențele educative ale procesului de învățămînt, la un obiect sau altul.

În ce privește **tehnologia didactică**,



Lecție de chimie la Liceul „V. Alecsandri” din Bacău.
Foto: prof. V. BOGDANET

că, termenul a fost impus de continua îmbogățire a tehnicilor de învățămînt, îndeosebi cu mijloace audio-vizuale, cu mașini de instruire etc. Pentru cele mai multe cadre didactice, tehnologia pedagogică se restrînge la folosirea, în procesul didactic, a acestor tehnici. În literatura de specialitate, termenul are însă un sens mai bogat. Considerăm că în folosirea acestui termen nu este deloc greșit să pornim de la sensul cu care el a fost și este folosit în lumea tehnicii. Atît în **Dicționarul limbii române moderne**, cît și în **Dicționarul de neologisme** (1966), tehnologia este ansamblul sau totalitatea cunoștințelor despre metodele și mijloacele de prelucrare a materialelor.

Dicționarul enciclopedic român dă o definiție mai amplă tehnologiei: știința care se ocupă cu studiul, elaborarea și determinarea metodelor și procedeelelor de prelucrare a materialelor, sau într-o altă accepție: ansamblul de procese, metode, procedee, reguli, operații, condiții tehnice etc, aplicate, executate sau care se desfășoară în scopul obținerii unui anumit produs.

Ea nu este altceva decît ansamblul mijloacelor, metodelor și procedeelelor, formelor de organizare, activități de orice fel întreprinse pentru a forma personalitatea umană. Dacă mai ținem seamă și de faptul că tehnologia are întotdeauna implicată acțiunea de cunoaștere a materialului din care se confecționează produsul, înțelegem că tehnologia didactică presupune și cunoașterea anatomo-fiziologică, psihologi-

că a elevului, adică a „materialului” din care modelăm personalitatea umană.

Tehnologia didactică va cuprinde deci toate aspectele implicate în transformările pe care le cunoaște elevul. Procesul acestei transformări este însă dirijat pe baza unei concepții largi, cu implicații pedagogice, psihologice, filozofice, etice, sociologice, care fac parte integrantă din tehnologia didactică. Așa fiind, am putea acum raporta cele două noțiuni, din punctul de vedere al sferei.

Tehnologia ar fi noțiunea cu sfera cea mai largă, iar metodologia — paradoxal pentru unii — noțiunea subordonată. Dacă se ia sensul larg filozofic al noțiunii **metodologie** (dialectica materialistă este baza metodologică a tuturor științelor), atunci metodologia didactică ar avea sfera cea mai largă. Dar, metodologia didactică este totuși o specie a metodologiei materialist-dialectice, ca orice altă metodologie, a oricărei alte științe. Ea este subordonată tehnologiei, care, pe aceleași fundamente metodologice, materialist-dialectice, are o sferă de cuprindere ce depășește studiul și aplicarea metodelor. Folosirea corectă a acestor termeni are implicații asupra teoriilor pedagogice, asupra modului de a concepe procesul de învățămînt. Numai luate în sensul lor corect ele fac din teoriile pedagogice instrumente operaționale, aplicative, ridicîndu-se chiar pînă la valorile operaționale din lumea tehnicii.

De altfel, abordînd o problemă care se ridică de obicei în legătură cu preocupările de „didactică”, înțelegem că nu trebuie confundată didactica numai cu teoria instrucției sau cu teoria educației intelectuale. Este adevărat că în tratatele de pedagogie generală, apărute în ultimele două-trei decenii „didactică” și „teoria educației” sînt capitole distincte, dar nu trebuie să se înțeleagă că didactica nu se preocupă de problemele de educație, înțelegînd prin aceasta și celelalte laturi ale educației, în afară de latura intelectuală: educația morală și educația estetică. De altfel, în sensul științific, didactica este știința procesului de învățămînt, procesul de învățămînt fiind, după cum se știe, atît instructiv cît și educativ. În sensul acesta am înțeles noi că, într-o perspectivă nu prea îndepărtată, învățarea unei specialități, cu implicațiile ei instructive și educative, va fi analizată și organizată în cadrul pedagogiei specialității, profesorul de specialitate, realizînd, în cadrul obiectului său, atît instrucția cît și educația pe care obiectele le incumbă.

Conf. dr. VASILE BUNESCU



În laboratorul de fizică al Liceului „E. Hurmuzachi” din Rădăuți.

INTERFERENȚE EDUCATIVE

Mai puțină plictiseală în orele de dirigenție

De foarte puține ori ne putem declara mulțumiți de ceea ce am făcut în ora de dirigenție. Și de foarte multe ori intrăm în această oră cu teamă și neîncredere. Există atâtea păreri în privința acestor ore, a tematicii lor, a organizării lor, a conținutului lor, a desfășurării lor, încât, derutat, s-ar putea să te oprești tocmai la soluțiile cele mai puțin eficiente.

Concluziile la care am ajuns, după doisprezece ani de activitate în învățământ, timp în care am avut prilejul să cunosc experiența și părerile altor diriginți — deși nu sunt imuabile — pot fi luate în considerare, măcar pentru un început de discuție despre problemele orei de dirigenție. Mă voi opri în articolul de față doar la problema necesității ca ora de dirigenție să aibă o anumită structură. Răspunsul, după mine, este categoric, da! S-ar putea obiecta că o asemenea oră va fi prea rigidă. Poate!

Iată un exemplu de „structură” a orei de dirigenție pe care o aplic eu și care, pe lângă faptul că servește educației, dă orei un caracter variat, mai activ, încât aceasta nu numai că nu plictisește pe elevi, dar chiar e dorită. La început, rezerv câteva minute pentru controlul igienico-sanitar și al ținutei (consider acest moment foarte necesar în special la clasele a IX-a și a X-a ale școlii generale) și pentru prezentarea raportului elevilor responsabili asupra curățeniei clasei, învățaturii și disciplinei, pe săptămâna trecută, urmată de măsuri de îndreptare a situației și de motivarea absențelor. Ora de dirigenție nu trebuie să fie o lecție de morală. De acord! Dar

cîteva minute pentru a dezaproba nepăsarea și indolența, indisciplinarea sau rea-voința cred că sînt foarte utile. Și, în plus, dirigințele are ocazia să fie pus în cunoștință de cauză cu tot ceea ce se petrece în clasa sa, iar elevii să știe că sînt observați cu regularitate și că trebuie să răspundă pentru comportarea lor. Urmează cîteva minute pentru o scurtă informare politică (realizată de un elev, un colectiv de elevi sau de dirigințe) în funcție de vîrsta elevilor și de importanța evenimentelor. Făcută cu regularitate și seriozitate, aceasta îi va obișnui pe elevi să se preocupe de îmbogățirea orizontului lor politic iar, pe de altă parte, îi va lămuri asupra unor fenomene politice interne sau externe eventual greșit înțelese. Trec apoi la tema care se va dezbate în cadrul orei, anunțîndu-i titlul și scopul. La alegerea ei, am desigur în vedere viața colectivului, frămîntările membrilor săi. Numai astfel elevii vor privi cu interes tema respectivă și vor înțelege că ea nu a fost aleasă în mod întâmplător, ci pentru a le da lor, elevilor, un îndreptar pentru viitorul apropiat sau îndepărtat. Dezvoltarea temei, căreia îi acord spațiul cel mai larg, poate avea loc fie pe baza unei conversații — la care vor fi antrenați cît mai mulți elevi — fie printr-o expunere vie și atractivă a dirigințelii. Dezbaterea se încheie prin cîteva concluzii (dacă sînt necesare), după care anunț tema orei viitoare.

