

Tribuna școlii

REVISTĂ SĂPTĂMINALĂ

Anul III Nr. 111

Simbătă 29 septembrie 1973

12 pagini — 1 leu

TEMĂ DE CERCETARE

În unele școli, foștii preșcolari (după doi-trei ani de activitate confortabilă la măsuțe), deveniți elevi ai clasei I, așezându-se în bănci, au avut surpriza să rămână cu picioarele suspendate în aer, pe durata celor câteva ore de curs, și de a executa escalade pentru fiecare ridicare și așezare. De bună seamă, în școlile respective, situația se află în curs de grabnică rezolvare, cu toate dificultățile ridicate de manevrarea zilnică a băncilor cu înălțime reglabilă, astfel că — urcând o treaptă de învățământ de la grădiniță la școală — unii elevi să nu se fi ridicat... prea sus!

Rămâne, însă, ca temă de cercetare cu ample implicații în modernizarea învățământului, trecerea — în toate tipurile de școală — de la banca și catedra magistrală, la mesele de lucru cu care ne întâlnim în casă, la grădiniță, în toate laboratoarele de chimie, fizică, biologie și limbi moderne, în atelierelor școlare și în toată munca și viața de adult.

Masa de lucru, și nu banca, reprezintă mobilierul în măsură să ușureze promovarea metodelor moderne de învățământ, organizarea cu elevii a lucrului în grup, integrarea în activitatea de învățare a televiziunii școlare și a mijloacelor moderne audio-vizuale ș.a.

Propunem ca fotografiile din această pagină să fie anexate unei teme de cercetare asupra mobilierului școlar, care ar putea să ia în considerare:

a) Cerințele de modernizare a organizării învățării numai în laboratoare, cabinete și ateliere;

b) Cerințele dezvoltării psiho-somatice a copilului în perioada de vîrstă dintre 6 și 18 ani;

c) Cerințele optimizării investițiilor pe care statul nostru le face în domeniul învățământului (privitoare la mobilier școlar).

Soluționarea unei astfel de teme de cercetare va aduce, de bună seamă, o valoroasă contribuție la perfecționarea activității școlare.

COSTIN ȘTEFĂNESCU

În acest număr:

- Directorul de școală, de Marieta Sava
- În dezbateri: Proiectul programei de limba română pentru clasele I — VIII

Suplimentul de științe sociale:

- Lecții de filozofie.

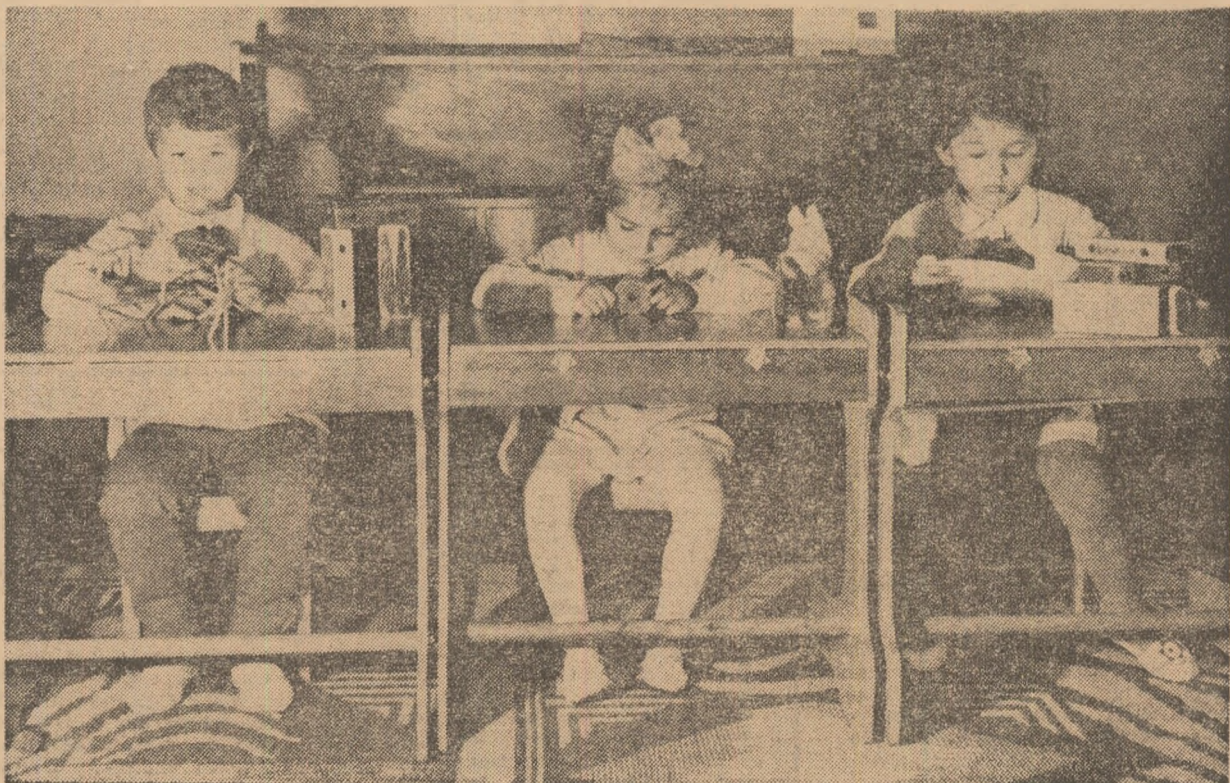
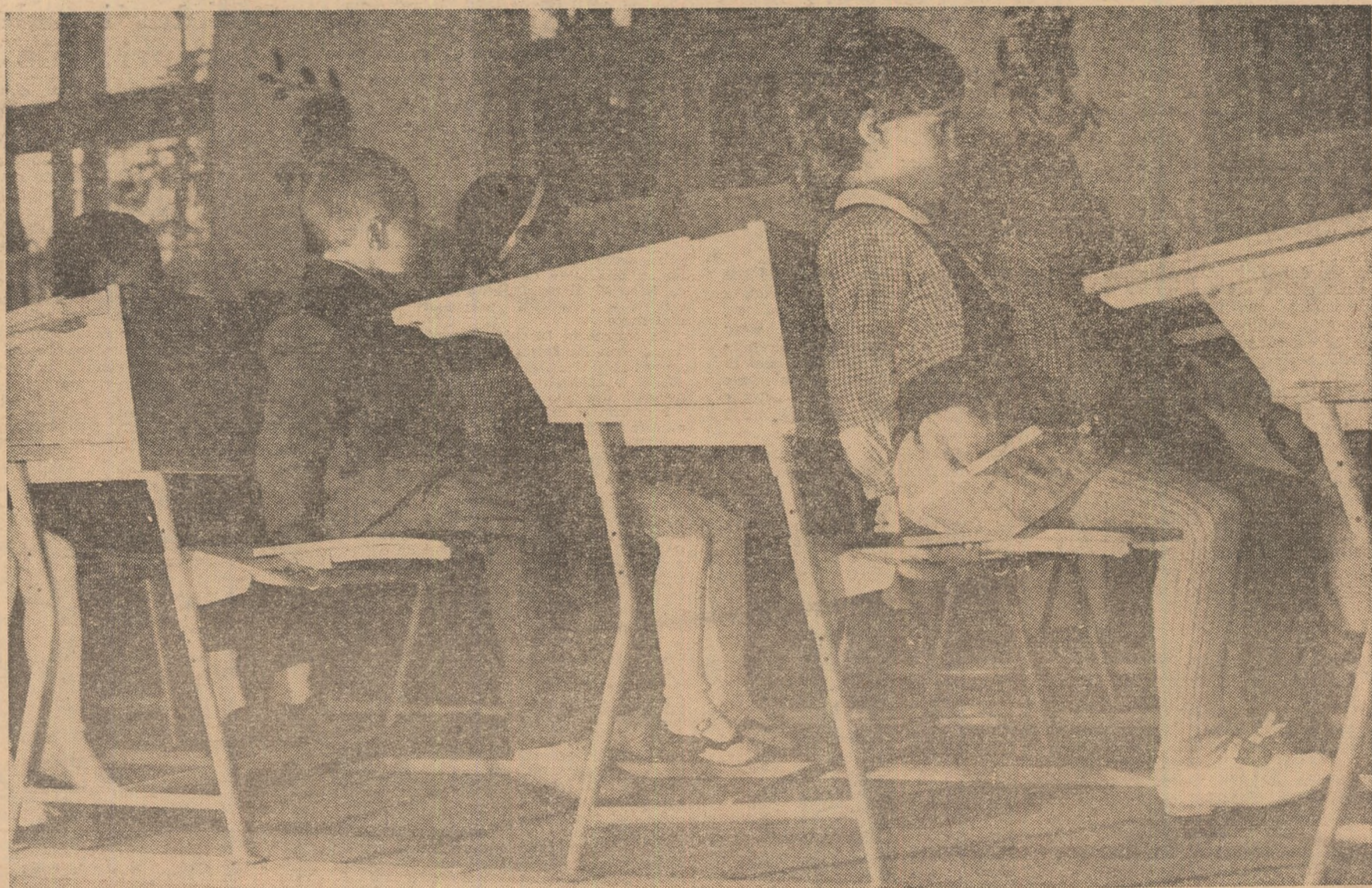


Foto: PETRE COZIA



Harnici colecționari

În Casa-școală de la Temeșești, jud. Arad, în care se întocmesc liniști ciudate, huma s-a întâlnit cu harul mînilor unui neobosit modelor — Iosif Dohangie, „învățătorul Iosif”, cum i se spune pe Valea Troașului, de lângă Săvirșin.

De două ori pe săptămînă, tinerii arheologi ai dascălului scurmă cetățuia Troașului în căutare de vestigii. Școala e un muzeu istoric și etnografic în toată legea: căuce, rîșnițe de piatră, manuscrise cu file îngălbenite, străchini de lut și stergare vechi.

— Aici, în vitrina aceasta, ce aveți? — I-am întrebât pe dascăl.

— Mărgăritarul fraților Radu Șerban Greceanu, printre unicelele din țară: 1691. Dincoace, documente pentru desființarea iobăgiei în Ardeal, înscrise istorice din timpul lui Ioan Zapolya (1526); decretul pergament cu semnătura olografă a lui Iosif al II-lea (inclusiv pecetea de ceară) privind răscoalele din 1784; hărți strategice glăsuind de mersul Revoluției de la 1848/49 etc.

— Văd și o colecție de manuale vechi școlare...

— Da, le-am adunat cu copiii, din bisericile de lemn din împrejurimi, azi toate monumente istorice. Dincoace, avem colecția de gazete românești transilvănene ca „Foaia pentru inimă, minte și literatură”, „Telegraful român”, „Gazeta Transilvaniei”, „Tribuna”, „Românul”.

— Văd și fotografii vechi documente din perioada Unirii...

— Sint trimișii la Alba Iulia, cu steaguri și „credenționalele” în mină, ai obștiilor de pe Valea Troașului iar aici se pot vedea lăzi cu zestre, blide, inventar casnic-gospodăresc, toate din vatra satului. Apoi, colecția icoane pe sticlă; aici se află una de lemn cu „Sfîntul Horea”.

— Ce ați simțit cu elevii cînd ați descoperit această piesă?

— Exact ce am simțit cînd, pe acoperișul bisericii din Albac, am citit cu ei (aflîndu-ne în excursie) inscripția (arsură cu fierul roșu) „lucrat Ion Ursu”.

— Ce personalități v-au vizitat școala, șantierul arheologic, muzeul în aer liber?

— De la turiști, anume veniți, la specialiști trimiși de UNESCO: Marcel Cellier de la Radiodifuziunea din Lausanne, dr. Hirschberger de la Universitatea din Viena, doi profesori de la Sorbona ș.a. Apoi foarte multe personalități ale culturii noastre. De ani și ani vin culegători de la institutele de specialitate din țară și de peste hotare, zona fiind declarată în întregime monument istorico-etnografic; ba aș putea spune că satele așezate pe vatra vechilor cătune dăduse folosesc și astăzi monoxila (barca trunchi de co-

pac, folosită cînd oamenii fug de viituri, e ancorată în dreptul fiecărei case), mormintele de inhumație „acrupi” în spatele casei, ori în grădina la cuptoare și voverni localnicii le spun „fornare” de la latinescul „fornaria” etc. Desigur că noul a pătruns și aici, dar bătrîni de pe întreaga Vale a Troașului sparg și acum oalele de lut la nunți și botezuri, după străvechi datini și obiceiuri...

Strădaniile noastre sint sprijinite pe plan local. În afară de săteni, care ne-au înțeles și ne-au ajutat de la început, aș menționa, de asemenea, inspectoratul școlar, Consiliul județean al pionierilor, casele corpului didactic și de creație din Arad ș.a.

PETRE JUCU



Activități la Muzeul de artă

În cadrul activității culturale-educative ce o desfășoară în rînd tineretului școlar, Muzeul de artă al R.S. România va redeschide lectoratul pe teme de artă plastică, destinat elevilor din Capitală, la 15 octombrie a.c.

Înscrierile grupurilor școlare se pot face de către tovarășii profesori, la sediul muzeului din str. Știrbei Vodă nr. 1, secția de popularizare, studii și documentare, zilnic, între orele 10—18, pînă la data de 14 X 1973.

Informații se pot obține la telefonul 13. 30. 30. int. 836.

La 30 octombrie a. c.

Simpozionul „Cultivarea spiritului de economie la elevi”

Cu prilejul „Săptămîni economiei”, va avea loc în București la data de 30 octombrie 1973, simpozionul „CULTIVAREA SPIRITULUI DE ECONOMIE LA ELEVI”, la care sint invitați să prezinte comunicări și să participe la dezbateri, cadrele didactice din școlile de cultură generală și liceele din Capitală.

Comunicările științifice care vor fi prezentate la simpozion și dezbaterile ce vor avea loc pe marginea acestora, vor aborda următoarele teme importante pentru educarea politico-ideologică și moral-cetățenească a elevilor:

- a) spiritul de economie ca trăsătură etică a omului nou și ca aspect al manifestării practice a conștiinței socialiste;
- b) procesul instructiv-educativ școlar și cultivarea spiritului de economie la elevi (modalități concrete, educative, oferite de procesul instructiv-educativ în general și pe diferite obiecte de învățămînt);
- c) metodică cultivării spiritului de economie în activitatea profesorului diriginte; colaborarea sa cu familiile elevilor;
- d) activitatea educativă extrașcolară; acțiuni și manifestări de cultivare și stimulare a spiritului de economie; participarea organizațiilor U.T.C. și de pionieri la aceste acțiuni;
- e) tradiția cultivării spiritului de economie la elevi în școala românească;
- f) cadrul organizatoric al procesului

de economisire la C.E.C., în școală; colaborarea școală-unități C.E.C.

Se recomandă ca, în comunicări, să se prezinte acțiuni, inițiative și realizări ale cadrelor didactice în domeniul educării elevilor în spiritul economiei, Tematica nu poate fi extinsă; se primesc comunicări numai în cadrul tematicii anunțate. Casa de Economii și Consemnațiuni va acorda premii, în librete de economii, autorilor celor mai valoroase dintre comunicările prezentate. Premiile se vor înmîna în cadrul simpozionului, la data de 30 octombrie a.c.

Cadrele didactice care doresc să prezinte comunicări științifice, sint rugate să trimită textele comunicărilor pe adresa Secretariatului simpozionului (Casa de Economii și Consemnațiuni, Calea Victoriei, sector 4, București — „Pentru simpozion”), pînă la 15 oct. a.c. Intrucît textele unora dintre comunicări și dintre intervențiile participanților la dezbateri vor fi publicate ulterior într-un volum, autorii vor menționa pe comunicare adresa exactă și, eventual, telefonul la care pot fi găsiți de Secretariatul științific al simpozionului. Textele comunicărilor nu vor depăși 10 pagini dactilografiate la două rînduri. Orice alte informații privind organizarea simpozionului se pot obține de la tovarășul Preda Nedelec, la Casa de Economii și Consemnațiuni, telefon 13 66 02.

Florile școlii

Pe cursul inferior al Crișului Negru se află o localitate: Satul-Nou; iar în mijlocul ei, își atrage atenția o clădire; școala. Încă de la intrare, aici te întîmpină florile, îndeosebi trandafirii, încă de la primii pași în incinta școlii îți dai seama de simțul gospodăresc al oamenilor: peste tot domnesc curățenia și ordinea — în curte, în clase, la expoziția permanentă cu obiecte de artizanat lucrate de elevi, în livada de pomi fructiferi, în pepiniera de răchită ce aduce școlii în fiecare an venituri frumoase. Acum este toamnă, în livada școlii fructele sint coapte. Ele te îmbie încă de departe cu parfumul lor și îi desfată mai ales pe micii pomicultori în recreația mare, cînd fiecare își primește tainul cuvenit.

La școala din Satul-Nou, fiii moșilor sint creșcuți în spiritul muncii.

Prof. VIORICA HOTĂRAN
Satul-Nou, județul Arad

Normaliștii

Întîlnirile de peste ani ale absolvenților de școli sau facultăți nu pot să nu impresioneze. Ele sint cu atît mai emoționante, mai pline de nostalgie și semnificații, cu cît distanța dintre momentul absolvirii și momentul aniversar devine mai mare.

De curînd, la Liceul pedagogic din Birlad, a avut loc o întîlnire mai puțin obișnuită: revederea, după o jumătate de secol de la absolvire, a elevilor fostei Școli normale din localitate.

Promoția anului 1923 a acestei școli, denumită simbolic „Seria eroică”, a intrat pentru prima dată pe porțile Școlii normale birlădene în timpul primului război mondial, „făcînd școală — după spusele învățătorului I.C. Stoica, unul dintre absolvenții de atunci — amestecați cu soldații, în apropierea frontului”. Au fost zile, ani grei, dar cu atît mai luminoase ni se par strădaniile elevilor acelor vremi de a deveni dascăli, în dorința de a-i lumina pe alții. Mulți dintre reprezentanții „Seriei eroice” au căzut pe cîmpul de luptă al celui de al doilea război mondial; alții au căzut cu conștiința datoriei îndeplinite, după ce dăduseră știință de carte mai multor generații de oameni. Iar cei care au rămas în viață se întîlnesc între ei în fiecare an. Bucuriei revederii, ei îi adaugă întotdeauna o lacrimă fierbinte în amintirea colegilor care nu mai sint.

O întîlnire asemănătoare a avut loc, în urmă cu cîva timp, și la Satu-Mare: revederea absolvenților Școlii normale de aici, promoția 1930.

Au fost și cu acest prilej cuvîntări festive, îmbrățișări, flori și depănări de amintiri. Și tot atunci s-a fixat o nouă întîlnire, pentru anul 1980, cînd și această serie de normaliști va împlini 50 de ani de la absolvire.

E. DIMITRIE

Universitatea populară în sprijinul profesorilor

Ca și în alți ani, Universitatea populară din București se arată receptivă la trebuințele școlii, organizînd, împreună cu Inspectoratul școlar al municipiului, o serie de cursuri în sprijinul profesorilor pentru perfecționarea metodelor lor de predare, reîmprospătarea și completarea informației lor în specialitate.

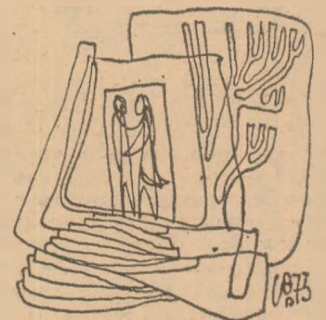
În cadrul cursului Probleme filozofice contemporane ale științelor naturii profesorii pot audia prelegeri cu un caracter mai general, de felul: „Semnificația filozofică a rolului matematicii în știința modernă”, „Tipuri și procedee de abstractizare în știința contemporană”, „Conceptul de lege științifică” sau, prelegeri pe probleme speciale: „Valoarea filozofică a ecuației universale a materiei”, „Hazard și necesitate în apariția și evoluția viului” etc.

Printre celelalte cursuri se numără: Probleme ale lumii contemporane (cu prelegeri și lecții ca: „Fenomenul românesc în viziunea istoricilor civilizației”, „Fenomenul subdezvoltării și implicațiile sale pe plan contemporan”, „Probleme actuale și direcții de dezvoltare ale țărilor socialiste” etc), Probleme moderne de biologie (cu lecții de Ecologie, Antropologie istorică, Microbiologie, Botanică, Zoologie, inclusiv Metodică modernă a predării biologiei în școală), Radioactivitate aplicată (lecții teoretice și lucrări experimentale pe teme: „Tranzițiile radioactive”, „Interacțiunea radiațiilor cu substanța

etc.), Metodologii moderne în predarea chimiei („Idei moderne în predarea unor capitole ale chimiei clasice”, „Chimia modernă în școală”); Geografia — probleme actuale și de perspectivă („Curenți și concepții noi în geografie”, „Modificări actuale ale scoarței terestre”, „Probleme actuale de metodologie”, „Schimbări pe harta politică a lumii” ș.a.).

Prelegerile, lecțiile și lucrările experimentale vor fi realizate cu concursul unor specialiști din domeniile respective ale științelor, ceea ce va conferi un spor apreciabil de calitate acestor cursuri inițiate de Universitatea populară bucureșteană.

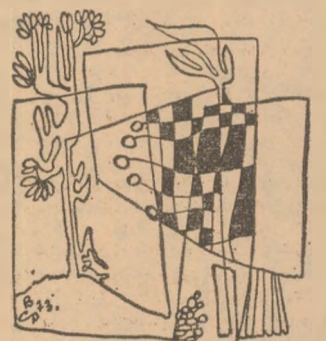
A.C.



Concluzii reale, măsuri utile

În cadrul unui schimb de experiență organizat la Buzău de Inspectoratul școlar și Casa corpului didactic, cu maistrul-instructori, pe tema „Desfășurarea instruirii practice în atelierele-școală”, s-au făcut cîteva propuneri demne de semnalat. Astfel, pentru a putea fi scoase la iveală lipsurile și cauzele care le determină, lecțiile deschise de atelier ar fi bine să se țină la școli de același nivel în ceea ce privește dotarea. Numai așa, concluziile pot fi cele reale și măsurile ce trebuie luate, cele mai utile. Organele de îndrumare și control e bine să-și fixeze cerințe unitare, lăsînd la o parte optica personală, care, evident, duce uneori la deruta celui inspectat. Schimburile de experiență să cuprindă și concluziile inspecțiilor anterioare, pentru înlăturarea lipsurilor constatate.

Prof. GHEORGHE ANDREI
Buzău



Vignetele sint semnate de prof. C. DONDOȘ-BOER

Sarcini trasate de Plenara C.C. al P.C.R. din 18 — 19 iunie 1973

„Perfecționând învățămîntul, trebuie să mergem la ridicarea nivelului de cunoștințe al învățătorului și profesorului, la creșterea răspunderii lor. Numai astfel vom putea obține o ridicare calitativă a întregului proces instructiv și educativ. Trebuie să ridicăm rolul cadrelor didactice în procesul educativ, în sensul hotărîrilor partidului“.

(Din cuvîntarea tovarășului NICOLAE CEAUȘESCU, la Plenara C. C. al P. C. R. din 18—19 iunie 1973 cu privire la dezvoltarea și perfecționarea învățămîntului în Republica Socialistă România)

DIRECTORUL DE ȘCOALĂ

Interviu cu prof. MARIETA SAVA, director al Direcției învățămîntului preșcolar și general obligatoriu din Ministerul Educației și Învățămîntului

Red.: Care sînt, după părerea dv., sarcinile prioritare, în acest an școlar, ce revin directorului școlii?

MARIETA SAVA: Aș dori să mă refer la sarcinile care revin în general directorului de școală și, în mod special, la cele specifice acestui an de învățămînt.

Este primul an școlar după Plenara C.C. al P.C.R. care, subliniind realizările și reliefind neajunsurile în domeniul învățămîntului, a trasat aceste sarcini de mare răspundere, la a căror îndeplinire sînt chemate să contribuie toate cadrele didactice.

Pentru a putea fi la înălțimea sarcinilor, considerate prioritare, directorul de școală trebuie să fie pătruns de însemnătatea acestui an școlar în programul de dezvoltare și perfecționare a învățămîntului nostru.

Cînd fac această afirmație, mă refer la necesitatea de a pătrunde în esența hotărîrilor Plenarei așa fel încît directorul să antreneze întregul său colectiv în concretizarea orientărilor generale. Totodată, să considere că sarcinile tuturor cadrelor didactice din colectivul său sînt — la alt nivel și cu alte metode și mijloace de realizare — propriile sale sarcini.

Directorul prezentului, bine informat în domeniul specialității, cunoscător al tehnologiei didactice moderne, participant activ la viața social-politică, cunoscător al problemelor generale ale politicii partidului și statului nostru, dispune de calități care îl pot determina în a găsi posibilitățile practice de realizare la nivelul școlii pe care o conduce, a obiectivelor esențiale trasate de Plenară.

Generalizarea învățămîntului, lichidarea repetenției la cl. I-IV, înlăturarea supraincercării, realizarea unui învățămînt formativ, legat de practică, pregătirea tineretului pentru a se integra în activitatea social-utilă sînt unele dintre sarcinile de bază care impun măsuri concrete de realizare, atît organizatorice cît și de conținut, la nivelul fiecărei școli.

Referindu-mă în mod concret la transpunerea în viața școlii a sarcinilor enumerate mai sus, directorului îi revine un rol hotărîtor în ridicarea nivelului de pregătire al elevilor, în asigurarea condițiilor realizării unui învățămînt de calitate atît sub aspect teoretic cît și practic.

