

Tribuna școlii

Revistă săptăminală

editată de
Ministerul Educației și Învățământului
și Uniunea Sindicatelor
din învățământ, Știință și Cultură

Anul IV (XXV) Nr. 130 (1216)

Simbătă 9 februarie 1974

12 pagini și suplimentul

„Științe sociale” — 1 leu

CULTUL MUNCII, CRITERIU ETIC ESENTIAL

Cred că nu există dezbatere despre educația tineretului în care să nu pomenim necesitatea formării acestuia în spiritul dragostei de muncă. Este firesc! Obiectiv fundamental al educației socialiste, dragostea de muncă reprezintă o înaltă expresie a patriotismului socialist. Iar cultul muncii, problema primordială, criteriu esențial al eticii socialiste.

Tovarășul Nicolae Ceaușescu arată că „în orinduirea noastră, criteriul fundamental de apreciere a omului îl reprezintă activitatea social-utilă, munca; numai muncind cu rivă în fabrici și uzine, pe șantierele de construcții, pe ogoarele țării, în toate domeniile producției materiale și spirituale, aflându-se în primele rânduri ale constructorilor socialismului din țara noastră, tineretul se va putea afirma din timp, își va face cu adevărat datoria față de patria sa socialistă, față de propriul său viitor”.

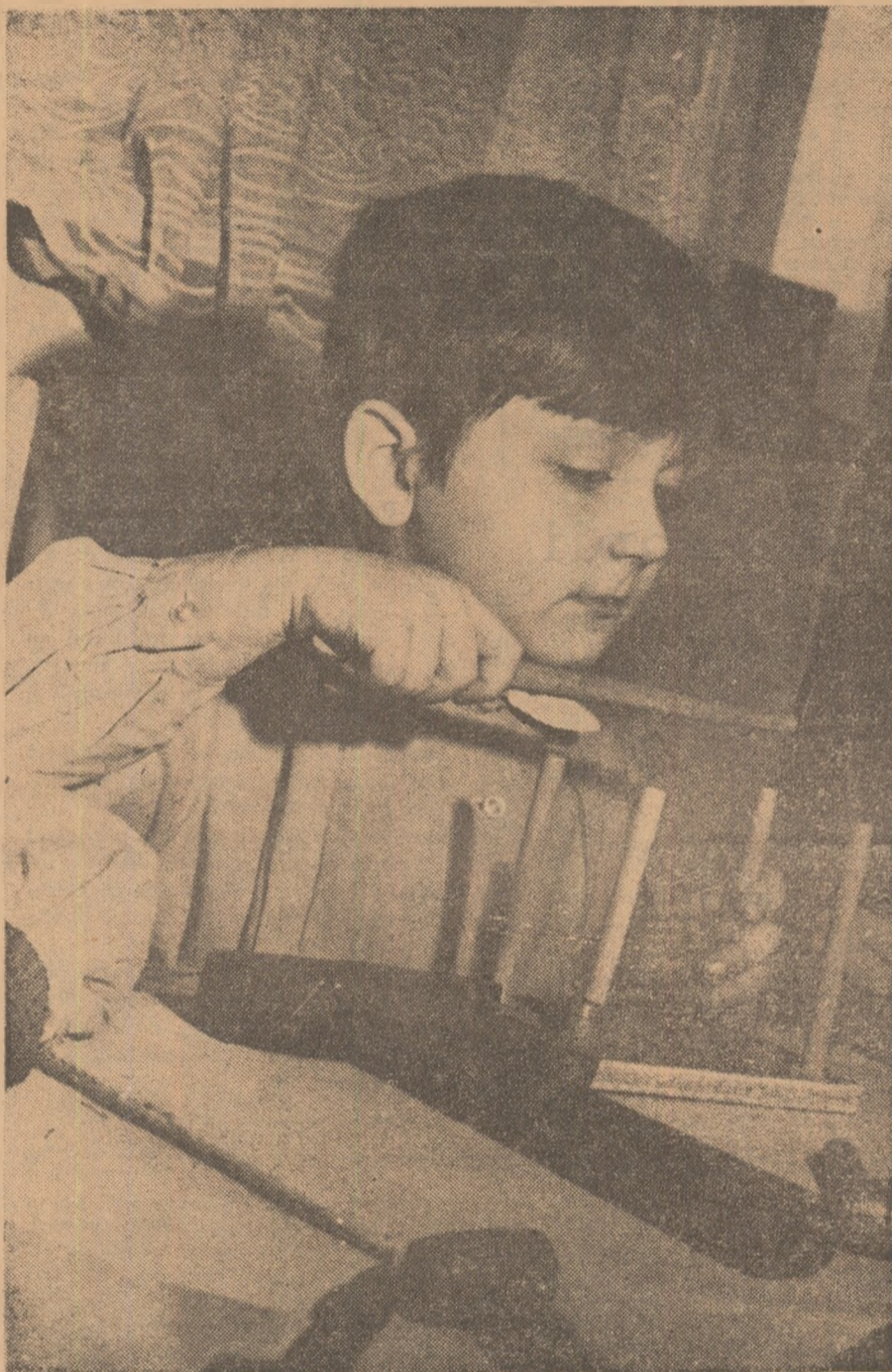
Neîndoielnic, în rindul factorilor mențiți să contribuie la formarea tineretului în acest spirit, școala deține un loc de frunte. Și există multiple forme de activitate școlară, deja consolidate, care au tocmai acest scop: cultivarea dragostei de muncă în rindul elevilor.

Dar sînt, oare, toate aceste forme utilizate la capacitatea lor reală? Ne oferă ele întotdeauna randamentul maxim? Și, mai cu seamă, cum se concretizează, în profilul moral al tineretului format de noi, rezultatele acestei activități? Iată, de exemplu, activitatea tehnico-productivă, disciplina de învățămînt, are uneori un caracter formal și, pentru acest motiv, este tratată, nu o dată de elevi, ca un fel de „dexteritate”. Zilele „de practică” se transformă, pe alocuri, în zile de odihnă, iar „producția” (adică produsele) elevilor ajunge să fie rodul excesului de sirguință și rău înțelegere bunăvoință a... comitetelor de părinți.

Să-i învățăm pe elevi să iubească munca. Să înțelegem că mîine, cînd vor intra în viața socială, vor trebui să cunoască marea bucurie de a-și sufla minciunile și de a se apuca de treabă, cu entuziasm, cu generozitate și pasiune pentru a contribui prin muncă la prosperitatea patriei noastre.

Cred că, între altele, pentru atingerea acestui scop, sînt esențiale două lucruri. Unul, ar fi acela de a crea ambianța necesară pentru a face înțelegere frumusețea muncii. Să creăm, deci, climatul educativ potrivit pentru a acționa asupra acelor resurse psihice care sînt de natură să-i facă pe elevi să îndrăgească munca. Iar al doilea, o focalizare a tuturor forțelor didactice ale fiecărui școl în jurul acestui obiectiv major.

B. OCTAVIAN



Contribuție la formarea personalității comuniste

„Mi-a fost elev!...”

Ați observat un elev în primele zile ale primului an de repetenție? Este retras, mereu singur, mizantrop. Noii lui colegi își au problemele lor, se feresc a-l accepta; iar cu vechiul colectiv pe care l-a părăsit — adesea nu din vina lui, ci datorită unor condiții obiective — nu mai are nici o legătură. Însingurarea lui probează că este profund marcat de noua situație. Acum e momentul să intervină, cu tactul lui pedagogic, educatorul, acum trebuie întinsă mîna spre „a salva” un om.

Omul — ca ființă sociabilă — nu poate trăi decît între oameni. El se apropie întotdeauna de cei cu care are o afinitate de interese. Colectivele de elevi sînt nuclele constituite pe baza unor preocupări comune, legate de învățatură. Elevul repetent nu poate realiza, la început, o prietenie. Respins de colectiv, uneori izolat chiar de noi, premeditat, la o distanță de una-două bănci de restul clasei, ca un ciurmat, spre a nu „deranja” ora prin discuții cu cei din jur, va căuta „înțelegere” în altă parte. „Gașca” este „colectivul” unde se va afirma, prin acte voit împotriva normelor de conviețuire în școală, „colective” în care neacceptarea unor reguli de comportare civilizată este ridicată la rangul de „merit” personal. Asemenea neacceptare trece în ochii noii ai celor mai mici drept fațete de bravură și, cu timpul, autorul cîștigă în fața acestora „nimbul” insului de excepție. De la admirație oină la îmbrățișarea fără rezerve a acestei atitudini nu e decît un pas. În această situație, clasa trebuie să adopte o poziție de negare fermă, fără echivoc. De aceea, munca noastră va avea două direcții: educarea opiniei colective contra faptelor reprobabile și anihilarea tuturor factorilor nocivi ce amenință elevii din această categorie.

Ajunși maturi, tocmai acești tineri recuperati vor conferi gestului de salut adresat fostului lor dascăl încărcătura recunoștinței aceluia ce sînt acum conștienți că a fost cîndva cineva care, într-un moment greu, de cumpănă, le-a dat sprijin.

Și-n acest fel, exclamația (avînd variate nuanțe!) „Mi-a fost elev!...” va exprima satisfacția datoriei împlinite și nu regretul că ajutorul necesar celui aflat „în derivă” a venit tardiv și fără eficiență.

Prof. ION CODAU
Liceul de cultură generală din Ineu
jud. Arad

Surpriză și anonim

În aprecierea elevilor, facem, uneori, greșala de a ne forma o părere din cîteva răspunsuri sau numai din analiza unor lucrări. Rămînem uneori surprinși cînd, la o inspecție sau la un concurs primim răspunsuri bune și chiar foarte bune, tocmai de la elevii de la care ne așteptam cel mai puțin. Copiii pierduți în masa anonimului și a mediocrității, cărora le reșii greu numele, dovedesc în anumite situații posibilități deosebite care invită la mai multă prudență cînd îi apreciem și, mai ales, la mai multă meditație asupra muncii noastre, asupra tactului nostru pedagogic.

Un exemplu: Tudor Mihaela, elevă în clasa a VIII-a a unei școli din Pitești, este o fetiță mică de statură, slăbuță, cu părul negru și ochi vioi. De curînd i-a murit mama. Astfel că, pe lîngă lecții, trebuie să facă și gospodărie. Pierderea mamei a alungat zîmbetul de pe fața ei. A devenit tăcută și gînditoare. În timpul lecțiilor, uneori, nu este atentă la explicații, din care cauză, anul acesta, are unele note mici. La matematică, chiar rele. Iar ea a devenit, pentru profesor, mînia din banca I.

Tatăl său își pregătește, în timpul liber, examenele de clasa a VIII-a, la fără frecvență. Într-o seară, el s-a chinat mult să rezolve niște exerciții dificile de algebră. Și-a întrebă și fiica,

dar nici ea nu le-a putut da de rost. Și cît ar fi dorit să nu-și dezamăgească tatăl! S-a hotărît să muncească mai mult la matematică. Zi de zi, a ascultat atent explicațiile profesorului și răspunsurile colegilor, a cerut ajutorul unui coleg, a rezolvat multe exerciții și probleme și... s-a împăcat cu matematica.

Ce fericită a fost în ziua cînd a putut să-și ajute tatăl la lecții! De atunci rezolvau împreună probleme din ce în ce mai dificile și rar problemă care le rezista. Dar, la lucrarea scrisă trimestrială, a luat numai nota 5. Deși rezolvase bine exercițiile, profesorul a crezut că se uitase la vreo colegă.

Iată însă că au venit zile de emoție și pentru profesor. Aștepta inspecție specială pentru definitivat. Cu cîteva săptămîni înainte, a început pregătirea suplimentară a elevilor. Ca să dea impresia că toți elevii sînt bine pregătiți, a așezat în băncile din față pe cei mai slabi și le-a cerut să ridice mîna la orice întrebare, urmînd ca el să-i întrebare pe cei mai buni.

Cînd au intrat la ora cu inspecția, erau cu toții emoționați. După cîteva minute, a venit și inspectorul, împreună cu directorul școlii. Profesorul a făcut o lecție de recapitulare „ca la carte”. La întrebările lui, se ridica o pădure de brațe. Răspunsurile veneau prompt și toate erau corecte. Spre sfîrșitul orei,

inspectorul a rugat profesorul să rezolve, cu clasa, o problemă de aplicație practică a celor învățate. După ce a citit-o de două ori și le-a lăsat cîteva clipe de gîndire, a întrebă: cine poate rezolva această problemă? S-a lăsat o liniște stînjitoare. Zădarnic căuta profesorul privirea premianților căci ei priveau în podea. Profesorul simțea că i se năruie toate speranțele. Se plimba nervos prin fața băncilor. Deodată, cînd nimeni nu se mai aștepta, s-a ridicat o mîna din banca I. Era cea a Mihaelei. Profesorul nu știa ce să facă. Vrînd-nevrînd i-a permis să iasă la tablă. Toată clasa era numai ochi și urechi. Mihaela a făcut desenul și a început să rezolve problema metodic și clar, descoperînd frunțile colegilor. Cînd observă că au prins și alții „cheia”, profesorul a oprit-o și i-a cerut altui elev să continue. Apoi altui. Și astfel, clasa a fost scoasă din impas. Inspectorul s-a declarat mulțumit de răspunsurile copiilor, mai ales de ale elevei Tudor pe care a întrebă-o ce note are la matematică. Altă problemă pentru profesor. Cum va fi apreciat cînd se va afla că i-a dat numai note mici?