Consider că o oră care are o asemenea structură dă dirigințelii posibilitatea să rezolve ritmic și la timp multiplele probleme care se ivesc în activitatea clasei, să aibă o continuitate în urmărirea diferitelor aspecte din viața colectivului de elevi. Pe de altă parte, elevii, știind că sînt observați atent și că vor răspunde pentru ceea ce au făcut în decursul unei săptămîni, vor încerca să îndeplinească toate cerințele școlii, obișnuindu-se cu ordinea, curățenia, disciplina vieții în colectiv.

Am asistat la o oră de dirigenție în care aceste etape au lipsit. S-a tratat numai tema prevăzută pentru dezbateră, timp de 50 de minute. Ora părea interminabilă și pentru mine ca spectator, dar și pentru dirigințe și pentru elevii săi, care făceau evidente eforturi să rămînă atenți pînă la sfîrșit.

Prof. PAULA CRISTETIU
Școala generală nr. 11, Arad

Copilul profesorului

În peisajul obișnuit al unei clase, copiii profesorilor aduc o notă aparte, remarcată atît în cancelarie cît și printre colegi.

Independent de valoarea sa reală ca elev, copilul de profesor este abordat de către cadrele didactice cu idei preconcepute. În virtutea pregătirii pedagogice a unuia sau a ambilor părinți, se transferă asupra copilului valori presupuse a exista, ca rezultat al influenței educative pozitive din familie. În cazul copiilor de profesor, așteptările sînt deci mai mari, ei fiind apreciați prin prisma altor exigențe decît colegii lor.

Dacă într-adevăr copilul corespunde acestor așteptări, dacă se situează de la început și se menține printre elevii buni, calitatea de „copil de profesor” va influența în mai mică măsură statutul său școlar. Dacă însă el contrazice imaginea optimistă proiectată asupra lui, se face mai puternic simțită situația sa „specială”.

Cum se manifestă această situație?

Există, mai întîi, o doză de nefiresc în relația profesor-elev, cînd profesorul este și tatăl elevului respectiv, pe care îl ascultă la lecție, îi dă note, căruia îi corectează și apreciază lucrările scrise sau chiar probele la concursuri și examene. „La orele de matematică, tata este mult mai sever cu mine decît acasă — ne relatea elevul L. R., de la Liceul „N. Bălcescu” din Pitești. Nici eu nu mă simt la fel ca la celelalte lecții. Uneori uit că sînt la școală și dacă discutăm o problemă interesantă, îi spun «tata». În ochii colegilor de clasă, tot neadevătată pare însă și adresarea cu „tovarășe profesor”, cînd profesorul este tatăl elevului. La ceilalți profesori, se ivesc adesea o nuanță de subiectivism în tratarea copiilor colegilor, simpatiile și antipatiile față de acești elevi poartă și încărcătura afectivă specifică relațiilor cu anumiți colegi de breaslă. Cînd este vorba de copiii directorilor școlii sau ai inspectorilor școlari, elevii respectivi sînt situați de către cadrele didactice și mai sus, în ierarhia clasei, dincolo de copiii „simplicilor” profesori.

În urma unor asemenea atitudini, restul elevilor îi tratează și ei altfel pe colegii lor care sînt elevi „speciali”. Sensibili la oarecare lipsă de obiectivitate, sesizată în atitudinea cadrelor didactice față de copiii profesorilor, colegii ajung să pună sub semnul neîncrederii chiar succesele autentice ale acestor copii.

În investigarea relațiilor din colectivele școlare unde sînt copiii ai profesorilor, am acordat un interes deosebit analizei făcute de acești elevi pe care i-am numit „speciali”, asupra rolului și statutului lor. Discutînd individual și în grupuri cu ei, am constatat că, indiferent de vîrsta și de situația școlară, sînt confrunțați cu aceleași împrejurări generate de prezența părinților în cancelaria școlii.

Și lor le este perceptibil faptul că, în genere, cadrele didactice îi tratează altfel decît pe restul elevilor din clasă. Ceea ce îi nemulțumește mai ales sînt, pe de o parte, pretențiile sporite față de pregătirea lor și, pe de altă, unele supraaprecieri în acordarea notelor. Ei înșiși ajung astfel să nu mai aibă măsura valorii lor reale, derutați de aceste contradicții în modul de evaluare.

La unii dintre elevii studiați de noi, am surprins un anumit familism în raporturile cu profesorii; alții, dimpotrivă, manifestau un exces de grijă în comportare, pentru



a nu putea fi acuzați că ar profita de prestigiul părinților lor.

Ne-au fost semnalate și multe insatisfacții generate de relațiile cu colegii de clasă. Mai întîi, suspiciunile care planează asupra copiilor de profesori, cînd „secrete” ale colectivului ajung să fie cunoscute în cancelarie. Este greu de acceptat, de pildă, că un elev, fiind copilul profesoarei de fizică, se poate abține să nu divulge mamei sale pe colegii care copiază, suflă la orele ei, îi dau porecle etc.

Antipatiile, conflictele nu izbucnesc însă decît rar pe față cînd au ca obiect pe copiii profesorilor: există temeri care le canalizează spre toleranță prudentă, lașă sau chiar spre ipocrită adulare. „Nu mă pot increde, cu toată inima, în nici un coleg — spunea băiatul unui profesor de la același liceu din Pitești. Cînd mi se arată prietenie, trebuie să trecă mult timp, să verific dacă este vorba de un sentiment sincer, dacă eu sînt apreciat pentru calitățile mele sau doar pentru faptul că tata este profesorul nostru”.

Am remarcat că, pe măsură ce elevii se apropie de absolvirea liceului, se estompează situațiile semnalate pînă acum. Tinerii încep să simtă acționînd alte criterii de stratificare a valorii sociale a fiecărui membru din colectivul clasei, dincolo de atitudinea cadrelor didactice și chiar de ierarhia școlară.

Analizînd faptele inventariate în cercetarea condiției de elev a copiilor profesorilor, ne-am pus întrebarea dacă sîntem în prezența unei reale sau a unei false probleme, cu atît mai mult cu cît aspectele deficitare întîlnite de noi nu sînt inexistente, nu apar în mod obligatoriu în toate colectivele școlare unde învață copiii ai profesorilor.