Rezumînd — în cîteva cuvinte — răspunsul la întrebarea adresată, aș enumera:

1. Sarcina de organizare a activității, așa fel încît, la nivelul școlii, să se transpună în viață sarcinile deosebite trasate de Plenară.

2. Să înțeleagă că, la realizarea hotărîrilor mari, se poate ajunge numai prin participarea activă și conștientă a fiecărui cadru didactic la locul său de muncă, că la acțiunea de transpunere în viață a hotărîrilor sînt chemate să participe toate cadrele didactice.

3. Consiliile pedagogice din acest an vor avea tot mai mult un caracter practic, vor fi destinate dezbaterilor problemelor prioritare generale ale învățămîntului și posibilităților de aplicare concretă, adaptate la condițiile și specificul școlii respective.

4. Activitatea comisiilor metodice să fie astfel organizată și orientată încît să realizeze în condiții optime:

a) aplicarea în mod creator a indicațiilor date prin planurile și programele revizuite pentru acest an;

b) schimburi de opinii cu privire la metodologia didactică cea mai adecvată pentru desfășurarea activităților la clasă, așa fel încît să se înscrie în cerințele fundamentale: calitate, accent pe caracterul formativ, alegerea esențialului, o reală contribuție în desconggestionarea activității elevilor;

c) un real schimb de experiență prin activități practice, participarea la lecții a cadrelor didactice de aceeași specialitate și de specialități înrudite, atît în cadrul școlii cît și din alte școli;

d) indemn permanent în perfecționarea pregătirii cadrelor didactice ca activitate continuă;

e) antrenarea cadrelor didactice în popularizarea prin presa pedagogică a opiniilor, a soluțiilor concrete rezultate din experiența proprie.

5. Să continue acțiunea de dotare a atelierelor și laboratoarelor, să facă din aceasta o preocupare și acțiune permanentă, la a cărei realizare să fie antrenat să participe întregul colectiv de cadre didactice indiferent de specialitate; să pună în discuția consiliului pedagogic problema dotării atelierelor precum și a activităților de instruire tehnico-productivă. Dezbaterea programului de dotare și de activitate al fiecărui atelier se va face în prezența reprezentanților întreprinderilor patronatoare și va avea ca scop asigurarea locului funcțional de activitate pentru fiecare elev, așa fel încît sarcina să fie raportată ca realizată 100% într-un timp cît mai scurt după începerea anului școlar.

6. Să organizeze întreaga activitate din școală într-o astfel de manieră încît să se realizeze corelarea activității didactice cu activitățile organizațiilor de copii și tineret: să existe o colaborare perfectă între școală și familie.

Directorul școlii îi revin cele mai importante răspunderi în folosirea cu eficiență a activității comitetelor de părinți.

7. În fine, o ordine desăvîrșită, o disciplină perfectă în documentele și gestiunea școlii.

Red.: V-ați referit la munca de îndrumare și control a directorului școlii; care sînt principalele laturi ale acestei activități a directorului?

MARIETA SAVA: 1. Ridicarea nivelului activității didactice prin asistențele efectuate cît și prin promovarea unui curent de autoperfecționare pentru fiecare dintre cadrele didactice ale colectivului său.

2. Necesitatea cunoașterii măsurilor și legislației școlare de către toate cadrele didactice ale școlii.

3. Promovarea intereselor cadrelor didactice în lumina intereselor școlii.

4. Crearea unui climat favorabil de muncă.

Referindu-mă mai pe larg la cele menționate, voi face cîteva sublinieri.

Activitatea de îndrumare și control presupune o deosebită competență, autoritatea directorului fiind asigurată în primul rînd prin nivelul său de pregătire, prin modul în care știe să abordeze problemele de specialitate, prin felul în care știe să conducă discuțiile în legătură cu problemele de fond ale învățămîntului.

Ceea ce aș dori să se desprindă cu claritate este accentul pe care trebuie să-l pună directorul, în acest an școlar, pe calitate, pe acțiuni care să contribuie la antrenarea colectivelor de cadre didactice în găsirea de soluții necesare pentru ridicarea pe o treaptă superioară a învățămîntului.

Red.: Ce alte aspecte apreciați că este necesar să semnalăm în acest început de an școlar?

MARIETA SAVA: Aș vrea să amintesc cîteva trăsături necesare unui conducător și, de fapt, fiecăruia la locul său de activitate. Îmi vin în minte cîteva figuri de directori ai unor școli de curînd vizitate de mine.

Școlile vizitate sînt construite după proiecte relativ asemănătoare, care au stat la baza multora din țară și, totuși..., cele despre care vorbesc au o notă de personalitate, nuseamănă una cu cealaltă, parcă ar fi alte proiecte, parcă ar fi altă sursă de dotare.

Ce este la mijloc? Este ceea ce numim pasiunea directorului pentru munca lui, pentru școala pe care o conduce, dorința de a fi mai bine dotată, cît mai frumoasă, preocuparea pentru asigurarea unui loc de muncă cît mai funcțional și cît mai plăcut, în același timp. Mă gîndesc la Școala generală nr. 19 din Brașov, ca profesorul de instruire tehnico-productivă Virgil Maxim (liceul „Dr. I. Meșotă”) ș.a. care, avînd condițiile de care vorbeam, au reușit să lucreze pentru școala lor cu forțe proprii, imbinînd talentul cu dăruirea de sine, multiple obiecte, unele de mare valoare, care au intrat în dotarea școlilor respective.

Se văd aici preocuparea pentru estetică și, în același timp, asigurarea unei funcționalități ridicate.

Am simțit aici un colectiv unit, am văzut în preocupările directorului un model pentru colectivul de cadre didactice, pentru copiii și părinții acestora, am observat rezultatele unei colaborări perfecte cu întreprinderile patronatoare.

Ambianța plăcută pe care o găsești în unele școli creează colectivului condiții pentru a-și pune la contribuție întreaga forță creatoare. Sînt exemple grătore cadre didactice ca învățătoarea Elena Mihai (Școala generală nr. 19 din Brașov), ca profesorul de instruire tehnico-productivă Virgil Maxim (liceul „Dr. I. Meșotă”) ș.a. care, avînd condițiile de care vorbeam, au reușit să lucreze pentru școala lor cu forțe proprii, imbinînd talentul cu dăruirea de sine, multiple obiecte, unele de mare valoare, care au intrat în dotarea școlilor respective.

Am amintit mai înainte de faptul că directorul trebuie să fie model. Cînd spun „model” mă gîndesc la numeroase aspecte: model de ținută intelectuală, model etic, estetic, model de comportament.

Pregătirea profesională a directorului, modul în care își ține propriile ore de clasă, informarea acestuia, pregătirea pentru asigurarea unor consilii profesionale de înaltă ținută pedagogică, exigența față de sine și față de colectiv, imbinată cu calm, cu tact, cu amabilitate, fermitate în acțiune, afectivitatea pe care o depune în munca cu copiii, toate acestea sînt de o mare importanță pentru bunul mers al școlii.

Iată de ce directorul nu poate fi ales la întîmplare.

Sarcinile deosebite, rezultate pentru învățămînt din documentele recentei Plenare, au determinat exigențe sporite față de toate problemele care intră în sfera de preocupare a școlii. Acestea se cer îndeplinite și nu oricum. Se cere calitate. Este firesc ca, în aceste condiții de cerințe sporite pentru calitate, un rol deosebit să-i revină directorului școlii, care îndrumază și coordonează întreg procesul instructiv-educativ.

Iată de ce directorul trebuie selecționat pe baza unor criterii bine determinate, iată de ce grija inspectoratelor este de a menține pe aceste funcții cadre didactice bine pregătite profesional, bine orientate din punct de vedere politic și legate prin toate fibrele de școală în general, de locul de funcționare a școlii (nu navetiști, nu dintre acei care lucrează uitîndu-se la ceas).

Și acum un alt aspect, deosebit de important și uneori decisiv pentru cei care încep cariera de educator, de profesor: Dacă în momentul intrării în facultăți, colectivele îi înconjoară cu toată grija pe „boboci”, străduindu-se să le creeze condiții cît mai favorabile pentru a se integra cît mai repede în viața de student, în atmosfera de lucru care diferă de aceea din timpul școlarității, de ce să nu avem aceeași grijă pentru „bobocii” noștri? Să ne gîndim la proaspeții absolvenți care vin dintr-un centru universitar și pășesc, pentru prima dată în noua lor carieră, pragul unei școli. Mult și multe depind de felul în care aceștia sînt primiți de directorul școlii, și, îndeosebi, de atmosfera pe care o găsesc acolo, la primul lor loc de muncă în cariera aleasă. Cînd spun felul în care sînt primiți, mă gîndesc atît la latura afectivă, cît și instructivă și educativă.

Inchei, sperînd că aceste gînduri, doar enunțate, poate vor găsi răsunset în inimile acelor de la care se așteaptă mult pentru educarea și instruirea tinerelor noastre vîlăstare.

Un obiectiv esențial: dezvoltarea gândirii și vorbirii

I. Unele delimitări

1. În cele ce urmează, încadrându-mă în cerințele formulate de Plenara C.C. din iunie 1973, ce privesc găsirea unor metode active pentru pregătirea copilului de la cea mai fragedă vîrstă pentru viață și încadrându-mă totodată și în preocupările didacticei moderne, de a perfecționa continuu procesul de învățămînt, mă voi referi la rezultatele parțiale ale unei activități experimentale care a avut în vedere, în primul rînd, munca desfășurată de un grup de cadre didactice din învățămîntul preșcolar pentru dezvoltarea gândirii și vorbirii copiilor și, în al doilea rînd, mă voi referi la drumul pe care l-am parcurs în munca de cercetare pentru a introduce copiii în mod sistematic în aspectele variate ale vieții sociale.

2. Cercetînd programa învățămîntului preșcolar de la grupa mare și cea a clasei I primare, am observat că în conținutul ambelor programe, problema introducerii sistematice a copilului în viața socială ocupă un loc important, dar că în realizarea acestei probleme nu se parcurge un drum riguros gradat în munca educativă și că, foarte multe aspecte din viața socială, care-i solicită copilului capacitatea de orientare și adaptare rapidă la noile condiții de viață, nu-și găsesc locul cuvenit în programele amintite, și din această cauză, nu ne întîlnim nici cu un sistem unitar de acțiuni educative (în grădiniță și școală) care să urmărească pregătirea reală a copilului pentru viață.

3. Pornind de la ipoteza că experiența de viață a copilului, largită și îmbogățită de la cea mai fragedă vîrstă, nu numai că-i favorizează dezvoltarea psihică în mod armonios, dar că-i permite acestuia o adaptare rapidă la cele mai sensibile transformări din mediul social, am cercetat, timp de 2 ani, la mai multe grupe mari și clase I, mijloacele și metodele prin care educatorii îmbogățesc experiența de viață a copiilor și o valorifică în favoarea dezvoltării unor capacități intelectuale a acestora pentru învingerea obstacolelor și găsirea celor mai bune și rapide soluții în rezolvarea unor probleme de orientare și adaptare.

4. Rezultatele investigației noastre, în aspectul semnalat, ne-au condus la ideea că este necesară punctarea, teoretică și practică, în special a acelor probleme care să direcționeze atenția cadrelor didactice către metodele active,

II. Tehnici de lucru

Metoda învățării prin descoperire se bazează pe ideea că există diferențe remarcabile între copiii de aceeași vîrstă, sub raportul dezvoltării fizice, intelectuale afective și volitionale, și că aceste diferențe trebuie cunoscute și valorificate mai bine în munca educativă în sensul organizării și desfășurării procesului instructiv-educativ în așa manieră încît fiecare copil solicitat în activitate să i se dea posibilitatea să-și dezvăluie particularitățile de gândire, afective și volitionale și să i se influențeze totodată dezvoltarea prin tratarea diferențiată. Studiind definiția dată de numeroși pedagogi învățării prin descoperire, am constatat că notele comune și esențiale ale diferitelor definiții se referă de fapt la activitatea creatoare a copilului, angajîndu-l pe acesta la o intensă activitate intelectuală pentru a găsi căi originale de reorganizare interioară a experienței căvătate într-un domeniu oarecare de activitate, cu scopul de a stabili o legătură internă între fapte, idei, acțiuni și de a-și fixa în același timp modelele (schemele) proprii de acțiune.

În cercetarea noastră, în lumina sensului definiției învățării prin descoperire, am urmărit îndeaproape modalitatea de aplicare în practică a prevederilor programei în vigoare pentru grupa mare și clasa I, și procedeele speciale prin care educatorii transmiteau odată cu cunoștințele și metodologia descoperirii cunoștințelor. În acest scop, la grupele și clasele experimentale, în cadrul activităților prevăzute în planul de învățămînt, am introdus teme noi care aveau în vedere introducerea sistematică a copiilor în viața socială, pentru care am alcătuit truse speciale de material didactic, seturi pe probleme și obiective educative bine determinate, care urmăreau, în cea mai mare parte, crearea de noțiuni corespunzătoare realității prin reflectarea mai profundă, mai completă decît cunoașterea senzorială a unor obiecte și fenomene și a

relațiilor dintre ele. Am utilizat mult forma jocului didactic (în afara activităților obligatorii) pe care le-am intitulat sugestiv „duelul minții” și prin care am ajuns nu la o îmbogățire mecanică a vocabularului copiilor, ci la însușirea unor operații logice ale gândirii. Este cunoscut faptul că dezvoltarea gândirii la copii este condiționată de lărgirea sferei lor de activitate, de intensificarea corelațiilor dintre ei și mediul înconjurător și de îmbogățirea limbajului în procesul de comunicare cu ceilalți oameni. În intimitatea sa gândirea reprezintă o înlănțuire de acțiuni care îndeplinesc diferite funcțiuni de ordin cognitiv și, în experimentul nostru, am urmărit în special și am aplicat procedeele care favorizează crearea de noțiuni și judecăți corespunzătoare realității, prin reflectarea mai profundă, mai completă decît cunoașterea senzorială a unor obiecte și fenomene. Actul de gândire se caracterizează prin varietate și plasticitate, el presupune procese bilaterale, adică trecerea de la noțiunile specifice la noțiunile gen (de la particular la general) cit și de la noțiunile gen la noțiunile specifice. Și învățarea prin „descoperire” are tocmai această menire: să conducă treptat copilul de la cunoscut la necunoscut, de la particular la general, de la general la particular, într-un cuvînt să-l ajute pe copil să învețe logic.

În practica învățămîntului preșcolar și elementar, o lacună ce mai dăinuie și în prezent este concretizată în aspectul că în procesul învățării copilii nu străbat în întregime toate etapele cunoașterii logice. În ce constă această lacună? Copiii, în procesul cunoașterii, sint conduși către abstractizări, dar nu sint ajutați în aceeași măsură să se întoarcă la realitate de pe pozițiile esențialului. Astfel, în cercetările noastre, am constatat frecvent, uneori, suspendarea copiilor într-un abstract steril: copiii utilizau în vorbirea lor noțiuni cărora nu le cunoșteau suficient sensul și peste acest aspect se trece cu multă ușurință, considerîndu-se o lipsă legată de particularitățile de vîrstă și nicidecum o lacună generată de înțelegerea limitată a procesului dialectic al cunoașterii. Practic, nu era urmărit de educatori drumul dialectic al formării și dezvoltării copilului. Era neglijată, în special, operația de concretizare; aceasta nu numai că prejudiciază valoarea cunoștințelor însușite de copii, dar, în mare măsură, favorizează o îndepărtare a instrucției de viață. Considerăm că în momentul în care școala noastră socialistă face eforturi majore pentru a desăvîrși raporturile sale cu viața, cu producția, trebuie să se acorde cea mai mare atenție aspectului semnalat.

În experimentul nostru, ne-am oprit asupra lecției descoperirea inductivă, cu cele două forme ale sale: descoperirea deschis-inductivă și descoperirea structurat-inductivă (la care se referă cei mai mulți din pedagogii contemporani cînd vorbesc de „metoda descoperirii”).

Descoperirea inductivă implică adunarea și reordonarea de date — pentru a se ajunge astfel la o nouă categorie, noțiune cu caracter generalizator. Lecția bazată pe descoperirea deschis-inductivă este aceea al cărei obiectiv principal constă în a asigura copilului experiența unui singur proces de cercetare și anume „crearea de categorii”. Ea urmează să-l învețe pe copil să „învețe” logic, în sensul că-l deprinde să organizeze datele ce i se oferă într-un plan ce corespunde experienței lui de viață, cunoștințelor acumulate în timpul și cărora copilul trebuie să le „descopere” forma nouă în care ele trebuie să stea alături, să se unească între ele, să alcătuiască un tot.

Specialiștii, referindu-se la vîrsta cînd apare capacitatea de formare a unor categorii, arată că această capacitate se dezvoltă la copii treptat, între vîrsta de 4 ani și 8 ani, ea manifestîndu-se prin posibilitatea copiilor de a selecționa și de a grupa unele obiecte, jetoane, în funcție de mai multe criterii (și numărul criteriilor crește în raport direct proporțional cu numărul particularităților individuale dintr-o grupă de copii, fie preșcolari sau școlari). Și noi tocmai acest aspect l-am urmărit: stabilirea diferențelor individuale dintre copiii de aceeași vîrstă și determinarea categoriilor, în funcție de cel puțin 5 criterii: însușiri, asemănări, funcții, întrebunțări, foloase.

Lecția bazată pe descoperirea deschis-inductivă se poate desfășura cu mijloace de învățămînt foarte simple, care nu implică nici o modificare a

programei și planului de învățămînt în vigoare. Ea se caracterizează prin faptul că copiii sint relativ liberi să organizeze cum vor informațiile pe care le dețin și să le folosească în funcție de scopul pe care-l urmăresc ei, copiii, la un moment dat.

Activitatea structurat-inductivă urmărește, în esență, să-i dezvolte copilului capacitatea de înțelegere a unor noțiuni fundamentale. Pentru aceste lecții materialul de lucru al copiilor trebuie organizat de educatoarele înainte de a-l prezenta copiilor, în scopul de a-i determina pe aceștia să descopere singuri noțiunea a cărei formare se urmărește.

Pentru ambele tipuri de lecții ne-am folosit de trusa de material didactic (alcătuită cu ajutorul talentatei educatoare Coliban Cristina, de la Grădinița de aplicație nr. 8 din Iași) care cuprinde peste 1000 de jetoane și care corespund scopului urmărit de ambele variante ale lecției: descoperirea inductivă (formarea de categorii și înțelegerea unor noțiuni fundamentale).

Noi am fructificat intens această trusă în toate etapele zilei, folosind-o și ca mijloc de testare a unor nivele de dezvoltare intelectuală a preșcolarilor. De pildă, în etapa jocurilor și activităților alese de copii, folosind ca structură activitatea deschis-inductivă, am pus la dispoziția copiilor trusa cu jetoane care puteau fi clasificate după nenumărate criterii (ordine alfabetică, gen, specie, întrebunțări, modalitate de existență, foloase aduse, profesii etc.). Cu această ocazie am putut desprinde foarte multe particularități individuale ale copiilor, și anume: timiditate sau îndrăzneală, cunoștințe bogate sau sărace, lipsă a capacității de a grupa după însușiri asemănătoare, sărăcie în exprimarea corectă, rapiditate sau incetăneală în stabilirea unor raporturi cauzale etc.

În lecțiile cu materialul organizat de educatoarele, în scopul adîncirii și înțelegerii unor noțiuni fundamentale, am avut prilejul să determinăm atît volumul de cunoștințe al copiilor, cît și capacitatea lor creatoare. Astfel, pentru stabilirea noțiunilor de anotimp (primăvară, vară, toamnă, iarnă), copiii primesc cite o foaie de bloc. Pe prima jumătate erau desenate elementele semnificative ale unui anotimp sau altul. Copiii trebuiau să recunoască (în gînd) anotimpul, după elementele date, să deseneze cu aceste elemente un peisaj, pe cea de-a doua jumătate și să adauge alte elemente cunoscute de ei (dar care lipseau de pe jeton), să schimbe apoi cu vecinul de bancă desenul, să-și povestească unul altuia despre ce anotimp a fost vorba în desenul fiecăruia și ce elemente au adăugat. (Educatoarele are grijă ca atunci cînd va organiza și împărți materialul să dea fiecărui copil alt anotimp, la o măsută de patru copii). Și cu această ocazie am constatat bogăție de cunoștințe sau sărăcie în posibilitățile de exprimare frazică și verbală (sau, alături, capacitate creatoare ieșită din comun).

În ambele tipuri de lecție, copiii au avut ocazia să-și organizeze cunoștințele după un plan propriu, să descopere unele legături cauzale între obiecte, ființe și fenomene, să stabilească însușiri, caracteristici și note comune și esențiale anumitor personaje, obiecte etc.

Trusa cu jetoane literare ce cuprindeau personaje și acțiuni din diferite povestiri cunoscute de copii, a avut efecte deosebite în dezvoltarea vorbirii și gândirii copiilor. Celui mai timid

copil, expresivitatea personajelor desenate îi inspira curaj, îi dezlega limba, îl îndemna la încercări de a duce pînă la capăt povestirea sa, îl determina la compasiune, la sentimente de înțelegere pentru cei în necaz, la găsirea unor soluții pentru a scoate din impas un personaj sau altul. Jetoanele literare și jocul cu ele au procurat multe bucurii copiilor, au stimulat fantazia acestora și i-au determinat la un exercițiu de ordonare a vorbirii și exprimării lor corecte.

Pentru introducerea sistematică a copiilor în viața socială cu aspectele ei variate și bogate în evenimente, jetoanele, — care înfățișau copilul în toate situațiile posibile: joc și activitate în familie, la grădiniță, pe stradă, în parc, în magazine, la teatru, cinematograful în vizită, în excursie etc. — au fost comentate, explicate și clasificate de către copii. Cele peste 100 de jetoane vorbind copiilor despre profesunile părinților și a foloaselor ce le aduc societății prin munca lor, ne-au oferit prilejul să constatăm că unii copii știau mult prea puțin despre rolul social al profesiunii părinților, că nu cunoșteau semnificația muncii lor și că foarte puțini copii puteau stabili un raport logic între munca depusă de părinți și foloasele aduse societății și familiei lor. Pe măsură ce copiii au fost puși în situația să povestească unde lucrează părinții lor, să recunoască unelele cu care lucrează și ce produc ei la locul de muncă, conținutul jocurilor de creație s-a îmbogățit simțitor, creativitatea s-a instalat în locul pasivității și a jocului individual, de manipulare a obiectelor și jucăriilor, vocabularul s-a îmbogățit simțitor iar exprimarea a devenit din ce în ce mai corectă și expresivă.

Constatări și perspective.

În urma experimentului desfășurat, ne permitem să afirmăm că lecția de învățare prin descoperire reprezintă un exercițiu, un antrenament al gândirii și vorbirii copiilor pentru o adaptare rapidă la toate condițiile vieții. Este eficientă, în măsura în care cadrele didactice cunosc personalitatea copiilor și școlărilor și știu să intervină cu procedee pentru o tratare diferențiată, în funcție de particularitățile lor individuale.

Aplicarea în practica școlară a acestei metode implică schimbarea opticii cadrelor didactice cu privire la raportul: profesor-elev și la schimbarea raportului dintre instrucție și educație, preponderent fiind principiul acțiunii formative.

Cu cît această metodă este aplicată mai de timpuriu, cu atît rezultatele pe linia experienței de viață și a gândirii creatoare sint mai bogate și mai eficiente.

Pe linia introducerii copilului în aspectele variate ale vieții sociale, învățarea prin descoperire, încă de la vîrsta preșcolară, reprezintă un izvor nesecat de învățămînt și de cunoaștere nemijlocită a realității înconjurătoare.

Pentru dezvoltarea gândirii logice, învățarea prin descoperire este o garanție că copilul, în procesul de cunoaștere, a străbătut calea de la particular la general, de la general la particular, de la esențe din nou la concretizare și de aici, la o gândire logică, abstractă.

Pentru îmbunătățirea practicii învățămîntului preșcolar, atelierului de material didactic al Ministerului Educației și Învățămîntului îi revin sarcini speciale pentru alcătuirea de truse de material didactic, mai variat și cu indicații mai clare de folosire, pentru atingerea mai multor obiective educative prin intermediul aceluiași material didactic.