Intimplarea este strict autentică. Soțesc că orice comentariu e de prisos

Prof. CONST. C. POPESCU
Pitești

Scrisori în redacție, pentru colegii din țară

În legătură cu anunțul publicat în numărul 122 al „Tribunei școlii”, pagina 11, privind răspunsul dat școlilor și cadrelor didactice care solicită numere de revistă, apărute în 1973 sau alți ani, vă informez următoarele, pe care — dacă socotiți de cuviință — vă rog să le publicați în numerele viitoare ale revistei:

1) Subsemnatul posed întreaga colecție a revistei (de la numărul 1, apărut în 25 martie 1949, până astăzi), cu excepția citorva numere din diferiți ani;

2) Pentru mulți ani posed numeroase dubluri, pe care le-aș putea oferi celor ce, eventual, urmăresc anumite articole publicate în numerele respective; (pentru unii ani am chiar colecția întreagă);

3) Celor care au nevoie de articole apărute în revistă, în orice an, le-aș putea procura copii transcrise.

Eu m-am abonat la revistă, în anii din trecut, cu câte două exemplare: unul pentru colecția personală, altul pentru eventuale decupașe pe care le am sortate în dosare, pe probleme: dirigenție, lim-

bă și literatura română, istorie, științele naturii etc., metodică predării diferitelor obiecte de învățămînt, experiențe, păreri, concluzii etc. Ca director adjunct la școlile unde am funcționat pînă la pensionare, am folosit cu bune rezultate aceste dosare metodice în pregătirea profesională a cadrelor tinere, a celor fără experiență, în comisiile metodice, în pregătirea diriginților etc. etc.

Mă gândesc că publicînd această informație pot veni și acum, ca pensionar, în ajutorul colegilor care fac studii sau, eventual, urmăresc anumite probleme, articole publicate în revistă etc. Și — ierte-mi-se îndrăzneala — poate chiar redacția să aibă nevoie de colecția revistei — în cazul că n-ar avea-o completă — pentru un număr festiv, cu ocazia împlinirii a 25 de ani de la apariția ei — în martie 1974 — o expoziție etc.

Cu cele mai bune urări și sentimente.

Prof. ION POPESCU-MUSCEL
din comuna Hirtiești, jud. Argeș

Din trei case de copii

Desigur, pentru mulți cititori ai „Tribunei școlii” va fi o noutate existența celor trei case de copii din județul Bistrița-Năsăud: Casa de copii (fete) din orașul Năsăud, Casa de copii (băieți) din orașul Bistrița și Casa de copii mixtă din comuna Prundu-Bîrgăului.

În aceste trei instituții își desfășoară activitatea un număr de 37 de educatori (cadre didactice — învățători și profesori).

Munca educativă necesită din partea tuturor educatorilor o pregătire permanentă, pentru a dăruii societății oamnenii de mine. Intrucît presa oferă mai puține materiale specifice muncii de educație cu elevii din casele de copii, un aport deosebit îl au în această direcție comisiile metodice și cercurile pedagogice.

Nu de mult, la Casa de copii din Năsăud a avut loc un cerc pedagogic pe tema: „Relația educator-elev în condițiile muncii cu grupa în casele de copii”.

Tema, foarte vastă, a atins o mare parte din problemele care frămîntă pe toți educatorii din cele trei unități. Din conținutul referatului s-a desprins necesitatea cunoașterii particularităților de vîrstă și individuale ale elevilor, acordarea unui ajutor substanțial pentru a-i ajuta pe copiii noștri să devină mai optimiști, mai încrezători în forțele proprii.

Din partea celor care îi educă se cere blîndețe, tact pedagogic, înțelegere, corectitudine.

Concluziile desprir-se din conținutul referatului și din discuțiile care au urmat ne sînt de un real folos pentru toți participanții; ele ne ajută în munca de perfecționare a experienței noastre de dascăl-educator.

Inv. ELEONORA TINCA
Casa de copii din Prundu-Bîrgăului,
județul Bistrița-Năsăud

O tabără școlară model... pentru viitoarele vacanțe

Am participat din partea Comitetului de părinți la tabăra de studiu și schi organizată la Predeal în vacanța de iarnă care a trecut de Liceul „Gh. Șincai” din București (prof. diriginte I. Puiu și elevii anului II F).

Consider această tabără o reușită deplină care poate fi oferită drept model tuturor organizatorilor de tabere, iar prof. Puiu merită din plin felicitările noastre.

Timp de șase zile, într-un superb decor montan, tînărul profesor de matematică a condus cu măiestrie educativă un colectiv de 40 de adolescenți, învățîndu-i să cunoască și să iubească natura, inițîndu-i în unul din cele mai reconfortante sporturi de iarnă, schiul, dar tot atît de stăruitor antrenîndu-i pentru olimpiada de matematică care-i aștepta la întoarcere.

Ce puteam dori mai mult copiilor noștri? Ei nu vor uita niciodată minunatele zile petrecute împreună cu dirigințele lor, care le-a oferit un exemplu personal de folosire a timpului liber, imbinare fericită a studiului cu activitatea sportivă, lectură, muzică, dans etc., totul dozat cu o admirabilă măsură și seriozitate.

Tabăra aceasta poate fi considerată și un succes al colaborării dintre școală și familie în vederea atingerii aceluiași scop. Părinții care au participat la realizarea programului taberei, întînerînd timp de o săptămînă în preajma acestui colectiv de copii inteligenți, spirituali și cumînți, de care Liceul „Gh. Șincai” poate fi mandru, sînt recunoscători pentru îndrumarea sănătoasă pe care o primesc copiii lor în această școală cu veche tradiție.

Prof. VALERIA ILIE
Biblioteca centrală pedagogic.

Autodotarea prin cineclubul școlar

Aflată într-un proces de clarificare, acțiunea de modernizare a învățămîntului nu a apelat suficient la arta tipică a secolului al XX-lea, filmul. Mai avem ezitări, nemotivate, în a face cit mai repede posibil o „cultură cinematografică” elevilor și în a le dezvălui universul cinematografic, sub raportul artistic și tehnic.

Ca atare, este necesară o impulsivitate a ariei de cuprindere a filmului în școli. Nu r.umai ducîndu-i pe copii și pe tineri la spectacolele cinematografice, care, prin caracterul lor de divertisment, au prioritate față de filmele didactice, ci utilizînd filmul în școală ca instrument de lucru informativ și formativ și, totodată, respingînd fenomenul de „cinematografizare”. S-a făcut un pas în sensul cineficării învățămîntului, prin organizarea unor cursuri de perfecționare de tehnica și utilizarea mijloacelor audio-vizuale la care au luat parte cadre didactice din diverse forme de învățămînt.

Ca artă de sinteză, filmul are legătură cu literatura, muzica și celelalte arte, precum și cu știința, cu care comunică, făcînd, așadar, parte din întregul culturii. Lipsind pe elevi de cunoașterea celei de-a șaptea arte, ei rămîn dezarmați în fața ei pe care-o îndrăgesc atîta. Pentru a urni lucrurile din acest punct mort, un specialist propunea să se înceapă prin înființarea cercurilor de „prietenii ai filmului” în școli, în care să fie popularizat cinematograful ca artă. De la cinefilie s-ar putea trece ușor la cineamatorism, organizat în cinecluburi „de cultură”, cu un pronunțat profil educativ-informativ, prin proiecții, conferințe, dez-

bateri, seminaruri, unde ar urma să se facă o solidă operă de educare și instruire întru arta filmului.

Cinecluburile de cultură pot deveni apoi ușor cinecluburi „de creație” cinematografică, producătoare de filme scurte de orice gen, în special didactice, care ar putea acoperi necesarul materialului didactic adecvat fiecărui tip de școală.

Elevii au descoperit o așezare neolitică

Întîmplarea a făcut ca lîngă școala unde funcționez ca profesor, elevii să descopere o așezare neolitică. Aici am găsit fragmente de amfore, vase din lut, opaițe, unelte. La sfîrșitul orelor rezervam cite zece, cincisprezece minute, unor discuții pe teme de arheologie — timp în care cite unul sau doi elevi vorbeau clasei despre obiectul găsit. Bucuria lor era fără margini. Pentru stimularea elevilor cu o situație mai slabă la această disciplină, veneam cu întrebări ajutătoare de felul acestora: „După ce îți dai seama că obiectul pe care-l ții în mînă este un opaiț?” „La ce foloseau oamenii de atunci acest obiect?” „Din ce material este făcut?” Sau: „Cît crezi că era de mare vasul al cărui miner îl ai în mînă?”

O dată, trei elevi, foarte pasionați arheologi, au reușit, acasă, să lipească citeva fragmente dintr-un vas. La întrebarea „Cum v-ați dat seama că aceste bucăți fac parte din același obiect?”, elevii au răspuns din fața clasei foarte corect, sprijinîndu-se pe argu-

Cinefilii s-ar transforma astfel în echipe de entuziaști cinești amatori, organizați și îndrumați sistematic de cadrele didactice care au absolvit cursuri de perfecționare în acest sens.

Cu o zestre tehnică minimă, procurată o parte din autodotare (o cameră de luat vederi pe 8 sau 16 mm, un magnetofon, tanc de dezvoltare, o masă de montaj și un aparat de proiecție), se pot realiza diapozitivele și filmele necesare școlilor.

Prof. D. CODAȘ
Centrul școlar de chimie din Pitești

CONSULTAȚII

Profesoarei Stoicescu Maria, Școala generală nr. 1 Petroșani, județul Hunedoara, i-a fost imputată suma de lei 1 557 și rectificată încadrarea, pe data de 1.X.1973, de la 1 750 lei la 1 580 lei lunar, ca urmare a aplicării concluziilor corpului unic de control financiar intern al consiliului popular județean. Atît în procesul-verbal încheiat cu ocazia controlului, cit și în Decizia Inspectoratului școlar județean Hunedoara, nr. 5 325 din 28 decembrie 1973, se menționează că „încadrarea eronată la o grupă superioară de vechime s-a făcut ca urmare a faptului că i s-a luat în considerare drept vechime în învățămînt și perioada în care angajata a fost încadrată în funcția de șef secție educație politică de masă la Casa pionierilor Petroșani... Or, potrivit normelor aprobate prin Ordinul ministrului învățămîntului nr. 954/1969, munca prestată într-un asemenea sector de activitate se consideră vechime în învățămînt numai în situația în care angajatul în cauză avea studiile de specialitate prevăzute de statut pentru funcțiile didactice de predare...”

— Imputația stabilită nu are suport legal. Funcția de șef de secție educație politică de masă la casele pionierilor a fost o funcție didactică de predare, activitatea desfășurîndu-se cu copiii organizați pe grupe în cadrul cercului respectiv. Timpul în care o persoană a desfășurat muncă cu elevii se recunoaște ca activitate în învățămînt chiar dacă persoana în cauză nu a avut pregătirea corespunzătoare pentru funcția didactică îndeplinită (pct. 1 a din Ordinul 954/1969). Interpretarea dată de organele care au stabilit imputația ar fi valabilă în situația în care această vechime s-ar referi la timpul lucrat, spre exemplu, în aparatul Organizației pionierilor (pct. 2 a din Ordinul 954/1969, care a stat la baza imputației).

Solicitați corpului de control financiar intern și inspectoratului școlar județean reanalizarea cazului dv. în sensul interpretării de mai sus, restituirea sumelor reținute și rectificarea salariului tarifar de încadrare de la 1 580 lei la 1 750 lei. În caz de nerezolvare, adresați-vă comisiei de judecată de pe lîngă Consiliul popular al orașului Petroșani. (Legea nr. 6/1969 privind Statutul personalului didactic art. 175 și 231, Normele privind stabilirea vechimii (stagiului) în învățămînt a personalului didactic aprobate prin Ordinul ministrului nr. 954/1969 pct. 1 a, Codul muncii art. 173 și 176).

Mai mulți profesori (M.I.; A.O.; B.A.; S.V.), absolvenți promoția 1968, fără examen de diplomă, dorînd să se prezinte pentru a treia oară la acest examen, le-a fost respinsă înscrierea, pentru anul 1974, pe motiv că și-au pierdut acest drept. Li s-a explicat că se puteau prezenta de două ori în primii trei ani (1968, 1969, 1970) și o singură dată în următorii trei ani (1971, 1972 și 1973).

— Acest răspuns s-a putut da ca urmare a unei greșite interpretări a art. 2 din H.C.M. nr. 2 740/1968 privind examenul de diplomă în instituțiile de învățămînt superior.

Articolul prevede că: „La examenul de diplomă candidații se pot prezenta de cel mult două ori în decurs de trei ani de la absolvire. Cei care nu reușesc la examenul de diplomă, în condițiile prevăzute la aliniatul precedent, se mai pot prezenta pentru susținerea acestui examen o singură dată, în următorii trei ani”. Rezultă clar că trei ani de la absolvire reprezintă anii 1969, 1970 și 1971, cînd se puteau prezenta de două ori, iar în următorii trei ani — 1972, 1973 și 1974 — se mai pot prezenta o singură dată.