Chiar dacă frecvența și intensitatea faptelor consemnate de noi nu ar justifica aprecierea lor ca fenomene semnificative sub aspect cantitativ — ele merită a intra în preocupările cadrelor didactice. Ne gîndim în mod deosebit la cele care își au copiii elevi în școala unde lucrează. Dintre toate variabilele implicate în determinarea relațiilor din colectivele școlare, dubla calitate de părinte și de profesor s-a detașat, în cercetarea noastră, ca fiind cea mai importantă. De la acești educatori, investiți cu rol deosebit, pornesc liniile de influență atît în rîndul corpului didactic, cît și în cel al elevilor colegi de clasă cu copilul profesorului. Este firesc deci ca evitarea impasului educativ să pornească tot de la ei. Pentru că este un real impas, dacă elevii trăiesc anumite inechități care le zdruncină încrederea în educatorii lor, dacă se prejudiciază fundamentul egalitar al condiției de elev.

LUMINIȚA GHIVIRIGĂ

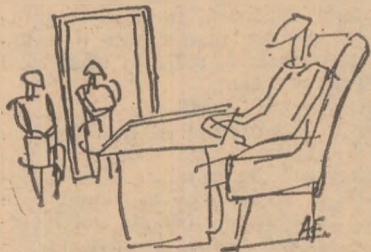


Foto : EMIL ZERONIAN

Comoda stare de neutralitate

„Elevul, denumit pe drept cel mai sever critic al profesorului, nu pierde din vedere nici o abatere a acestuia — își începe un articol prof. Vasile Ghica, de la Școala generală nr. 4 din Tecuci. Elevul știe cind profesorul e foarte bine pregătit profesional și pedagogic, cind, dimpotrivă, are ezitări sau vine în clasă supărat și obosit. El poate face, pe baza unor îndelungi și atente observații, comparații între profesori, emițind judecăți și stabilind preferințe. Am asistat la o întâlnire a unei mai vechi promoții de liceu. În memoria foștilor elevi își păstra încă un loc aparte profesorul de limba și literatura română, „spai-ma» liceului de altădată. Dar nici premianții, nici cei care au fost nevoiți să repete anul din cauza acestei materii nu aveau ce să-i reproșeze, întrucât distinsul dascăl știa să îmbine admirabil exigența cu respectul față de elev.

În școlile generale cu mai multe clase paralele se iscă discuții de tot soiul cind este vorba de repartizarea profesorilor care urmează să predea la clasa a V-a. Motivul? Sint învățători care, de fiecare dată, dau serii de elevi foarte bine pregătiți, în timp ce alții reușesc cu regularitate să-l dezobisnuiască de munca independentă chiar pe cei mai înzestrați...



În alte școli se instaurează o atmosferă de generală neutralitate. Neajunsurile cite unui profesor sînt evidente, toți îl cunosc pe cel ce pătează prestigiul colectivului, dar nimeni nu vrea să-și facă... dușmani. Comoditatea respectivului cadru didactic este acceptată ca o fatalitate. „Am să-l învăț eu acum să-și facă datoria?» — se întreabă colegii. Nu aceeași reacție poate fi înregistrată în „tabăra» părinților. Ei încearcă prin orice mijloc să evite un asemenea educator. Așa începe acel trist spectacol, prezent la începutul anului școlar în numeroase școli: părinți cu copii de mină, încercînd să obțină transferarea la

clasa cutare, sau chiar la o altă școală. Poate exista o mai mare umilință pentru un educator? — se întreabă în final corespondentul nostru. Credem că nu! Elevii „nu îl vor, chiar dacă el îi vrea”, nu că ar fi prea exigent, ci pur și simplu pentru că nu este pregătit sau nu folosește metode adecvate. Dar această umilință — orice s-ar spune — se răsfrînge și asupra celorlalți colegi de catedră în cazul cind această adoptă comoda stare de neutralitate de care se pomenea mai sus.

Mania ședințelor

Ședințele, fără îndoială, au rostul lor. Ele însă nu trebuie organizate numai de dragul de a le organiza și mai ales nu trebuie „dilatate”, bă-tînd apa în piua și răpînd prin ele timp prețios. Cu deosebire în școli, la sfîrșit de trimestru, cind fiecare oră atîrnă greu în balanța de pregătire a elevilor!

Profesorul Gh. Roman de la Școala generală din Covrigi, județul Gorj, ne aduce la cunoștință că în instituția unde lucrează ședințomania este în floare. În trimestrul I bunăoară, din cauză că profesorii școlii au participat la... ședințe, elevii au rămas nesupravegheați 52 de ore (se poate constata acest lucru — ne scrie corespondentul nostru — din registrul de prezență și din jurnalele de clasă), iar în trimestrul II — 60 de ore! „Într-una din zile, în timp ce-mi desfășuram ora la clasa a VI-a A (aflăm din scrisoare) elevii clasei a VI-a B, rămași singuri (profesorul lor fiind la ședință) se jucau pe fereastră cu un ciine lup și atrăgeau atenția celor din clasă”.

Într-altă zi, după orele de dimineață, o parte dintre elevi au fost duși la o ședință în comuna Văgiulești, de care aparține satul Covrigi (distanța peste 10 km.) unde au stat pînă după ora 20. „Am considerat necesar să înfățișez aceste aspecte — spune în încheiere corespondentul nostru — cunoscute de inspectoratul școlar, chiar dacă risc să nu mi se mai facă inspecția specială pentru gradul II, planificată”.

A-ți asuma răspunderea în dezvoltarea unor lipsuri existente, nu implică nicidecum luarea unor măsuri represive din partea factorilor vizati. Dimpotrivă, se așteaptă remedierea lipsurilor. Iată de ce, socotim, minim „riscul” corespondentului nostru. Probabil așa îl va socoti și Inspectoratul școlar al județului Gorj.

Restanțe ce se cer depășite

Sub titlul de mai sus, într-un articol trimis redacției noastre, profesorul Dumitru Stanciu de la Școala generală din Perieți (Olt) face unele considerații privind munca din școală a directorului. „Două — spune domnia sa — sînt aspectele mai importante care punctează negativ activitatea unor conducători de unități școlare. Un prim aspect la care vrem să ne referim, poate cel mai important, îl constituie faptul că sînt directori care se pierd în probleme administrative, nu dintre cele mai însemnate pentru viața școlii. Problemele administrative, evidente, au rolul lor; ele însă nu trebuie să afecteze spațiul și timpul acordat problemelor de fond!”