Prof. ELENA SOMEȘANU
Liceul pedagogic de educatoare, Iași

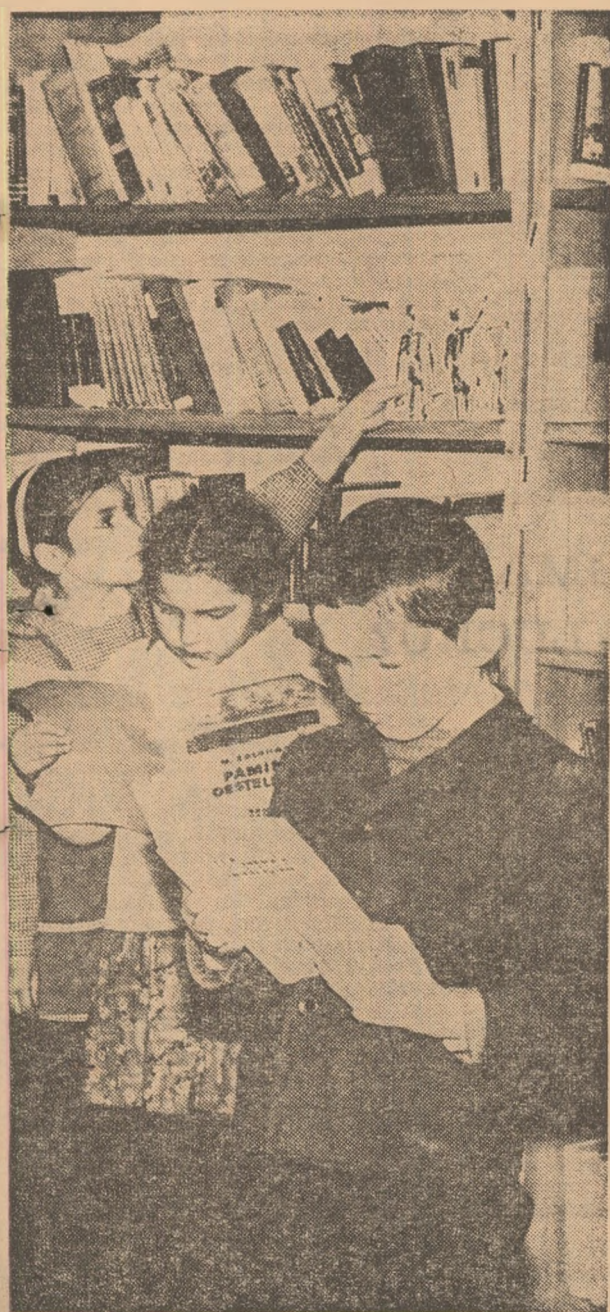
Pentru grădinițe

Inspectoratul școlar al județului Neamț a întocmit un studiu privind ritmul anual de extindere a rețelei învățămîntului preșcolar, în strînsă corelație cu dinamica efectivelor de copii (și necesarul de spațiu)

În acest an școlar, a fost cuprinși în grădinițe 16.890 de copii — cu peste 2000 mai mult decît în anul precedent. Această cifră reprezintă 51% din totalul copiilor de 3-6 ani și 84% din

totalul viitorilor școlari, copiii de 5 ani.

În ceea ce privește acțiunea de dotare corespunzătoare a grădinițelor cu material didactic, merită a fi evidențiate grădinițele din orașul Bicăz, care, cu sprijinul atelierelor liceului, au reușit să-și procure truse pentru jocurile de construcție, de asemenea grădinițele U. T. Roman, C.F.F.S. Săvinești, nr. 7 din Piatra Neamț.



În cabinetul de specialitate

Alături de celelalte cabinete, cabinetul de matematică contribuie activ la introducerea noului învățământ pe care-l desfășoară colectivul didactic al școlii noastre (Liceul „Dragoș Vodă” — Cimpulung Moldovenesc). Antrenând pe scâră largă comitetul de părinți al școlii și unii elevi de la învățământul seral, am instalat un aparat Verfix — perfecționat — cu 36 de locuri.

Fiecare din cele 36 de locuri este alcătuit dintr-un pupitru-comandă având o claviatură cu 5 butoane, care prin 5 relele electromagnetice (în total 180 de relele) aprind tot atâtea becuri pe poziția cu numărul respectiv al tabloului de control de pe masa profesorului.

Claviatura folosită — de tip radio cu tranzistor „Mamaia” — are pe butoane însemnele: O L M S₁ S₂, acestea, precum și toate combinațiile lor, putând fi folosite drept coduri de lucru, de 32 coduri posibile.

Pe pupitrul de recepție al profesorului, pe lângă tabloul de control, format din 36x5=180 becuțe dispuse în ordinea pozițiilor de lucru din clasă, mai funcționează un ansamblu de 36 de butoane care sînt în legătură cu tabloul de semnalizare, format din tot atâtea becuri, montat pe peretele din fața clasei.

Instalația permite un randament ridicat de lucru independent al tuturor celor 36 de elevi aflați în pupitre, precum și un control în fiecare moment asupra fiecărui elev și asupra clasei.

În acest scop au fost întocmite două imprimări: „Fișa de instruire” și „Cartela de lucru” a profesorului.

„Fișa de instruire” are cinci compartimente distincte: obiectul, titlul lecției, scopul lecției; noțiuni introductive de recapitulare și sinteză; patru spații de lucru, cu probleme propuse de profesori; un spațiu pentru lucrări de control, teste sau comunicări de cunoștințe noi; încheierea, cu două rubrici de concluzii elev-profesor. Cît privește „cartela de lucru”, aceasta folosește profesorului pentru consemnarea rezultatelor la probele de lucru pe care le propune clasei. Modul de lucru. Fiecare elev primește o fișă de instruire, că-

reia și completează prima parte (după ce profesorul anunță titlul lecției și scopul ei). Se trece apoi la o sumară recapitulare de cunoștințe necesare pentru temele ce urmează a fi soluționate, sintetizându-se anumite formule sau reguli, pe care elevul și le trece în rubricile respective din fișă.

Se anunță prima temă, la care se dau trei, patru răspunsuri codificate, din care doar unul este corect. Se dă un timp de lucru (de exemplu, 10—15 minute), în funcție de dificultatea problemei, și se așteaptă răspunsurile codificate la tabloul de control. Dacă răspunsul elevului este corect, este anunțat prin tabloul de semnalizare prin aprinderea becului cu numărul de pe poziția sa; dacă este greșit, se cere elevului să corecteze răspunsul, pînă la epuizarea timpului propus de profesor.

Deoarece elevii nu pot răspunde instantaneu temelor propuse, la începutul intervalului profesorul se poate deplasa prin clasă pentru a vedea cum lucrează elevii, dînd indicații cu caracter general sau particular. Spre sfîrșitul intervalului de timp propus, profesorul pornește instalația și-și bifează cu cretă pe sticla tabloului de control rezultatele corecte. Se închide apoi instalația, iar unul din elevii care au dat răspunsul corect rezolvă sumară fără calcule la tablă tema propusă, ceilalți trecînd aceste date la rubrica „corecții”.

În acest timp, profesorul notează pe cartela de lucru în dreptul primei rubrici elevii care au rezolvat corect. Se fac apoi unele observații, se dau noi indicații în legătură cu modul de lucru și se trece la tema a doua și, succesiv, la toate celelalte teme de lucru. (Este indicat ca, aceste teme să fie variat alese și să aibă un conținut gradat).

În final, se poate da un test sau o lucrare de control de cîteva minute. Înainte de încheierea fișei, elevul își va formula o părere a sa asupra propriilor posibilități de rezolvare, precum și asupra subiectelor și modulului cum s-a desfășurat ora.

În același fel se poate lucra și cu grupe de elevi, care primesc o singură fișă, alegîndu-se grupele în așa fel încît ele să cuprindă elevi de toate nivelele de pregătire,

sau de același nivel.

După lecție profesorul confruntă rubricile din cartela de lucru cu fiecare fișă și corectează eventualele semnalizări „inspirate”, stabilind o notă pentru lucrul în clasă și o notă pentru lucrarea de control (media poate fi trecută în catalog), după care se restituie elevilor fișa spre consultare.

Asemenea lecții se pot face cu eficiență mare în special la sfîrșitul de capitole. Instalația se poate folosi cu sau fără fișă (cu rezolvări pe caietul maculator), la fizarea unor cunoștințe în timpul predării lecției noi.

Din experiența cîștigată rezultă că eficiența globală este direct proporțională cu gradul de omogenitate al pregătirii elevilor clasei. În cazul în care clasa este eterogenă, se lucrează mai bine pe grupe diferențiate ca nivel pînă se ajunge la omogenizare relativă, bineînțeles lecțiile de acest tip trebuie combinate într-un sistem unitar cu lecții pe grupe cu o compoziție diferențiată.

Elevii sînt plăcut impresionafți de un asemenea mod de lucru, deși ritmul de rezolvare le cere un efort cu mult mai accelerat decît lecția clasică. (Intenționăm ca în viitorul cel mai apropiat să introducem proiectarea problemelor cu răspunsurile sistem Crowder de un epidiascop telecomandat, astfel încît să se cîștige și mai mult timp în favoarea densității lecției).

Prof. FRANTZ SCHRÖDER
Liceul „Dragoș Vodă” — Cimpulung Moldovenesc



Filmul didactic în lecție

Folosirea unor mijloace vizuale stabile (planșe, diapozitive, diafilme) pe de o parte, și a înregistrărilor pe banda magnetică sau disc, pe de altă parte, ajută la crearea în clasă a unor situații ce pot simula viața reală. Totuși, nici unul din aceste mijloace, fie că sînt folosite separat, fie combinat (de exemplu un diafilm cu comentariu înregistrat pe banda magnetică) nu înlocuiește filmul în ceea ce privește realul situațiilor, gradul de atractivitate și posibilitatea de a menține încordată atenția elevilor.

Un alt avantaj constă în faptul că în cazul filmului sonor are loc sinteza audio-vizuală completă; sunetul coincide întocmai cu imaginea. Ascultînd vorbirea străină în condițiile schimbării rapide a cadrului, elevul nu are posibilitatea de a traduce chiar și parțial în limba maternă cele auzite; procesul de înțelegere se face fără intermediul traducerii, imaginea servind — în acest caz — ca mijloc de semnalizare a fenomenelor lingvistice.

Filmul constituie pentru un profesor întreprinzător o sursă inepuizabilă de exerciții și activități care pot fi efectuate înainte de prezentarea filmului sau după aceea, în funcție de conținutul filmului și scopul lecției.

Aceste exerciții pot varia de la întrebări și discuții pe marginea celor văzute, la compuneri pe tema tratată în film și comentariul făcut de toți elevii (studenții) simultan, atunci cînd filmul este prezentat fără sonor, cu înregistrarea acestui comentariu pe banda de magnetofon din cabinetele individuale. Astfel de exerciții și multe altele au fost folosite de noi, la început, în cazul filmelor didactice „New York” — și „Washington”, pentru studierea limbii engleze. Rezultatele bune obținute de noi ne-au făcut să căutăm o cale de a îmbogăți filmtoteca laboratorului nostru audio-vizual.

Ne-am gândit să recurgem la un procedeu destul de cunoscut de altfel — adaptarea filmelor.

În cazul nostru adaptarea filmelor s-a desfășurat în trei etape: 1) Alegerea filmului; 2) Dublarea filmului în limba engleză; 3) Elaborarea unui sistem de exerciții adecvate. Alegerea filmului s-a făcut în funcție de cerințele și profilul predării.

La elaborarea comentariului în limba străină se impune să fie respectate, după părerea noastră, anumite principii de bază. Comentariul în limba română (fonograma filmului), care este înregistrat pe bandă și apoi dactilografiat, nu trebuie tradus cuvînt cu cuvînt, el servește doar drept ghid pentru alcătuirea comentariului în limba străină. Pentru a asigura autenticitatea limbii și a termenilor specifici, am recurs la consultarea lucrărilor de specialitate în limba engleză. Comentariul corespunde cu imaginea de pe ecran. Nu se admite folosirea fenomenelor gramaticale necunoscute, iar materialul lexical nou este redus la minimum și prezentat anticipat. Comentariul este distribuit în mod egal pe boată durată filmului pentru a se evita pauzele prea mari în unele locuri sau timpul prea rapid de vorbire în altele, ceea ce ar îngreuna înțelegerea. După alcătuirea și verificarea comentariului, începe munca de dublare a filmului.

În cazul nostru, întregul proces de adaptare și vizionare a filmelor se face în Laboratorul audio-vizual al Institutului de petrol, Ploiești, care este prevăzut cu o izolare fonică perfectă (izolare de care depinde în mare măsură calitatea înregistrărilor). Toate înregistrările se fac pe magnetofone Tesla B 46-stereo. Pentru o sincronizare perfectă, s-a montat pe film un reper care declanșează releul care pune în mișcare banda sonoră.

Pentru realizarea sincronizării, comentariul poate fi imprimat în două moduri: a) urmînd imaginea de pe ecran fără sunet (dezavantajul constă în faptul că se înregistrează zgomotul de fond al aparatului de proiecție, iar urmărirea simultană a ecranului și a textului de imprimat este destul de dificilă); b) imprimarea se face ascultînd la cască textul comentariului în limba română (dezavantajul — distribuția inegală a comentariului). În mod ideal proiectarea filmului ar trebui efectuată dintr-o altă încăpere pentru a elimina orice sursă de zgomot; în prezent, lucrăm la realizarea acestui deziderat.

Se poate face și mixarea cu muzică adecvată, folosind în acest scop clapa „truc” (magnetofon Tesla B-4) și imprimînd muzica pe canalul 2; în timpul vizionării filmului funcționează ambele canale.

După efectuarea imprimării se pune în funcțiune aparatul de proiecție, la reperul stabilit anterior se declanșează banda magnetică și se verifică calitatea înregistrării și a sincronizării. La nevoie, imprimarea se reface pînă ce se ajunge la o calitate ireproșabilă din toate punctele de vedere (dicțiune și pronunție perfectă a celui ce imprimă, distribuția judicioasă a comentariului și sincronizarea absolută).

Proiecția o facem pe un ecran de 120—160 cm împregnat cu o soluție de oxid de zinc. Obscuritatea se realizează printr-un sistem automat

Condiții optime de studiu

Sîntem impresionați de faptul că și în Școala generală nr. 1 Moinești, județul Bacău, alături de alte cabinete bine utilizate, a fost dat în folosință, odată cu începerea anului școlar 1973—74, un modern cabinet de matematică, utilat cu o stație „Verfix”.

Această realizare, primită cu o bucurie neînchipuită de către copiii se datorează efortului deosebit al tovarășului profesor E. Gherman la care s-a adăugat sprijinul comitetului de părinți al școlii, încît s-a reușit ca, într-un an de muncă, acest cabinet să fie gata de a intra în funcțiune la 17 septembrie 1973, pentru a fi de folos copiilor noștri.

de la pupitrul de comandă. Fiecare cabină dispune de un magnetofon individual cu microfon și cască. Audiația se poate face fie pe casca individuală, fie pe coloanele de difuzoare, obținîndu-se astfel efectul stereo.

Înainte de a începe proiectarea filmului, profesorul trebuie să motiveze alegerea lui, să discute subiectul filmului, să anticipeze eventualele dificultăți de ordin lingvistic, să prezinte scopul lecției și să comunice exercițiile ce vor urma, mobilizînd astfel atenția studenților (elevilor) asupra unor momente de interes deosebit. Cu toate că adaptarea filmelor cere un volum considerabil de muncă din partea profesorului, rezultatele obținute sînt în măsură să răsplătească eforturile depuse și pledează, după părerea noastră (adaptări asemănătoare s-au realizat și în celelalte limbi moderne predate în cadrul institutului nostru), în favoarea extinderii folosirii filmelor didactice adaptate în procesul de predare a limbilor moderne atît în învățământul superior, cît și în învățământul liceal.

INNA MARINESCU
AUREL ELIESCU
Institutul de petrol, Ploiești

Mobilierul și toată instalația se ridică la suma de 40.000 lei, asigurată prin posibilități locale. Stația modernă dispune de pupitre cu semnalizatoare, ușor de manevrat. Considerăm că această stație rivalizează cu aceea a Liceului „Ioan Neculce” din București, pe care am văzut-o. Dorim să aducem mulțumiri pe această cale profesorilor care cu dăruire sînt legați de destinele copiilor noștri, sădindu-le în suflet hărnicia, pasiunea și aspirațiile către împlinire.

LUCIA ȘTEFĂNOIU
membru în comitetul de părinți
al Școlii generale nr. 1
Moinești, jud. Bacău

MANUALUL DE LIMBA FRANCEZĂ — ANUL I DE LICEU —

Intuind imensul folos practic la care se adaugă cel tradițional, cultural în cazul de față, al studierii limbilor străine în școli, Plenara C.C. al P.C.R. din 18—19 iunie 1973 acordă o pondere cu totul excepțională extinderii și predării acestor limbi în învățământul de toate gradele.

În cazul limbilor străine, perfecționarea procesului de învățământ este sinonimă cu modernizarea lecției prin dinamizarea ei — în sensul stimulării dialogului elev-profesor, dialog având ca puncte de reper textele, îndrumările și exercițiile din manual.

Față de anii trecuți, la limba franceză, de exemplu, constatăm — și observațiile noastre sînt obiectiv limitate de absența, pînă în momentul discuției, a manualelor de anii III și IV, nejustificată chiar dacă ar fi vorba de preeditări — cu satisfacție apariția unui nou manual de anul I de liceu, de o calitate indiscutabil superioară celui care l-a precedat.

Să ne oprim puțin asupra acestui manual, semnat de doi universitari din București: Aristița Negreanu și Claude Dignoire.

Divizat în 18 lecții — numărul relativ mic e compensat de densitatea lor — manualul este conceput după clare principii structurale, de reală eficiență. În conformitate cu metodologia modernă a limbilor străine, autorii evită folosirea limbii materne, manualul fiind redactat exclusiv în limba franceză. Consecvența aceasta are și un neajuns: dispariția retroversiunilor, lăsate a fi propuse de profesor în clasă.

De remarcat este că, în intenția autorilor cărții toate exercițiile de tip structural (de substituție, de selecție, cu caracter creator etc.), nu vizează altă stimularea gândirii elevului cît crearea și fixarea automatismelor verbale, atât de folositoare asimilării rapide a limbii.

Accentul pus pe formarea și consolidarea deprinderilor și automatismelor de limbaj este, cred, salutar intrucît urmează însuși procesul achiziției limbii materne: întii învățăm cuvinte, enunțuri mai complexe și mai puțin complexe și abia apoi ni le explicăm și fixăm pe baze gramaticale.

O noutate importantă adusă de manualul de anul I este preponderența exercițiilor fonetice în raport cu cele gramaticale, exerciții inspirate și variate, prevăzute nu rareori cu concise explicații.

Autorii lucrării au avut în vedere situația obiectivă a anului căruia i se adresează manualul, anul I de liceu. — Prin excelență de tranziție, hotărîtor deci în demarajul către clasele superioare.

Relativ la capitolul Gramatică, mult mai întins în economia internă a lecției decît textul propriu-zis și plasat ca atare înaintea lui, indiceu al importanței pe care i-o acordă autorii, se remarcă faptul că acesta nu se axează pe una sau două chestiuni („si” con-

dițional, pronumele „on” și „y”) ca în lucrările similare precedente, ci pe mult mai multe. Procedul, al înmulțirii problemelor de gramatică cuprinse în lecție, nu este, cred, întru totul fericit. Nu-l consider ca cel mai potrivit fiindcă lipsa de insistență asupra unei chestiuni importante ținînd seama de cvasiinexistența formulărilor regulilor este dăunătoare aprofundării și fixării în general.

Cu bună știință am lăsat la urmă spinoasa problemă a textelor de lec-

tură. Ariditatea și banalitatea textelor „confectionate” pentru a introduce o anumită cantitate de cuvinte și a fixa unele situații reguli gramaticale, determină pe mulți dintre noi să le folosească în scop fonetic, și, mai ales, ca petete de conversație. Sesizînd neatractivitatea și artificialul lor A. Negreanu și C. Dignoire au selectat din literatura franceză acele texte interesante și accesibile nivelului de cunoaștere al elevilor.

Un criteriu important în selecția lor

a fost dinamismul lor reflectat de cantitatea de dialog. Frecvența dialogurilor în texte prilejuiește realizarea a două obiective esențiale ale lecțiilor permițînd dramatizarea, lectura pe roluri, antrenează deci cît mai mulți elevi și face posibil contactul cu limba vorbită și construcțiile ei specifice.

Ținînd să înarmeze elevii cu acele cunoștințe realmente utile de limbă franceză, adecvate nivelului lor de înțelegere și cuprindere, manualul Aristiței Negreanu și al lui Claude Dignoire se constituie ca un auxiliar de preț al muncii profesorului, un exemplu de manual inteligent și atractiv întocmit.

Prof. ADINA CAPRÎTESCU
Liceul pedagogic — Tg. Jiu

PROGRAMA — DOGMĂ SAU INSTRUMENT DE LUCRU?

Întotdeauna începutul anului școlar înseamnă pentru fiecare profesor și învățător, înainte de toate, cunoașterea și mai ales studiarea unor instrumente de lucru indispensabile muncii sale, stabilirea unor jaloane, a unor coordonate după care și va desfășura activitatea, fixarea unor obiective mai apropiate sau mai îndepărtate către care să converge toate acțiunile sale. Se știe, un prim instrument în angajarea și desfășurarea acestui larg și complex „plan de bătaie” pentru un întreg an școlar, îl constituie programa analitică. Ea este reperul de la care se pornește în configurarea viitoarei activități. Pentru aceste motive am socotit oportună o discuție pe această temă și mulțumim profesorilor Liceului nr. 4 din Oradea pentru participare cît și pentru ceea ce au spus.

Red.: Prin excelență, munca didactică este o muncă de creație de creație pedagogică. Fiecare lecție, tot ceea ce se întreprinde într-o școală, poartă, sau ideal ar fi să poarte, pecetea personalității profesorului, a educatorului, să treacă prin filtrul spiritului și sentimentelor sale. Cum se împacă acest deziderat cu existența unui cadru riguros stabilit, mă refer la programă, la manual, permite existența lor desfășurarea plenară a capacității creatoare?

Prof. Ludovic Schwartz: Sînt multe păreri în legătură cu ceea ce reprezintă și trebuie să reprezinte în munca noastră programa și manualul. Le respectăm întocmai fără să ne abatem de la litera lor, sînt pentru noi legi, dogme prestabilite sau le socotim documente suple, orientative, puncte de pornire, un cadru care delimitează tematic activitatea de-a lungul unui an școlar? Problema poate fi privită din diverse puncte de vedere. Elementul hotărîtor, esențial este competența, pregătirea profesională, pedagogică și psihologică a profesorului, capacitatea sa creatoare. Părerea mea este că de profesor și numai de el depinde modul în care pot fi folosite programa și manualul, el stabilește, în funcție de felul în care și organizează predarea, lecțiile cum, eî și în ce fel să le folosească.

Prof. Viorica Buciuman: Totuși, într-un fel sau altul, eu cred că programa trebuie respectată, îndeplinită. Eu, de pildă, n-aș putea să-mi organizez predarea fără o programă care să-mi eșaloneze, să-mi ordoneze materia. Problema, după părerea mea, este alta. Noi, profesorii, nu ne putem permite întotdeauna desfășurarea unei munci creatoare, datorită supraîncărcării acestor programe, necesității de a parcurge tot ceea ce, de la an la an, s-a prevăzut în ele. Galopăm prin materie, singura noastră preocupare este să o parcurgem pînă la sfîrșitul anului sau al trimestrului și ne gîndim în aceste condiții mai puțin la latura creatoare, afectivă, educativă a predării.

Red.: Totuși, anul acesta s-au operat reduceri simțitoare la majoritatea programelor. Supraîncărcarea prin procesul de învățămînt preocupă acum pe toți cei ce realizează programele și manualele în mod deosebit.

Prof. Ioan Baciu: Este adevărat, anul acesta se încearcă o serie de măsuri. Dar este foarte greu să înlăturăm o situație perpetuată ani de zile. Vorbînd de programe, greșeala este că de la an la an s-a tot adăugat și s-a tot redus din ele la împlinire, uneori. S-au introdus noțiuni fără explicații, s-au redus altele fără justificare și nu totdeauna cele necesare a fi reduse. La fel cu manualele. Fiecare autor a adăugat sau a redus ceea ce a crezut de cuviință.

Prof. Ludovic Schwartz: Îmi permițeți să intervin. La toate acestea s-au adăugat și cerințele impuse de modernizare. Înțeleg de unii greșit, modernizarea a dus și ea la o supraîncărcare ascunsă, latentă, dar acută. Ea s-a răsfrînt mai ales asupra elevului care fiind angajat în clasă în tot felul de experimente, era încărcat pentru studiul individual cu o cantitate imensă de „teme pentru acasă”.

Prof. Ioan Baciu: Revenînd la programe și la manuale (din acest punct de vedere ele trebuie privite împreună), consider că elaborarea lor trebuie să fie rezultatul unei largi consultări prealabile cu profesorii, cu învățătorii, cu cei ce le aplică și că, mai ales manualul, trebuie să fie realizat nu atît de profesori universitari cît mai ales de cei din învățămîntul de cultură generală.

Prof. Minodora Buda: Și odată elaborate să rămînă stabile măcar cîțiva ani de zile. Se schimbă prea des, după părerea mea, programele și nu întotdeauna la timp. Nu apucăm să predăm după o programă sau un manual, să le cunoaștem bine și ele s-au și schimbat. Faptul acesta ne stînjenește munca și nouă și elevilor.

Red.: Revenînd la problema pusă în discuție, cum considerați că ar trebui să fie programa și manualul pentru ca să evite situațiile despre care vorbești?

Prof. Viorica Buciuman: Eu cred că programa trebuie alcătuită pe tematici de problemă. Așa cum este, de exemplu, programa de istorie pentru anul II de liceu. Profesorul se poate orienta foarte bine și-și poate, avînd doar tema, organiza lecțiile cum crede că este mai bine. Așa ar trebui să fie și celelalte programe.

Prof. Ioan Baciu: Se vorbește pe bună dreptate de necesitatea unei munci diferențiate cu elevii. Poate, ținînd cont de aceasta, ar fi bine să se elaboreze și programe diferențiate. Să se pornească de la o programă minimă, care să fie apoi aplicată gradat, de

la an la an. S-ar putea asigura astfel bazele culturii generale și, în plus, ar spori contribuția profesorului în predare, ar stimula caracterul creator al lecțiilor.

Prof. Melita Frank: De multe ori nu există o concordanță între programă și manual, prima fiind depășită adesea de manual. Se ivesc astfel situații în care ce este prevăzut în programă nu este în manual și invers, fapt care ne creează destule greutăți.