IOAN BADIU

Inv. CONSTANTIN VIȘAN
Școala generală nr. 16
din Constanța

ALERTĂ CU EFECTE POZITIVE

Supraincercarea, ca fenomen îngrijorător pentru sănătatea și randamentul muncii elevului, a alertat, în ultimul timp, numeroși factori răspunzători de această situație. În acest scop, pentru evitarea ei, numeroase inspectorate școlare au luat măsuri concrete. Printre acestea, la loc de frunte se înscrie Inspectoratul școlar din Brașov.

In ciuda propunerilor existente

Vizitând în mai multe rânduri școlile din acest județ, am constatat că inspectoratul a considerat evitarea supraincercării nu ca o campanie de început de an școlar și că problema se poate rezolva numai printr-o îndrumare și un control permanent din partea fiecărui inspector.

Am vizitat de curind Școala generală nr. 6 din Brașov. Voiam să discut cu dirigintele și elevii unei clase a V-a și să constat ce forme poate îmbrăca supraincercarea pentru elevii mici, care, până nu demult, erau obișnuiți cu modul de predare al unui singur învățător. Am stat de vorbă cu Valeria Roman, diriginta clasei a V-a A.

Este cunoscut faptul că dirigintele clasei a V-a are o misiune dificilă: să inchege un colectiv de elevi care au nevoie de ajutor pentru a se putea acomoda la noul mod de lucru, cu profesori diferiți pentru fiecare materie. „Într-adevăr, îmi spunea profesoara Roman, uneori elevul de clasa a V-a nu știe nici să învețe, nici să-și ia notițe, nu știe nici ce este o teză. Dirigintele are misiunea să-l învețe toate acestea. Menționez că, deși cei 31 de elevi ai clasei la care sunt dirigintă provin de la 6 școli diferite, încă de la sfârșitul primului trimestru rezultatele obținute de elevi și relațiile dintre ei îmi dau garanția unui colectiv bun. Din 31 de elevi, nouă au obținut note de 9 și 10 pe primul trimestru”.

Și părinții greșesc

Din discuția purtată cu directorul școlii, profesorul Emil Muscă, cu profesorii și cu elevii ai clasei a V-a, am constatat că nu numai școala, ci și familia poate contribui la supraincercarea elevului. Atunci când dirigintele și părinții nu s-au consultat, nu au căutat de acord asupra programului elevului, cel care are de suferit nu este decât copilul. Astfel, sunt părinți care, neținând seama de capacitățile reale ale copilului și organizează acestuia un program extrem de încărcat, nelăsându-i timp pentru joacă atât de necesară vârstei. Se întîlnesc tot mai mulți părinți care își înscriu copiii (uneori fără vreun temei real în privința aptitudinilor a-

cestora) și la muzică, și la balet, și la pictură, toate în paralel cu studiul a cit mai multor limbi străine. Dorința părintelui de a-i depista aptitudinile copilului, de a-l pregăti în toate domeniile e legitimă. Pentru evitarea acestor situații, dirigintele are datoria să discute cu acesta și să explice că o astfel de atitudine nu poate decât să dăuneze dezvoltării normale a copilului, conducându-l cu timpul spre superficialitate. Așa a procedat și diriginta Valeria Roman. Încă de la începutul anului, îmi relatează dînsa, am discutat cu părinții elevilor cu privire la alcătuirea unui program judicios al fiecărui copil în parte.

O măsură care nu cere argumente

Nu e o noutate faptul că elevii buni sînt solicitați în toate direcțiile: la clasă, de fiecare profesor, la activitățile pionierești, la concursuri, la cor, la activități sportive etc.

În clasa a V-a A de la Școala generală nr. 6 există, așa cum spuneam, mulți elevi buni. Printre

BRAȘOV

ei se află Mariana Chițun și Melania Streza, ambele cu media generală 10 și fiecare cu câte o pasiune: prima, campioană județeană la patina artistică, a doua, dansatoare în echipa de dansuri naționale „Crai nou”. Aproape zilnic, ele sînt solicitate câteva ore la repetiție. Față de această situație, diriginta clasei a luat măsuri, discutînd cu profesorii clasei ca cele două eleve să nu mai fie solicitate la toate acțiunile în afara clasei. Utilitatea acestor măsuri nu se mai cere argumentată.

„M-am gîndit de multe ori, îmi spunea profesoara Valeria Roman, ce ar putea să-i supraincarce pe elevi. Pe lângă o cantitate mare de cunoștințe și teme cred că foarte mult timp le iau elevilor temele neclare. De aceea, întreb întotdeauna, dacă s-a înțeles tema dată pentru acasă, adresîndu-mă în special elevului celui mai slab și verificînd astfel dacă am explicat atât de clar încît să înțeleagă chiar și acesta”.

Și totuși, elevii sînt supraincercați

Preocupări pentru evitarea supraincercării elevilor există. Le-am distins în eforturile inimoasei



diriginta a clasei a V-a A, care îmi vorbea de elevii ei ca de propriii ei copii. Și totuși, din discuția cu citiva elevi, mi-am dat seama că aceștia sînt încă supraincercați. Iată, de exemplu, pentru pregătirea lecțiilor din ziua de 18.1.1974 (română: poezia „Ceahlăul”; matematică: „Cilindrul” și de scris 3 probleme; geografie: „Apa în stare solidă” — de făcut rezumatul lecției, deși nu a fost explicată; botanică: „Feriga” și de desenat feriga și o secțiune prin ferigă), elevilor le-au fost necesare între trei și patru ore.

Cel mai mult timp le iau însă desenele pentru geografie, botanică și desen. Am răsfoit caietele de desen pentru botanică și geografie. Desene mai mult sau mai puțin reușite, în funcție de îndemnarea elevului, de timpul pe care l-a avut la dispoziție umplu pagină după pagină caietele. Nu știu cită botanică și geografie vor fi învățat elevii desenînd rapița, mușegaiul, feriga, busola, ape subterane ș.a., știu însă că pentru executarea acestora le-au fost necesare între una și două ore la fiecare desen.

Supraincercarea, acest „ataentat la sănătatea copilului”, cum îl numea un profesor, nu va dispărea atîta timp cît factorii răspunzători de el nu-și vor corela activitățile pentru evitarea lui.

Sperăm ca situațiile semnalate de noi să constituie un sprijin pentru profesori și ca sugestiile noastre să se înscrie pe linia măsurilor inițiate de inspectoratul școlar.

CORNELIA PAUN

Canale pe cale de a fi închise

La Brăila, unde am fost de curind, inspectoratul și școlile erau în alertă. „Dacă revista «Tribuna școlii» a cercetat fenomenul supraincercării la Ploiești, la Pitești, la Craiova, la Buzău, ne-am zis că nu se poate să nu ajungă curind și la noi. Așa că am fost cu ochii-n patru și-am luat, în trimestrul trecut și în acest trimestru, toate măsurile”.

Mărturisirea aceasta făcută de unul dintre inspectorii m-a amuzat pentru umorul cu care-a fost rostită, dar mi-a dat și satisfacție. Într-adevăr, este plăcut cînd constăți că acțiunile revistei dau rezultate, au eficiență, că ele declanșează o opinie, o atitudine, măsuri operative. Dincolo de aceasta însă, supraincercarea, cu toate fațetele sale, a devenit de un timp încoace — dată fiind acuitatea sa — obiectul preocupărilor cadrelor didactice, inspectoratelor școlare și tuturor celor ce sînt angajați în bunul mers al învățămîntului. Se poate constata, oriunde, efort unanim pentru analiza judicioasă a cauzelor sale și, mai ales, pentru găsirea soluțiilor de înlăturare.

Iată numai cîteva acțiuni întreprinse în acest sens în ultimul timp în orașul și județul Brăila. În unele școli generale și licee, supraincercarea a constituit o temă de studiu pe trimestrul trecut. La Școala generală nr.28, de pildă, timp de o săptămînă, directorul școlii și colectivele de profesori, cu sprijinul inspectoratului, au urmărit, pe ore și zile, fenomenul acesta și sursele sale atît la clasă, în predare, cît și în activitatea extrașcolară. Concluziile, nu tocmai îmbucurătoare, au fost discutate în consiliul pedagogic, în comisiile metodice. Tot în trimestrul trecut, cele mai multe din inspecțiile efectuate în oraș și județ au urmărit acest fenomen.

În zilele în care eram acolo, la începutul acestui trimestru, inspectoratul a organizat o amplă analiză cu directorii de școli asupra modului în care s-a desfășurat procesul de învățămînt în trimestrul anterior și a măsurilor ce se impun a fi luate. A fost o întîlnire deosebit de rodnică, de necesară și operativă în același timp. Una dintre problemele larg dezbătute a fost supraincercarea.

Ce aspecte au fost desprinse, cu deosebire, din analizele efectuate cu prilejul acțiunilor amintite mai sus? Mă voi opri firește, pe scurt, numai asupra celorva, esențiale.

Mai întii, lipsa de corelare între profesori în ceea ce privește volumul de teme cerute elevilor, lipsa unei unități de cerințe. (Acesta este un aspect constatat nu numai la Brăila). Se pare că, atunci cînd dă o temă elevului la limba română, de pildă, profesorul uită că, în aceeași zi, fiecare dintre colegii săi care au predat în acea zi dă la rîndul său teme pentru acasă. Unii fac pur și simplu abstracție de acest lucru, ca și cum într-o zi de curs s-ar preda un singur obiect. La o clasă a V-a de la Școala generală nr. 28, în prezența tezei, la limba română, cînd era limpede că elevii

BRĂILA

foloseau timpul în special pentru acest obiect. Li s-a dat să rezolve cîteva probleme la matematică, să facă o hartă la geografie și încă alte cîteva teme. De ce? Pentru că fiecare profesor s-a gîndit numai la obiectul său, fără să țină seamă de celelalte obiecte și mai ales de faptul că exista, a doua zi, o teză. Măsura pe care a luat-o inspectorul de specialitate, aflat, tocmai atunci, la acea clasă, a salvat elevii. Toate temele — în afară de pregătirea pentru teza respectivă — au fost anulate.

Un alt aspect îl constituie introducerea arbitrară a unor lecții noi care solicită, firește, nu numai explicații suplimentare, dar și timp mai mult de pregătire elevului. În alte cazuri, profesorii fac la ore prea multă teorie, se pierd în divagații și considerații care consumă toată ora și cer ca exemplificările practice (în cazul chimiei, matematicii, fizicii) să fie făcute acasă.

A reieșit, de asemenea, din analizele întreprinse, că, uneori, elevii sînt supraincercați prin organizarea nejudicioasă a consultațiilor și meditațiilor. Întii, pentru că, de cele mai multe ori, acestea sînt fixate imediat după orele de curs. Ce copil mai rezistă după cinci șase ore de muncă la acest efort? Sînt oboșiți, nemîncați, nu pot înțelege nimic din ceea ce li se spune. În aceste condiții, meditația

în loc să îl ajute îl supraincarcă, îi răpește timpul. Apoi, în unele școli, ele se desfășoară formal. Sînt adunați, într-o clasă, toți elevii — indiferent de nivelul de pregătire, de lacunele pe care le au — și se repetă problemele predate la clasă. Altfel. Nici într-un caz, nici în altul nu se procedează bine.

În acest trimestru, în cele mai multe dintre școli, meditațiile sînt bine organizate și se țin seama de condițiile mai sus-amintite. Mai mult, principiul diferențierii a început să se aplice și în stabilirea temelor pentru acasă. O anumită cantitate de muncă, un anumit număr de teme este cerut elevilor bine pregătiți și altul celor mai slabi. Discutam asupra acestui lucru cu profesoara de matematică de la Școala generală nr. 15 și-mi spunea că la clasa a VIII-a, unde folosește această metodă, obține rezultate foarte bune.

Mai subliniem și un aspect deosebit de important care s-a relevat din analizele efectuate în școli: Dirigintele — cel care pe plan educativ coordonează întreaga muncă — a stat de multe ori în afara acestei preocupări. S-a vorbit și se vorbește uneori despre orice, la această oră, în afară de problemele acute ale unui colectiv de elevi. Analizele situației la învățătură pe care le face lunar fiecare diriginte se opresc la statistici, la transmiterea de note (ca și cum ele n-ar fi trecute în carnetele elevilor), la admoneștrări sau laude. Rar aceste ore se transformă în sondaje și analize minuțioase asupra cauzelor reale care au dus la o situație sau alta, asupra modului în care elevii își folosesc timpul de studiu, asupra timpului efectiv pe care îl au pentru a studia. Și, tot atît de rar, aceste ore de „analiză” au dus la măsuri operative, pe care dirigintele să le ia în colaborare cu ceilalți profesori.

Mai pot fi amintite multe cauze ale supraincercării, multe canale depistate prin analizele care s-au întreprins în județ. Important este, cred, nu să le epuizăm aici pe toate pentru că, în general, ele sînt cunoscute (toți profesorii acceptă că există supraincercare și că ea nu trebuie căutată în afara școlii), ci să subliniem că, peste tot, în orașul și județul Brăila se desfășoară o luptă susținută pentru înlăturarea ei, că fiecare profesor folosește toate „armele” de care dispune pentru ca să închidă cana ele prin care și-ar putea ea face loc.