Al doilea aspect se referă la activitatea propriu-zisă de îndrumare a procesului de învățămînt de către directorul școlii. Să ne oprim, de pildă, la una din modalitățile de lucru folosite de director în îndrumarea procesului de predare și învățare, și anume asistențele la ore. Unii directori consideră aceste asistențe doar ca pe niște norme pe care le au de îndeplinit. Ce să mai spunem de acele situații, de-a dreptul penibile, cind, în urma unei discuții „mai tari» dintre director și un cadru didactic, asistența la ore se transformă parcă într-un act de răfuială. Sigur că la un asemenea nivel de înțelegere al asistențelor e greu de întrevăzut rezultatele dorite, așa că de la an la an caietele de asistențe (unele de măriri apreciable) devin îngălbenite de vreme, fără nici o finalizare.

Am insistat asupra acestui aspect, deoarece, concepute științific, vizînd scopuri precise, asistențele l-ar putea oferi conducătorului de școală posibilitatea să înregistreze „pulsul» muncii didactice din unitatea sa, să popularizeze succesele obținute la unele lecții și, totodată, să rețușeze din timp unele neajunsuri inerente.

Concluzii formale de natura celor cu care ne-am obișnuit de mult: „lecția și-a atins scopul» (greu de constatat doar după o singură asistență!), „nu s-au făcut erori de conținut” etc., sînt departe de a proba receptivitatea la nou a directorului, condiție ce nu poate lipsi din activitatea unui bun conducător de școală”.

Observațiile corespondentului nostru sînt întemeiate. Am fi dorit însă ca ele să fie cu trimiteri precise la școlile unde persistă asemenea anomalii. Dar și așa...

D. CICHIRĂ

COMENTARIU

„Simpla” viață în doi

Ne-am obișnuit să urmărim cu interes materialele din „Știința tineretului” care discută „despre tinerete, educație, răspunderi”, fie că sînt încolonate sub acest titlu de rubrică, fie că aparțin altor compartimente publicistice ale cotidianului.

Într-un număr recent (7461), reluînd problema familiei tinere, Luminița Ghivirigă, cercetător principal la Institutul de Științe Pedagogice, ne atrage atenția asupra perenității caracterului educativ al familiei, indiferent de vîrsta soților, de existența sau lipsa copiilor, permanență evidențiată prin multiple influențe, determinate de complexe relații și interferențe. După răspunsurile nuanțate la întrebarea „este posibilă influența educativă între soți? — credem că există tot atîtea nuanțe, cite familii putem număra într-o anumită colectivitate — și după acceptarea ideii că părinții constituie un „obiect” al edu-

cației (o înfrînire puternică în acest sens avînd, da, și copiii) ajungem la aprecierea că „simpla” viață în doi este cu mult mai complicată decît ne-o închipuim la 18 ani. De aceea considerăm că discuția inițiată de „Știința tineretului” ar trebui să abordeze relațiile interfamiliale și extrafamiliale sub numeroase alte aspecte, invitîndu-și cititorii la o cinstită atitudine, mai puțin teoretică și declarativă. Desigur,

nimeni nu așteaptă prescripții și rețete infailibile. Se știe, însă, că se poate reduce mult din efectul nociv al maladiilor printr-o serioasă profilaxie. Or, asemenea materiale, căutate și citite cu explicabilă curiozitate de către tineri, pot preveni nenumărate eventuale eșecuri, nemaiadăugînd deosebitul lor aport la consolidarea tinerei familii.

V. BACIU

Profesor din vocație

(Urmare din pag. 1)

litatea pentru evaluarea acțiunii pe care o montează, a procedeeilor pe care le folosește, nu are temeii rațional să decidă dacă trebuie să le modifice și cum să le modifice. Lucrul cu ipotezele didactice — care face ca profesorul să desfășoare un neînterupt proces de cercetare — este principala sursă a creației, a inovării și, implicit, a perfecționării procesualității sistemului de învățămînt.

În sfîrșit, profesorul este chemat să lucreze în adîncurile afectivității sale pentru a o innobilă, dăruind-o elevilor și celorlalți oameni. Prin respectarea și încurajarea demnității umane, prin capacitatea de a între-

ține relații, de a cultiva dialogul și a convinge, prin puritatea și fermitatea sa etică, prin sprijinul pe care îl dă tinerilor ca să-și descopere și să-și cultive autenticitatea, profesorul este ființa care inspiră calea de a ființa în altul. El trebuie să-și facă o deviză din ceea ce spunea Marx: „Dacă îl consideri pe om și atitudinea sa față de lume ca o relație omenească, vei putea schimba dragostea numai pe dragoste, încrederea numai pe încredere...” Vocația profesorului — care a optat cu sinceritate pentru misiunea sa — este de a munci neconștient cu propria-i ființă spirituală, de a întreține în ea luminile marilor idei și căldura, care întăresc și unesc pe oameni.

CONSULTAȚII

Prof. Boca Grigore, Școala generală Botoșana, jud. Suceava, ne relatează că, folosind consultațiile din „Tribuna școlii”, s-a adresat organelor județene de învățămînt, de la care a primit răspuns favorabil, rectificîndu-i-se salariul de încadrare de la 1.280 lei la 1.480 lei lunar. Însă încercînd să intre în posesia drepturilor bănești pe perioada expirată printr-o acțiune la comisia de judecată, i s-a răspuns că nu poate primi suma convenită decît pe un an, care se plătește din bugetul statului, iar restul sumei să o achite cei ce l-au încadrat necorespunzător. „E legal cum s-a procedat cu mine și ce trebuie să fac în continuare?”

Din drepturile ce vi le garantează legile statului nostru, în cazul de care ne ocupăm, ați primit doar o parte. Inspectoratul școlar județean a procedat corect rectificîndu-vă categoria de încadrare pe data de 1 aprilie a. c. În ceea ce privește încasarea drepturilor pe perioada expirată, pe lingă cei 2.400 lei ce vi-i acordă comisia de judecată pe un an, mai aveți dreptul la încă 2.600 lei (poate fi o mică diferență, în plus sau în minus, în funcție de timpul efectiv lucrat). Cred, însă, că în problema recuperării acestor drepturi este o mică neînțelegere. Întrucît aceste sume reprezintă drepturi neacordate, nu se pune problema impunerii lor nimănui. Potrivit prevederilor Codului muncii (art. 176/2), pentru orice pretenții bănești, față de unitate, ale persoanelor încadrate în muncă, termenul de sesizare este de 3 ani de la data cind drepturile trebuiau să le fie acordate. Deci, dv. sînteți în termen de soluționarea litigiului, vă recomandăm să pretindeți hotărîrea comisiei de judecată, conform Legii nr. 59/1968 și să nu vă mulțumiți cu alte forme de comunicare, care vă dezavantajează. Împotriva hotărîrii date de comisia de judecată puteți face plîngere la judecătoria în a cărei rază teritorială funcționează comisia, în termen de 15 zile de la pronunțarea hotărîrii sau de la comunicarea, dacă ați lipsit la pronunțare. Plîngerea se depune la comisia de judecată, care o înaintează judecătoriei, împreună cu dosarul.