Prof. Remus Cara: Referitor la această problemă o paranteză: la capitolul lectură, și programa și manualele stau prost. Găsim lecturi depășite care preîntâmpină fapte, fenomene, situații depășite care stîrnesc uneori de-a dreptul ilaritate. Altele sînt prevăzute în manual lecturi din opere care nu s-au mai reeditat de ani de zile. De exemplu, „Cartea Oltului” nu se mai găsește de multă vreme, prin librării. Cele cîteva volume din biblioteca școlii sînt ferfenite de alții elevi au fost folosite. În aceeași situație sînt multe alte cărți. Poate editurile ar trebui să ia o măsură în această privință.

Red.: În cazul lecturilor, al exemplificărilor, profesorul nu se poate descurca singur apelînd la alte lecturi potrivite, recomandînd ceea ce consideră că e mai nou, mai potrivit. Nu poate profesorul, măcar în această situație să se abată de la programă și manual, să-și aibă propriul său manual? Spun aceasta deoarece în repetate rînduri am auzit profesori, diriginți cerînd culgeri de texte, exemple de lecturi, de poezii, cerînd, cum se spune, mură-n gură. Nu este vorba în aceste cazuri, destul de rare, de altfel, de comoditate? Și atunci, respectarea cu orice chip a programelor, a manualului, nu acest lucru ascunde uneori?

Prof. Ioan Baba: La începutul discuției noastre, colegul Ludovic Schwartz spunea că de profesor depinde modul în care sînt folosite programa și manualul. Firește, un profesor care va aștepta să i se pună la dispoziție în întregime lecția așa fel încît lui să-i revină numai preluarea sa, nu se poate numi profesor în adevăratul înțeles al cuvîntului. Și, din păcate, se mai întîlnesc dintre aceștia, fără a fi vorba întotdeauna numai de comoditate. Acum însă nu la această categorie doresc să mă refer, ci la profesorul care, pornind de la programă și manual, se străduiește să sintetizeze în lecție pregătirea sa multilaterală, să folosească în predare cunoștințele sale, lectura, documentarea sa. Aș face o propunere în acest sens: S-a arătat aici că este greu în condițiile existente, datorită supraaglomerării programelor și manualelor, să se realizeze asemenea lecții. Se impune după părerea mea din acest motiv, organizarea unor cursuri facultative, care să fie prevăzute în programă, și la care profesorul să se poată desfășura plenar. De exemplu, asemenea cursuri s-ar impune la estetică, istoria filozofiei, istorie și critică literară etc.

Acestea ar fi, pe scurt, cîteva din opiniile exprimate la întîlnirea cu profesorii Liceului nr. 4 din Oradea. Cum problemele care se ridică pe marginea folosirii programelor și manualelor ridică numeroase alte aspecte care nu au fost abordate la întîlnirea amintită, discuția rămîne deschisă.

M. ROBEA



(Urmare din pag. 1)

Anaximene (aprox. 585—525) aerul. **Heraclit** din Efes (aprox. 530—470), cel mai mare gânditor dialectician al antichității, considera drept factor motor al tuturor lucrurilor **focul** (Lumea — spune el — e un foc veșnic viu, care se aprinde și se stinge după măsură). Tot el a sesizat existența contrariilor în lucruri, lupta și unitatea lor, veșnică permanenței mișcării: „Sintem și nu sintem, ni se pare că reintrăm în aceleași valuri ale unui riu, dar de fapt ele sint mereu altele...” „Lumea îi apare ca fiind condusă de o legitate obiectivă necesară, de natură rațională (logos)”.

Pe linia materialistă au mers, în continuare, **Empedocle** din Agrigento (aprox. 490—430), care considera că substanța lumii o constituie **apa, aerul, focul și pământul**, și **Anaxagora** (aprox. 500—428), care susținea existența unor componente ale lucrurilor numite **homeomerii**. Dar cea mai deplină și mai consecventă concepție materialistă a antichității ne-au lăsat-o cei doi mari gânditori din Abdera: **Leucip** (aprox. 500—440) și **Democrit** (aprox. 460—370). Potrivit materialismului lor atomist și mecanicist, există atomii eterni care sînt materiali și din a căror combinare mecanică iau naștere toate celelalte lucruri și lumi. Atomii sînt dotați cu mișcare, însă nu posedă auto-mișcare. Democrit a gândit natura în mod determinist, recunoscînd legitatea obiectivă. În concepția lui Democrit, sufletul era și el material, fiind format din atomi mai mici, mai fini, sferici și foarte mobili. Ieșirea acestora din trup aduce moartea. El era ateu, în concepția lui negăsindu-și loc ideea de divinitate: Gîndirea lui, materialistă și ateistă, a exercitat o mare influență asupra lui **Epicur** ((341—270), mai târziu, în gîndirea filozofică a Romei antice, asupra lui **Lucețiu** (99—55), ca și asupra unor filozofi și oameni de știință din timpurile moderne.

În aceeași etapă de dezvoltare a gîndirii filozofice grecești, idealismul a fost reprezentat de școala pitagorică. (**Pitagora**, aprox. 580—500) sub forma **teoriei numerelor** (esența lucrurilor sînt numerele) și de școala eleată (**Xenofon**, aprox. 565—473) **Permenide** (sec. VI—V), **Zenon** (sec. V), după care existența în esența ei ar fi o sferă unică, omogenă, imobilă, veșnic aceeași. Permenide și Zenon neagă existența mișcării și a multiplicității, adică a lucrurilor individuale.

Între școlile materialiste și ide-

aliste a fost o accentuată luptă de idei. Democrit a fost în Atena, a frecventat cercul socratic, dar nu a acceptat nimic din idealismul acestui cerc filozofic. Platon, la rîndul său, nu-l pomenește nicăieri în vasta lui operă scrisă. Faptul e oarecum explicabil: pentru Democrit, **materia era totul**, pentru Platon, ea nu era nimic.

Cu **sofiștii** (sec. al V-lea î.e.n.) și **Socrate** (469—399) centrul preocupărilor filozofice se îndreaptă spre om, filozofia devine astfel preponderent antropologică. **Sofiștii** fac să se amplifice cunoștințele științifice și tehnice și caută să le răspîndească în cercuri cât mai largi. Cei mai mari sofiști au fost: **Protagora**, **Gorgias**, **Hiplas** și **Prodicos**. În general, sofiștii sînt materialisti, iar unii dintre ei, ateii. Protagora, de exemplu, se ferește să se pronunțe cu privire la existența zeilor, declarînd că **nu știe nici dacă ei există, nici dacă nu există**. Rolul sofiștilor a fost mare în viața culturală, instructiv-educativă, științifică și politică din Grecia.

Socrate (469—399 î.e.n.) a fost o remarcabilă personalitate a vieții filozofice din Atena. Preocupările sale erau mai ales de ordin moral, educativ și politic. Potrivit concepției lui Socrate, esența lumii și scopul vieții umane este **binele**. Cunoștințele sînt înnăscute, trebuind doar să fie scoase la lumina conștiinței printr-o metodă adecvată: **dialogul**. Considera că este suficient să știi ce este binele, ca să-l și practici. Recomanda virtutea, temperanța, curajul, dreptatea. Din punct de vedere politic a afirmat idealul potrivnic democrației. Din cauza atitudinii lui politice și a unei liberalități în comportarea civică și în practicile religioase a fost judecat și condamnat la moarte, situație în care s-a comportat cu un curaj și o demnitate impresionantă.

În etapa clasică întîlnim pe cei mai proeminenți gânditori greci, **Platon** (427—347) și **Aristotel** (384—322). Platon, filozof idealist, vedea adevărata realitate ca o lume a ideilor, lume existentă în afara ideilor la care se ajunge prin gîndire și în afara lucrurilor și fenomenelor naturii. Lumea ideilor este plasată în afara timpului și spațiului, ea stă la baza naturii și omului. Lumea naturală se prezintă doar ca o simplă copie a ideilor, a acestor esențe ultime, perfecte, primordiale.

Prin întreaga lui filozofie, Platon se dovedește un reprezentant al ideologiei aristocrației sclavagiste.

Aristotel este exponentul păturilor mijlocii, este mai democrat,

sprijină însă și el orînduirea sclavagistă, socotindu-i pe sclavi unelte insufleteite, unelte cu chip de om. Aristotel, acest „Alexandru Macedon al filozofiei”, cum l-a denumit Marx, a combătut teoria platoniciană a Ideilor, ca și alte teorii din domeniul politicii sau esteticii ale fostului său dascăl, spunînd: „**Prieten mi-e Platon, dar mai mare prieten îmi este adevărul**”.

În propria sa concepție și în clară opoziție cu Platon, Aristotel arată că esența lucrurilor nu există în afara lor, ci în ele, ca un element activ intern pe care-l numește formă. Dar concepția lui oscilează între materialism și idealism. Lucrurile și ființele sînt compuse din materie și formă. Materia e o virtualitate, iar forma e imaterială. Materia ca virtualitate (posibilitate) tinde să se realizeze, să se „actualizeze”. De aici, mișcarea universală care urmărește o unificare a formei și materiei. În cele din urmă însă introduce în concepția lui și ideea de divinitate, ca gîndire pură.

Platon și Aristotel s-au ocupat de multiple ramuri ale filozofiei și științei: ontologia, gnoseologia, logica (Aristotel e întemeietorul acestei științe), etica, psihologia, politica, estetica. În școala lui Aristotel („Lyceul”) s-a acordat o mare atenție cercetării în domeniul științelor naturii, în special al biologiei, întemeind prima bibliotecă, primul muzeu și poate prima grădiniță zoologică din lume. În teoria cunoașterii, spre deosebire, de Platon, Aristotel prețuia datele simțurilor. Gîndirea lui are multe elemente dialectice. Engels observa că el a cercetat formele esențiale ale gîndirii dialectice.

De la acești doi gânditori ne-au rămas numeroase scrieri, fie fragmentare, fie întregi. Unele dintre ele au fost traduse și în limba română. Ne-a rămas cu deosebire întreaga operă a lui Platon scrisă în dialoguri de o mare frumusețe literară. De asemenea, ne-a rămas aproape jumătate din opera lui Aristotel. În evul mediu, Platon și Aristotel au fost cei mai cunoscuți filozofi antici. Biserica, dominantă în cultura acelei epoci, căutînd să-i folosească, în elaborarea viziunii ei asupra lumii le-a denaturat în mare parte ideile.

Odată cu moartea lui Aristotel (322 î.e.n.) începe etapa elenistă a culturii Greciei antice, care durează pînă în preajma erei noastre. Reflectînd stările de lucruri dintr-o societate în declin, filozofia greacă acceptă influențe mistice orientale, cultivă deosebi logica, fizica, etica și se

(Continuare în pag. a 3-a)

Proiect

Tematica de istorie anul școlar 1974 — 1975

Noile proiecte de programe elaborate în cadrul Comisiei de specialiști în domeniul predării istoriei, cit și prin consultarea altor cadre didactice din învățământul de cultură generală, pe baza indicațiilor cuprinse în documentele Plenarei C.C. al P.C.R. din 18—19 iunie 1973, au în vedere eliminarea repetărilor și paralelismelor între cunoștințele predate la diferite nivele ale școlii, rezolvarea problemelor ridicate de cerința etapizării acestor cunoștințe pe cicluri și forme de învățământ, o concepție modernă de predare a istoriei.

În învățământul de cultură generală (cl. V—VIII) se propune ca predarea istoriei să se desfășoare în succesiunea actuală (istorie universală veche, medie, modernă și contemporană, istoria României). Programele păstrează structura cronologică actuală a organizării materiei și totodată împărțirea ei pe unități de predare restrinse, avându-se în vedere în primul rând criteriul accesibilității.

În licee, proiectele de programe cuprind istoria omenirii în cele cinci orinduirii sociale cunoscute, precum și istoria patriei și poporului nostru, căutând să satisfacă cerința modernizării învățământului istoriei prin accentuarea problematizării sale, ducând astfel la stimularea gândirii, a capacității de judecată a elevilor. În acest sens se observă :

a) locul mai larg acordat expunerii creațiilor materiale și spirituale ale omenirii (tehnică, știință, arte, instituții, concepții înaintate, literatură etc.), precum și a modului ei concret de viață (locuințe și așezări, urbanistică, îmbrăcăminte, moravuri, viață cotidiană etc.);

b) organizarea predării pe baza acestor categorii ale creației umane nu va însemna desigur neglijarea instituțiilor și personalitățile principale ale istoriei, precum și cronologia de bază ;

c) tratarea pe probleme mari, pe categorii de fapte cu adânci repercusiuni în dezvoltarea istoriei, accentul fiind pus pe analiza științifică a cauzelor și a consecințelor marilor fenomene so-

cială, politice, economice, spirituale, va contribui la formarea unei temeinice concepții despre unitatea istoriei umane, în decursul veacurilor. Formele particulare, amănunțele vor fi folosite numai în măsura în care ilustrează sau ajută la definirea unui fenomen, la clarificarea unui eveniment și ilustrarea unei personalități.

Tematica de istorie universală antică pentru învățământul de cultură generală, anul școlar 1974-1975

- I. Introducere
- II. Orinduirea comunei primitive
- III. Orientul Antic —

ORÎNDUIREA SCLAVAGISTĂ

1. Egiptul antic
2. Mesopotamia antică
3. Fenicia
4. Palestina antică
5. Persia antică
6. India și China antică
7. Lecție recapitulativă — Dezvoltarea culturii în statele Orientului antic.

IV. GRECIA ANTICĂ

1. Trecerea de la orinduirea comunei primitive la sclavagismul clasic în Grecia.
2. Formarea și dezvoltarea principalelor state grecești antice: Sparta și Atena.
3. Războaiele cu perșii : Grecia după războiul peloponezic.
4. Dezvoltarea culturii în Grecia antică.
5. Epoca elenistică.
6. Lecția recapitulativă — Dezvoltarea politică a societății grecești ; democrația sclavagistă un progres față de despotismul oriental.

V. DACIA

VI. ROMA ANTICĂ

1. Italia preromană și vechii ei locuitori.
2. Formarea statului roman.
3. Marile cuceriri romane.

4. Decăderea Republicii sclavagiste romane.
5. Formarea și dezvoltarea Imperiului roman.
6. Descompunerea orinduirii sclavagiste.
7. Cultura Romei antice.
8. Dacia în timpul stăpînirii romane.
9. Lecția recapitulativă — Evoluția statului sclavagist roman : regalitate, republică, imperiu.

Tematica de istorie universală medie pentru învățământul de cultură generală, anul școlar 1974 — 1975

I Formarea orinduirii feudale (sec. V—XI).

1. Popoarele migratoare
2. Statul franc
3. Imperiul bizantin în sec. V—XI.
4. Rusia Kieveană
5. Țara noastră în timpul migrației popoarelor
6. Statul feudal arab
7. Societatea feudală
- II. Dezvoltarea orinduirii feudale (sec. XII—XV).

1. Dezvoltarea orașelor feudale și a comerțului
2. Cruciadele
3. Formarea statelor feudale centralizate în Europa apuseană.
- A. Franța și Anglia pînă în sec. XIV.
- B. Războiul de o sută de ani și războaiele populare din Franța și Anglia.
- C. Franța și Anglia după războiul de o sută de ani.
- D. Spania pînă în secolul al XV-lea.
4. Statele feudale din centrul Europei
- A. Germania și Italia în secolele XII—XV.
- B. Cehia în secolele XII—XV.
- C. Ungaria în secolele XII—XVI
5. Polonia în secolele XII—XV; năvălirea mongolilor în Europa.
6. Formarea Marelui Cnezat al Moscovei, sec. XII—XV.
7. Statele feudale din sud-estul Europei în secolele XII—XV.
- A. Bulgaria, Serbia și Imperiul otoman în sec. XII—XV.
- B. Țările române în sec. XII—XV
8. India în evul mediu
9. China în evul mediu
10. Cultura medievală

III. Descompunerea feudalismului

(Continuare în pag. a 8-a)

*(Urmare din pag. a 7-a)***Iui și formarea relațiilor capitaliste (sec. XVI—XVII).**

1. Marile descoperiri geografice
2. Renașterea
3. Reforma și războiul țărănesc din Germania
4. Anglia și Franța în sec. XVI—XVII.
5. Revoluția burgheză din Țările de Jos.
6. Rusia în sec. XVI—XVII.
7. Țările române în sec. XVI—XVII.
8. Războiul de treizeci de ani.

Teme de recapitulare

1. Marile mișcări sociale din sec. XII—XV
2. Centralizare și fărâmițare politică în feudalismul dezvoltat.
3. Cauzele și urmările descompunerii orânduirii feudale.

Tematica de istorie universală modernă și contemporană pentru învățământul de cultură generală, anul școlar 1974 — 1975

I. Dezvoltarea lumii de la revoluția burgheză din Anglia până la revoluția burgheză din Franța

1. Revoluția burgheză din Anglia.
2. Statele feudale din Europa apuseană și centrală în a doua jumătate a sec. al XVII-lea și în sec. al XVIII-lea.
3. Statele feudale din răsăritul și sud-estul Europei în a doua jumătate a sec. al XVII-lea și în sec. al XVIII-lea.
4. Formarea Statelor Unite ale Americii
5. Caracteristicile dezvoltării societății omenestii în perioada de formare a orânduirii capitaliste.

II. Dezvoltarea lumii de la revoluția burgheză din Franța până la Comuna din Paris

1. Revoluția burgheză din Franța
2. Franța între anii 1794—1815.
3. Mișcări revoluționare între anii 1815—1830.
4. Franța între anii 1815—1848.
5. Anglia între anii 1815—1848.
6. Revoluția din 1848—1849 în Europa.
7. Anul revoluționar 1848 în Europa (lecție de recapitulare).
8. Formarea statelor naționale în Europa: România, Italia, Germania.
9. Statele Unite ale Americii între 1787—1865.

10. Formarea statelor naționale în America Latină

11. Dezvoltarea tehnicii și culturii universale în sec. XVIII și XIX.
12. Lupta de eliberare națională și formarea statelor naționale (lecție de recapitulare).

III. Dezvoltarea lumii de la Comuna din Paris până la Marea Revoluție Socialistă din Octombrie

1. Comuna din Paris
2. Germania la sfârșitul sec. al XIX-lea și începutul sec. al XX-lea.
3. Anglia și Franța la sfârșitul sec. al XIX-lea și începutul sec. al XX-lea.
4. Rusia la sfârșitul sec. al XIX-lea și începutul sec. al XX-lea.
5. România la sfârșitul sec. al XIX-lea și începutul sec. al XX-lea.
6. Statele balcanice la sfârșitul sec. al XIX-lea și începutul sec. al XX-lea.
7. Statele Unite ale Americii la sfârșitul sec. al XIX-lea și începutul sec. al XX-lea.
8. Țările din Orientul îndepărtat în sec. al XIX-lea și începutul sec. al XX-lea.
9. Politica externă a principalelor state capitaliste la sfârșitul sec. al XIX-lea și începutul sec. al XX-lea. (lecție de recapitulare).

IV. Dezvoltarea lumii de la primul război mondial și Marea Revoluție Socialistă din Oc-**tombrie până la cel de al doilea război mondial.**

1. Primul război mondial.
2. Marea Revoluție Socialistă din Octombrie.
3. Avântul revoluționar al mișcării muncitorești internaționale.
4. U.R.S.S. pe drumul construirii socialismului.
5. Statele capitaliste în perioada dintre cele două războaie mondiale.
6. România în perioada dintre cele două războaie mondiale.

V. Situația lumii în timpul celui de al doilea război mondial.

1. Al doilea război mondial între anii 1939—1941.
2. Al doilea război mondial între anii 1941—1945.

VI. Dezvoltarea lumii după cel de al doilea război mondial.

1. Situația internațională după cel de al doilea război mondial.
2. România după cel de al doilea război mondial.
3. Țările capitaliste după cel de al doilea război mondial.
4. Țările socialiste după cel de al doilea război mondial.
5. Progresele culturii — epoca contemporană.
6. Probleme fundamentale ale lumii contemporane (lecție de recapitulare).

În suplimentul de Științe sociale din 6 octombrie a.c. (nr. 112) vom publica proiectul tematicii de Istoria României pentru învățământul de cultură generală, anul școlar 1974—1975, cel al tematicii de istorie universală pentru învățământul liceal, anul școlar 1974—1975, precum și cel al tematicii de Istoria României pentru învățământul liceal, anul școlar 1974—1975.



CONSULTAȚII • RECOMANDĂRI METODICE • DEZBATERI • ÎNVĂȚĂMÎNTUL
IDEOLOGIC AL CADRELOR DIDACTICE

Amintim profesorilor care predau filozofia că în suplimentul de Științe sociale din nr. 109 al revistei noastre, am publicat primele trei lecții din manualul de filozofie pentru anul III. În numărul acesta continuăm publicarea lecțiilor 4, 5 și 6. Până la difuzarea în școli a manualului, profesorii de filozofie vor găsi în suplimentul de Științe sociale toate lecțiile prevăzute în programă.

FILOZOFIA ÎN ANTICHITATE LECTIA 4

Filozofia a apărut în societatea sclavagistă antică, la popoarele din Mesopotamia, China, India și Grecia.

1. Filozofia în Orientul antic

Mulți istorici burghezi au susținut că filozofia s-ar fi născut în Grecia, că popoarele orientale și extrem-orientale n-ar fi avut o adevărată filozofie și că, în general, nici n-ar fi fost capabile de o gândire înaltă. Adevărul este altul. Popoarele orientale au avut adevărate sisteme de gândire filozofică cu mult înainte de a fi apărut primele concepții filozofice în Grecia antică. Materialismul și idealismul s-au confruntat puternic în China, India, Mesopotamia, Egipt. Pe lângă acumularea de observații și cunoștințe științifice în domeniul astronomiei, al matematicii și medicinei au existat la aceste popoare și gânditori de seamă care au elaborat adevărate școli filozofice care și-au pus întrebări cu privire la viață, la comportarea

omului, la virtute, fericire etc. Unele dintre soluțiile teoretice și practice sînt imbinat înăsa, cum era și firesc, în acea perioadă de superstiții și misticism.

Gînditorii Greciei antice au cunoscut realizările popoarelor orientale în domeniul științei și al filozofiei și este sigur că au preluat și prelucrat, într-un mod original, multe dintre ele. Pentru a vedea cît de mare a fost la început influența filozofiei orientale asupra celei grecești, este destul să amintim că egiptenii și mesopotamienii au fost aceia care au afirmat, înainte de primul filozof grec, Tales, că lumea provine dintr-o apă primordială și că este foarte probabil ca filozoful grec să fi preluat această idee de la ei.

2. Inceputurile filozofiei în Grecia antică.

Dezvoltarea societății, a civilizației și a nivelului economic în Grecia antică a făcut să apară mai imperios, în secolul al VII-lea î.e.n. necesitatea amplificării cunoștințelor științifice, incluse

în sfera filozofiei, pentru a putea supune și folosi mai bine fenomenele naturii. Odată cu aceasta, gînditorii au simțit nevoia unei înțelegeri a lumii în ansamblul ei. Important este faptul că ei au afirmat caracterul material al lumii. Astfel, cele mai multe dintre concepțiile filozofice din prima etapă a gîndirii filozofice antice din Grecia au fost materialiste.

Această filozofie materialistă constituie expresia păturilor sociale în ascensiune, formate din negustori, meșteșugari, navigatori, care, deși proprietari de sclavi, erau potrivnice vechii aristocrației, erau mai legate de procesul de producție, erau mai interesate în promovarea cunoștințelor științifice și a filozofiei materialiste. Materialismul a fost concepția care corespundea evoluției societății, progresului ei și păturilor sociale în ascensiune.

3. Etapele dezvoltării gîndirii filozofice în Grecia antică.

Filozofia Greciei antice s-a dezvoltat timp de peste 1000 de ani cam pînă la începutul secolului al VI-lea al erei noastre. dezvoltarea ei aflîndu-se permanent în dependență de aceea a societății, de condițiile istorice, economice, culturale respective.

Filozofia Greciei antice cuprinde mai multe etape, avînd caracteristici relativ aparte.

În etapa **cosmologică** se formulează întrebarea cu privire la substanța din care provine și e constituită lumea și care stă permanent la baza tuturor celorlalte fenomene supuse apariției și dispariției. Desigur, răspunsurile date sînt diverse și de cele mai multe ori naive. În școala din Milet, **Tales** (aprox. 624—547), primul filozof european, susținea că substanța tuturor lucrurilor este **apa**, **Anaximandru** (aprox. 610—546) considera că este **materia infinită (apeiron)**, iar

(Continuare în pag. a 2-a)

(Urmare din pag. a 3-a)

îndoială și care se cere să fie doar interpretat și apărut.

2. Caracteristicile filozofiei medievale.

Filozofia medievală are câteva caracteristici generale și fundamentale:

Ideologia dominantă în evul mediu este cea religioasă. Teologia are supremația în domeniul spiritual și cultural; biserica, puternic organizată și bogată, domină, ca forță preponderentă, pe plan social și politic, unde dogmele sale aveau caracter de axiome și de legi. Școlile, cultura în general erau în mâna bisericii, a cărei putere se extindea mult, uneori decisiv, în toate domeniile vieții sociale.

Filozofia nu mai constituie acum un efort de liberă și obiectivă cunoaștere, ci un instrument teoretic de apărare a adevărilor „revelate” ale credinței. De aceea, ea și devine acum, după cum s-a spus, „servitoarea teologiei”.