M. MIRON

CONTRIBUȚII LA ELABORAREA NOILOR PROGRAME ALE GRĂDINIȚELOR

CUNOAȘTEREA MEDIULUI ÎNCONJURĂTOR

Copilul zilelor noastre dispune de multe informații, dar nu dispune, la venirea sa în grădiniță, de capacitatea de a ordona aceste cunoștințe în jurul unor idei. De aceea, consider că în noua programă de cunoaștere mediului înconjurător, e necesar ca accentul să cadă, nu atât pe bogăția de informații a copilului despre plante, animale, viața socială, cât pe dezvoltarea capacității acestuia de a le ordona și folosi în mod creator, sistematic, în viața de toate zilele.

Nu „ce fel“, ci „în ce mod“

Așa că important este nu „ce fel de mediu va trebui să cunoască copilul“ (așa după cum se întreabă prof. dr. C. Rusu în articolul publicat în nr. 126 al „Tribunei școlii“) ci: „în ce mod va ști copilul să folosească cunoștințele sale“, despre plante, animale, viața socială, în favoarea omului și spre binele său.

În acest sens, e bine ca noua programă să proiecteze diferențiat, de la grupă la grupă, volumul de cunoștințe necesare puterii de înțelegere a vîrștelor respective și să aibă în vedere cel puțin trei aspecte și anume:

a) Conținutul noii programe, indiferent de grupă, să se bazeze pe experiența de viață a copiilor. Să nu se ignore experiența individuală a acestora, care, de multe ori, poate să depășească, în unele direcții, conținutul tematic al programei. De pildă, este cunoscut faptul că îndeobște, copilul mănîncă fructe, odată cu apariția dinților săi, și pînă la venirea sa în grădiniță a mîncat și denumit toate fructele existente în regiunea sa. De ce, atunci, programa în vigoare pretinde copiilor din grupa mică, să cunoască numai două fructe și doi pomi fructiferi? La 3-4 ani, nu este aîft de necesar ca toți copiii să cunoască și să diferențieze pomii fructiferi după însușiri specifice, dar, la această vîrstă, este absolut necesar ca aceștia să știe ce fructe au voie să mănînce, cînd și cum le pot mînce, unde cresc, în ce condiții etc. Preșcolarul mic să nu cunoască numai două anotimpuri (așa după cum prevede programa actuală), ci toate anotimpurile, ale căror fenomene le observă în grădiniță și despre care el învață cîntece, poezii, povestiri etc.; la fel, cunoașterea ființei umane, nu după păpușă (așa după cum prevede programa în vigoare), ci după ființa vie — copilul care s-a născut, trăiește în anumite condiții, se dezvoltă etc. De cînd copilul a început a rosti primele cuvinte, este învățat de părinții lui să cunoască și să denumească elementele componente ale corpului omenesc. De ce, atunci noi să frînam posibilitățile de cunoaștere ale copilului?

b) Conținutul programei să aibă, într-adevăr, în vedere și specificul diferitelor regiuni de la noi din țară (mediul geografic, ecologic, demografic, condiții economice și culturale specifice etc.) și să cuprindă în acest sens un plus de teme, cu un conținut specific diferitelor regiuni ale țării, orientate, dar folositoare tuturor cadrelor didactice, indiferent în ce colț al țării s-ar afla.

c) La vîrsta preșcolară, toate sarcinile educative se realizează mai bine urmînd linia principiului concentric, care, prin funcțiile sale, obligă la stabilirea temelor, la reluarea lor de la grupă la grupă (evitînd repetările). În acest sens, noua programă să urmărească dezvoltarea psihogenetică a copilului. Fiecare cunoștință să se bazeze pe fondul de informație senzorio-motorie și pe cel noțional (dobîndit prin experiența individuală și cea colectivă, în grupele anterioare), vizînd în ultimă

instanță, fixarea unui volum de cunoștințe, deprinderi și obișnuințe, necesare orientării și adaptării copilului la variatele aspecte ale vieții sociale.

Considerăm că programa în vigoare a cunoașterii mediului înconjurător are o bună structură, dar ea poate fi îmbunătățită printr-o mai judicioasă organizare a materialului, o clasificare riguroasă științifică și consecventă în aplicarea ei la toate grupele (actuala programă este lacunară în această privință: enunță problemele fără a urmări realizarea lor prin teme și sarcini concrete de la o grupă la alta).

Fără a intra în detalii, în cele ce urmează, facem unele referiri la realizarea unor sarcini didactice ce privesc nu atât volumul de cunoștințe despre mediul ambiant, viața socială, natură, cât formarea unor capacități ale copilului de a se cunoaște pe sine însuși, a stabili relații corecte între el și alți copii, între el și adulți, între el și mediul înconjurător etc.

Ținînd seama că experiența de viață a preșcolarului mic este redusă, dar că posibilitățile lui de dezvoltare pe plan psihogenetic sînt în plină afirmare, e bine ca educatorii, prin noua programă, să aibă posibilitatea să acționeze, în primul rînd, pe linia lărgirii cunoștințelor copiilor despre mediul ambiant: grădiniță și familie, ființa umană, transmițîndu-le acele cunoștințe care ușurează adaptarea lor la viața în colectiv, la viața străzii, la mărirea capacității de rezistență la oboseală etc.

În al doilea rînd, e bine ca educatorii să aibă posibilitatea să urmărească, în mod sistematic, dezvoltarea între copii a unor relații de cooperare, manifestate în jocurile „împreună“, în acțiunile gospodărești ale grădiniței, în activitățile manuale, în jocurile în aer liber, în plimbări, vizite etc. În cadrul unor jocuri didactice, să se poată urmări exercitarea cel puțin a unei operații logice, și anume: clasificarea sau ordonarea obiectelor după una sau două atribute: mărime: mare-mic; culoare: roșu-albastru, verde-galben.

Tumultul „de ce“-urilor

Programa pentru preșcolarii de 4-5 ani ar trebui să cuprindă, față de grupa anterioară, un volum mai mare de cunoștințe, dar aceasta nu ca un scop în sine, ci ca un mijloc de a deprinde pe copii să ordoneze cunoștințele lor în jurul unor idei de bază. În acest scop, programa să devină cuprinzătoare, dar să atragă atenția educatoarelor asupra folosirii acelor procedee prin care, prin intermediul cunoștințelor despre natură, mediul ambiant, viața socială, să se exerseze și operațiile logice simple de ordonare, scriere și de comparare a cunoștințelor, pe care preșcolarul de 4-5 ani le efectuează cu ușurință, atunci cînd este condus către aceasta. Copilul, între 4-5 ani, este capabil de concentrare mai mare în activitate, interesele lui de cunoaștere sînt fără limită, iar tumultul „de ce“-urilor este argumentul suprem că el poate surprinde și relații cauzale între obiectele și fenomenele lumii materiale.

În acest scop, programa ar urma să cuprindă activități prin care se va face apel la procedeele de comparație și clasificare, după criterii simple, a obiectelor și fenomenelor supuse observării copiilor. Se va organiza activitatea de grupare a unor plante și animale după modul lor de viață sau după destinația pe care le-o dau oamenii ș.a. Se vor prezenta comparativ: omul, lucrurile, plantele și animalele, atrăgîndu-se atenția asupra asemănărilor, deosebirilor, condițiilor de existență, relațiilor ce se stabilesc între ele (se vor ordona, clasifica după atribute esențiale).



Joc de creație: „La policlinică“

Pentru ca activitățile de cunoaștere a mediului înconjurător să contribuie la dezvoltarea intelectuală a preșcolarilor, este necesar ca prin modul de organizare și de transmitere a cunoștințelor să stimulăm dezvoltarea spiritului de observație, să determinăm dezvoltarea unor operații logice și implicit să contribuim la transformarea noțiunilor empirice în noțiuni științifice. Deci, pentru grupa de copii de 4-5 ani efortul colectivului care întocmește programa pentru cunoașterea mediului înconjurător, va fi îndreptat către: asigurarea unui fond științific de cunoștințe din mediul ambiant, viața socială, natură; lărgirea sferei de cunoștințe despre ființa umană și din domeniul profesiunilor oamenilor muncii, a importanței muncii lor pentru dezvoltarea societății, a relațiilor de muncă etc.; exercitarea unor operații logice simple; perceperea cauzală a scurgerii timpului și a unor fenomene atmosferice; înțelegerea raportului dintre om, lucruri, plante, animale; folosirea corectă a semnelor lingvistice materializate în proporții și fraze logic construite; orientarea corectă în spațiu.

Avînd în vedere că preșcolarii de 5-6 ani frecventează grădinița pentru ultima oară, sau pentru că unii copii de cinci ani sînt pentru prima oară în grădiniță, se impune ca programa să aibă în vedere și un aspect și altul, și să caute ca, în cadrul aceluiași probleme (repetînd unele sarcini de la grupele anterioare) să lărgescă și să adîncească sfera cunoștințelor copiilor, făcînd o corelație cu cele prevăzute la cunoașterea mediului înconjurător și pentru școlarii de 6-7 ani (clasa I) Plecînd de la premisa că preșcolarii de 5-6 ani sînt capabili să opereze cu noțiuni științifice și că pot formula și unele judecăți de valoare, e bine să apară preocuparea de a exercita și operația logică de cuprindere (care n-a fost prevăzută la celelalte grupe, deoarece această operație implică un grad mai mare de generalizare și se bazează pe scriere, ordonare, comparare).

De la cunoașterea exterioară la perceperea esențialului

Copiii pot fi ridicați în cunoașterea mediului înconjurător, de la cunoașterea exterioară, periferică a lucrurilor și fenomenelor, la perceperea esențialului și a relațiilor lor cauzale. Cu copiii de 5-6 ani, se vor face mai multe vizite, plimbări și excursii, în scopul urmării sistematice a apariției și dezvoltării unor plante, a stabilirii unor raporturi între existența și permanența fenomenului observat și a cauzelor care l-au determinat. Observările vor avea un cadru mai larg, mai cuprinzător, căuțînd ca, prin intermediul lor, copiii să ajungă la formarea capacității de generalizare. Vor observa, de pildă, nu mărul, ci toate fructele de toamnă, determinînd asemănările și deosebirile și

notele comune și esențiale ale multimei de fructe observate și studiate.

În conținutul programei, e nevoie să fie subliniat și conturat foarte bine, nu numai volumul de cunoștințe ci, în special, volumul de deprinderi și obișnuințe necesare învățării sistematice din școală. Astfel, să se detașeze clar sarcinile prin care copiii își vor forma deprinderea de a observa și de a motiva, prin cauzele care au determinat un fenomen, de a ști să desprindă cîteva concluzii, cîteva idei din observările efectuate în timp. În activitățile de observare, ei vor învăța cum se privește un obiect, de unde începe analiza lui, cum se desprinde ceea ce este esențial și specific obiectului sau fenomenului studiat. Deci, educatorii, vor urmări în mod sistematic drumul pe care îl parcurg copiii în activitatea lor practică cu obiectele, în transformarea noțiunilor empirice în noțiuni științifice.

Pe măsură ce preșcolarul de 5-6 ani își va forma cîteva deprinderi intelectuale de bază, cunoștințele lui despre mediul ambiant, despre viața socială și despre natură, se vor îmbogăți și, implicit, se vor sistematiza și ordona în jurul unor probleme. Programa va avea în vedere ca, pe lîngă cunoștințele despre natură și viața socială, copiii de 5-6 ani, să dispună și de cunoștințe care să-i orienteze și către unele aspecte ale formelor de relief ale satului sau orașului natal. Așa vor percepe mai bine poziția obiectelor în spațiu și ei înșiși vor folosi corect reprezentările lor spațiale.

Cu privire la formele sau mijloacele de aplicare a conținutului programei, pe lîngă observări, vizite, plimbări, se pot organiza și lucrări practice, experiențe, proiecții, lecturi literare etc.

Printr-o organizare judicioasă a timpului petrecut de copil în grădiniță prin jocuri de creație, prin jocurile în aer liber, prin vizite, plimbări, excursii, învățare organizată, lucrări practice, preșcolarii din grupa mare vor „învăța“ să „învețe“ și-și vor însuși în mod conștient, elementele de bază ale învățării sistematice de mai tîrziu.

La îndemîna educatoarei este necesar să existe, pe lîngă o programă, științific realizată și bine organizată ideologic, și o culegere de material literar, o trusă de material didactic pentru jocurile logice (cu elemente din natură și cu jetoane cu aspecte din viața socială și mediul ambiant); o trusă de diapozitive și diapozitive pentru proiecții, o colecție de semințe reprezentative pentru toate speciile de plante etc.

La cursul de perfecționare se impune cu necesitate introducerea unor lecții de orientare în problemele de epistemologie genetică, a unor lucrări practice care să o deprindă pe educatoarea cu experiențele, cu observarea fenomenelor, interpretarea unor date etc.