Inv. dir. Petru Nichita, Cerchizel, jud. Mureș, ne relatează că în urma unui control financiar efectuat la școlile de pe raza comunei, s-a cerut învățătorilor să restituie jumătate din indemnizațiile pentru predare la clase simultane încasate pe lunile septembrie, din ultimii doi ani, pe motiv că efectiv cursurile încep la 15 septembrie și ne întreabă ce părere avem.

Măsura luată de controlul financiar nu are suport legal și ea a putut fi aplicată datorită ușurinței cu care cel în cauză au restituit sumele încasate. Apreciînd activitățile suplimentare ce le desfășoară unele cadre didactice, legislația școlară prevede, pentru personalul didactic de conducere a unităților școlare, pentru profesorii-diriginți, precum și pentru învățătorii și institutorii care predau, în același timp, la 2-4 clase în învățămîntul obligatoriu de cultură generală, la clasele I-IV, acordarea unei indemnizații lunare, care face parte din salariul tarifar lunar (art. 178 din Legea nr. 6/1969 și art. 5 din H.C.M. nr. 2841/1968). Învățătorii și institutorii care predau în același timp la două, trei sau patru clase, primesc indemnizațiile prevăzute în Anexa nr. 2 la H.C.M. 2841/1968, care fac parte din salariul tarifar lunar.

Chiar dacă între 1 și 15 septembrie nu se țin cursuri, acestor cadre didactice le revin sarcini suplimentare privind studierea planurilor și programelor de învățămînt, a manualelor școlare, întocmirea planurilor calendaristice anuale și trimestriale pentru fiecare obiect de învățămînt, completarea materialului didactic necesar predării unor lecții, întocmirea evidențelor școlare necesare deschiderii noului an școlar, rezolvarea unor situații prin legături directe cu familiile elevilor etc., pentru cele 2-4 clase la care predau.

Ne surprinde faptul că o asemenea interpretare și măsură, care vizează de principiu mai multe școli din județ, n-a fost sesizată de inspectoratul școlar județean, care, în mod normal, trebuia să cunoască rezultatul controlului financiar din unitățile școlare controlate și să ia atitudine.

În spiritul echității socialiste și al principiilor care stau la baza remunerării muncii în societatea noastră socialistă, puteți pretinde achitarea acestor drepturi folosindu-vă, pe lingă actele normative menționate, și de prevederile articolului 176/2 din Codul muncii.

I. BADIU

J. J. ROUSSEAU:

„Emil sau despre educație“

Traducere, studiu introductiv, note și comentarii de DIMITRIE TODORAN, E.D.P., 1973

Este o necesitate și aproape un fapt implacabil confruntarea la un anumit interval de timp a unei școli naționale și a unei experiențe în teoria și practica educației cu una din lucrările fundamentale ale gândirii pedagogice, cum este „Emil sau despre educație“. Aceasta pentru că marele gânditor și filozof a înfăptuit pe tărîmul educației o revoluție de proporții aceleia pe care la ceva mai mult de 10 ani după moartea lui a săvîrșit-o în structura societății franceze revoluția burgheză de la 1789.

„Emil“ este carte deconcertantă. Ea vrea să realizeze un om nou, o pus societății feudale a timpului nu prin schimbarea structurilor sociale care au îndepărtat pe om de „natura sa originară“, ci prin educație („Tot ceea ce n-avem la naștere și ne va trebui cînd vom muri ne este dat prin educație“ Cartea I, pag. 9). Pentru a-l feri de influențele pe care inevitabil societatea le-ar putea exercita asupra elevului său, pedagogul îl plasează într-o situație particulară, aproape de ne-susținut: îl izolează de mediul social ambiant, inclusiv de cel familial. Care sînt căile prin care J.J. Rousseau înțelege să-și modeleze elevul, nu întrezărește să ne spună într-un pasaj devenit celebru: „Această educație ne vine fie de la natură, fie de la oameni sau de la

lucruri“. Iar mai departe arată scopul urmărit prin această educație: „Cel al naturii“. Și, cum este și firesc, pentru a evita ca aceste trei căi prin care se realizează educația să nu devină divergențe, are grijă să sublinieze necesitatea ca „cele trei educații să se sprijine una pe alta spre a se perfecționa“, precum și trebuința ca „să orientăm două dintre ele spre aceea asupra căreia nu avem nici o putere“ (adică, spre natură).

„Emil“ este în esență o ipoteză de lucru despre educație. E un fapt care nu a fost prea bine observat nici de contestarii săi și nici de admiratori. O spune foarte explicit însuși pedagogul la începutul Cărții I: „M-am hotărît așadar să iau un elev imaginar și să presupun că am vîrsta, sănătatea, cunoștințele și talentele potrivite pentru a mă ocupa de educația lui“ (pag. 24).

Sînt stabilite, deci, convențional și condiția elevului (imaginar) și condiția educatorului (la fel, convențională). „Premisa de lucru“ este expusă în propoziția cu care debutează lucrarea: „Totul este bun cînd iese din mîinile Creatorului; totul degenerază în mîinile omului“. Pe această premisă, care închide în sine un simbul de paradox, este construită, în cadrul convenției stabilite cu cititorul, întreaga construcție, atât de controversată și de contradictorie. „Emil“ este în același timp mai puțin și mai mult decît un experiment. Mai puțin, deoarece n-a putut fi verificat direct de către autor nici unul dintre conceptele lui pedagogice (cînd i s-a cerut consimțămîntul pentru a-l respune în realitate a sfătuit persoana respectivă să renunțe la această idee); mai mult, deoarece el permite formularea unor idei pedagogice îndrăznețe, pe care pedagogia de după el le-a putut verifica (validîndu-le sau infirmîndu-le). „Emil“ trebuie gîndit și înțeles, în primul rînd, istoricește, în epoca în care a fost scris. Dar valoarea lui, „actua-

litatea“ lui pe planul educației nu se reduce doar la aceasta. „Emil“ a depășit în multe privințe educația vremii sale, prevestind pedagogia modernă. Traducătorul și autorul excelentului studiu introductiv, al bogatelor note și comentarii, prof. univ. dr. doc. Dimitrie Todoran, prezintă cu reală erudiție postumitatea conceptelor pedagogice ale marelui pedagog genevez. În primul rînd, descoperirea copilului, care nu mai este văzut ca un adult în miniatură, ci ca o ființă individuală avînd o structură psiho-fizică proprie, cu particularități și cu un specific, implicit etape diferite de dezvoltare (care, deși înțelese în cercuri închise, am putea spune că prefigurează viziunea, noastră asupra dezvoltării psiho-fizice a copilului și a adolescentului); dezvoltarea liberă, progresivă, conformă tendințelor și „facultăților“ personale ale copilului, dezvoltare care exclude intervenția exterioară (brutală) și care presupune o asemenea organizare în care să se evite situații ce pot stimula acțiuni nedorite (educația „negativă“, cum o numește marele pedagog). De aici, ideea generoasă și cu posteritate spectaculoasă în gîndirea și practica pedagogică, anume că o adevărată educație nu se realizează prin cuvînt, ci prin experiența proprie a elevului, prin contactul direct al acestuia cu lucrurile. Așezînd ca mobil al cunoașterii, implicit al educației, curiozitatea, gînditorul și pedagogul genevez deschidea pedagogiei o fereastră largă spre viitor. Altă idee care a făcut carieră în pedagogia de după el este aceea a învățării unei profesii practice. J.J. Rousseau este și anticipatorul educației tehnico-productive a tinerei generații.