În perioada medievală este cultivată în mod excesiv logica „dialectică”, în accepția ei de artă a discuției, arta de a raționa. Rostul folosirii acestei „dialectici” nu este acela de a descoperi adevăruri, ci de a dezvălui contradicții în raționamentele adversarului, de a învinge în dispute. De aici și caracterul ei de multe ori formalist și sofistic. Nu este însă mai puțin adevărat, că logica, produs eminentamente rațional, a intrat uneori în contradicție și în conflict cu misiunea îngrădită pe care i-o impunea cerințele teologiei. Prin sine însăși, logica tinde la adevăr și la argumentarea lui reală, dar teologia avea adevărul „dat” iar argumentarea urma să fie doar o străduință de a răsturna tezele opuse acestor „daturi”. acestor dogme, oricare ar fi fost de fapt valoarea lor. Bineînțeles, rațiunea nu putea totdeauna să accepte o asemenea utilizare. De multe ori ea a provocat răzvrătiri teoretice de răsunset, a general „erezii”. adică abateri de la linia „credinței”, a contribuit astfel la subminarea autorității dogmelor ce se voiau suverane și despotice.

Este adevărat, că în evul mediu, filozofia a fost servanta teologiei, dar ea nu a fost întotdeauna o servanță fidelă. Au existat în această perioadă mari gânditori, unii dintre ei de o serioasă cultură, care au contribuit la amplificarea curentului de înlocuire a iraționalului prin rațional, de renunțare la dogme

și de promovare a cugetării libere.

3. Ginditori medievali reprezentativi

Dintre gânditorii patristici mai proeminenți menționăm pe **Tertulian** (155-222), autorul faimoasei formule iraționalist-mistice „Cred. pentru că e absurd” și **Augustin** (354-430).

Dintre gânditorii scolastici este de remarcat mai întâi **Scot Erigen** (810-877), apoi dintre mulții oameni de știință și filozofi arabi, **Avicenna** (sec. X-XI) și **Averroes din Cordoba** (1126-1198), cel mai mare dintre aristotelicienii arabi. Arabii au dat străluciți oameni de știință pentru vremea lor, în multe ramuri ale disciplinelor teoretice și practice.

Din perioada scolasticii medievale este de reținut numele lui **Anselm de Canterbury** (1033-1109) în legătură cu importanta problemă a luptei dintre **realism** și **nominalism**, sub care, de fapt, se manifestă în gândirea medievală confruntarea dintre materialism și idealism. Realistii reluau vechea poziție idealistă a lui Platon, potrivit căreia ideile ar exista ca realități concrete alături de lucrurile pe care le reprezintă; nominaliștii, în schimb, declarau că noțiunile (ideile) sînt simple nume ale lucrurilor și ca atare nu au o existență independentă de ele.

Dar, între nominalismul extrem care formulează teza că mai întâi există lucrurile individuale și apoi se formează noțiunile generale și realismul extrem, care susține că esența generală există înaintea lucrurilor individuale, s-a enunțat și o a treia doctrină sintetizată în constatarea că esența generală nu există nici înainte, nici după lucrurile individuale, ci în ele. Este **conceptualismul** lui **Abelard** (1079-1142), unul dintre cei mai de seamă gânditori ai scolasticii, condamnat ca eretic, pus să-și ardă singur scrierile, iar mai apoi, fiindcă persistase în ideile lui, aruncat în lanțuri.

Toma d' Aquino (1225-1274) este cel mai faimos teolog scolastic. Călugăr dominican, el se remarcă prin studierea lui Aristotel în original și prin anumite lucrări despre acest filozof grec. Scrierea sa principală este intitulată **Summa theologiae** (Summa teologică), un tratat în care a vrut să cuprindă totalitatea problemelor teologice și, mai mult, să elaboreze o enciclopedie a gândirii dominante. Interesul lui Toma se îndreaptă și spre probleme politice, juridice, economice, etice etc.

Toma consideră filozofia inferioară teologiei, că ea trebuie să se afle în serviciul acesteia; prima și principala sarcină a filozofiei ar fi demonstrarea existenței lui Dumnezeu. Rațiunea e subordonată credinței care primește adevărurile, pe cînd menirea ei se reduce la a le demonstra sau apăra.

Ca teolog, Toma afirmă că lumea ar fi creația divinității, din care cauză ea și este cea mai bună dintre lumiile posibile.

În concepția sa asupra universului, Toma rămăsese la vechea teză geocentrică; Pămîntul e centrul lumii, în jurul lui se rotesc, fixate pe sfere separate, Soarele, Luna și cinci planete; sfera stelelor (a opta) e hotarul lumii, dincolo de ea se află Dumnezeu.

Pe planul ideilor social-politice, Toma are convingerea că puterea absolută în lume trebuie să revină bisericii, că Papa este mai presus decît orice împărat, că biserica este deasupra statului.

Dar, filozofia evului mediu nu a făcut peste tot act de absolută supunere față de biserică și teologie, ci a tîns, prin mulți gânditori ai săi, mai lucizi și curajoși, spre o cugetare mai liberă, neîngrădită de dogme. Rațiunea nu a acceptat fără protest rolul de **servanță a credinței**. Însuși conceptul de divinitate e supus analizei critice și i se dezvăluie absurditățile. Se simte tot mai mult, încă din vremea lui Toma d' Aquino, o puternică aspirație a rațiunii și filozofiei spre autonomie și libertate.

În acest sens au acționat ideile unor gânditori ca **Duns Scot** (1270-1308) care declară imposibilă din punct de vedere științific demonstrarea veșniciei sufletului și chiar a existenței lui Dumnezeu. Au acționat de asemenea curentele eretice. Așa-numiții „catari”, de pildă (purii), acceptau și pe diavol drept autor al lumii, alături de Dumnezeu, iar instituția bisericii o considerau ca izvorînd din principiul răului care e dominant în lume.

4. Declinul scolasticii

Datorită unui reviriment în domeniul culturii materiale și spirituale, a început să progreseze știința — nouă și mare primejdie pentru teologie. Dezvoltarea economiei orășenești, a industriei și comerțului stimulează interesul pentru tehnică și pentru științele naturii, declanșînd în aceste domenii, ca și în

(Continuare în pag. a 5-a)

(Urmare din pag. a 4-a)

cel filozofic, o vizibilă tendință progresistă, la nivelul vremii. Figura reprezentativă a noului curent îndreptat spre știință este marele gânditor **Roger Bacon** (1214-1294), teolog și el, dar care, ca intelectual, este interesat de matematici, de cercetarea naturii, de știința experimentală pe care o numește „împărăteasa științelor”. În plin secol al XIII-lea întâlnim și poziții materialiste destul de clare, cum este cea a olandezului **Siger de Brabant** (1235-1281), ucis în închisorile Inchiziției. El vorbește de eternitatea lumii materiale și de caracterul muritor al sufletului.

Cu cât declinul scolasticii se accentuează, cu atât mai mult gândirea liberă pornește la ofensivă, ideile ei devenind mai cutezătoare.

Devin tot mai frecvente afirmațiile că despre Dumnezeu nu putem ști nimic, nu putem ști nici măcar dacă el există sau nu, că dacă Dumnezeu este creatorul lumii și al omului, atunci și răul din lume, păcatul chiar, trebuie puse pe seama lui. Gândirea

liberă cere tot mai mult să se renunțe la autoritatea cărților și să se treacă la cercetarea naturii și istoriei, la descrierea și explicarea fenomenelor lor. Toate aceste idei fac parte din atmosfera ideologică pregătitoare a noii etape care este **Renașterea**.

Lectură

A se remarca în următorul text panteismul lui Erigene: „Când ni se spune că Dumnezeu face totul, trebuie să înțelegem că Dumnezeu e în totul, că el este esența substanțială a tuturor lucrurilor. De fapt, el singur posedă în el însuși condițiile adevărate ale ființei, și singur el este în el însuși tot ce există în sinul lucrurilor cărora pe bună dreptate li se atribuie existența. Nimic din ceea ce este nu există într-adevăr prin sine însuși; dar Dumnezeu singur, care singurul există într-adevăr prin sine însuși împărțindu-se între toate lucrurile, le comunică astfel tot ce corespunde în ele la adevărata noțiune de ființă”. Scot Erigene, cf. A. Fouillée. *Extraits des grands philosophes*, Paris, Librairie Delagrave, sixième édition).

„Viitorul va ști ceea ce încă nu știm și se va mira că noi am ignorat ceea ce el știe. Nimic nu e adesevîrșit în invențiile umane, și nimeni nu are ultimul cuvânt. Cu cât oamenii sînt mai recent veniți în lume, cu atât mai extinse sînt luminile lor, pentru că, ultiimi moștenitori ai generațiilor trecute, ei intră în posesia tuturor acelor bunuri pe care munca secolelor le-a acumulat pentru ei...” (De remarcat aici spiritul progresist al gânditorului și acel „nimeni nu are ultimul cuvânt” enunțat în plin secol al XIII-lea) (Roger Bacon, cf. A. Fouillée, op. cit. p. 156-157).

Intrebări :

1. Prezentați etapele și caracteristicile principale ale filozofiei medievale.
2. Care este poziția realismului, nominalismului și conceptualismului în problema raportului dintre lucruri și noțiuni?
3. Numiți cîțiva gânditori medievali. În ce constă concepția lor filozofică?
4. Declinul scolasticii; cauzele acestui declin?

FILOZOFIA RENAȘTERII

LECTIA 6.

1. Caracterizare generală

Perioada culturii europene numită **Renaștere** își are începuturile în secolul al XIV-lea, continuîndu-se în secolele al XV-lea și al XVI-lea. Cauzele care i-au determinat apariția trebuie căutate în schimbările ce au avut loc în baza materială a societății: dezvoltarea în continuare a forțelor de producție, intensificarea și extinderea comerțului, apariția și afirmarea noii clase sociale, burghezia. Vechea ordine socială, feudalismul, este în destrămare și locul ei începe a fi luat de relațiile burgheze. Burghezia milita în acea vreme pentru progresul economico-social și se dovedea o tot mai temută adversară a feudalismului.

Renașterea a impulsionat dezvoltarea științelor, artei, a fost inovatoare, a dat creații excepționale în multe domenii de activitate umană, dezlănțuind colosale energii umane, exprimate prin titani ai cugetării, creației și inventivității.

Renașterea a scos știința și filozofia de sub tutela opresoare a teologiei, a afirmat și cultivat independența de gândire și de acțiune contribuind la modificarea vechilor concepții despre lume, a scos gândirea din îngrădirile dogmatice abstracte și a îndreptat-o spre om, spre natură și tehnică. De aici a rezultat o înflorire a științelor naturii nemaiîntîlnită pînă atunci și o nouă concepție despre om, concretizată prin ceea ce s-a numit **umanismul Renașterii**: nu un umanism contemplativ, ci unul activ, legat de practică, tehnică, de dorința de a descoperi și inventa în folosul omului.

Una din cele mai valoroase teorii științifice care, prin implicațiile ei filozofice, a răsturnat concepția veche despre lume și om a fost **heliocentrismul**, creat de **Copernic** (1473—1543), preluat și dezvoltat ulterior de **Kepler** (1571—1630), **Bruno** (1548—1600), **Galilei** (1564—1642) și combătut vehement de către teo-

logii ignoranți rămași încă multă vreme adepți ai geocentrismului.

2. Filozofia Renașterii

Inițiatorul filozofiei renascentiste este **Nicolaus Cusanus**, gânditor erudit, cu întinse cunoștințe în domeniul matematicii. A scris numeroase lucrări. În **Despre ignoranță savantă** a emis idei îndrăznețe, cum este aceea despre infinitatea și unitatea structurală a Universului, sau aceea că lumea sublunară nu este inferioară celei cerești. În aceeași lucrare el se dovedește susținător al **panteismului**, concepție potrivit căreia Dumnezeu și natura sînt identice, concepție pe care biserica nu putea s-o admită. În domeniul gnoseologiei (teoriei cunoașterii), Cusanus acordă mai multă importanță rațiunii decît simțurilor.

Renașterea a cunoscut două școli filozofice care profesau concepții diferite, dar care se

(Continuare în pag. a 6-a)

(Urmare din pag. a 5-a)

opuneau deopotrivă spiritului dogmatic al filozofiei medievale și cultivau libertatea spirituală. Acestea au fost: **Academia din Florența**, de factură neoplatonică, reprezentată de **Marsilio Ficino** (1433—1499) și de **Pico della Mirandola** (1463—1494); **Școala din Padova**, care cultiva filozofia aristotelică autentică, bazată pe cunoașterea lucrărilor originale și pe o interpretare obiectivă. Reprezentantul cel mai de seamă al acestei școli a fost **Pietro Pomponazzi** (1462—1525).

Leonardo da Vinci (1452—1519). Cu o puternică înclinație spre cercetări științifice și cu mari posibilități de inventivitate tehnică, Leonardo da Vinci se sprijină în concepțiile sale mai ales pe observație și experiență. Se desprinde de explicațiile supranaturale predominante în evul mediu; nu pune mare preț pe abstracții ca atare, ci se adresează cunoașterii nemijlocite a naturii. Formalismului logic medieval el îi opune certitudinea cunoașterii prin simțuri, prin experiență care, cum spune el, „nu se înșală niciodată”. Leonardo da Vinci formulează și câteva reguli menite a contribui la o mai bună întrebuintare a experienței și la verificarea ei.

Leonardo a combătut dogmatismul și autoritatea, pilonii principali ai mentalității medievale. El arăta că marele învățător al oamenilor este natura, nu autoritatea celor spuse în cărți. Aceasta nu înseamnă că nu a acordat importanță teoriei, considera însă că ea trebuie să se sprijine pe practică.

Giordano Bruno (1548—1600). Figura filozofică cea mai reprezentativă a Renașterii este Giordano Bruno. A fost ars pe rug la Roma, în ziua de 17 februarie 1600, pentru că s-a opus în mod categoric scolasticii dogmatice și a manifestat intransigență în fața Inchiziției. A atacat ideea potrivit căreia în domeniul științelor Aristotel ar fi spus totul și că nu ar mai fi cazul să fie depășit prin noi cercetări.

În lucrările sale **Despre cauză, principiu și unitate** și **Despre infinit, univers și lume**, Bruno emite o nouă teorie asupra lumii opusă celei oficiale, admisă de Biserică, și alcătuită încă de mult de Toma d'Aquino și Albertus Magnus.

Ideile lui Bruno sînt profund inovatoare. Pe scurt, el susține că universul este infinit, există prin sine și își are cauza în sine; Dumnezeu este immanent univer-

sului, naturii, al cărei suflet este. Prin aceste poziții, filozoful răstoarnă fundamentele viziunii teologice despre lume, viziune care nu admite panteismul și își închipuie divinitatea ca transcendentă, adică existind dincolo de lumea reală și cunoscută. Bruno concepe substanța naturii ca fiind materială și unică, ajungînd să excludă ideea de creație divină. Trece această putere asupra naturii însăși, pe care o consideră însuflețită și o divinizează. Enunțînd infinitatea universului, Bruno a extins concepția heliocentrică a lui Copernic pe care o acceptase.

În problema cunoașterii el a preluat teza lui Cusanus, după care procesul cognitiv s-ar efectua pe o cale treptată, prin simțuri, rațiune, intelect și suflet. Și, cum după el universul era infinit, Bruno deduce în mod just că și cunoașterea trebuie să fie infinită.

Galileo Galilei (1564—1641) a excelat mai ales în domeniul matematicii, fizicii, mecanicii, astronomiei etc. A fost adeptul teoriei coperniciene despre sistemul solar și a avut o concepție mecanicistă despre întregul univers, care, pentru el, era un uriaș mecanism cu structură matematică. De aceea considera că universul nu poate fi descifrat decît aplicîndu-i-se limbajul matematic.

Pentru ideile sale inovatoare, pentru ostilitatea dovedită față de gîndirea dogmatică antiștiințifică și vechile teorii despre lume, Galilei a suferit condamnarea și umilințele Inchiziției, care l-a urmărit fără cruțare și l-a umilit, silindu-l să-și retracteze afirmațiile.

Evidențierea valorii experienței în cunoaștere a constituit o contribuție importantă adusă de Galilei în știință și filozofie, iar materialismul său mecanicist a avut o mare influență asupra

gîndirii filozofice a secolului al XVII-lea.

Intensificarea exploatării burgheze a maseilor a dus în epoca renașterii la mișcări revoluționare și la apariția primelor concepții socialist-utopice, aparținînd lui **Thomas Morus** și **Tommaso Campanella**.

Lectură

„Aceasta (Renașterea, n.n.) a fost cea mai mare răsturnare progresista din cîte traise omenirea pînă atunci, o epocă care avea nevoie de titani și care a creat titani, titani ca gîndire, pasiune și caracter, ca multilateralitate și ca erudiție. Oricum vor fi oamenii care au pus bazele dominației moderne a burgheziei, ei numai burghezi mărginiți nu au fost”. (rr. Engels, **Dialectica naturii**. Introducere. București, Editura de stat pentru literatură politică, 1954, p. 5)

„Lumea poate totul, produce totul, și inînita varietate a lucrurilor particulare nu constituie decît o singură și aceeași existență. A cunoaște această unitate este scopul oricărei filozofii, al oricărei cunoașteri a naturii”. (Giordano Bruno, cf. A. Fouillee, op. cit., p. 177)

„Nevoia pe care o simțim de infinită perfecțiune nu este o reverie vană, un capriciu sau un lux al gîndirii; e o trebuință reală și permanentă, cea mai nobilă și cea mai legitimă dintre trebuințe”. (Giordano Bruno, ibidem)

Întrebări

1. Caracterizați pe scurt perioada Renașterii.
2. Care sînt ideile filozofice mai importante ale lui Nicolaus Cusanus și Leonardo da Vinci.
3. Prezentați ideile filozofice ale lui Giordano Bruno și Galileo Galilei.



(Urmare din pag. a 2-a)

dispersează în diverse curente: epicureismul, ca materialism, ateism și morală a seninătății și curajului, stoicismul, ca morală a resemnării, scepticismul ca filozofie a îndoielii etc., ai căror reprezentanți și adepți invadează lumea romană.

În această lume, relativ nouă, lumea marelui imperiu roman, filozofia chiar dacă nu mai are bogăția și forța creației originale pe care a avut-o la greci, nu apune, nu se stinge. O strălucită continuare a ideilor lui Democrit și mai ales ale lui Epicur se asigură în această perioadă a gândirii filozofice prin Titus Lucretius Carus (98—55 î.e.n.) prin nemuritorul poem al acestuia intitulat „De rerum natura” (Poemul naturii). În viziunea filozofică a acestuia, lumea e alcătuită din atomi și vid, în lume nimic nu se naște din nimic, totul se înlanțuie firesc și cauzal, sufletul e muritor, iar frica de moarte e absurdă etc. Confirmându-se aprecierea lui Ovidiu potrivit căreia „versurile sublimului Lucretiu nu vor pieri decât odată cu pieirea lumii”, ideile filozofice ale gânditorului latin, „împodobite cu dulcea miere a poeziei”, cum remarcă T. Vianu, au exercitat o influență recunoscută asupra dezvoltării filozofice ulterioare.

Gândirea filozofică a Romei antice a adus și alte contribuții. Prin eforturile de traducere în limba latină a multor termeni fundamentali ai limbii filozofice elene, gânditori ca Cicero (106—43 î.e.n.), Seneca (4 î.e.n. — 65 e.n.) și alți au întreținut gustul preocupărilor pentru filozofie în rezolvarea pro-

blemelor politice și juridice ale vremii și ale imperiului. În modul acesta, gândirea Romei antice pregătește instrumentele terminologice cu care se va elabora filozofia medievală și o bună parte a filozofiei moderne.

Lectură

„Numai sclavajul a făcut posibilă diviziunea muncii între agricultură și industrie pe o scară mai mare și a creat astfel condițiile pentru înflorirea culturii lumii antice, pentru elenism. Fără sclavaj nu ar fi existat statul grec antic, nu ar fi existat arta și știința greacă; fără sclavaj nu ar fi existat nici Imperiul roman. Fără această bază pusă de Grecia și de Roma nu ar fi existat nici Europa modernă.

Nu trebuie să uităm niciodată că întreaga noastră dezvoltare economică, politică și intelectuală a avut drept premisă o orinduire în care sclavajul era tot atât de necesar pe cât era de unanim recunoscut. În acest sens, avem dreptul să spunem: „fără sclavajul antic nu ar fi existat nici socialismul modern”. (F. Engels, Anti-Dühring, în: Marx—Engels, Opere, vol. 20, București, Editura politică, 1964, p. 175).

„Grecii au rămas de-a pururi descălii noștri...”. (Marx—Engels, Scrieri din tinerețe, București, Editura politică, 1968, p. 207).

„Știința superioară mai liberă (știința filozofică), precum și arta noastră liberă, gustul pentru acestea și dragostea față de ele, noi știm că își au rădăcinile în viața elenă și știm că de aici și-au scos spiritul lor. Dacă ne-ar fi îngăduit să avem o dorință

fierbinte, ar fi dorul de o astfel de țară, nostalgia unor asemenea stări!” (Hegel, Istoria filozofiei, vol. I, București, Editura Academiei, 1963 p. 138).

„Cel mai rău lucru către care poate fi educat tineretul este superficialitatea. Căci ea produce acele plăceri din care se naște răutatea” (fr. 178).

„Nu trebuie aleasă orice plăcere, ci numai aceea pentru bine și frumos” (fr. 207).

„În totul, frumoasă este măsura. Excesul și lipsa îmi displac”. (fr.102).

„Dacă nu dorești mult, și puținul îți va părea mult, căci o dorință modestă face ca sărăcia să fie tot atât de puternică ca și bogăția” (fr. 284).

„Științele au rădăcini amare, însă fructele lor sînt dulci”.

„Trei lucruri sînt necesare erudiției: talentul, practica și studiul”. „Nu stă departe de nevinovăție cel ce și-a mărturisit păcatul”. „Sărăcia duce lipsă de multe, lăcomia nesătulului, de toate”. (Dumitru Isaac, Aristotel, București, Editura tineretului, 1959, p. 177-180).

Întrebări

1. Prezența pe scurt condițiile social-economice ale apariției filozofiei în Grecia antică.

2. Vorbiți despre materialismul și idealismul din etapa preclasică a filozofiei Greciei antice.

3. Ce aduce nou în filozofia greacă antică, sofiștii și Socrate?

4. În ce constă critica pe care o face Aristotel filozofiei lui Platon?

5. Caracterizați gândirea filozofică din Roma antică.

FILOZOFIA ÎN EVUL MEDIU

LECȚIA 5

Căderea Imperiului roman de apus, în secolul al V-lea, marchează pentru Europa occidentală sfîrșitul formațiunii sociale sclavagiste și apariția celei feudale. Această trecere este însoțită de o cădere temporară a economiei și culturii, ceea ce a constituit teren favorabil pentru răspîndirea ideilor religioase și impunerea puterii bisericii.

1. Etapele filozofiei medievale
Perioada medievală din dezvoltarea filozofiei europene se împarte, de obicei, în patristică și scolastică. Patristica ar da-

noastre pînă prin secolul al VIII-lea, iar scolastică ar caracteriza filozofia secolelor IX—XIV. Dar aceste delimitări sînt relative, pentru că, în fond, trebuie să avem în vedere continuitatea gândirii umane, faptul că ea nu are hiatusuri, ci numai cotituri, iar în curentul mare al acestui progres continuu, stagnările sau refluxurile sînt numai temporare. Așa s-a întîmplat și cu gândirea medievală, care constituie un inel de legătură prin care trece curentul gândirii antice, pentru a se revărsa mai apoi în epoca modernă, crescut

și amplificat cu contribuții remarcabile în condiții sociale și istorice noi.

În patristică se conturează efortul puternic de definire a dogmelor, prin care se reintroduce un nou mod de a gândi, prezent și în credințele primitive, acela de a crede în adevăr și nu de a-l cerceta și verifica rațional. Dogma cuprinde un adevăr „revelat” (comunicat omului de către divinitate) care nu mai este pus la

(Continuare în pag. a 4-a)

CIRCULAȚIA RUTIERĂ A ELEVILOR — TEMĂ DE EDUCAȚIE

Red.: Vă rugăm să ne înfățișați situația de la începutul anului 1973 a accidentelor de circulație rutieră în rândul copiilor.

V. Beda: În primele opt luni, ale acestui an, accidentele de circulație în care au căzut victime copii până la vârsta de 14 ani se mențin la nivel ridicat. Ele reprezintă, în perioada amintită, 30,6% din totalul accidentelor în rândul pietonilor. Ceea ce trebuie subliniat însă, sînt consecințele deosebit de grave: 40,5% din copiii angajați în accidente și-au pierdut viața, 38,7% au fost răniți grav — unii dintre ei rămînd cu infirmități tot restul vieții — iar 20,8% au suferit răni ușoare.

Majoritatea covârșitoare a acestor accidente au fost urmarea lipsei de supraveghere a copiilor preșcolari, a circulației incorecte și a necunoașterii pericolului străzii de către cei de vîrstă școlară. Copilul Bogdan Tănase din București, în vîrstă de cinci ani, a fost accidentat mortal, în ziua de 8 august a.c., pentru că nesupravegheat, a încercat să traverseze strada în fugă. Elevul Dragoș Georgescu, în vîrstă de nouă ani, și-a pierdut viața într-un accident, tot în București, pentru că nu s-a asigurat înainte de traversare: a apărut din spatele unui tramvai, în fața unui autovehicul, atît de aproape, încît șoferul acestuia nu a mai putut să ia măsuri de evitare. Șirul exemplurilor poate continua; esențial însă este ca asemenea accidente să nu se mai producă. Ocrotirea copiilor împotriva accidentelor de circulație este un atribut al fiecărui părinte, al fiecărui educator, al fiecărui adult. Ca să-i ocrotim trebuie să-i supraveghem, să-i învățăm să circule corect, să-i educăm în spiritul respectului față de regulile de circulație.