Pînă la apariția noii programe, este necesară considerăm noi, o mișcare, o mutație, în favoarea reinnoirii culturii generale și a culturii de specialitate a educatoarei, care angajează noi forme de activitate la nivelul consiliilor și cercurilor pedagogice, cursurilor de perfecționare și, înainte de toate, a organizării mai judicioase a studiului individual al fiecărui cadru didactic din domeniul învățămîntului preșcolar.

Lect. ELENA CRENGUȚA SOMESANU
Institutul central de perfecționare
a personalului didactic — filiala Iași

DEZBATERE ASUPRA PROGRAMELOR ȘI MANUALELE

Subscriem la propunerile făcute de colegii noștri

Am urmărit cu mare atenție dezbaterea asupra programelor și manualelor la clasele I-IV. Ne alăturăm colegilor noștri care susțin necesitatea predării elementelor de matematică modernă la clasele I-IV.

Sintem pentru introducerea noțiunii de mulțime la clasa I și a unor exerciții și probleme de caracter aplicativ. În vederea realizării unei predări științifice și unitare a matematicii la clasa I, propunem să se editeze un îndrumător asemănător celui folosit în predarea abecedarului.

Subscriem la propunerea făcută ca manualele de matematică să fie alcătuite de către colective de matematicieni, psihologi, pedagogi și învățători cu experiență, care au lucrat efectiv la catedră, au preocupări în direcția modernizării aritmeticii și care știu ceea ce este necesar și se poate realiza cu colective obișnuite de elevi.

Deoarece, în acest an, predăm la clasa I, am urmărit în mod deosebit articolele care se referă la îmbunătățirea predării abecedarului. Ca majoritatea colegilor noștri, am observat că elevii au întâmpinat greutăți la citirea silabelor izolate, cărora nu le găsesc nici un sens și le citesc pe litere sau le memorază. Sintem de părere că ele să fie înlocuite prin cuvinte monosilabice sau cu diferite cuvinte despărțite în silabe, dar care să cuprindă literele cunoscute de elevi. Considerăm că aceasta ar ușura formarea deprinderii cititului la elevi.

Am constatat că toate ilustrațiile din manualele de citire de la clasele I-IV cuprind imagini stilizate. Este adevărat, sînt viu colorate, sugestive, ușor de analizat și ajută la formarea noțiunilor generale ale elevilor, dar ne întrebăm, alături de colega C. Spătăruț: contribuie oare în egală măsură la dezvoltarea și educarea dragostei față de frumusețile și bogățiile naturii, față de muncă și de cei ce creează bunurile materiale?

În ce privește pagina 10 din abecedar, propunem ca ea să fie eliminată. Aprecieri intenționate de a familiariza elevii cu cunoașterea alcătuirii propozițiilor din două și trei cuvinte, dar, datorită ilustrației, elevii pun întrebări referitoare în special la conținutul poeziei.

Ținînd seama de importanța însușirii conștiente a citirii, subscriem la pro-

punerea ca predarea abecedarului să se facă în primele două trimestre. Sintem de părere că este bine ca în trimestrul III să se prevadă în abecedar texte scurte, poezii, cu un bogat conținut informațional și educativ, care să consolideze cunoștințele primite în primele două trimestre, să dezvolte la copii dragostea pentru carte și să contribuie la formarea trăsăturilor pozitive de caracter.

Deoarece lecția de citire durează între 25-40', iar restul timpului este afectat „activității în completare”, considerăm necesară pentru predarea citirii în condiții optime, prevederea de a se cuprinde în program, cinci ore pe săptămână destinate acestui scop. Avînd o oră în plus, elevii vor citi mai mult, sub controlul învățătorului. Astfel nu vor mai întâmpina greutăți în clasa a II-a, cînd se studiază și o limbă străină, deci un motiv în plus ca elevii să stăpînească mai bine citirea și scrierea limbii române. Credem că această oră ar putea înlocui o oră de „activități la alegere”, unde nu întotdeauna noi, învățătorii, găsim cea mai justă rezolvare. În anul școlar trecut, am predat la clasa a IV-a și am observat aceleași aspecte evidențiate de colegul nostru Teodor Drăgoiu în „Tribuna școlii” nr. 124 din 29 decembrie 1973, referitoare la numărul de ore destinate săptămînal pentru predarea citirii la clasa a IV-a. Sintem de părere că „factorul timp” contează, oricît de moderne ar fi programele, manualele și metodele utilizate.

De asemenea, subscriem la îmbunătățirea manualelor de muzică prin introducerea unor cîntece cu conținut didactic sau populare din diferite zone folclorice ale țării. În legătură cu predarea muzicii la clasele I-IV, colegul Drăgoiu face propuneri de care ar fi foarte bine să se țină seama și cu care sintem de acord.

Pentru facilitarea muncii învățătorului și a elevilor, propunem editarea unor caiete speciale, destinate muncii independente la clasa I, la limba română, asemănătoare caietelor de aritmetică, care ne sînt de un real folos.

Inv. MARIA PREANCU

Inv. ELENA FLEȘER
Școala generală nr. 4 din Blaj,
jud. Alba

Pentru o corelare mai bună între capitole și lecții

Dezbaterea pe marginea programelor și manualelor claselor I-IV, publicată în revista noastră, stîrnește un interes deosebit în rîndul învățătorilor care sînt încredințați că și astfel pot contribui la acțiunea de modernizare a învățămîntului, la eliminarea repetenței în clasele I-IV.

Găsesc interesante unele propuneri formulate în legătură cu tematica de studiu, cu succedarea unor capitole — chiar cu eliminarea unora care supraîncarcă manualele și programele. În legătură cu aceasta doresc să fac și eu cîteva propuneri.

Manualul de „Cunoștințe despre natură” pentru clasa a II-a începe cu lecțiile despre apele curgătoare și stătătoare, înfățișarea pămîntului, nisipul, pietrișul și argila etc.

Consider că aceste noțiuni, deși sînt predate numai în natură, pe baza observației directe, sînt greu accesibile pentru elevii care abia și-au însușit cunoștințele din abecedar, lecțiile fiind și de proporții mari. Ar fi bine dacă studiul ar începe cu noțiuni despre păsări și animale domestice sau sălbatice, pomi și apoi, pe trimestrul III, cînd există posibilitatea studierii în natură, să fie predate asemenea noțiuni, făcîndu-se, în felul acesta, legătură cu cunoștințele de geografie din clasa a III-a. Procedînd în acest fel, în anul școlar 1972-1973 — cînd am predat la clasa a II-a — am observat că această ordine a capitolelor a corespuns accesibilității și individualității elevilor. La citire se pot grupa lecțiile după anumite teme, dar consider că aceasta afectează varietatea prezentării, de care au alîta nevoie elevii claselor I-IV.

Sînt, însă, anumite lecții care cred că ar fi bine să se succedă una după alta. De exemplu, la clasa a III-a, lecția „Povestea avionului” ar fi bine să fie precedată de lecția „Aurel Vlaicu”; lecția „Pe locurile unde a trăit Ion Creangă” poate fi precedată de „La scîldat”, care există în manual.

Referitor la Manualul de aritmetică pentru clasa a III-a sînt de aceeași părere cu aceea formulată de alți colegi care consideră că e necesar ca cele patru operații cu numere din mai

multe cifre să urmeze capitolului „Scrierea numerelor din mai multe cifre”.

Nu împărtășesc însă părerea formulată în legătură cu excluderea capitolului privind operații în scris cu numere între 1-1000, deoarece consider că noțiunile prevăzute aici pun baza cunoașterii efectuării calculului în scris. Dacă tehnica de calcul a fost bine însușită, dacă s-a făcut corect integrarea în sisteme, atunci cred că este inutil să începem și să ne oprim la unele subcapitole cum ar fi „adunarea numerelor de mai multe cifre fără trecerea peste ordin” și „cu trecere peste ordin”. Vom putea preda, în aceeași oră, diferite feluri de adunări, rezervînd și timpul pentru rezolvarea exercițiilor și problemelor.

Cred că ar fi bine ca, în clasa a II-a, după însușirea tablei înmulțirii și a împărțirii, sau în clasa a III-a, înainte de predarea împărțirii, să se insiste asupra împărțirii cu rest, în vederea formării deprinderii de calcul absolut necesare pentru însușirea procedurilor de împărțire, cînd cifra „împărțitorului” nu se cuprinde exact în cifra sau cifrele „deîmpărțitului”.

Ediția unor culegeri de probleme, întocmite pe ani de studiu, în așa fel încît să suscite efort de gîndire (mă refer la exerciții cu simboluri literare, la scheme pentru alcătuirea de probleme, cit și la exerciții în vederea alcătuirii problemelor, la probleme distractive) ar fi binevenită, permițînd efectuarea de munci independente de către elevii mai buni, în timp ce noi ne putem ocupa de aceia care s-au integrat mai greu în ritmul de lucru al clasei.

Mai fac propunerea ca și la clasele II-III să fie repartizată o oră de activitate la alegere, pe care să o folosim la acel obiect, la care considerăm că mai există lacune în cunoștințele elevilor. Această oră ar putea fi luată din cele de la educație fizică, desen sau muzică.

Inv. ECATERINA MARDARE,
Școala generală din Bobotin,
comuna Răducăneți,
jud. Iași

Noțiuni de compoziție și stil în școala primară

Deși în clasele a II-a, a III-a și a IV-a se folosec frecvent termenii „vers” și „strofă”, consider că este necesară o oră specială, prevăzută în clasa a V-a, pentru definirea lor, precum și pentru cunoașterea noțiunii de „basm”. Atîta timp cît elevului din clasa a IV-a i se cere ca temă să aleagă „expresiile poetice” din bucata de lectură „Giurgiu-Călugăreni”, de ce nu s-ar comunica, în acest interval, noțiunile elementare de epitet și comparație, decisive pentru înțelegerea mecanismului gîndirii poetice? În acest fel sînt de părere că se evită, de timpuriu, confuzia dintre poezie și versificație demonstrîndu-se — prin exemple adecvate din textele „Tunaru lui Avram Iancu” sau „Meșterul orb” — că versificația nu e singura condiție a realizării poetice și că, eventual, absența versificației nu exclude prezența poeziei. Întrucît elevii sînt obișnuți din primii ani de școală cu modalitatea de schimbare a sensului propriu și obișnuit al cuvintelor, acțiunea de

explicare a metaforei, ca fiind derivată dintr-o comparație — încît termenul propriu e total înlocuit prin cel care indică o asemănare — nu implică riscuri de neasimilare, mai ales dacă se aplică pe un text sugestiv.

O greșeală care persistă în manualele de citire este aceea a întrebării formulării de „idee principală”. Consider că eroarea este cu atît mai mare și ame-

nință să contamineze sferile altor noțiuni, cu cît formularea își are utilizarea și în cazul poeziilor. Propun extinderea formulării de „plan simplu” la clasele a III-a și a IV-a sau adoptarea la acest nivel a termenului „plan de titluri”.

Prof. GH. POSTELNICU
Școala generală din Dăeni, jud. Tulcea



În clasa I

Exerciții bazate pe creativitatea elevilor

Pentru facilitarea muncii școlarelor de 6 ani în compunerea cuvintelor cu alfabetul decupat, susțin propunerea formulată de inv. Floarea Făt, în numărul 123 din 22 decembrie 1973 al revistei „Tribuna școlii” cu privire la îmbunătățirea alfabetarelor.

La clasa a II-a, din cele 106 bucăți de lectură, doar cinci reflectă aspecte ale vieții de pionieri și alte două pregătesc, prin conținutul lor, primirea școlarelor din clasa a II-a în rîndul pionierilor, și cred că s-ar putea mări ponderea bucăților cu aspecte din muncă și viața pionierilor.

Mă asociez colegilor care au propus mărirea numărului de ore săptămînal

(3 ore), la obiectul citire, în clasa a IV-a, deoarece unele bucăți sînt lungi și nu pot fi predate într-o singură oră (exemplu: „Nicușor”, „Mesterul orb”, „Ciobănașul și trăsnetul”). Pentru cele 61 de lecții din manual sînt prevăzute un număr de 68 ore, din care 16 ore pentru lectură, deci rîmîn pentru citirea după manual 48 de ore pentru cele 61 lecții, ceea ce produce dificultăți în planificarea materiei.

În Manualul de citire pentru clasa a II-a, cred că ar fi bine să se revadă sensul cuvintelor pentru a se evita explicarea lor figurată, uneori eronată. Lecțiile de citire din clasa a IV-a care cuprind fragmente din operele unor scriitori și poeți îndrăgiți de copii: Ion Creangă, Mihail Sadoveanu, George Coșbuc, ar fi potrivit să fie însoțite și de scurte date biografice.

La obiectul Aritmetică, propun reluarea predării noțiunii de număr, avînd la bază elemente de mulțime, menținîndu-se astfel continuitatea activităților de numărare-socotii începute în cadrul grădiniței. Manualele de aritmetică la clasa I să conțină mai multe probleme-desen în prima parte, cînd elevii nu cunosc toate literele, exerciții care să se bazeze în special pe creativitatea elevilor, mai multe probleme de tipul: $(a + b) \pm c$. Ar fi bine ca atît manualele, cît și culegerile de probleme de aritmetică, să conțină mai multe exerciții la capitolul „Ordinea efectuării operațiilor”.