Traducerea acestei lucrări fundamentale în gîndirea pedagogică a lumii moderne depășește prin semnificație un simplu act editorial. Ea se înscrie pe linia unor autentice acte de cultură.

I. ȚENESCU

15 ani de activitate

La Casa corpului didactic din București este deschisă expoziția festivă „15 ani“ (1958—1973) de activitate artistică a cenacului artelor frumoase „Ion Andreescu“. În decursul acestor ani, profesorii de desen, chiar dacă mare parte dintre ei nu sînt membri ai Uniunii artiștilor plastici, au arătat că nu vor să rupă contactul cu arta plastică, înțelegînd că, în calitatea lor de profesori care au sarcina să-i învețe pe alții meșteșugul artei și să lupte pentru dezvoltarea gustului estetic al fiecărui copil, trebuie ca mai întîi ei să-și perfecționeze acest meșteșug și să-și întrețină propria sensibilitate și receptivitate pentru frumos.

Cu acest prilej ne amintim și de o seamă de inițiative frumoase ale cenacului „Ion Andreescu“, printre care se numără organizarea taberelor de documentare și de creație din timpul verilor, ca și organizarea unor expoziții tematice ocazionate de diferite evenimente importante legate de viața poporului.

Prezenta expoziție are un caracter simbolic. Fiecare membru al cenacului expune cîte o lucrare. Nu poate fi vorba deci de o analiză valorică, ci de apreciere permanentă unei etici, de aceea mă voi mărgini la menționarea numelor expozanților. Compoziții expun profesorii: Bilțiu Traian-Dăncuși, Comănescu-Iancu Manani, Ghiga Jenita, Girbea-Domșa Flavia, Gherghel Ema, Niculescu Nic Emil, Poenaru-Dușa Jeana și Popescu Marius. Peisaje: Bucătaru Ștefan, Ceachir Larisa, Cononov-Ionescu Aurelia, Dădărlat Ionuța Ion, Delighioz Cristescu Ecaterina, Dracea Rodica, Drăgoi Alexandru, Filipescu Elena, Frînculescu Ana, Frînculescu Maria, Ionescu Gornet Ion, Manolescu Constanța, Martinaș Dumitru, Nițescu Jean, Pîrvănescu Maria, Popescu Hrușca Lili, Saulea Marius, Steriade Florica, Tătulescu Florica, Stuparu Nina, Toma Rodica și Zamfira Alla. Tablouri cu flori și naturi statice semnează: Bordeaux Liviu, Drăgoi Mihai, Moțatu Steurer Mia, Nițescu Vera Veslovschi, Palade Maria și Zberea Alexandrina. Portrete: Mihai Marin, Milculescu Octavia, Petrescu Haralambie și Stănescu Lizica. Paul Constantinescu expune un grup de lucrări decorative în metal bătut, iar Istrate Elena, lucrări de ceramică.

Un cuvînt bun merită și Casa corpului didactic din Capitală, care dovedește înțelegere pentru una dintre valoroasele acțiuni de perfecționare didactică.

Prof. dr. ALEXANDRU TOHĂNEANU



„Portret de copil“

LIZICA STĂNESCU

CORNELIU BUZINSCHI:

„Hoții de vise“

Între prozatorii care s-au remarcat cu prisosință în ultimii ani prin scrierile destinate celor mici, Corneliu Buzinschi ocupă, incontestabil, unul din locurile de frunte.

La aceasta a contribuit, fără îndoială, faptul că Buzinschi, pe atunci profesor într-o localitate moldovenească, stăpîn pe o solidă experiență pedagogică, își dobîndise o cunoaștere temeinică a copilului, a vieții lui sufletești, ca și o opinie fermă în ce privește rosturile școlii, necesitatea unor raporturi evolute între copil, școală, familie și societate. Toate acestea s-au răsfrînt în povestirile și romanele lui Corneliu Buzinschi, influențîndu-le pozitiv, dîndu-le acea autenticitate care se observă cu ușurință în „Strigătul“, „Ochiul alb al visului“, „Numiți-mă Varahil“, „Picală și Tindală“ etc., fiecare dintre lucră-

rile amintite avînd la bază o intenție educativă.

Dezvoltîndu-și neîncetat experiența (mai tîrziu și în cadrul editorial), Corneliu Buzinschi ne-a dat o carte, intitulată „Hoții de vise“, care mi se pare că definește mai profund și mai complex decît celelalte caracterul constructiv-umanist al creației sale artistice, concretizat mai ales în obiectivele sale educaționale.

Cartea — alcătuită din patru părți de sine stătătoare și, totuși, întregindu-se una pe cealaltă — ne redă una dintre cele mai interesante și cuprinzătoare viziuni asupra universului infantil din literatură destinată tinerilor cititori.

Autorul, pornind de la jocuri, care au un rol deosebit de important în scrierile sale, își poartă cititorii pe aripile fanteziei, în depărtatul trecut istoric, punîndu-l în situația de a participa afectiv la scene de un impresionant eroism, determinîndu-l să înțeleagă sensurile majore ale luptei de apărare a acestui pămînt de către strămoșii noștri.

Revenind în actualitate, cititorul la parte la o pasionantă aventură, avînd drept scop promovarea și

apărarea celor mai frumoase vise ale tineretului nostru de astăzi. Concluzia pe care o trage singur micul cititor la sfîrșitul lecturii este aceea că în lupta dintre bine și rău, nici un efort nu poate fi socotit prea mare pentru ca binele să învingă, că lumea vrea și trebuie să meargă înainte pe căile luminoase care duc spre fericirea oamenilor.

Scrisă într-un stil atrăgător, dinamic, antrenant, cartea aceasta (ca și cele de dinaintea ei) se citește cu plăcere de copii, care urmăresc cu atenție întîmplările prin care trec îndeosebi cei doi eroi principali Varahil și Hani, eroi care se păstrează cu pregnanță în memorie prin tot ce au mai bun în structura lor morală.

— Ce vă place mai mult în „Hoții de vise“? am întrebat, de curînd, un grup de cititori ai cunoscutei Bibliotecii municipale pentru copii „Ion Creangă“.