Red.: Vă rugăm să ne prezentați câteva dintre măsurile care au fost luate la începutul acestui an școlar pentru îmbunătățirea activității de educație rutieră a elevilor.

V. Beda: Pentru a preveni cu mai multă eficiență accidentele cu victime în rândul elevilor, Direcția circulației din Inspectoratul general al miliției împreună cu direcția de resort din Ministerul Educației și Învățămîntului au luat măsuri ca, o dată cu deschiderea noului an școlar, să se intensifice acțiunile educative cu tematică rutieră desfășurate în școli. O primă măsură a fost reorganizarea întregii activități de educație rutieră a elevilor. Declanșarea acestei acțiuni a avut loc cu prilejul ședințelor cu directorii de școli, care s-au desfășurat în zilele premergătoare deschiderii noului an școlar la nivelul fiecărui județ. La aceste ședințe în urma analizei accidentelor de circulație în rândul elevilor și a modului în care s-a desfășurat activitatea de educație rutieră în anul școlar precedent, s-au stabilit sarcinile ce revin

interview cu colonel VICTOR BEDA, șeful Direcției circulației din Inspectoratul general al miliției

cadrelor didactice pentru întărirea educației pe teme de circulație și măsurile ce trebuie să le ia directorii de școli în acest scop.

Pentru a veni în sprijinul învățătorilor și profesorilor, au fost realizate cinci modele de planșe didactice care redau, în imagini și texte, aproape întreaga tematică a lecțiilor de circulație cuprinse în manualele ce au fost elaborate cu doi ani în urmă. Aceste planșe tipărite într-un tiraj de 100.000 exemplare, au început să fie difuzate în școli o dată cu începerea noului an de învățămînt.

Fiind vorba de materiale didactice, amintesc că în această vară a fost realizat încă un film de scurt metraj privind circulația rutieră a copiilor, iar direcția de resort din Ministerul Educației și Învățămîntului realizează în prezent un diapozitiv cu aceeași temă urmînd ca acesta să fie multiplicat într-un număr corespunzător de exemplare.

În scopul învățării practice a regulilor de circulație de către copii au fost date în folosință, tot în această vară, încă două parcuri — școală de circulație, la Craiova și Tg. Mureș. Prin grija



ÎN GLUMĂ...

Dacă astăzi putem cunoaște cu oarecare aproximație că roata a fost inventată de egipteni acum vreo 2.000 de ani, că primele harabale ar fi circulat pe teritoriul Mesopotamiei, concomitent cu folosirea cailor, boilor, cămălelor și altor animale pentru diferite deplasări și transporturi, că romanii și alte câteva popoare antice foloseau carele trase de cai, atît în războaie cît și în timp de pace; că evul mediu a perfecționat căruța pînă la rangul de trăsură și caleașcă regală; că primele vehicule care

se mișcau singure au avut la bază cele mai năstrușnice idei (arcul uriaș de eozornic, pînza de corabie, aburul etc.); că primul inventator al automobilului cu vapori a fost arestat de poliția Parisului, cam prin 1780, pentru că a condus cu viteză mai mare de 10 km/h, fapt care a cauzat explozia cazanului și alarmarea populației; că, în sfîrșit, Daimler a reușit în anul 1885 să realizeze un automobil cu ardere internă, — dacă știm, deci, toate acestea din diferite izvoare și documente ale istoriei, — în schimb nu știm nimic, sau aproape nimic, despre inventatorul pietonului și locul unde s-a produs această minune. Cît privește timpul cînd a apărut pietonul, unii susțin că imediat după ce maimuța-strămoș s-a dat definitiv jos din pom și în locul giganticele și legănărilor pe crengile boababilor, s-a apucat cu seriozitate antropoidă să cerceteze pămîntul.

Și azi așa, miine tot așa, umblînd din loc în loc, schimbînd o grotă de clasa a III-a cu o peșteră de clasa I, a creat, în deplasările ei niște poteci înguste, numai cît să pui piciorul. Potecile erau proprietate privată — ca și unele autostrăzi de astăzi — dar cu timpul, toate antropoidele cetei sau tribului puteau să le folosească.

După unii cercetători, se pare că pietonul-antropoid o ducea foarte bine: nu existau agenți de circulație și deci nici amenzi și „prelucrări”, nu existau semafoare, indicatoare, nu se inventase încă trecerea obligatorie pe la locurile marcate și — ceea ce era foarte important, — nu apăruseră încă șoferul și autovehiculul.

Cu timpul, cam pe vremea omului de Neanderthal, circulația pe poteci a devenit greoaie. Cînd se întîlneau doi Neanderthali venind din sensuri opuse, — cu excepția cînd unul era șef sau femeie — apăreau dese conflicte, avînd același obiect; cine să treacă primul? Ca să rezolve această problemă au fost nevoiți să lărgească potecile. Mai mult n-au știut ce să facă și ne-au lăsat nouă această problemă pe care noi, fiind ocupați, ea și ei cu spartul și lărgitul drumurilor, ne pregătim s-o lășăm pentru alte epoci.

organelor locale asemenea parcuri — deosebit de utile prin condițiile optime de pregătire pe care le oferă — urmează să se amenajeze și în alte orașe mai mari din țară.

Pentru îmbunătățirea activității de supraveghere a circulației copiilor s-a stabilit ca agenții de circulație să fie prezenți în preajma școlilor, la orele de începere și terminare a cursurilor. În același scop, organele de miliție în colaborare cu consiliile pionieresti desfășoară, în prezent, o largă acțiune de instruire, activizată și extinsă de patrulele școlare de circulație.

După cum vedeți unele măsuri s-au luat, altele sînt deja în curs de aplicare. Sînt, desigur, și alte măsuri pe care le preconizăm. Ele urmăresc ridicarea calității predării lecțiilor de circulație, intensificarea acțiunilor educative cu tematică rutieră prin organizarea și desfășurarea, cu mai multă frecvență, a aplicațiilor și demonstrațiilor practice, a concursurilor jocurilor, proiecțiilor de filme și diapozitive și a altor forme de educație.

Timpul a trecut într-o scurgere vertiginoasă. Nimeni nu s-a mai ocupat de această problemă a pietonului. Urmășii oamenilor străvechi au rămas consecvenți scopului pentru care maimuța-strămoș s-a dat jos din pom și deci au continuat cu febrilitate să scotocească lumea, pe pămînt, sau pe apă, au construit așezări, dar la trotuare nu s-au gîndit decît foarte tîrziu. Se zice că locuitorii orașului antic Pompei — acel oraș care a fost acoperit de lava vulcanului Vezuviu — ar fi circulat pînă la producerea catastrofei, pe trotuare.

Arheologii au verificat și, înt-adevăr, așa stau lucrurile: existau trotuare la Pompei. Poate au existat și în alte așezări. Dar, oricum, pietonii din antichitate și din evul mediu erau tare triști că în altă amar de vreme, pentru ei nu s-a amenajat altceva decît acea fișie îngustă, înghesuită pe lângă temelie caselor. În epoca feudală, prin Londra circulau foarte mulți călăreți, care aveau prioritate față de pietoni. Mai tîrziu, cînd a apărut autovehiculul, un pieton trebuia să meargă înaintea lui cu un fanion sau cu un felinar, iar cînd ajungea la intersecții, și „antemergătorul” și automobilul, trebuia să dea prioritate călăreților. În afară de întîmplări relatate, nu se mai semnalează cine știe ce fapte din istoria pietonului.

După 1900 s-a mai mișcat cîte ceva: capitalismul a început să înghesuie masa de pietoni nevoiași la periferiile orașelor, unde nu prea avea cine să se ocupe de trotuare sau alte amenajări. Cu timpul au început să apară indicatoarele rutiere — cîteva — și, în sfîrșit, am ajuns în anii noștri, cînd, de bine de rău, pietonul a devenit suveran pe locul de trecere și, pe cuvîntul meu, se simte atît de încîntat de această schimbare de soartă, încît ar sta ore întregi pe biata piele de zebră ce i s-a dat ca semn de recunoaștere a suveranității sale.

Să fie aceasta o răzbunare pe indiferența cu care a fost tratat încă din apusele vremi glaciare? Nu știu.

Din „Cartea pietonului” de căp. Constantin Constantinescu. Lucrare editată de Inspectoratul general al miliției — Direcția circulație și difuzată în școli prin organele județene ale miliției.

CITII ȘI TRAGEȚI CONCLUZIILE!

● În ziua de 29.08. 1973, orele 18,30 pe drumul european nr. 15, în raza comunei Feleacu, județul Cluj, eleva Munteanu Lucia, de 12 ani, domiciliată în comuna Tureni, satul Mărtinești, Jud. Cluj, a fost rănită grav de autoturismul 1-Cj-3876, condus de Szasz Paul. Fetița a apărut brusc în fața autoturismului, coborînd dintr-un pom de pe marginea șoselei.

● Pe drumul național nr. 28 în ziua de 31.08. 1973, orele 17,00 în Tg. Frumos, județul Iași, fetița Bălăceanu Victorița de șase ani, a fost accidentată mortal de autocamionul 21-Is-426, condus de Smihor Constantin. Victima, nesupravegheată, a traversat drumul în fugă, prin fața mașinii. Conducătorul autocamionului a virat pentru a preveni accidentul, fără însă a-l mai putea evita.

● La 22 august 1973, orele 18,30 în Galați, copilul de șase ani, Gogu Petru, a fost accidentat grav (fractura femurului drept), de autoturismul 1-GI-2806 condus de Tudor Aurel. Copilul, nesupravegheat a traversat, de asemenea, strada în fugă, fără să se asigure.

● În ziua de 15.09. 1973, orele 19,30, în Șindrilița, județul Ilfov, eleva Colțatu Aurelia, de 11 ani, a fost accidentată grav (politraumatism, traumatism cranio-cerebral acut deschis, fractura gambii drepte) de autoturismul 1-B-9770, condus de Nicolae Tudor. Fetița a traversat drumul în fugă ieșind din cabina unei stații I.T.B.

● În Mirșani, județul Dolj, copilul Floricel Marin, de 6 ani, a fost accidentat mortal. În ziua de 12 septembrie 1973, orele 8,00 de tractorul 41-Dj-236. În timp ce tractorul staționa, copilul s-a urcat pe dispozitivul de remorcare a celei de o doua remorci. La plecare, tractoristul nu a observat copilul care, căzînd de pe remorcă, s-a lovit la cap, decedînd pe loc.

● Recent, în comuna Tătăruși, județul Iași, copilul Iordache Vasile, a fost accidentat mortal de autocamionul 21-Is-3209, condus de Roman Ion. În timp ce autocamionul depășea o căruță, copilul a traversat drumul în fugă, fiind lovit de autocamion și proiectat pe acostament, unde a decedat.

Sisteme de notare școlară

Este un fapt constat că aprecierea rezultatelor școlare, mai precis evaluarea și notarea, formează una dintre cele mai controversate probleme ale școlii contemporane. Literatura de specialitate română și străină consemnează problema notării ca pe o temă frecventă de articole, studii, dezbateri, conferințe etc.

În această ordine de idei, este oportun de amintit un fapt, plin de semnificație, în legătură cu studiul modalităților de apreciere a rezultatelor școlare. Dacă literatura docimologică înregistrează ca prim studiu al său pe cel întreprins de Henri Piéron și Henri Langier, în anul 1922, asupra examenelor, prin care s-au pus în discuție metodele de notare, este interesant de amintit că Regulamentul pentru școlile secundare din țara noastră, din anul 1898, prevedea organizarea unui experiment docimologic, cum s-ar spune astăzi.

Despre ce era vorba? În timp ce primele regulamente școlare, ca de altfel și cele următoare, emise în baza Legii instrucțiunii publice din 1864, prevedeau sistemul de notare cu cifre, de la 1 la 10, articolul 314 din regulamentul din 1898 preciza că „...pentru a înlesni studiul unui sistem mai simplu și mai rațional de notare școlară la studiu, purtare și frecvență, în timp de un an, cu începere de la 1 septembrie 1898, se va aplica într-un număr restrâns de școli secundare notațiunea următoare: f. bine, bine, suficient, mediu, rău, care, pentru înlesnire, se vor însemna în registrele respective cu 1, 2, 3, 4, 5...”. Pentru experimentarea acestui nou sistem de notare, denumit atunci „notare cu predicte”, au fost alese următoarele școli: liceele „Matei Basarab” și „Mihai Viteazul” din București, liceele din Botoșani, Turnu Severin, Iași și gimnaziile din Vaslui și R. Sărat.

Asemenea preocupări au fost întinse și continuă să se constate în mai toate țările, ceea ce a prilejuit existența unor modalități variate de apreciere a rezultatelor școlare, a unor sis-

teme diferite de notare. Diversitatea acestora este determinată de multiple variabile, dată fiind complexitatea notării sub raport: pedagogic, psihologic, docimologic, social etc.

Una dintre aceste variabile o constituie scara de notare. Din acest punct de vedere, în practica școlară din diferite țări, au fost și sînt practicate mai ales următoarele sisteme de notare: în cifre, în litere, în calificative și în culori. (Ca în tabelul de mai jos.)

Cea mai frecventă modalitate pare să fie cea bazată pe scara numerică de notare, practicîndu-se mai ales scările: 1-5; 1-7; 1-10; 1-20.

În prima variantă, nota maximă poate să fie cifra 5, ca de exemplu în U.R.S.S., precum și în țara noastră între anii 1952/53 — 1957/58, sau cifra 1, ca, de pildă, în R.D.G. Sistemul cu 7 trepte a fost propus, nu de mult, de către un grup de experți pentru reglementarea bacalaureatului internațional, caz în care cifrele 4-7 marchează nivelurile pozitive de pregătire, iar cifrele 1-3, pe cele negative.

Sistemul de notare 1-10 este mult mai răspîndit decît cel cu 20 de trepte, care a constituit sistemul de apreciere tradițional francez. A fost abandonat oficial în ianuarie 1969, cînd s-a recomandat înlocuirea lui cu o scară de notare simplificată, doar cu 5 trepte, folosindu-se calificative, litere sau cifre, anume:

foarte satisfăcător — A — 1
satisfăcător — B — 2
mijlociu — C — 3
insuficient — D — 4
foarte insuficient — E — 5

În ce privește notarea prin calificative, mai pot exista și alte variante: cu 2 trepte=admis-respins; cu 4 trepte=foarte bine, bine, suficient, insuficient ș.a.

Și în cazul sistemului de notare prin culori se întîlnesc variante. Dintre acestea, menționăm procedeul de apreciere cu ajutorul bilelor colorate, fo-

losit și în țara noastră înainte de reforma învățămîntului din anul 1948, în cazul unor facultăți, și anume: bilă albă, bilă roșie, bilă albă-roșie, bilă roșie-albă și, în fine, bilă neagră, care marca insuccesul la examen. Un alt exemplu îl oferă un experiment dintr-o școală elementară din Franța unde s-au utilizat, în notarea școlară, culorile practicate în dirijarea luminoasă a circulației vehiculelor: verde — galben — roșu, sub forma unor cercuri colorate, avînd semnificația respectivă. Clasele mici ale școlilor, din unele țări, sînt locul unde se întîlnesc numeroase și variate asemenea procedee. De pildă, în școlile primare din Anglia unele profesore marchează cele mai bune teme făcute de școlari prin lipirea pe caiete a unor stelute aurii!

Pe ansamblul sistemelor de educație și învățămînt, în unele țări se practică același sistem de notare, în timp ce în altele se utilizează concomitent mai multe scări de notare, adesea chiar în aceeași clasă. De pildă, într-un liceu-pilot din Franța s-a efectuat un experiment docimologic de autoevaluare controlată. Nota trimestrială pentru fiecare obiect de învățămînt rezulta dintr-o notă numită „de efort” sub formă de cifre, 1-5, și o alta numită „de nivel” exprimată în litere, A-E, precum și din alte asemenea note pentru „viața comunitară și socială” și pentru „ordine, curățenie, liniște”. Aceste note rezultau din autoapreciere prin convorbire cu profesorul respectiv și, la nevoie, cu arbitrajul colectivului clasei.

Tabloul sinoptic al sistemelor de notare amintite oferă o privire de ansamblu edificatoare.

Varietatea sistemelor de notare este mare în raport cu scara de apreciere, dar, indiferent dacă evaluarea rezultatelor școlare se face cu ajutorul cifrelor, literelor, calificativelor, culorilor sau prin alte simboluri, problema notării școlare rămîne la fel de complexă în esența ei. Faptul acesta este de înțeles, deoarece nota școlară are nu numai o funcționalitate pedagogică, ci, din ce în ce mai mult, și una socială.

VASILE ILIESCU

IN CIFRE	IN LITERE	IN CALIFICATIVE				IN CULORI	
		2 trepte	4 trepte	5 trepte	7 trepte	Semnale luminoase	Bile colorate
1 - 5	A, B, C, D, E.						
1 - 7		admis	f. bine	f. satisf.	excelent		
1 - 10		respins	bine	suficient	f. bun	verde	albă
1 - 20			suficient	mijlociu	bun	galben	albă-roșie
			insuficient	insuficient	satisf.	roșu	roșie-albă
				f. insufic.	mediocru		roșie
					f. insufic.		neagră
					practicul		

Verificare prin cartele perforate

Verificarea ritmică și operativă a cunoștințelor este una din condițiile desfășurării optime a procesului de învățămînt. Pentru realizarea controlului curent și obiectiv, alături de formele de control tradiționale, pot fi folosite cu multă eficiență și cartele perforate.

Modul de confecționare și de utilizare a cartelelor. Cartelele perforate se fac din carton și pot avea dimensiuni de 7,5 x 12,5 cm pentru cartele de tip „multiple choice” (cu trei și patru variante și 4 x 8 cm pentru cartele de tip „double choice” (cu două variante). Pe bucata de carton se fac cîte zece orificii pe verticală și cîte două (patru) pe orizontală, în total, 20-40 de orificii. Astfel, la terminarea testului, profesorul poate aprecia cunoștințele elevilor cu note de la 1 la 10, în funcție de numărul răspunsurilor date.

Cu ajutorul orificiilor se codifică răspunsul corect pentru fiecare test pe o cartelă „martor”, care se află la profesor.

Elevul fixează cartela pe o foaie de hîrtie astfel încît colțul drept al cartelei să corespundă cu colțul drept al hîrtiei; numele

elevului se notează în colțul stîng. Răspunsurile sînt însemnate cu creionul punînd cîte un X într-unul din orificiile orizontale. După terminarea testului, profesorul suprapune toate foile, punînd deasupra lor cartela „martor”, și, cu ajutorul unui obiect ascuțit, le perforază numai prin acele orificii care corespund răspunsurilor corecte. Astfel, o simplă privire este de ajuns pentru a stabili numărul de răspunsuri corecte, nota putînd fi imediat comunicată elevului.

Dacă, în prealabil, elevii au fost instruiți în privința modului de lucru cu cartele perforate, testul decurge foarte rapid, se exclude orice posibilitate de consultare între elevi, controlul frontal al cunoștințelor necesitînd doar patru-cinci minute.

Pentru a-i obișnui pe elevi să lucreze cu aceste cartele, pot fi folosite la început cartele cu două variante. Astfel, pentru a verifica dacă elevii disting sunetele limbii engleze, am efectuat cîteva teste de prezentare contrastivă a sunetelor. Am citit, la rînd, zece cuvinte cu sunete vocale ce urmau să fie notate cu „x” în co-

loana din dreapta, iar cele cu sunetul e în coloana din stînga. Din cele zece cuvinte (hat, had, ten, hand, pen, net, lamp, bag, red, man) șase trebuiau însemnate în orificiile din dreapta, iar patru în orificiile din stînga. La fel se poate proceda și cu alte perechi de sunete (i : -i, u : -u, n : -n).

Pentru a verifica cunoștințele de gramatică, testul cel mai simplu poate fi alcătuit dintr-o listă de 10 verbe, elevii urmînd să deosebească pe cele regulate de cele neregulate. Mai tîrziu, poate fi verificat gradul de asimilare a cunoștințelor într-un domeniu mai dificil, ca folosirea timpurilor, prezentînd elevilor timpurile Past Indefinite — Past — Continuous; Present Indefinite — Present Continuous; Past Indefinite — Present Perfect etc.

În scopul verificării cunoștințelor în domeniul lexicului, pot fi alcătuite liste de cuvinte pe o anumită temă.

Dacă se urmărește verificarea gradului de înțelegere a materialului audiat (fără suport vizual), elevii ascultă un text necunoscut (acesta nu trebuie, desigur, să conțină cuvinte noi sau material gramatical nestudiat), care este repetat de două ori. Textul poate fi citit de către profesor sau înregistrat pe banda magnetică. După audierea textului, elevilor li se pun întrebări în legătură cu conținutul, la care ei răspund po-

Teste de cunoștințe

Anul trecut — spre a găsi o bună rezolvare — am organizat examinarea elevilor din clasa a IV-a, la unele obiecte, folosind teste de cunoștințe. În loc să pun accent pe examinarea orală, așa cum se obișnuiește, am folosit, mai ales, examinarea scrisă cu ajutorul unor teste de cunoștințe. Lucrările date pentru verificarea unei lecții curente au cuprins mai multe întrebări din întreaga lecție, și nu numai o parte din lecție. Întrebările au fost formulate astfel încît ele să cuprindă elemente și aspecte esențiale și să solicite răspunsuri concise.

Examinarea pe părți din lecție mi se pare defectuoasă, deoarece un elev poate fi examinat fie din partea cunoscută de el, fie din ceea ce nu a învățat și atunci notarea nu oglindește realitatea.

După parcurgerea capitolului „Apa”, la „Cunoștințe despre natură”, am dat o lucrare de control cuprinzînd întrebări din lecția precedentă „Importanța apei” și întrebări din întregul capitol referitor la proprietățile apei, fenomenele apei în atmosferă etc. Pentru întrebările din lecția precedentă am stabilit un număr de puncte, iar pentru fiecare din celelalte întrebări un alt număr de puncte. Pe baza totalizării punctelor obținute am stabilit nota fiecărui elev.

Procedeul acestor lucrări de control cu rol de teste de cunoștințe se poate folosi cu succes la toate materiile, mai ales la clasele mai mari, eliminînd subiectivismul educatorului și făcîndu-se o verificare mai profundă; elevul gîndește independent, se poate cuprinde întreaga clasă într-un scurt interval de timp, se verifică un conținut mai larg din materia învățată și se economisește timpul atît de prețios al orelor de curs.

În elaborarea și aplicarea acestor teste de cunoștințe se cere din partea examinatorului o pregătire mult mai minuțioasă, în raport cu obișnuitele „extemporale” sau „teze”.

Inv. ILIE DAN
com. Mihăilești, jud. Ilfov

zitiv sau negativ, însemnînd răspunsul în orificiile respective. O variantă a testului este prezentarea unor enunțuri corecte și false (right and wrong statements).

Folosirea cartelelor cu trei sau patru variante permite lărgirea sferei de alegere, modul de lucru rămînd în esență același. În loc de două variante posibile, elevilor le sînt prezentate trei sau patru variante verosimile de răspunsuri, din care doar unul este corect. Acest tip de cartelă este deosebit de util în etape mai avansate pentru a determina volumul de informații pe care elevii pot să-l extragă din materialul citit sau audiat.

Anumite teste necesită prezentarea lor în scris. Deci nu există posibilitatea de a multiplica sau dactilografia textul pentru fiecare elev în parte, atunci el poate fi prezentat cu ajutorul epidiascopului sau scris în prealabil pe o foaie de carton, astfel încît toți elevii să-l vadă simultan.

Desigur, cele câteva sugestii, prezentate mai sus, nu epuizează posibilitățile de folosire a cartelelor perforate. Controlul curent al cunoștințelor, cu ajutorul cartelelor perforate, permite detectarea unor greșeli tipice, exclude subiectivitatea notării.

Asist. univ. INNA MARINESCU
Ploiești

PROIECTUL PROGRAMEI DE LIMBA ROMÂNĂ PENTRU CLASELE I-VIII

ORTOGRAFIA ȘI PUNCTUAȚIA CONCOMITENT CU STUDIUL LIMBII

Dacă toată lumea este de acord că proiectul preconizează „întărirea caracterului practic-aplicativ al studiului limbii” (nu s-a spus „al gramaticii”), trebuie să acceptăm, că în acest sens, se poate merge și mai departe decât stipulează programa. Bunăoară, se poate renunța la toate acele ore în care nu se mai predau noțiuni noi în favoarea unor lecții destinate analizelor complexe, gramaticale, lingvistice și stilistice, la toate nivelele, nu numai la clasa a VIII-a. (Prin „complex” înțelegând, la fiecare nivel în parte, punerea la contribuție a tuturor cunoștințelor studiate de-a lungul anilor, inclusiv la literatură, până în momentul respectiv). Luând, ca exemplu, situația atributului, vom constata că, studiul în întregime în clasele a V-a și a VI-a, în clasa a VII-a nu ne mai rămâne decât să reluăm, în vederea reactualizării și consolidării, cunoștințelor deja învățate. Cum vom realiza însă acest lucru în practică? Fără îndoială, nu mergând într-un text direct la atribute, ci pornind de la frază: stabilirea predicatelor, delimitarea în propoziții, stabilirea felului fiecărei propoziții, a raporturilor sintactice dintre propoziții, punctuația și ortografia, mijloace și procedee stilistice (toate acestea studiate într-un fel oarecare în clasele premergătoare). De-abia acum putem trece cu folos, sintem incredințați, la propoziție. Dar nici aci nu vom proceda oricum. Pornind de la predicat, cunoscut deja, vom merge din aproape în aproape la: subiect, atribute și complemente. În toată această procedură facultativ poate fi numai momentul (înainte, după sau concomitent) în care vom analiza ortografia și punctuația, valorile stilistice etc., etc. Numai momentul, desigur, rezolvarea celorlalte sarcini fiind cu desăvârșire obligatorie, dacă dorim într-adevăr înlăturarea aspectelor negative cunoscute.