Inv. DOINA SIRETEANU
Școala generală din Argeștru,
Vatra Dornei

Formarea gândirii tehnice prin lecțiile de chimie

Cunoașterea teoriilor și principiilor care stau la baza tehnologiei chimice și cunoașterea mijloacelor necesare pentru aplicarea acestora în practica productivă se numără printre cele mai importante obiective ale învățământului chimiei.

Pentru realizarea acestor obiective, se impune sporirea ponderii cunoștințelor de chimie cu caracter practic-aplicativ, în special, în domeniul tehnologiei chimice prin introducerea — încă din primele ani de studiu al chimiei — a unor noțiuni tehnice cu o largă legătură și semnificație pentru industria și tehnologia chimică. Dintre acestea enumerăm: materie primă; operație preliminară; instalație, aparatură; probleme de analiză calitativă și cantitativă; proces tehnologic corelat cu procesul chimic (oxidare, reducere, hidrogenare etc.), condiții de desfășurare a procesului chimic (temperatură, presiune, catalizator etc.), produs finit (cunoașterea intermediarilor posibili), prelucrarea produsului finit etc.

Integrarea acestora în contextul lecțiilor care presupun implicarea mai largă a domeniului industrial (metalurgia fierului și a unor metale neferoase; obținerea amoniacului, acidului sulfuric, acidului azotic; chimizarea petrolului, a metanului etc.) va ajuta la dobândirea de către elevi a cunoștințelor privind ramurile principale ale industriei chimice, la educarea gândirii tehnice creatoare a acestora, la stimularea interesului elevilor pentru chimie. Cu acest prilej, se pot formula probleme de trecere de la teoretic-explicativ la aplicativ în domeniul proceselor tehnologice corespunzătoare unor procese chimice studiate, probleme care au un rol deosebit în formarea gândirii elevilor în spiritul legării științei de practică și al cultivării unor capacități proprii însăși gândirii tehnice.

Pe baza unor teste de preinstrucție, se poate verifica nivelul prezent de cunoaștere (cunoaștințe anterioare și cunoștințe achiziționate din mediul general de cultură privind principalele probleme ce pot fi urmărite în cadrul lecției, precum și elemente de sprijin conținute în schemele date). Analiza acestora furnizează datele necesare pentru formularea obiectivelor specifice situației de învățare (de exemplu lecția: „Fonta. Elaborarea fontei în furnal“, anul III liceu). Obiectivele specifice elementare, aparținând domeniului cognitiv care se referă la acest conținut se pot operaționaliza ușor (se pot exprima în termeni de comportament observabil și măsurabil). Se cere elevilor să indice materiile prime care se prelucrează în furnal, să numească părțile componente ale furnalului, să numească principalele zone de reacție, să descrie instalațiile auxiliare care asigu-

ră bunul mers al furnalului (eventual, modul de funcționare a furnalului), să explice atât oral, cât și în scris, procesele chimice pe baza unor schițe și modele.

În final, se va sugera elevilor să imagineze și să proiecteze schema unei instalații de obținere a fontei cu condiții îmbunătățite de funcționare, în vederea creșterii calității fontei, sporirii randamentului de producție și reducerii prețului de cost.

Fiecare din obiectivele urmărite se pot realiza cu ajutorul învățării prin „analogie“ (se construiește o anumită schemă după o schemă identică); pornind de la o schemă figurată (modul de funcționare a unei instalații, părțile ei componente se deduc din schițe); învățare prin „redescoperire“ (se găsește constructiv soluția unei probleme tehnice date) etc.

Obiectivul complex aparținând domeniului cognitiv, urmărit permanent, în vederea creșterii posibilităților elevilor de a soluționa anumite probleme tehnice este formarea capacității generale de a rezolva probleme tehnice, care se pot verifica prin proiectarea schemelor de funcționare necesare elaborării oțelului. În acest caz, obiectivul este raportat la o situație comportamentală complexă. Acesta se corelează în mai mare măsură cu strategia de învățare decât obiectivul elementar cognitiv; el poate fi realizat numai prin acea strategie în care este cerută și realizată o muncă echivalentă, cu ajutorul învățării prin „redescoperire“, care presupune etapele: numirea problemei tehnice, inventarierea propunerilor elevilor privind soluția problemei tehnice, discuția soluțiilor propuse și selectarea lor și realizarea practică a soluției (construirea unui model și experimentarea lui în spații pilot).

Lector VIORICA LUPU
Catedra de metodica a Universității
din București
Prof. DEMETRA PREOTEASA
Institutul de cercetări pedagogice



Modernizarea predării matematicii cuprinde multiple aspecte care vizează atât modul de prezentare a noilor cunoștințe de către profesor, cât și orientarea muncii independente a elevului — în clasă și acasă — pentru înțelegerea și aprofundarea noțiunilor predate. Lecția modernă, prin procedeele folosite, îl determină pe elevi să plece de la oră cu lecția complet înțeleasă și aproape învățată. Așa cum am arătat într-un articol precedent, acest lucru în cerc să-l realizeze, dirijând cu multă atenție munca independentă a elevului, determinându-l să gândească și să muncească efectiv în timpul lecției.

La capitolul „Expresii algebrice“ din programa pentru clasa a VII-a, am conceput introducerea noțiunii de polinom în două ore, bazându-mă pe cunoștințele elevilor dobândite la capitolul „Numere pozitive și negative“. În prima oră, am definit monomul, am arătat elevilor ce înțelegem prin coeficient, prin parte literală și prin gradul monomului, în raport cu o literă și în raport cu toate literele. După ce am scris pe tablă un monom și am concretizat noțiunile pe care doream să le introduc, am cerut fiecărui elev să scrie pe caiet patru monoame, iar în dreptul fiecăruia să specifice coeficientul, parte literală, gradul în raport cu fiecare literă și gradul în raport cu toate

literele. După zece minute, am solicitat, pe rând, unui număr de cinci elevi să expună ce au lucrat, iar după fiecare răspuns, am cerut clasei să facă observații. Atât exemplele date de elevi, cât și observațiile lor au contribuit la înțelegerea și însușirea noțiunii de monom, reliefind variabilitatea de gândire și de creativitate a elevilor. Am so-

Orientarea muncii independente

licitat atât elevii buni, cât și elevii mai puțin activi să-și prezinte activitatea. În partea a doua a lecției, am definit monoamele asemenea, dând un exemplu pe tablă. Am solicitat un elev să dea un exemplu de monom, pe care și l-a notat toată clasa, după care am cerut fiecăruia din ei să scrie pe caiet cîte patru monoame asemenea cu cel notat. Elevii, care au citit apoi exemplele, au dovedit că, prin muncă individuală, se poate înțelege mult mai ușor o noțiune nouă decât dacă ea este exemplificată numai de către profesor la tablă. Am mai repetat procedeul de două ori, fapt care a implicat și intro-



Lucrări în laboratorul de chimie

„Dictarea constructivă“ la clasele V și VI

În dezvoltarea scrierii corecte, dictarea ocupă, desigur, un loc important. Încă din clasele a treia și a patra, dictarea are drept obiectiv însușirea scrierii corecte de către elevi. În acest scop, învățătorul întrebunțează procedeul dictării și, apoi, corectarea acasă. Aceasta este așa-numita dictare de control.

În clasele V și VI, se poate trece, însă, la dictarea pe care eu am numit-o „constructivă“, care este o etapă mai avansată. Iată în ce constă ea. Se dictează elevilor un text cunoscut sau necunoscut care să dureze maximum un sfert de oră. Profesorul citește întâi textul, în întregime, apoi, îl dictează rar, pe fragmente, așa încît elevii să aibă posibilitatea să-l scrie complet și citeț. După aceea, se citește, din nou, pasajul dictat, pentru a permite celor care l-au scris greșit să mai poată corecta eventualele greșeli. Nu se indică decât aliniatele. (Semnele de ortografie și de punctuație elevii sînt obligați să le cunoască.)

După efectuarea dictării, elevii din ultimele bănci predau caietele colegilor din față, pe fiecare rînd. Caietele a-junse astfel pe primele bănci se repartizează în așa mod de către profesor încît unui elev să nu-i parvină caietul ve-

cinului de bancă. Se precizează, apoi, locul din manual unde se găsește, fragmentul care a fost dictat, iar elevii sînt obligați să corecteze greșelile în felul următor: subliniază cuvîntul scris eronat și-l copiază corect, pe pagina din dreapta, care a rămas liberă. (Dictarea, în cazul acesta, se scrie numai pe pagina stîngă.) Se atrage totodată atenția elevilor să corecteze conștiincios și fără grabă toate greșelile săvîșite de către colegi, totalizînd, la sfîrșit, numărul lor, deoarece profesorul va face controlul. Elevul își scrie, totodată, numele citeț, pe caietul corectat. Cu prilejul corectării, se întimplă ca unii școlari să ceară anumite lămuriri sau să protesteze referitor la scrierea necitibilă a cîtorva cuvinte ori a omiterii lor de către colegi Profesorul dă indicațiile necesare, adresîndu-se întregii clase și arătîndu-i cit de rău este cînd cineva scrie fără a fi înțeles de alții! Se ivese, deci, și un moment educațional pentru a demonstra elevilor că fiecare e obligat să noteze cuvintele în așa fel ca oricine să le poată citi.

După ce s-a terminat corectarea și, dacă mai rămîne timp, profesorul procedează la o scurtă investigație, întrebînd:

cine n-are nici o greșală sau numai una (două, trei)? Elevul care se găsește în această situație este chemat cu caietul la catedră. Profesorul controlează, apoi, dacă a fost făcută sau nu corectura așa cum trebuie. În caz contrar, atrage atenția elevului care a corectat caietul ca altă dată să fie mai cu grijă. După aceea, adună toate caietele și le controlează acasă. La notare, va ține seama nu numai de numărul și importanța greșelilor fiecărui elev, ci și dacă respectivul elev a corectat caietul colegului care i-a fost încredințat.

Dictarea urmărește un rezultat dublu: primul, controlul scrierii corecte, și al doilea instruirea elevilor pentru a observa și corecta greșelile altora. De aceea, am numit acest procedeu „dictare constructivă“. Fiindcă este foarte important ca elevii să fie îndrumați în a observa nu numai greșelile lor, ci și pe ale altora: în felul acesta își însușesc temeinic scrierea corectă. Cred că este un exercițiu folositor, cu finalitate educativă în același timp. Asemenea procedeu poate fi întrebunțat, cu succes, la clasele V și VI, cel puțin o dată pe fiecare trimestru.

Prof. DIMITRIE FARA
Timișoara

tot de elevi care au obținut rezultatul, am introdus noțiunea de polinom. La fiecare caz în parte, am precizat gradul, în raport cu o literă și în raport cu toate literele. De asemenea, am arătat elevilor că binomul și trinomul sînt tot polinoame, însă ele au denumiri speciale.

Procedînd în acest fel, consider că am reușit să predau aceste noțiuni într-un mod dinamic, iar munca efectivă a fiecărui elev a făcut ca el să le perceapă mai în profunzime, deoarece singur și le-a creat. După aceasta, am prezentat clasificarea expresiilor algebrice, care consider că-și găsește mai bine locul aici decît după definirea expresiilor algebrice, așa cum este prevăzută în manual.

Dat fiind faptul că elevii clasei a VII-a sînt în primul an de studiu al algebrei, consider că este necesar ca noțiunile elementare să fie date cit mai concret, prin activitatea nemijlocită a elevului, deci să fie reconsiderat modul de prezentare a acestor noțiuni, fapt de care ar fi bine să țină seama și cei ce elaborează manualele.

Prof. BUDIMIR I. RACHICI
Liceul de cultură generală nr. 4
din Arad

MODERNA... ANTICHITATE

În toate disciplinele de învățămînt există de mai multă vreme o febrilă preocupare de a găsi cele mai fericite căi pentru a facilita însușirea materiei predate, pentru a spori eficiența.

Nici învățămîntul limbii latine de la noi nu a rămas în afara acestor preocupări. Mai mult ca oricînd, condițiile noi și dificile în care această disciplină se predă (o oră săptămînală) ne-au îndemnat să căutăm noi soluții pentru a face față cerințelor. Simpozioane, cercuri pedagogice, cursuri de perfecționare și reciclare, discuții în cadrul Comisiei pe țară de limbă latină, ca și acelea pe marginea unui material special întocmit de către secretarul Societății de studii clasice (prof. I. Fischer) au avut drept scop găsirea modalităților celor mai eficiente de predare a acestei limbi de cultură. S-a dezbătut propunerea ca și în cadrul orelor de latină, în afara metodelor tradiționale, să fie experimentate metoda învățării pe grupe și metoda învățării prin descoperire. Într-o lecție de acest tip elevul are posibilitatea să treacă la o muncă activă, creatoare. El descoperă singur mecanismul traducerii, iar profesorul nu rămîne doar un simplu verificator al cunostintelor, ci devine un îndrumător, un colaborator al celor tineri. Mai mult ca la alte discipline, folosirea acestor metode ridică la latină multe greutăți, iar aplicarea ei în practică va da roade numai prin parcurgerea unor etape succesive, corelate nuanțat. Folosind metodele tradiționale și cea prin „descoperire” la timpul potrivit, profesorul va reuși cu mai mult succes să realizeze scopurile învățămîntului limbii latine în țara noastră, să apropie studiul acestei discipline de necesitățile practice ale elevilor.