— Dragostea de patrie de care dau dovadă eroii pozitivi ai cărții, în primul rînd, mi-a venit prompt răspunsul. Apoi inițiativele lor creatoare, dorința de a fi folosiți familiei, locului unde s-au născut, țării.

ALEXANDRU MITRU

VALERIU BUCUROIU:

„Floreta de argint“

Ediția „Albatros“, 1973

Cartea lui Valeriu Bucuroiu are în primul rînd darul să repună în drepturile legitime epigrama, o specie de cele mai multe ori abandonată deliberat.

„Bucchetul de epigrame“ al autorului sensibilizează chiar și pe refractarii învederați ai genului, lectura lor fiind o permanentă incantație.

Aria predilectă a acestui volum o constituie lumea literară, pe rînd exultată, dar și supusă unui subtil rechizitoriu.

Finețea și delicatețea ironiei, atribute care nu-l scutesc pe autor de a

fora în resorturile intime ale vieții literare și uneori și-n alte domenii, este imposibil să nu smulgă un zîmbet și celui învințat direct sau aluziv. Observația e penetrantă, ironia corosivă, dar și dezarmantă, faptul explicîndu-se nu atît prin maniera literară cit prin structura temperamentală a autorului.

În cazul lui Ion Băieșu, autorul comediei „Preșul“, de mare succes la public, surisul escamolat alternează cu perspectiva echivocă: „Dacă a reușit Băieșu / S-aibă atît succes cu Preșul... / Vă-nchîpuiți cu un covor, / Unde-ar zbura... ca autor!“

Eminentului profesor universitar Al. Piru, redevabil istoric și critic literar, i se statuează profunzimea și valoarea, nu fără a sugera și o anumită delimitare a unei activități laborioase: „Mulți au dorit cu Cearta să-l doboare, / Dar el nimic, bășos, tot în picioare. / Și dacă judec bine pe-al nostru fus orar / Trăiește doar

un singur... istoric literar...“ „P.S.“: Umblă vorba printre spini: / Piru are rădăcini“. Unui regizor de film, care-și umple distribuția cu prieteni sau rude, autorul îi dedică o epigramă a cărei poantă savuroasă are la bază antiteza dintre sacrificiul autentic și cel formal: „În acest film — o singură obsesie — / Imi trebuie un cap — dar de expresie — / Și cum așa ceva găsești mai greu / Îl voi sacrifica pe fiul meu...“

Lui Alecu Popovici, autorul mai multor piese pentru păpuși, i se adresează cu o ironie robustă, nedismulată: „În teatru sînt și autori / Ce-și joacă șansele pe sfiori, / Sau cînd și cînd forțează uși / Prin cazna bietelor păpuși!“

Majoritatea epigramelor, ca și a celorlalte compuneri satirice cuprinse în paginile volumului constituie nefîndoios exemple probante pentru talentul literar al autorului.

NICOLAE VERDEȚU

ÎN PREAJMA SĂRBĂTORIRII ZILEI INTERNAȚIONALE A COPILULUI

Importantă în sine, și totodată bogată în semnificații pentru educarea tineretului, a copiilor în spiritul păcii și al prieteniei între popoare, ziua de 1 Iunie, ziua internațională a copilului, constituie un eveniment care adaugă noi valențe, an de an, frumoaselor tradiții din patria noastră.

În condițiile actuale, când dragostea partidului se revărsă asupra tinerelor generații, când cultivarea tradițiilor este un exemplu pentru noi toți, este firească preocuparea în a adăuga noi acțiuni, care să completeze, să contureze și să imprime un suflu de noutate unor manifestări intrate în calendarul sărbătorilor anuale.

Toate acestea fac ca școala, prin cadrele didactice, să prilejuiască copiilor momente în care să li se facă cunoscută importanța zilei solidarității copiilor din întreaga lume, însemnătatea afilierii țării noastre la organizația U.N.I.C.E.F. și ceea ce reprezintă această organizație pe plan mondial.

În programul comun de activitate, sint prevăzute multiple acțiuni, prin care copiii, sub îndrumarea competentă a factorilor educativi, au prilejul să pătrundă în adevărata semnificație a zilei de 1 Iunie.

Având în față o bogată experiență, în unitățile școlare și preșcolare se vor organiza și desfășura, în preajma acestei zile, acțiuni tematice ca: scenete, jocuri, executări de desene,

diferite obiecte, lucruri de mină, artizanat ș.a. În zilele acestea educaționale, învățătorii și profesorii vor aduce în discuție, în funcție de personalitatea și măiestria pedagogică a fiecăruia, diferite aspecte din viața copiilor din lumea întreagă, vor recomanda și organiza vizionarea unor expoziții și spectacole tematice, urmărirea pe micul ecran a emisiunilor special consacrate ș.a.

În condițiile societății noastre, când documentele de partid și de stat pun accent pe sistemul unitar al învățământului și educației, relațiile dintre tinerii și copiii de diferite vârste, cuprinși în sistemul educațional, trebuie activate și intensificate în beneficiul copiilor de vîrstă mică.

În acest spirit, elevii din clasele mai mari vor fi antrenați în executarea unor lucrări (traforaj, cusături, broderii ș.a.) pe tema „Copiii din întreaga lume” care vor putea fi trimise în dar copiilor din unitățile preșcolare și din primele clase ale școlii generale. Grijă față de creșterea și educarea tuturor copiilor în condiții de egalitate, nu numai sub aspect intelectual, ci și spiritual, ar putea determina ca micile atenții să fie acordate cu prioritate acelor din casele de copii, care, lipsiți de căldura mediului familial, pot trăi mult mai intens bucuria unor surprize primite din afara instituției în care își trăiesc viața cotidiană.



Ziua de 1 Iunie va fi totodată prilej de intensificare a corespondenței cu copiii din întreaga lume; în cadrul acestora se vor putea face schimburi de ilustrate, desene și picturi privind aspecte din viața și activitatea copiilor din țara noastră, privind gândul acestora către copiii din întreaga lume.

Școlile vor crea condiții de participare a școlărilor și preșcolărilor la jocurile sportive și competiționale organizate cu prilejul zilei de 1 Iunie.

Un rol deosebit îl vor avea standurile cu literatură pentru copii, precum și citirea articolelor consacrate zilei copilului, publicate în presa destinată lor.

Întîlniri cu personalități de seamă, serbări și participări la expoziții de pictură și alte lucrări, ca autori sau vizitatori, vizionare de filme sau spectacole participative la acțiuni sportive, corespondență cu copiii din alte țări, acțiuni de înfrumusețare a școlii ș.a., iată în rezumat o gamă largă de acțiuni care, în funcție de o bună planificare și corelare cu celelalte activități, îmbinate cu măiestria pedagogică a cadrelor didactice, pot ajuta copiii în înțelegerea semnificației zilei de 1 Iunie.