Știm, ni s-ar putea imputa lipsa de prevedere a timpului necesar unor astfel de analize, atât în ce privește lecția propriu-zisă, cât și pe ansamblul unui an școlar. La aceasta răspundem de pe acum cu următoarele două propuneri:

1. Programarea limbii române, în orele școlilor, în grupe de câte două ore consecutive, una pentru gramatică și una pentru literatură, ca, la nevoie, profesorul să le poată cupla (pentru gramatică — în cazul unor analize complexe — sau, de ce nu?, pentru literatură — atunci când are de analizat compuneri);

2. Dezafectarea, în vederea folosirii pentru astfel de analize, a timpului rezervat în proiect prepoziției și conjuncției (de la clasa a VI-a interjecției (de la clasele a VI-a și a VII-a) și semnelor de punctuație și ortografie (clasele a V-a — a VII-a)).

Ne întemeiem ultima propunere pe aceea că prepoziția și conjuncția nici nu pot fi întâlnite în varietatea lor, și nici înțelese, decât numai și numai în cadrul unor texte analizate multilateral, iar interjecția, redată în clasa a V-a, nu necesită reveniri speciale, și cu atât mai mult izolate. Asemănătoare ni se pare și situația semnelor de ortografie și punctuație, trecute, ca și în programele de până acum, ca o cenșăreasă, la sfârșit. N-am înțeles niciodată și continuăm a nu înțelege cum poate cineva să predea (să învețe — respectiv) ortografia și punctuația altfel decât concomitent cu limba, al cărei auxiliar sint. Mult mai practic ar fi, în situația neacceptării acestei propuneri, scoaterea celor două ore și introducerea lor între cele rezervate recapitulărilor introductive (de la începutul fiecărui an școlar), în vederea reactualizării cunoștințelor și a creării posibilității de a se uza de aceste cunoștințe pe tot parcursul unui an de studiu, atât la gramatică, cât și la literatură.

Adeptii convinși ai necesității „pașilor mici” în predarea cunoștințelor, am observat, totuși, că, pe alocuri, prevederile proiectului păcătuiesc prin lipsa de coordonare sau printr-o drămuire exagerată a cunoștințelor care, deși explicabile cumva, nu-și dovedesc, în practică, utilitatea scontată. Am cita aici, înaintea altora **atributul verbal**, înscris a fi studiat în clasa a VI-a, în timp ce atributul adjectival și cel sub-

stantival au fost studiate în clasa a V-a. Opinia noastră este ca felurile atributului să fie studiate toate o dată. De ce? Simplu! Adjectivul (Numerarul), pronumele, verbul și adverbul sînt părți de vorbire studiate și, deci, cunoscute de elevi, cunoștințe cu adevărat noi însemnând decât **atributul** (= parte secundară de propoziție...) că acesta este de mai multe feluri, după partea de vorbire prin care este exprimat. Cît despre avantajele acestui fel de a proceda, acestea sperăm a rezulta din cele câteva cuvinte încliniate verbului, drămuții și el hagi-tudosian.

Fiind vorba de un mare volum de cunoștințe, dintre care, mai ales modurile și timpurile par a le întrece pe toate în greutatea asimilării, în cadrul verbului este necesară cu adevărat o mai atentă eșalonare. Pledăm însă pentru următoarea: Modurile personale și timpurile lor în clasa a V-a (eventual și cu amintirea numai a celorlalte, nepredicative); în clasa a VI-a modurile nepersonale. S-ar înlătura astfel, credem, confuziile care se fac la ora actuală între modurile predicative și cele nepredicative, între diferitele timpuri etc. În plus, învățarea ar fi mult ușurată de imaginea

totalității și de posibilitatea comparațiilor: viitor — viitor anterior, conjunctiv prezent — conjunctiv perfect, condițional-optativ prezent — condițional-optativ perfect, predicativ (în clasa a V-a) — nepredicativ (în clasa a VI-a) etc.

Pentru trebuințele școlii românești de la ora actuală, era necesară o mai strînsă corelare între adverbul de loc, de timp și de mod (din clasa a V-a) și complementul circumstanțial de loc, de timp și de mod (prevăzută la clasa a VI-a) coordonare și subordonare (clasa a VI-a) — pe de o parte — și regentă și subordonată, și felul conjuncțiilor după conținut (prevăzute de abia la clasa a VII-a) — pe de alta.

Dacă am fost destul de atenți, și sperăm că da, am constatat și unele omisiuni, — fie că unele cunoștințe ce urmează a fi predate nu sînt înscrise nicăieri, fie că, în conformitate cu înțelegerea de a se sublinia tot ce apare nou, deși existente, unele nu sînt evidențiate, în consecință neputîndu-se ști clar de către noi toți cînd se vor preda ca noțiuni noi. În această situație se află: numeralul colectiv, gradele de comparație ale adverbului, atributul substantival apozitional, prono-

minal și adverbial, consecutiva și concesiva. De asemenea, nu rezultă cînd vor fi predate, dacă se predau, complementele direct și indirect exprimate și prin alte părți de vorbire decât substantivul și pronumele (așa cum se menționează pînă în clasa a VI-a). Să mai spunem că prezentul și viitorul nu sînt noțiuni noi? Nu știm!

Lăsînd la o parte deloc neînsemnata problemă a manualului în speranța unei reveniri, vom mai zăbovi puțin asupra compunerilor. Apreciem în mod deosebit numărul mare al acestora la clasa a V-a, și nădăjduim un număr cît mai mare de ore rezervat compunerilor și la celelalte clase, pentru a putea să întocmim, să analizăm, să reîntocmim și să reanalizăm, elevii și profesorii — laolaltă, nu compuneri gramaticale, cum se spune undeva, ci compuneri de care avem atîta nevoie în viața de toate zilele: dări de seamă, cereri, adevărîțe, procese-verbale, articole pentru presă și gazetele de pe-rete, autobiografii etc., etc. Iar pentru acestea să rezervăm orele destinate în prezent, în proiect, „exerciții aplicative” pentru a le vitaliza, a le scoate de sub zodia sterilității, al grațuității, pentru — în fine — a le da un sens.

Prof. DUMITRU ȘERBAN,
Școala profesională de construcții
Giurgiu

ACCENT PE LATURA APLICATIVĂ

Organizarea cunoștințelor de limba română are la bază principiul preluării concentrice. Se pare însă că dozarea materiei de limbă pe clase în așa fel, încît să se respecte principiul amintit este destul de anevoioasă și în această privință părerile sînt împărțite. Dificultatea constă în faptul că vastitatea materiei impune o selectare riguroasă a acelor cunoștințe implicit legate de formarea elevilor potrivit obiectivelor urmărite prin programă. Dacă ne situăm în limita claselor I—VIII, atunci pe baza principiului preluării concentrice a cunoștințelor trebuie să vedem cînd este potrivit să se studieze anumite capitole de limbă, care cere elevilor o capacitate mai mică sau mai sporită de abstractizare. În ce privește partea de morfologie, considerăm că la clasele mici (II—IV), studierea primelor elemente ale noțiunilor de morfologie trebuie să pornească în relație de la sintaxă spre morfologie, dar concomitent: subiect, substantiv, subiect-pronume, predicat-verb, atribut-adjectiv, substantiv etc. La clasele V—VII, depășindu-se faza de familiarizare de la clasele II—IV se împlinesc sfera noțiunilor de morfologie și se poate inversa relația sintactic-morfologică bazată adesea pe concretul semantic al cuvintelor, trecîndu-se de la motivarea morfologică la valoarea sintactică și chiar figurată a cuvintelor potrivit fiecărei clase. La clasa a VII-a, terminîndu-se deja studiul morfologiei, este normal ca la clasele a V-a și a VI-a să se studieze și să se întregască cele mai multe noțiuni de morfologie. La clasa a VII-a reluarea concentrică a unor cunoștințe trebuie să fie teoretic recapitulativă la majoritatea noțiunilor de morfologie. De aceea nu mi se pare că la clasa a V-a programa ar fi prea încărcată, dacă la lecția „Moduri nepersonale” s-ar învăța toate modurile nepersonale (nu numai infinitivul și participiul). Acest fapt e posibil datorită și ariei mai restrînsă a modurilor nepersonale. De asemenea, la capitolul „Pronumele” la clasa a VII-a, deoarece în două ore este imposibil să se prelucreze și două noțiuni noi (pronumele și adjectivul de întărire, pronumele și adjectivul nehotărît) și să se facă recapitularea celorlalte, ar fi bine să se acorde o oră în plus la clasa a VI-a studierii pronumelui și adjectivului nehotărît, pentru ca astfel la clasa a VII-a să mai rămîie o singură noțiune nouă de prelucrat „pronumele și adjectivul de întărire”. Apreciîndu-se că metoda analizei gramaticale a fost absolutizată în școală, considerăm că ea este necesară nu ca o probă de finalitate, ci ca instrument de studiu. O probă de finalitate o poate constitui și aplicarea corectă într-o comunicare scrisă a regulilor limbii sub toate aspectele (lexical, fonetic,

ortografic și de punctuație). Exprimarea orală și scrisă la majoritatea elevilor suferă adesea din pricina șabloanelor, fapt care își are izvorul în lipsa exercițiului suficient și conștient în ce privește varietatea construcțiilor sintactice, în lipsa unor suficiente deprinderi de compoziție.

Îmi exprim însă părerea că e necesară și o programă adecvată a studiului limbii române în clasele a IX-a și a X-a, unde să se potenteze și să se lărgască priceperile și deprinderile dobîndite în clasele I—VIII, cu atât mai mult, cu cît la aceste clase posibilită-

țile sînt mai mari. La acest nivel este posibilă formarea unui stil personal al exprimării orale sau scrise a elevului, stil bazat pe un vocabular bogat, nuanțat. Aici programa ar putea fi axată mai ales pe latura aplicativă, oferindu-se elevilor în manualul de limba română modele de acord gramatical, modele cu ortografie și punctuație și modele sintactice incorecte, pentru a fi corectate de către elevi. Tot aici se pot aprofunda și mai mult cunoștințele de vocabular și fonetică, de stil și compoziție, efectuîndu-se cu elevii lecții speciale de redactare a unor referate, recenzii, a unor lucrări cu caracter de cercetare.

Prof. EMIL TĂMAS,
Școala generală Arghișul Mic,
jud. Arad

ATENȚIE, ELEMENTELOR NOI DE GRAMATICĂ!

Mă grăbesc să subscriu ideii exprimate de prof. univ. Gh. Bulgăr, în nr. 107, al revistei noastre, că una din cauze care face pe elevi să se dezguste de gramatică, pornește de la repetările care se fac de la clasă la clasă, repetări obositoare și pentru elevi și pentru profesori. Repetînd, de exemplu, părțile de vorbire în fiecare clasă într-un număr sporit de ore și amintînd „în fugă” cîteva elemente noi, nu vom reuși să stimulăm interesul elevilor, care vor gîndi că aceste lucruri „le-am făcut și anul trecut și acum doi ani”.

Este foarte adevărat că în ultimul timp, s-au neglijat îndeosebi problemele de vocabular, ortografie, ortoepie, punctuație, dar nici proiectul programei, dacă va rămîne așa, nu va reuși să lichideze acest neajuns. Propun ca la nivelul Ministerului Educației și Înv. tîmîntului să fie alcătuit un colectiv care să se ocupe de alegerea textelor pentru exerciții aplicative care să fie cuprinse în manuale și culegeri speciale. Aceste exerciții de recunoaștere a fenomenelor de limbă, de creație, de compuneri gramaticale, să fie diferențiate pe clase, pe capitole de gramatică, pe probleme de predat. S-ar evita situațiile cînd în textele date spre rezolvare elevilor, aceștia dau peste noțiuni pe care nu le-au învățat, s-ar evita afirmații de genul „veți învăța cînd veți fi mai mari”.

Inițiativa de a se da la concursuri de admitere probleme de judecată, (compuneri, explicarea semnelor de punctuație, dictări etc.) este salutară, dar avem timp să realizăm corespunzător acest lucru în școala generală? Repetărilor de care vorbeam la început li se rezervă ore destul de multe, iar unor probleme de aplicație, timp insuficient. De exemplu, la clasa a VI-a, se predă substantivul (în întregime!), din care noțiunile de substan-

tive comune devenite proprii și invers, — sînt noi pentru elevi — într-o singură oră. Într-o notă se specifică necesitatea de a se face exerciții de scriere cu un i, și cu doi i, scrierea cu s înainte de n, scrierea grupului cv, scrierea diversă a cuvintelor compuse. Aceste exerciții sînt absolut necesare. Oare se poate face totul într-o singură oră?

Aceeași situație și la predarea adjectivului (1 oră) și la predarea verbului etc. Soluția? **Descongestionarea predării prin evitarea repetărilor care s-au făcut în alți ani și afectarea mai multor ore acestor exerciții și noțiunilor noi.**

Este adevărat că nu ne putem opri cu predarea gramaticii odată cu terminarea clasei a VIII-a. De aceea cred că este nimerit ca în clasele a IX-a și a X-a să se facă cîte o oră de gramatică, cu accente pe analize stilistice, implicații stilistice ale folosirii unor moduri verbale, ordinea cuvintelor etc.

La clasa a II-a mi se par puține 12 ore pentru predarea capitolului III, avînd în vedere că aici învățătorul nu trebuie să plece mai departe decât atunci cînd toți copiii stăpînesc rostirea și scrierea unor sunete sau grupuri mai dificile. (che, ghi, es, gz, inno, ceai, gheață etc.). Abia în clasa a V-a profesorul va mai avea o oră (?) la dispoziție pentru predarea sunetelor vorbirii și clasificarea lor.

Predarea semnelor de punctuație și de ortografie ar trebui inclusă la începutul anului la fiecare clasă pentru a fi în atenția profesorilor și elevilor în tot cursul anului. Mai sînt situații cînd aceste noțiuni nici nu se mai predau așa cum trebuie, fiind la sfîrșitul anului și... la sfîrșitul cărții.

Prof. VASILE COTOFREI
Școala generală Dumbrăvița,
jud. Botoșani

VALORIFICAREA EMISIUNILOR DE RADIOTELEȘCOALĂ

De la an la an, redacția de specialitate a Radioteleviziunii Române și-a mărit și diversificat numărul de emisiuni puse la dispoziția școlii. Ţelul acestor emisiuni este de a contribui la o mai bună însușire a cunoștințelor ce se predau elevilor în școală, la lărgirea orizontului lor științific, la o mai bună orientare în viață, la educarea lor în spiritul eticii și echității socialiste. Se știe că eficiența acestor emisiuni, la nivelul posibilităților pe care le dețin astăzi, la noi, radio și televiziunea, se obține atunci când recepționarea lor (de către un număr cit mai mare de elevi) se îmbină armonios cu măsuri speciale de dirijare și de valorificare a mesajului pe care îl vehiculează. Școlii îi revin sarcini deosebite în valorificarea potențialului instructiv-educativ al emisiunilor, în sprijinul procesului de învățare a elevilor, de dezvoltare a personalității lor. De aceea, prezentând emisiunile respective, considerăm că se cuvin punctate și o serie de măsuri ce urmează a fi luate de școală în vederea unei superioare valorificări a acestor emisiuni.

În primul rând, este recomandabil ca toți profesorii, indiferent de specialitate, dar mai ales diriginții, să cunoască emisiunile de radioteleșcoală — atât din programul de radio și televiziune, cât și din publicația „Radioteleșcoală și instrucție postșcolară” (supliment al programului de radio și televiziune) — și să le popularizeze în rândul elevilor, subliniind valoarea acestor emisiuni pentru formarea lor.

Din punct de vedere al legăturii ce se stabilește între conținutul și structura emisiunilor, pe de o parte, și obiectivele educaționale și conținutul programei școlare, pe de altă parte, emisiunile de radio și televiziune puse la dispoziția școlii sînt de mai multe categorii :

A. EMISIUNI DE TELEVIZIUNE ȘCOLARĂ INTEGRATĂ (circa 40% din totalul emisiunilor) ; se transmit la două nivele : pentru gimnaziu (la obiectele : geografie, botanică — clasa a V-a și munca tehnico-productivă — clasa a VIII-a) și pentru liceu (la obiectele : fizică, chimie și biologie — anul III și geografie — anul IV). Aceste emisiuni se integrează în programa școlară, se sincronizează cu orarul școlar și cu planificarea calendaristică, fiind recepționate și valorificate în cadrul lecțiilor curente, sub îndrumarea profesorului de la obiectul respectiv. Atît conducerile școlilor, cît și profesorii de specialitate din școlile dotate cu televizoare sînt chemați să ia măsuri pentru crearea condițiilor optime de valorificare a acestor emisiuni în cadrul lecțiilor.

Fiind vorba de o experiență didactică introdusă de curînd în procesul de învățămînt din țara noastră, este importantă în acest stadiu analiza emisiunilor în cadrul comisiilor metodice și la nivelul colectivelor de profesori de la clasele respective.

Intrucît emisiunile de televiziune școlară integrată se retransmit în cursul aceleiași săptămîni (la alte ore), profesorii au posibilitatea să dirijeze elevii care n-au vizionat aceste emisiuni în cadrul lecției pentru a le urmări în timpul lor liber, acasă. Pentru valorificarea emisiunilor de televiziune școlară, în această formă, în lecția anterioară emisiunii, profesorii trebuie să puncteze importanța vizionării acestor emisiuni de către elevi și problemele esențiale continute, iar în cea care urmează emisiunii trebuie să dirijeze elevii către desprinderea și precizarea ideilor fundamentale, la conturarea cărora a ajutat imaginea televizată.

B. EMISIUNI DE COMPLETARE transmise atît la radio, cît și la televiziune care se sincronizează cu problematica unei discipline de învățămînt pentru unul sau mai multe nivele. Ele pot fi recepționate de elevi în timpul liber. Se transmit emisiuni cu caracter completiv la următoarele discipline :

a) **științe sociale** — clasele a X-a, a XI-a și a XII-a. Emisiunile și-au lărgit sfera, cuprînzînd — la televiziune — sub formă de consultații de 30 de minute, de fiecare dată cîte trei probleme dintr-o tematică mai lar-

gă, ca : „Făurirea societății socialiste multilateral-dezvoltate” ; „Politica economică a P.C.R.” ; „Materialismul dialectic și istoric” ; „Istoria filozofiei” ; „Istoria P.C.R.”.

La radio, pe lîngă filozofie și economie politică se mai transmit emisiuni avînd ca tematică : „Educația moral-cetățenească” ; „Educația materialist-științifică”.

Atît la radio, cît și la televiziune, emisiunile de științe sociale vor pune un accent deosebit pe problemele de politică curentă, în cadrul lor fiind totdeauna prezente evenimentele politice cele mai importante din viața țării noastre.

b) **Istoria României** — clasa a VIII-a gimnaziu și anul IV liceu (emisiuni radio și TV).

c) **Limba și literatura română** — clasa a VIII-a gimnaziu și anul IV liceu (emisiuni radio și TV).

d) **Matematică** — clasa a VIII-a gimnaziu ; pentru examenul de admitere în învățămîntul postliceal și superior se transmit atît consultații, cît și un curs de matematică modernă și de calculatoare (emisiuni TV).

e) **Fizică și chimie** — consultații pentru examenul de admitere în învățămîntul postliceal și superior (emisiuni TV).

f) **Interferențe științifice** — un ciclu de emisiuni cu caracter interdisciplinar (emisiuni TV).

g) **Ecologie** — un ciclu ce se va transmite paralel cu cel de biologie generală, precum și emisiuni avînd ca tematică lupta împotriva poluării și protecția mediului ambiant (emisiune radio).

Eficiența deplină a emisiunilor complete se asigură numai atunci cînd în școală, în timpul procesului de învățămînt, profesorii disciplinelor respective creează la elevi motivația vizionării acestor emisiuni, elucidează eventualele neînțelegeri și integrează mesajul audio-vizual în sistemul general de dobîndire a cunoștințelor de către elevi.

C. EMISIUNI DE INFORMARE ȘTIINȚIFICĂ GENERALĂ. Au menirea de a lărgi orizontul cunoașterii la elevi, de a le îmbogăți cultura generală. Acestea sînt : „De la Alfa la Omega” — enciclopedie pentru școlari (la TV), ca și radioenciclopedia (la radio) ; cursurile de limbi străine : engleză, franceză, rusă și germană (la TV).

Profesorii de diferite discipline pot face apel în activitatea pe care o desfășoară cu elevii la mesajul audio-vizual pentru formarea gândirii științifi-

ce interdisciplinare, pentru actualizarea maximă a informațiilor obținute pe această cale.

D. EMISIUNI DE ORIENTARE ȘCOLARĂ ȘI PROFESIONALĂ : „Steaua polară” (la TV) și „Start la intersecție” (la radio).

Este recomandabil ca profesorii diriginți să orienteze elevii spre cunoașterea și vizionarea acestor emisiuni, urmînd să le popularizeze și în rîndul părinților. Sub îndrumarea profesorului diriginți, în școlile dotate cu televizoare, aceste emisiuni pot fi vizionate în cadrul orelor de dirigenție — mai ales în clasele terminale.

Paralel cu diversificarea emisiunilor de radioteleșcoală a crescut și volumul acestora, însumînd în anul școlar 1973—1974 circa 12 ore săptămînal, dintre care 8 ore 30 minute la televiziune (față de 7 ore 30 minute în anul trecut). La dispoziția cadrelor didactice și a elevilor se mai află și publicația bilunară „Radioteleșcoală și instrucție postșcolară”, în care sînt cuprinse informații privind emisiunile și modul lor de folosire.

Este semnificativ și faptul că pentru realizarea unei părți din emisiunile destinate școlii, Radioteleviziunea Română colaborează cu Institutul de științe pedagogice al M.E.I., valorificîndu-se în acest fel principiul legăturii dintre producție, școală și cercetare.

VIRGINIA CREȚU
Institutul de științe pedagogice
IOAN ȚURLESCU
Sectorul de radioteleșcoală al RTV

GEOGRAFIA ÎN EMISIUNILE DE TELEVIZIUNE ȘCOLARĂ

Red. : Ce ne puteți spune despre lecțiile de geografie la clasele V—VIII ale școlii generale transmise sau care pot fi transmise de televiziunea școlară integrată ?

Prof. Valeria Selea : Lecțiile de la clasa a V-a care, după părerea mea, se pot transmite cu o eficiență sporită prin mesaj audio-vizual în cele despre relief : Vulcanii, Mișcările seismice. Sînt lecții care apelează la intuiție și pe care le putem prezenta elevilor noștri direct, prin imagine. Tot la această clasă se pot transmite prin teleșcoală și problemele legate de clasificarea vînturilor și, mai ales, a vînturilor din zona caldă, cum sînt alizeele și musonii. Aici cred că deocamdată ar putea fi preluate și unele filme de la alte emisiuni de televiziune care, bineînțeles, ar urma să fie adaptate specificului didactic. Alte teme care pot fi integrate în mesajul audio-vizual sînt : acțiunea de modelare a scoarței de către apele curgătoare și în mod deosebit acțiunea torentelor și combaterea lor, această din urmă lecție avînd un larg caracter aplicativ, precum și lecția referitoare la apele de infiltrație. Elevii vor înțelege în specificitatea lor fenomene geografice cum sînt : carstul, peșterile, cheile, defileele.

Există tot în programa de geografie de la clasa a V-a un capitol foarte dificil pentru elevi : Pămîntul, corp cosmic. Emisiunile teleșcolară vor înlesni elevilor să priceapă atît deosebirile între corpuri cosmice, cît și să-i ajute în procesul de formare a noțiunii de corp cosmic. Și capitolul Biosfera poate fi predat în condiții excelente pe bază de imagini în mișcare, fiind un capitol în care se predau lecțiile despre repartiția animalelor și plantelor pe zone geografice și care în acest chip ar putea fi înțelese mult mai intuitiv.