Desigur, orice profesor de latină urmărește, în primul rînd, ca elevii săi, după terminarea celor patru ani de studiu, să fie capabili să descifreze singuri, cu ajutorul dicționarului, un text latin nu prea dificil. Dar nu urmărim numai atât în orele noastre. Ne străduim, prin exemple multiple, să punem la îndemîna elevilor premisele unei cunoașteri științifice a specificului românesc al limbii noastre, faptul că cele mai importante noțiuni din viața de toate zilele sînt denumite pînă astăzi cu ajutorul cuvintelor latine, că sistemul gramatical a suferit puține modificări, că a existat întotdeauna o tradiție umanistă în cultura noastră. De asemenea, le amintim că reprezentanții de seamă ai literaturii române, ca Di-

mitrie Cantemir, Miron Costin, Stolnicul C. Cantacuzino și-au scris unele din opere în latinește și au dobîndit un renume mondial.

Ora de latină își găsește utilitatea practică și atunci cînd profesorul urmărește îmbogățirea lexicului elevilor săi, îi determină să folosească și să înțeleagă în mod potrivit cuvintele, face legătura între limba română și celelalte limbi romane. Mă refer mai ales la explicarea unor cuvinte de tipul prerogativă, prestigios, prestigiu etc., care apar în ultima vreme la tot pasul în presa noastră și nu rareori folosite greșit, sau la expresii foarte cunoscute ca honoris causa, pro memoria, redacte adeseori într-o grafie eronată sau cu o traducere aproximativă.

Un alt procedeu folosit este următorul: În ciuda timpului extrem de limitat pe care îl avem la dispoziție, putem consacra la începutul orei cîteva minute discutării unor citate, maxime, expresii latinești apărute în presă, comentării modului în care acestea au fost traduse (corect sau nu). Pline de interes sînt și discuțiile în legătură cu evoluția cuvintelor, schimbările de sens suferite în decursul vremii, analiza termenilor de specialitate folosiți în terminologia științifică. Înțelegerea acestor cuvinte fixează în mod rațional lexicul unui elev, înlăturînd memorarea mecanică a termenilor, oferind cea mai accesibilă introducere în știința etimologică.

Traducerea unui text latin poate duce și la considerații mai generale, care sînt de etică, de sistemul culturii moderne, de istoria universală sau de istoria artelor și a științei. Se poate așadar dovedi că domeniul întregii (logica, științele filologice, științele naturii în parte, filozofia sau literatura) continuă fără întrerupere vechea cultură greco-romană prin intermediul limbii latine. Elevii vor înțelege astfel și mai bine cit de multe teme literare și idei au fost preluate din antichitate, cit și faptul că legătura nentreruptă cu ele înlesnește teoretizarea și aplicarea lor în diferite domenii. Nu se folosește oare logica de conceptele introduse prin aristotelism, așa cum teoriile moderne de literatură regăsesc la vechii retoricieni analize și o terminologie pe care caută să și-o însușească și s-o actualizeze?

Prof. MARGARETA NASTA
Liceul „Ion Creangă” din București

CA O LIMBĂ VIE

A vorbi de modernizarea învățămîntului la limba latină nu înseamnă a ne situa pe poziția celor care „au descoperit America”. După modesta mea părere, modernizarea se poate obține prin perfecționarea metodelor tradiționale, cu adăugarea unui singur element, care și-a făcut drum și care se află în centrul discuțiilor în țările occidentale, îndeosebi în Franța, cunoscut sub numele de „lupta pentru latina vie”, despre care va fi vorba în cursul acestui articol. La noi, la ora actuală, profesorul de latină dispune — cu excepția aceluia care predă la secția clasică — de o singură oră pe săptămîină. În programele anterioare, cu 2 ore săptămînal, existau 4—6 ore la dispoziția profesorului — care îi permiteau să se miște mai în voie și care acum, bineînțeles, au dispărut. De unde să scoată profesorul, dintr-o oră pe săptămîină, și ore de rezervă?

Un învățămînt modern, în sensul real al cuvîntului, ar putea fi realizat cu ușurință dacă limba latină ar dispune de cel puțin 3 ore săptămînal, condiție care a fost aproape realizată în 1956, cînd s-a reintrodus limba latină în învățămînt, atribuindu-i-se, în 4 ani ai liceului, 10 ore: cîte 2 ore la clasele VIII, IX, XI și 4 ore la clasa a X-a, clasă de inițiere a secției umaniste (redate și ele ulterior tot la 2).

Primul element care condiționează succesul învățămîntului limbii latine este manualul, care trebuie să aibă înainte de toate o înaltă ținută științifică. Dacă luăm în considerație primele două clase (a IX-a și a X-a), manualul trebuie să cuprindă bucăți de lectură scurte, cu cel mult 5—6 rînduri de text latin, cu conținut bine încheiat și interesant, orice depășire însemnînd o nesocotire a posibilităților elevilor de asimilare, ducînd chiar la plictiseală și enervare.

În ceea ce privește exercițiile, care completează lecția — temele pentru acasă — credem că e cazul să se renunțe la paradigme (spre exemplu, declinații: *lupus ferox*), care nu aduc nici un folos, fiindcă elevul poate copia terminatiile din manual, sau la exerciții-șarade (completați cuvintele: *Carmina poet... clar... nos delect...*), exerciții pur mecanice și plictisitoare, și să ne rezumăm numai la exercițiile de retroversiune, care nu numai că înviorază, dar pun la contribuție, în mod eficient, judecata elevului.

În ceea ce privește gramatica, trebuie cu totul excluse din manualul de clasa a IX-a chestiunile de sintaxă, care încarcă manualul și încurcă pe profesor, acestea fiind exclusiv rezervate manualului de clasa a X-a. Se cîștigă în felul acesta 5—6 ore, în care se va trata conjugarea pasivă, care trebuie să aparțină în mod logic manualului de clasa a IX-a, nu să fie aruncată — ca

o sarcină apăsătoare — manualului de clasa a X-a, căruia și așa îi rămîne destulă materie de tratat: conjugarea deponentă, semideponentă, conjugarea perifrastică, verbele neregulate și întreaga sintaxă.

A doua condiție a modernizării învățămîntului este metoda, adică profesorul. În primii doi ani (clasele IX—X), profesorul are datoria să rezolve radical problema gramaticii, ca să poată interpreta cu succes în cele două clase următoare (XI, XII) textele literare. El trebuie să-și organizeze lecția cu privire continuă la acest obiectiv. În primele 5 minute, va controla prin exerciții cuprinzătoare declinarea și conjugarea. Va da elevilor să declină, spre exemplu: *animus audax* și *manus parva*, care îmbrățișează odată 4 declinări, și îi va pune să spună cazurile pe sîrite, nu la rînd, fiindcă, în felul acesta, elevul nu va învăța declinarea nici în 5 ani. Va trece la conjugare, alegînd, în majoritatea cazurilor, un verb de conjugarea a III-a, care este mai complicată, procedînd în același fel.

Trecînd la ultimele două clase (XI, XII), vom aborda aceleași chestiuni: manualul și metoda. Manualul este indicat să cuprindă biografii scurte ale autorilor, rezumate succinte ale operelor acestora, fragmente interesante, a lese cu multă grijă, ele putînd fi interpretate în mai multe lecții. Profesorul va avea grijă să împartă un fragment în așa fel încît să nu aibă de interpretat într-o lecție mai mult de 8—10 rînduri sau versuri, excepție făcînd poeziile lirice, cu versuri scurte (Catullus, Horatius), unde pot fi interpretate pînă la 3 strofe (12 versuri). Manualele vor cuprinde, pe cît posibil, opere literare întregi, nu „frinturi” din elegii, satire sau epistole. La Ovidiu, spre exemplu, în loc de cîteva frînturi din diferite elegii, se pot interpreta elegii întregi de mare valoare artistică (III, 3, „Ad Uxorem”; III, 10, „Iarna în Dobrogea”). Manualul nu trebuie încărcat cu prea multe note, de care elevii nu prea au nevoie, cum ar fi spre exemplu: *viderunt = videre* sau „ut concessiv” etc.

În lecția de predare a textului, care este însăși cheia învățării limbii latine, și după o scurtă introducere, profesorul va citi impecabil, solemn chiar, textul latin (fiindcă această limbă monumentală se pretează admirabil la o citire solemnă), fără greșeli (sau neglijențe) de accent, în cazul cînd e vorba de versuri, va scanda cu eleganță, melodic, fără poticniri, făcînd chiar să se simtă ritmul. Va face în colaborare cu elevii o traducere literară, însă cît mai aproape de text. Nu va „gramaticaliza” lecția, ci va da lămuriri gramaticale strict necesare pentru deslășirea textului; în cele din urmă, el, profesorul, și nu elevii, va da traducerea model.

Rareori se vor da ca teme pentru acasă analize literare și caracterizări, acestea rîpînd mult timp elevului; ele se vor face oral; în mod obligator însă și permanent, elevii vor avea scrise în caiete cuvintele necunoscute, pe care profesorul le va verifica totdeauna la începutul orei, spre a nu împiedica mersul lecției.

Și acum, spre a încheia, cred că este util să pun în discuție, cu oarecare prudență, un element nou în favoarea modernizării învățămîntului limbii latine, și anume introducerea rezumatelor și a conversației în limba latină (metoda latinii vii, vorbite, cum o denumea Leopold Sédar Senghor, poet și latinist de mare valoare, care a folosit-o pe vremea cînd era profesor de latină în Franța, mai întîi la Tours, apoi la Paris, metodă destul de îndepărtată de cea tradițională și despre care a relatat, într-o cuvîntare ținută la Roma, intitulată: „Le Sénégal, le latin et les humanités classiques”, la 28 martie 1973.) În ce constă: în a învăța pe elevii latini ca pe o limbă vie; în a-l obișnui să se înțeleagă între ei prin întrebări și răspunsuri în latină, mai întîi, bincînțele, formulate în mici fraze, scurte, apoi, în perioade lungi.

Un alt procedeu constă în a le face vii textele; în a-l determina să recite în latină scrieri dialogate sau să declame pasaje din marii oratori, în a traduce în limba maternă poemele cele mai ușoare din Horatius, Catullus, Vergilius.

Care a fost reacția elevilor? La început, spune poetul și latinistul Léopold Sédar Senghor, l-au urmărit din curiozitate, apoi cu interes și, în sfîrșit, cu entuziasm.

Prof. DAVID POPESCU
Institutul de cercetări pedagogice

Prof. TRAIAN LAZĂRESCU
București

Limba latină în școala de cultură generală

Învățămîntul limbii latine în școala de cultură generală trece în vremea noastră printr-o grea criză. În ceea ce privește metodologia didactică, problemele care i se pun sînt comune cu ale celorlalte materii de învățămînt și nu comportă dificultăți deosebite. Limba latină este o disciplină în care metodele active și tehnologia modernă, în genere, își găsesc și la noi, ca și în alte țări, o largă aplicare. Mulți profesori folosesc conversația orală în limba latină, împrumutînd procedeele practice la limbile moderne pentru învățarea vocabularului și a structurilor gramaticale. În predarea gramaticii, metoda interogativă este utilizată aproape în exclusivitate și activitatea creatoare a elevilor este stimulată în toate etapele lecției. Îndrumații de profesor, elevii traduc textele de bază, scot elementul gramatical nou, completează paradigmele și, prin exerciții aplicative, își fixează noile cunostințe sprijinindu-se pe cele anterior dobîndite. În măsura în care nu sînt supraîncărcați, își fac ei înșiși unele materiale didactice: planșe gramaticale, tablouri cu portrete de scriitori etc. La lecțiile de literatură, se recurge uneori la lecturi artistice imprimate pe benzi de magnetofon, se utilizează orice mijloc tehnic audio-visual existent în școală sau care se poate procura, se încearcă introducerea instruirii programate, pe scurt, nici un procedeu de modernizare a predării

nu este străin studiului limbii latine.

Nu dificultățile metodice sînt așadar îngrijorătoare, ci cu totul altceva, și anume situația din ce în ce mai precară pe care limba latină o are în planurile de învățămînt. Oricare ar fi metodele, cu o oră pe săptămîină la secția umanistă nu se poate însuși această disciplină în condiții satisfăcătoare pentru un învățămînt cu adevărat formativ. Este drept că există la patru licee din țară cîte o secție cu profil clasic. Dar socotim că n-a sosit încă vremea ca limba latină să devină un studiu special pentru cîteva inițiați.

Dacă alte merite i-au fost negate sau minimalizate adesea, pentru a se obține un număr mai mare de ore necesare predării altor discipline, ca urmare a neîncetatului progres tehnic și științific și a necesității unei mai strînse legături între teorie, practică și producție, nu i s-a tăgăduit în schimb limbii latine contribuția esențială pe care o aduce în studiul temeiilor al limbii române (vocabulary, structura gramaticală, termeni tehnici și științifici).

Dar, pe de o parte, numărul liceelor de cultură generală se reduce simțitor, iar pe de alta, ajutorul limbii latine pentru învățarea limbii române este impus de progresul general al culturii noastre pe o scară din ce în ce mai largă, începînd chiar din școala obligatorie de cultură generală.