Ceea ce aș dori să subliniez este accentul pe calitatea activităților; să se rețină că nu interesează numărul acțiunilor la care participă un copil, ci dacă acesta a pătruns în însemnătatea acestei zile, semnificativ nefiind „cîte” acțiuni facem, ci „cum” le facem.

MARIETA SAVA
director în Ministerul Educației și
Învățămîntului, membră în Comitetul
Național Român pentru
U.N.I.C.E.F.



Reproducere după revista italiană „Vita dell'Infanzia”.

Un proiect internațional

Cititul în școala primară

Este în curs de elaborare un proiect internațional privind evaluarea randamentului cititului în școala elementară.

Țara noastră, ca membră a Asociației internaționale, este reprezentată în Consiliul asociației de prof. univ. dr. G. Văideanu, directorul Institutului de științe pedagogice, institut afiliat la această organizație cu caracter internațional. În cadrul lucrărilor pregătitoare ale proiectului, țara noastră a participat cu o lucrare privind caracteristicile informaționale ale unui studiu longitudinal asupra cititului, de G. Văideanu și V. Ștefănescu. Obiectul esențial al proiectului constă în verificarea limitelor de înțelegere de texte la diferitele nivele de vîrstă, procesele esențiale de decodificare la copiii care încep să citească primele clase ale școlii elementare. Două criterii se consideră fundamentale: vîrsta de intrare în școală (5-6-7 ani); variația limbii, după criteriul variației corespondența literă-sunet. Coautorii proiectului au ajuns la concluzia că singura metodă satisfăcătoare, în descrierea schimbărilor sevențiale ce intervin în ușurința și înțelegerea cititului, rămîne un studiu asupra aceluiași copil an de an, pe măsură ce intră în școală și pînă la vîrsta de 9 ani.

Domeniile de testare se referă la următoarele caracteristici: a) Ușurința în citit, implicînd factori ca: limba orală, perceperea vizuală a literelor și coordonarea vizual-motorie. b) Cititul oral (exactitatea, felurile greșelilor și viteza). c) Înțelegerea textelor și înțelegerea limbii vorbite sau o altă măsură a abilității în limba vorbită. d) Date cu privire la experiență și concepte, cit și la structura limbii.

Proiectul își propune, de asemenea să studieze relația dintre aspectele grafo-fonice ale limbii și ușurința în citit. Aspectele semantice ale limbii sînt privite din punct de vedere al bogăției vocabularului unui copil și al relației care există între această caracteristică și formarea abilității în citit.

Se studiază experiența elevului, modul cum el își pune în joc experiența anterioară ca răspuns la semnul grafic, conceptele și vocabularul său în perioada inițială a cititului și cea finală.

V. ȘTEFĂNESCU

Copiii, televiziunea și educatorii

Televiziunea și-a mărit, de la an la an, timpul consacrat emisiunilor pentru copii, care au devenit totodată, prin tematică și mod de prezentare, tot mai variate și mai adaptate particularităților vîrstelor celor mici. Atracția pe care o exercită televiziunea asupra copiilor este consemnată și demonstrată în cercetări cu caracter socio-pedagogic și psihologic; o putem constata însă, zilnic, observînd între orele 17 și 20, retragerea celor mici de la joacă în favoarea celor 1001 de seri, sau, la alte ore, în favoarea serialelor „Delphin Flipper” sau „Daktari”.

Pentru copii, emisiunile, constituind o distracție și un mod de petrecere a timpului liber, devin și o fereastră deschisă asupra lumii”.

Ele propun copiilor în forme concret-senzoriale informații despre lumea înconjurătoare și despre viață, despre realizările poporului nostru, fac accesibile noțiuni și descoperiri din știință și tehnică, precum și modele pozitive de comportare și acțiune, contribuind astfel la educarea intelectuală și morală a copiilor, la formarea atitudinii lor civice. Fiind un mijloc de difuzare a celorlalte arte, televiziunea poate contribui la apariția interesului și atracției pentru opere de valoare, la educația estetică a copiilor.

Acțiunea formativă a televiziunii depinde însă nu numai de calitatea emisiunilor, ci și de formarea la copii a unor obișnuințe culturale corespunzătoare acestui mijloc de expresie și de difuzare a culturii pe care-l reprezintă televiziunea. Școlii, familiei, organizației de pionieri le revin sarcini importante în acest sens. Copiii vizionează în general un număr mare de emisiuni și nu numai cele destinate vîrstelor lor. Numeroși părinți trebuie educați pentru a stabili pentru copiii lor, încă din primele clase, un program de vizionări de emisiuni, dozat ca durată și interval și selecționat conform

particularităților de vîrstă. Să nu permită rămînerea în fața televizorului la ore tîrzii (se știe că vizionarea de filme la un interval mic de două ore înainte de culcare tulbură somnul copiilor și implicit dispoziția pentru învățare și puterea de muncă de a doua zi), ca și vizionarea de emisiuni care, neputînd fi pe deplin înțelese, le pot forma reprezentări greșite. Valoarea emisiunilor vizionate crește atunci cînd părinții dau copiilor, înainte de emisiune, indicații privind caracterul și importanța pe care o prezintă pentru interesele și cunoștințele lor.

Copiii iau contact, prin intermediul micului ecran, cu multe filme de valoare realizate pentru copii și tineret. Dar o recepționare adecvată, provocarea unor trăiri emoționale profunde, înțelegerea ideilor majore ale unui film nu sînt posibile fără cunoașterea unor elemente ale limbajului cinematografic, fără înțelegerea mijloacelor de expresie filmică. Îi revine școlii sarcina de a oferi copiilor o cultură cinematografică, de a-i învăța cum să deprindă semnificația unui film, cum să coreleze achizițiile lor școlare cu informațiile oferite de televiziune.

Copiii, școala și familia ar putea primi ajutor în această activitate prin presa pentru copii și tineret care, în informații privind emisiunile ce pot fi vizionate de aceștia, prezenta conținutul lor, ar evidenția principalele lor calități estetice și informative într-un limbaj adecvat, ar defini termeni și situații existente în emisiune. De asemenea, ar putea propune elevilor probleme de rezolvat pe baza informației primite prin unele emisiuni (de tipul celor existente în proiectele de tehnologie didactică privind emisiunile de televiziune școlară integrată, publicate în buletinul „Radio-Telescoală și instrucție postșcolară”). O astfel de rubrică ar constitui un punct de sprijin în formarea gustului și aprecierii estetice în raport cu mesajele vehiculate de televiziune, și, prin transfer, în raport cu orice artă.

Eficiența educativă pe care o așteptăm din partea emisiunilor de televiziune poate rezulta numai din colaborarea dintre copii, televiziune și factorii educativi, în acest domeniu fiind încă destul loc pentru perfecționare.

VIRGINIA CREȚU

„TRIBUNA ȘCOLII”

Revistă săptămînală editată de Ministerul Educației și Învățămîntului și Uniunea Sindicatelor din Învățămînt, Știință și Cultură