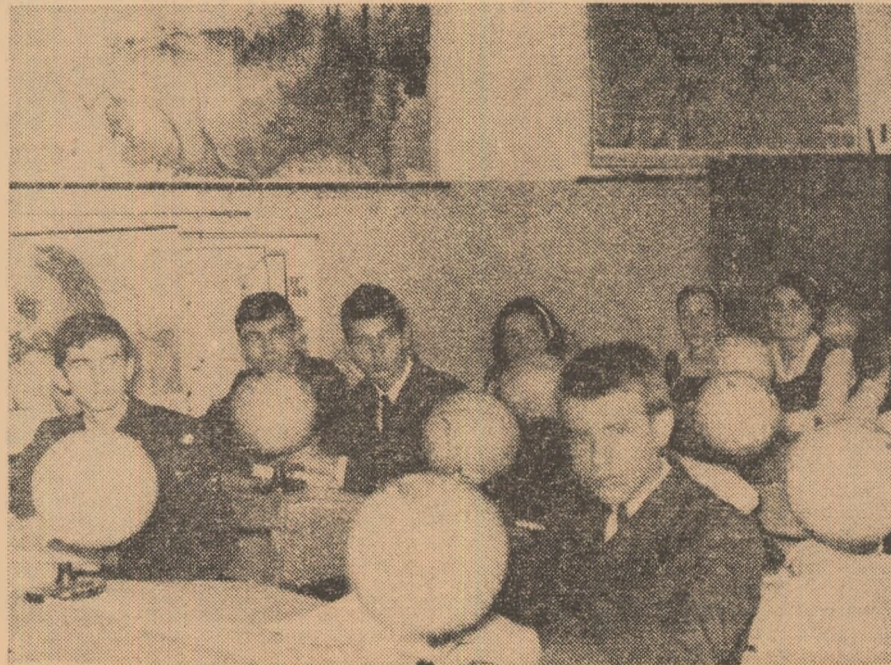
Prof. Georgeta Galin : În programa de geografie pentru clasa a V-a a școlii generale sînt cîteva capitole și lecții care își sporesc accesibilitatea prin mesaj televizat. Mă refer la lecția despre mișcarea de rotație și revoluție a Pămîntului, unde se poate recurge la tehnica desenului animat. Un alt capitol este „Atmosfera și zonele de climă”, capitol în care predăm elevilor formarea vînturilor, acțiunea factorilor interni și externi. Pentru elevi o dificultate o reprezintă petrografia munților. În emi-

Convorbire cu : prof. VALERIA SELEA, Școala generală nr. 30, prof. GEORGETA GALIN, Școala generală nr. 118, și prof. MARIA ENACHE, Școala generală nr. 10 din București

siunile teleșcolară, cred, de asemenea, că ar trebui prezentate flora și fauna munților. Consider, de asemenea, că explicarea formelor de relief pe județe, ca și prezentarea însemnătății economice a fiecărei forme de relief ar contribui la accentuarea caracterului aplicativ al geografiei. În fine, un alt capitol care s-ar preta la integrarea în televiziunea școlară și care ridică desule dificultăți elevilor este relieful subcarpatic (specific, locul în relieful țării).

Prof. Maria Enache : La clasa a V-a la geografie sînt, prin excelență, lecții apte a fi transmise prin televiziunea școlară integrată lecțiile despre mișcările Pămîntului. De asemenea, după părerea mea, lecțiile despre atmosferă, hidrosferă (mări, oceane), ca și a celea despre litosferă (acțiunea factorilor externi și interni) și biosferă își sporesc eficiența prin mesaj televizat. La clasele a VI-a și a VII-a ar fi ideal să putem preda o lecție despre geografia continentelor prin mesaj audio-vizual, cel puțin în partea de prezentare fizică și economică a țărilor. Dacă acest lucru nu este posibil imediat, o soluție ar fi prezentarea generală, sub cele două aspecte, a fiecăruia dintre continentele studiate în aceste clase.

L. ȚENESCU



Activitatea elevului cu sursele de informație

Practicarea documentării, ca și a oricărei metode active, impune îndeplinirea unor noi cerințe, mai puțin cunoscute învățământului tradițional. De aceea, pe drept cuvânt se subliniază azi necesitatea de a reflecta la o pedagogie a documentării.

Din momentul în care comunicarea documentară se dezvoltă, aportul informației prin canalul unic al profesorului este pus în discuție. Copilul are astfel posibilitatea să înmagazineze direct de la sursă o cantitate sporită de informații. El învață singur, după interesele sale și în ritmul său propriu. El desfășoară toate activitățile necesare dezvoltării sale globale (fizice, afective, intelectuale etc.), după posibilitățile sale, devenind răspunzător de învățătura sa.

Relația dintre profesor și elev capătă astfel noi dimensiuni, profesorul nu se mai preocupă de conținutul studiilor, ci el capătă rolul de a-l favoriza, a-l ajuta, a-l susține pe elev în exploatarea documentației. Rolul profesorului se deplasează astfel de la polul „producere de informații” spre polul „utilizarea de documente”. El devine un animator, un consilier care-i ajută pe elevi să se orienteze în universul complex al documentelor și-i învață să obțină din ele maximum de folos. Contextul social cultural actual întărește, de altfel, necesitatea acestui rol; înmulțirea mijloacelor audio-vizuale face ca profesorul să fie într-o măsură tot mai mică principalul transmițător de informații pentru elev.

În același timp se largesc și atribuțiile documentaristului și ale bibliotecarului școlar, care devin astfel ajutorul prețios al profesorului, asumându-și rolul de educator.

Modificarea relațiilor pedagogice în cazul practicării documentării trebuie însoțită de o mare atenție față de problemele referitoare la comunicarea documentară: accesul la documente, modul de utilizare a acestora etc. De asemenea, noul rol pe care și-l asumă profesorul reclamă din partea sa stăpânirea unei metodologii a utilizării documentelor.

Pentru ca documentarea să fie de un real folos, se impune o dotare corespunzătoare a bibliotecii școlare, în care

elevii să poată găsi manuale, tratate, dicționare, lexicoane, lucrări de specialitate, reviste etc., necesare pentru informare în legătură cu problema ce se cere a fi rezolvată. Fără îndoială că aceste biblioteci nu trebuie să fie un bazar de cărți, ci să cuprindă materialele de strictă necesitate, care să ofere elevilor informațiile esențiale privitoare la diverse teme de studiu.

Profesorului îi revine obligația de a-i călăuzi sistematic pe elevi în folosirea documentelor, învățându-i să consulte cataloagele de cărți și reviste, să extragă esențialul din textul citit, să alcătuiască o fișă documentară sau să întocmească bibliografia unei teme de studiu, să citeze o lucrare etc. Deci învățându-i să-și însușească o tehnică

a documentării științifice. Totodată profesorul trebuie să inspire elevilor respect pentru carte și să le trezească dorința de a-și forma o bibliotecă proprie.

Metodele noi, inclusiv documentarea, prezintă avantajul de a pune elevul în contact direct cu știința și cultura. Prin folosirea lor, elevii înșiși procedează la căutarea informației și își încearcă puterea de analiză și sinteză, căutând să desprindă esențialul. Reamintim că ajutorul profesorului este indispensabil pentru buna călăuzire a elevilor în universul documentelor.

ION GR. ION.
cercetător științific
Centrul de științe sociale, Iași



Vă propunem o nouă disciplină — bibliografia

Pornind de la principiul că prima condiție care se cere oricărui specialist sau cercetător în vederea elaborării intelectuale este documentarea și însușirea unei tehnici corecte de lucru, se impune ca, în perioada instrucției școlare, tinerii să fie înarmați și cu informațiile asupra instrumentelor și izvoarelor oferite de bibliografie ca sursă de informare, cu deprinderile de folosire a lor și cu cunoștințele teoretice ale bibliografiei-știință. Fiindcă instruirea corectă și completă în vederea desfășurării unor viitoare activități intelectuale necesită un cadru organizat. În planul de învățământ al fiecărei facultăți, al liceelor sau chiar în învățământul de cultură generală ar fi necesar să se predea un curs de bibliografie. Ideea și practica în această privință nu sînt inedite. Încă din 1932, profesorul Ioachim Crăciun ține la Universitatea din Cluj prima lecție de bibliografie din cadrul învățământului universitar din România. Cursul de bibliografie cu care a înarmat generațiile de studenți (teoretic și practic) avea menirea de „a servi studenților noștri drept călăuză, de a-i apropia de viață și organizarea cărții, de a le da îndrumări asupra tehnicii muncii științifice: cum se caută, unde se caută, cum se alege și cum trebuie să folosească o carte în activitatea lor științifică universitară și postuniversitară... Căci e timpul să înceteze odată credința că bibliologia e rezervată numai viitorilor bibliotecari” (Barbu Theodorescu. Istoria bibliografiei române, București, 1972, p. 161). Să preluăm, deci această tradiție valoroasă.

Urmînd cursul de bibliografie, oricare student, viitor profesor, inginer, medic, cercetător, ar putea stăpîni tehnica elaborării unei lucrări științifice, cu cele trei etape: informarea bibliografică, adunarea și clasarea materialului (cu redactarea fișelor de referință bibliografică, de extras-idei, de citate, de material și a fișelor de trimiteri) și redactarea lucrării; ar învăța și-și întocmească fișierul individual de studiu, să-și formeze și să-și organizeze o bibliotecă personală. S-ar realiza, de asemenea, familiarizarea elevilor și studenților cu bibliografia-sursă, acest mijloc de informare rapidă și completă, care oferă o amplă documentare, atît pe terenul tradiției, al retrospectivei, cît și pe cel al noului, al actualității, în orice domeniu de activitate. Bibliografia curentă asigură informarea bibliografică primară atît asupra ansamblului producției editoriale cît și asupra unor teme. Informarea asupra stadiului de dezvoltare a diferitelor ramuri ale științei, asupra progreselor și ultimelor realizări în cercetarea științifică este realizată de bibliografia specială, înscrisă azi printre problemele principale ale construcției economice.

Unul dintre principalele scopuri ale școlii este acela de a-i învăța pe copii cum să învețe. Deoarece modernizarea învățământului presupune accentuarea activității independente a elevului a autoinstruirii. Aceasta reclamă introducerea bibliografiei în învățământ, ca un imperativ al modernizării.

Dacă opera de culturalizare a masei este o latură a democrației socialiste, în cazul de față dezvoltarea bibliografiei (în sensul eficientizării ei prin introducerea în școli și prin

larga popularizare a materialelor bibliografice) reprezintă o premisă a democratizării culturii, inclusiv a învățământului.

ILIE BARANGA
bibliograf,
Biblioteca municipală, Pitești

Cel mai bun dintre noi

Una din măsurile Plenarei C.C. al P.C.R. din 18-19 iunie 1973 se referă la numirea cadrelor de conducere în învățământul liceal, profesional și tehnic din rîndul a trei membri ai consiliului profesoral, propuși de acesta prin vot uninominal. Este o dovadă a importanței pe care partidul și statul nostru o acordă promovării în funcțiile de conducere a celor mai valoroase cadre prin consultarea largă a consiliului profesoral, bun cunoscător al valorilor intelectuale, morale, politice ale oamenilor care lucrează în școală.

Această expresie a largii democrații socialiste presupune o creștere a responsabilității consiliului profesoral și a fiecărui cadru didactic în parte, un înalt grad de conștiință colectivă. Cred că ar fi bine ca propunerile consiliilor profesorale pentru funcțiile de conducere să aibă loc în cadrul unor adunări de analiză a rezultatelor obținute în anul școlar precedent și a muncii tuturor membrilor consiliului, inclusiv a conducerii școlii. Propunerile să fie făcute prin vot secret care asigură acestei acțiuni un plus de obiectivitate. În felul acesta, sub îndrumarea organizațiilor de partid, consiliile profesorale devin organe de analiză eficiente și un ajutor prețios în munca de conducere a directorului, numit dintre membrii colectivului didactic, considerat a fi cel mai bine pregătit profesional și ideologic, cel mai principal și mai bun dintre ei.

Prof. ION ȘTEFAN
Liceul de cultură generală, Babadag

CONSULTAȚII

Prof. Marinescu I., fost director adjunct, ne relatează că, în urma aplicării normelor unitare de structură pentru instituțiile de învățământ, s-a redus un post de director adjunct și, din lipsă de ore în specialitate, a fost trecut pe un alt post de institutor. În continuare, ne roagă să ne dăm părerea asupra măsurii luate, ținînd cont de datele comparative ale celor doi directori adjuncți.

— Din cele expuse de dv. se desprind două aspecte principale ale problemei: restrîngerea de activitate și drepturile de salariu în cazul aplicării noilor normative.

a) Este de competența inspectoratului școlar județean să stabilească în caz de restrîngere de activitate personalul didactic ce urmează să fie menținut în unitate, luîndu-se în considerare nivelul de pregătire al celor în cauză și rezultatele obținute în activitate, avînd în vedere și gradul didactic, vechimea în învățământ și în unitatea școlară, precum și situația familială. Ținînd seama de aceste criterii cumulativ, pe baza documentelor școlare și a altor acte oficiale care oglindesc situația celor în cauză, consultînd, la nevoie, consiliul de conducere al școlii și chiar consiliul profesoral, inspectoratul școlar județean e în măsură să hotărască asupra cui acționează restrîngerea de activitate. Intrucît postul de conducere nu e un drept care se poate solicita, în situația în care vă găsiți și cu sensibilitatea de care dați dovadă în scrisoare, nu puteți contesta retragerea funcției de conducere încredințată. Totuși, eventualele contestații împotriva redistribuirii de personal făcută cu prilejul restrîngerii de activitate sînt de competența comitetului executiv al consiliului popular județean (Legea nr. 6/1969, Codul muncii art. 175, Decretul nr. 278/1973).

b) Intrucît dv. ați fost trecut într-un post cu nivel de salarizare mai mic, ca urmare a aplicării Decretului nr. 278/1973 privind stabilirea normelor unitare de structură pentru instituțiile de învățământ, aveți dreptul — timp de trei luni de la data trecerii în această funcție — la salariul tarifar avut — salariul de profesor și indemnizația de director adjunct. Diferența de salariu se suportă de unitatea la care ați fost încadrat. (Decretul nr. 278/1973, art. 10 și Decretul nr. 162/1973 art. 21).

Tor. Crăniceanu Valer, Pitești, ne cere să-l ajutăm în clarificarea situației la care a primit multe răspunsuri contradictorii. A absolvit școala specială de învățători din Blaj în 1952, a funcționat în învățământ doi ani, după care a trecut în alte munci. În 1972 a absolvit liceul teoretic cu bacalaureat. Dorește să știe de ce drepturi se bucură dacă revine în învățământ.

— În situația în care vă găsiți nu aveți calificare didactică pentru a fi numit în învățământ. Cursul special de învățători trebuia completat cu studii de nivel liceal și obținerea definitivării în învățământ pînă la 1 septembrie 1970 (Legea nr. 6/1969 și Normele pentru stabilirea studiilor echivalente în vederea ocupării funcțiilor didactice, aprobate prin Ordinul ministrului nr. 766/1970).

Mai multe cadre didactice ne cer să intervenim la Ministerul Educației și Învățământului pentru a fi angajați ca suplinitori în diferite localități, de care îi leagă interese de familie.

— Potrivit legislației școlare, angajarea suplinitorilor este de competența inspectoratelor școlare. Ba mai mult, suplinirile pe o durată care nu depășește 30 de zile se aprobă de directorul unității școlare. În astfel de situații, vă recomandăm să vă adresați acestor organe de administrație școlară care, în funcție de interesul învățământului, respectînd criteriile stabilite pentru transferări și numiri, hotărîsc în consecință.

IOAN BADIU

R. P. Chineză

Școala primară

În R.P. Chineză copiii încep să frecventeze cursurile școlare la vârsta de 7 ani. Ei urmează la cea mai apropiată școală de locuința familiei. Durata școlarizării obligatorii este acum de 5 ani, apreciindu-se că într-o asemenea perioadă cunoștințele, care mai înainte se predau în șase ani pot fi însușite în mod satisfăcător. Astfel, elevii părăsesc școala primară la 12 ani.

Pe parcursul celor 5 ani ai școlii primare, elevii studiază patru discipline principale: limba chineză, aritmetica; cursul politic (cu noțiuni de istorie și geografie), începând din clasa a IV-a; cunoștințe generale (istorie geografie, științe naturale, agricultură, industrie, sănătate), începând din clasa a IV-a și trei discipline secundare: muzica și dansul; desenul; educația fizică.

În unele școli primare, începând din clasa a III-a, se studiază și o limbă modernă de circulație, de regulă, engleza.

La limba chineză se învață circa 2.000 de caractere uzuale, din cele aproximativ 30.000 cît numără în total această limbă. Aritmetica începe să fie studiată cu ajutorul abac-ului (un dispozitiv pentru calculul aritmetic, foarte uzitat și azi în unele țări), ajungându-se pînă la cele mai complicate operații ce pot fi efectuate rapid, cu acest străvechi aparat.

Elevii sosesc la școală în jurul orei 7,30. Timp de un sfert de oră ei fac ordine și curățenie în clasă.

Activitatea instructiv-educativă propriu-zisă începe la ora 7,45, cu un program de gimnastică matinală, cu o durată de 10 minute.

Elevii participă la cinci ore de curs în clasele I și a II-a și la șase ore începând din clasa a III-a. Acestea sînt repartizate cîte trei dimineața și două, respectiv trei, după amiază. Lecția la

fiecare disciplină durează 45 de minute. Recreatiile dintre fiecare disciplină durează 15 minute. În timpul recreațiilor, copiii fac sport (tenis de masă, în curte, la mese de ciment; gimnastică, jocuri dinamice etc.).

Vacanțele școlare, în cursul primar, însumează 60 de zile pe an din care, de regulă, 30 iarna și 30 vara. În funcție de climatul regiunii respective, vacanțele își modifică durata, respectîndu-se totalul de 60 de zile anual. La Școala primară Țin Sien-tie din Nankin (Nanjing) pe care am vizitat-o, cele 60 de zile de vacanță anuală erau repartizate astfel: 20 iarna și 40 vara.

Anul școlar se împarte în două semestre și începe primăvara, în luna februarie, după vacanța de iarnă.

În R.P. Chineză legătura dintre ceea ce se învață în clasă și activitatea practică-productivă are o importanță capitală. Elevii sînt educați să dobîndească dragostea pentru muncă și curajul de a învinge greutățile cu eforturi înzecite. Începînd din clasa a III-a s-a instituit regula ca elevii să meargă în fabrici sau pe ogoare timp de o lună din cele zece de studiu anual. Prin aceasta se realizează o legătură nemijlocită cu activitatea practică-productivă, iar elevii — lucrînd manual — învață direct de la muncitori și țărani, producătorii de bunuri materiale. Luna de practică se efectuează în strînsă concordanță cu programele școlare: cînd se învață cultura orezului sau a grîului, practica se desfășoară într-o comună populară unde vechi cultivatori îi învață practic pe elevi, semănatul, repicatul, îngrijirile necesitate de culturile respective și recoltarea; cînd se studiază prelucrarea metalelor, practica se desfășoară într-o întreprindere de profil, unde muncitori rutinați îi învață pe elevi cum se prelucerează practic metalele. În gene-

ral, școlile primare și-au creat ateliere de producție pentru diferite activități, majoritatea atelierelor fiind foarte apropiate de profilul unităților socialiste care le tutelează.

La Școala primară Țin Sien-tie din Nankin (Nanjing), tutelată de o fabrică de autocamioane, erau amenajate următoarele ateliere: asamblarea unor piese pentru acționarea autocamionelor; stanțarea pieselor respective; curățirea și regalvanizarea plăcilor; prelucrarea metalelor; activitatea practică se desfășura și pe un teren agricol, unde, pe suprafețe foarte mici, se cultivau aproape toate sorturile plantelor, legumelor și zarzavaturilor studiate în clasă.

Foarte interesantă este și experiența Școlii primare din comuna populară Ciunșan, ținutul Hălun, Regiunea autonomă coreeană Jenpien din provincia Jilin (Tsilin), care a organizat activitatea practică într-o mică gospodărie agricolă proprie, după exemplul vestitei brigăzi agricole de producție Daceai. Elevii acestei școli, împreună cu învățătorii, au reușit să desțelenească, pe un versant al muntelui Ceanpai, o suprafață de două ha., construind ogoare plane în terase. După experiențe îndelungate, cu ajutorul învățătorilor, elevii au reușit să adapteze soiul de porumb de la Daceai pentru maturarea în numai 100 de zile față de 140. Ei au obținut, cu ajutorul polenizării artificiale, o producție dublă față de sortul local de porumb. Elevii și învățătorii îmbină munca productivă cu experimentul științific, învățînd să stăpînească natura.

La sfîrșitul fiecărui semestru se prezintă părinților elevului un raport general asupra rezultatelor obținute în activitatea școlară, pe baza observațiilor periodice înscrise într-un carnet asemănător cu carnetul de note de la noi. În acest raport se evidențiază în primul rînd conduita morală și apoi rezultatele la învățătură. Conduita morală este apreciată în funcție de stăruința depusă în studiu, respectarea disciplinei, atașamentul față de munca manuală, respectarea colectivului, spiritul tovarășesc, felul cum se îngrijesc de problemele colective și cum păstrează bunurile obștești. De altfel, curățenia claselor este asigurată de elevi, iar a birourilor de către personalul didactic. Îngrijirea cărților se face de către elevi, suprafața fiind repartizată pe clase. În clasele mai mari se urmărește și felul cum se preocupă elevul de problemele cetățenești, ca și în ce măsură este conștient să învețe pentru revoluție. Foarte importantă este nota dată de învățător pentru îndeplinirea îndatoririlor și atitudinea zilnică a elevului.

În cazul nereușitei unor elevi, aceștia sînt ajutați de institutori și de colegii lor pe timpul vacanței, avînd posibilitatea să promoveze examenele într-o sesiune suplimentară, înaintea începerii anului școlar. Repetarea anului școlar se face dacă elevul nu promovează două discipline de bază sau una de bază și două secundare.

În R.P. Chineză, cea mai mare parte a cheltuielilor pentru învățămînt (salariile personalului didactic, întreținerea imobilelor, o parte din costul manualelor, materialul didactic etc.) se suportă de către stat. Din această cauză, practic nu există copii care să nu poată frecventa cursurile datorită taxelor școlare.

I. DOBRICĂ

MENȚIUNI

Pregătirea tineretului pentru tehnica de calcul

Avînd în vedere că, într-un viitor apropiat, prelucrarea electronică a datelor va pătrunde în toate domeniile vieții sociale, toți absolvenții școlilor medii din R. S. Cehoslovacă — după cum menționează presa de specialitate — vor fi beneficiari sau participanți direcți la utilizarea tehnicilor moderne de calcul (se prevede ca 60% din specialiștii în acest domeniu să fie cadre cu studii medii). În consecință, se preconizează ca fiecare absolvent al școlii medii să aibă o pri-

vire de ansamblu asupra tehnicii de calcul, asupra posibilităților și perspectivelor folosirii ei. O disciplină specială se va introduce în școală treptat și diferențiat, în funcție de tipul de învățămînt. De exemplu, în gimnazii cunoștințele respective vor fi predate în contextul celor de matematică și fizică, dar și în cadrul unei discipline anume. În școlile medii economice, obiectele de specialitate vor fi completate treptat cu noțiunile de bază

ale tehnicii de calcul și ale sistemelor automatizate de conducere. În școlile medii industriale cu profil electrotehnic, obiectul „tehnica de măsurare și automatizare” va fi sensibil orientat spre problemele tehnicii de calcul. Se prevede și introducerea unui studiu postliceal în tehnica de calcul și prelucrarea informațiilor.

Araba în locul limbii franceze

Elevii marocani, algerieni și tunisieni vor avea posibilitatea, în noul an școlar care va începe la 1 octombrie, să studieze în limba arabă materiile prevăzute în planul de învățămînt.

În prezent, în majoritatea țărilor Africii de nord se de-

pun eforturi serioase pentru introducerea limbii arabe în locul celei franceze. Pe această linie, lingviștii nord-africani au stabilit un fond lexical comun, de aproape 7.000 de cuvinte. Întreaga selecție a fost efectuată, după cercetări îndelungate, de Institutul de studii și de cercetări pentru arabizare din Rabat, Institutul de lingvistică și de fonetică din Alger și de Secția de lingvistică din Tunis.

Mai multe fonduri pentru școli

După cum a declarat ministrul indian al educației, guvernul acestei țări va aloca, în cursul următorilor cinci ani, suma de 11 miliarde rupii pentru dezvoltarea învățămîntului. Un program special elaborat în acest sens prevede posibilitatea ca toți copiii între șase și unsprezece ani să beneficieze de instruire școlară. Guvernul indian a aprobat, de asemenea, un proiect care prevede lichidarea analfabetismului în rîndul tinerilor în vîrstă de 12—25 de ani.

Priorități exprese

Problemele lărgirii accesului la carte al cetățenilor, lichidării analfabetismului și organizării învățămîntului rețin în mod deosebit atenția forurilor conducătoare din Peru, conști-

ente că ritmul și calitatea dezvoltării sînt dependente de nivelul de pregătire al oamenilor, al constructorilor. „Dezvoltarea școlii și lichidarea analfabetismului constituie una din prioritățile depășirii statutului de țară slab dezvoltată” — a precizat președintele Alvarado.

Printre principalele prevederi ale reformei învățămîntului (care este gratuit la nivelul elementar și mediu), se remarcă introducerea unui „ciclul școlar de bază”, de nouă ani, menit să ofere elevilor — așa cum arată textul legii cu privire la reformă — „atît o arie cuprinzătoare de cunoștințe fundamentale, cît și o dezvoltare — prin practică — a unor deprinderi de muncă fizică, servind unei orientări profesionale”.

Fondurile alocate școlii generale au fost anul acesta sporite cu sută la sută față de anul trecut. Se prevede ca, în următorii zece ani, rețeaua școlilor de stat să-și dubleze capacitatea, prin construirea de noi localuri, ateliere și laboratoare. Numai cu trei luni în urmă, ministrul educației a inaugurat, în departamentul Ancash, situat la nord de capitala țării, o rețea de 300 de școli, în care vor fi cuprinși circa 30.000 de elevi din mediul rural.

Recent în Republica Peru a fost lansată o campanie de „alfabetizare totală”, pentru care au fost special pregătite sute de cadre didactice; iar li se adaugă alți 500 de învățători și profesori care participă în mod voluntar la aceste acțiuni considerate de interes național.



R.P.D. Coreeană: Secvență caracteristică pentru seriozitatea cu care se desfășoară pregătirea în școala elementară.