Fiecare clasă, o echipă; toate clasele, o microsecție a întreprinderii

În școala noastră, al cărei local ne-a fost dat în folosință la începutul anului școlar, funcționează două ateliere în care își desfășoară activitățile tehnico-productive 167 de fete și 184 băieți. Atelierul pentru fete este patronat de Întreprinderea „Aurora”, iar cel de băieți de Cooperativa „Tehnometalica”.

De la început, a existat o strânsă colaborare între conducerile acestor întreprinderi, a școlii și comisia instructorilor maiștri din școală și întreprindere; la nivelul lor au loc discuții periodice privind problemele practice, se fac propuneri și se iau măsuri pentru îmbunătățirea ei, lucru înlesnit și de faptul că în comisia de coordonare a activității tehnico-productive au fost cooptați și cîțiva instructori cu experiență ai brigăzilor de ucenici.

Atelierele de lăcătușărie și de electrotehnică au putut fi astfel dotate de la buget și întreprindere cu unelte, instalațiile și sculele necesare activității (20 de truse complete de lăcătușărie, mașină de găurit, polizor, strung, aparat de sudură), în plus, fiind asigurate materia primă și îndrumarea tehnică, prin asistențele săptămânale ale celor trei instructori repartizați de cooperativă pe profile de activitate. În acest cadru, maiștrii-instructori din școala noastră reușesc să formeze la elevii de primărie temeinice de muncă.

Sprîjinul tehnic al Cooperativei „Tehnometalica” a fost extins prin crearea în cadrul atelierului școlar, începînd cu trimestrul al II-lea, a unei microsecții în care elevii lucrează repere, conform înțelegerii scrise cu această unitate. În acest document sînt trecute produsele ce urmează a fi executate, necesarul de materiale și asistența tehnică de care este nevoie. Dat fiind că unele repere din produsele planificate nu se pot executa și asambla cu posibilitățile atelierului nostru, care este în dezvoltare, elevii se deplasează pentru aceasta, pe echipe, sub îndrumarea profesorului maistru, în atelierele-școală ale brigăzilor de ucenici.

Cred că este important de relevat faptul că activitatea în atelierul patronat de cooperativă este organizată după principiile și schema de organizare ale unei secții din cadrul acesteia. În acest scop, pe secții, s-au ales, dintre copii, un șef de atelier, un tehnolog, un responsabil cu aprovizionarea-desfacerea și un magazioner cu produse și scule finite. Fiecare clasă constituie o echipă,

condusă de un șef de echipă, toate clasele lucrează formînd microsecția întreprinderii patronatoare. Trimestrial, microsecția analizează planul de producție și realizarea lui după tipul de organizare al cooperativei.

Pentru orientarea elevilor noștri către meseriile existente în cadrul acestei întreprinderi (compusă din 20 de unități și aproximativ 2000 de salariați), s-au organizat vizite în întreprindere, întâlniri cu muncitori și ucenici, în școală sau la locul lor de muncă.

De un real folos în procesul instructiv este cabinetul tehnic, amenajat în școală, care urmărește: a) Cunoașterea varietății produselor confecționate în cadrul întreprinderii; acomodarea elevilor cu ele, avînd un rol important în stimularea ingeniozității copiilor, în realizarea de noi produse după modele date; b) Cunoașterea produselor ce se vor executa în atelierul-școală pe subansamble, inclusiv a procesului tehnologic; c) Documentarea maiștrilor-instructori în vederea ridicării măiestriei lor profesionale. Aici se oferă cadrul prielnic unor aplicații practice și pentru ceilalți profesori de alte specialități: desen, fizică, matematică. Cabinetul tehnic este utilizat și de cercul micilor tehnicieni, organizat în colaborare cu cooperativele patronatoare.

Pe lângă înființarea cabinetului tehnic, amintim sprîjinul acordat de întreprindere pentru amenajarea unui cabinet de științe sociale, cit și a unor lucrări ce vin în sprîjinul modernizării laboratoarelor de fizică și biologie, cit și în rezolvarea altor probleme de ordin gospodăresc. De asemenea, menționăm interesul cu care sînt sprijiniți elevii cercului foto de către secția foto și cineclub din cadrul cooperativei.

Am căutat ca acest sprîjin să aibă și un caracter de reciprocitate, școala avînd un plan complex de manifestări culturale organizate în cadrul întreprinderilor, expuneri, răspunsuri la întrebări pe teme de interes politic, pedagogic sau științifico-tehnic. Pentru completarea cunoștințelor teoretice ale ucenicilor din cadrul Cooperativei „Tehnometalica”, profesorii școlii noastre oferă consultații pe specialități, pe baza unui program anume, la obiectele: limba română, fizică, chimie, matematică.

Prof. ELVIRA IANCU
directoarea Școlii generale nr. 126
din București



Lucrări practice în atelierul de strungărie

FIȘE PENTRU ORIENTAREA ȘCOLARĂ ȘI PROFESIONALĂ

Liceul industrial
de construcții — Tg. Jiu

Adresa: Tg. Jiu, str. Debarcader nr. 3, telefon 12 393.

Școlarizează: absolvenți ai școlii generale din toată țara.

Condiții de studiu: În afară de spațiul rezervat bunei desfășurări a procesului instructiv-educativ al elevilor și muncii lor independente (săli de clasă, laboratoare, ateliere etc.), școala dispune de cantină și internat (300 de locuri).

Elevii merituoși pot primi bursă în masă și casă sau în bani.

Specialitățile în care pregătește școala: construcții civile și industriale, instalații în construcții, electromecanică, drumuri și poduri, materiale de construcții.

Absolvenții se pot încadra în producție ca muncitori calificați sau pot urma studiile superioare în facultățile de orice profil, pentru cele din domeniul construcțiilor avînd anumite avantaje la concursul de admitere.

Liceul industrial M.I.U. —
București

Adresa: Grupul școlar M.I.U., București, str. Lucrețiu Pătrășcanu nr. 8, sector IV, telefon: 43 25 30, 43 24 30.

Școlarizează: absolvenți ai școlii generale din toată țara.

Condiții de studiu: În afară de spațiul rezervat bunei desfășurări a procesului instructiv-educativ al elevilor și muncii independente (săli de clasă, laboratoare, ateliere etc.), școala dispune de cantină și trei cămine.

Elevii merituoși pot primi bursă în masă și casă sau în bani.

Specialitățile în care pregătește școala: țesători, tricoteuri, confecții din țesături și din tricotaje, încălțăminte, electronică industrială, automatizare, mașini și utilaje pentru industria ușoară. Gradul de calificare: muncitori de înaltă calificare.

Cei ce doresc să urmeze învățămîntul superior au acces la facultățile de orice profil, pentru cele din domeniul industriei ușoare avînd anumite avantaje la concursul de admitere.

În sate, la munte

Școala noastră este situată în mediul rural și, prin urmare, în cadrul ei se predă agricultura la clasele V-X. Relieful muntos al așezării noastre constituie un impediment serios în practicarea unei agriculturi chiar și cu pretenții modeste, agricultura nefiind decît o ocupație complementară a locuitorilor. În aceste condiții nu se poate asigura o practică agricolă eficientă. În plus, comuna noastră, mergînd pe linia unei rapide urbanizări, și-a dezvoltat continuu secțiile meșteșugărești, de prestări de servicii. Date fiind aceste condiții, în prezent un număr de ore de practică agricolă sînt îrosite și pulverizate în acțiuni mărunte, fără eficiență educativă și randament economic. Fără să mai pomenim de faptul că acestea nu contribuie cu nimic la orientarea profesională a elevilor. ba, mai mult, pot altera însăși ideea de educație prin muncă.

Avînd în vedere această situație, care, presupun, nu este singulară, mi-aș îngădui să propun — spre a fi luată în studiu — problema modificării planului de învățămînt, în sensul ca șco-

lile rurale, aflate în zonele de munte necooperativizate, să-și realizeze pregătirea tehnico-productivă în ateliere, așa cum prevede planul pentru școlile din mediul urban. Aceasta ar asigura o mai rapidă integrare a tineretului în sfera productivă și ar furniza cadre calificate pentru meseriile deficitare.

Consider foarte inspirată hotărîrea privind patronarea școlilor de către întreprinderile economice. Dar pentru creșterea eficienței acesteia ar propune ca întreprinderile să dobîndească mai multă autonomie în privința posibilității de a transfera unele mijloace fixe către unitățile de învățămînt, fără a mai fi nevoie de avizul centralelor sau al ministerelor, care urmează, în general, o procedură foarte greoaie și complicată.

Cu toate dificultățile pe care le implică o atare activitate, conducerea școlii noastre, avînd largul concurs al organelor locale de partid și de stat al conducerii întreprinderii miniere din localitate, a reușit să amenajeze și să doteze patru ateliere cu profil de: lăcătușărie, tîmplă-

rie, croitorie și țesătorie. Atelierele funcționează pe baza unor planuri de producție întocmite în funcție de necesitățile de autodotare ale școlii și a unor comenzi depuse de conducerea unor instituții sau chiar de persoane particulare. Comenzile au fost onorate la termenele preconizate, beneficiarii fiind în majoritatea lor satisfăcuți de calitatea produselor. Cu toate acestea, comenzile primite nu reușesc să absoarbă producția obținută în cadrul celor patru ateliere, fapt ce face ca unele produse să rămîin în stoc, așteptîndu-și ocazională desfacere. Consider că pledez cauza multor școli, dacă propun organelor județene de partid și de stat să perfecțeze cu uniunile județene ale cooperativeilor meșteșugărești, modalitățile care să permită desfacerea acestor produse — a căror calitate este neîndoieabilă — prin unitățile cooperativei meșteșugărești deschise în fiecare județ.

Prof. D. LUPĂSCU
directorul Liceului
din Baia de Arieș,
jud. Alba

Perfecționarea maiștrilor-instructori

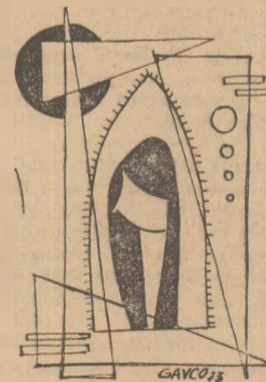
Recent, Inspectoratul școlar al județului Buzău, în colaborare cu Casa corpului didactic, a organizat o acțiune complexă de pregătire politică și metodică-didactică a maiștrilor-instructori de la școlile din municipiu și județ.

Timpe de două zile, au fost dezbătute teme ca: politica P.C.R. pentru dezvoltarea științei și învățămîntului în etapa actuală; organizarea și amenajarea atelierelor-școală, dotarea acestora cu utilaje, aparate de măsură și control; forme de organizare a instruirii practice; întocmirea și folosirea documentației tehnice și tehnologice; stabilirea planurilor de producție; tehnica securității muncii; desenul tehnic în sprîjinul instruirii practice; instruirea tehnico-productivă a elevilor în școlile din mediul sătesc; calitatea producției și prospectarea pietei.

O serie de activități cu caracter practic-aplicativ s-au desfășurat în a-

telierele Grupului școlar metalurgic din Buzău, unde a avut loc instruirea.

Prof. GHEORGHE ANDREI
Casa corpului didactic din Buzău



DE LA COMPLICAT LA SIMPLU

● Să distingă generalul de particular ● O soluție la lecțiile „ca pentru director” ● Ceva despre nivelarea muncii la clasă ● Sarcina directorului este foarte complicată ?

O școală cu peste 1300 de elevi, cu 61 de profesori și 35 de oameni care formează personalul didactic ajutat, tehnic-administrativ și de serviciu.

Un director care o conduce de 20 de ani și care și-a închinat tinerețea și anii maturității școlii, copiilor. Cu acest director, profesoara emerită Clotilda Constantinescu, directoarea Liceului „Mihai Eminescu” din Buzău, am stat de vorbă, pe indelete, despre unele din problemele muncii de conducere a unei școli.

Red.: Multitudinea problemelor pe care le ridică o școală mare, cum este a dv., reclamă din partea directorului — cred — o deosebită putere de esențializare și de abstractizare...

C. Constantinescu: Evident. Aceasta însă presupune înainte de toate o cunoaștere amănunțită a realității din școală. Eu, de exemplu, îmi încep ziua de muncă luând legătura cu toate sectoarele de activitate, începând cu cele ce se află la subsol pînă la ultimul etaj, trecînd prin cabinete, laboratoare, ateliere, verificînd blocul alimentar etc.

În felul acesta, pot să iau măsuri pentru remedierea deficiențelor, astfel ca ziua de muncă să înceapă în cele mai bune condiții. Dar, mai ales, caut să deslușesc elementele unor fenomene — bune sau rele — ce s-ar putea instala și pe care va trebui să le promovez sau, dimpotrivă, să le înlătur.

În același timp, directorul trebuie să aibă permanent o vedere de ansamblu asupra școlii, dar nu în sensul că el se poate situa undeva, deasupra problemelor ei. Să știe în fiecare moment al zilei, al săptămîinii sau al anului școlar în ce stadiu se află munca și care sînt sarcinile a căror rezolvare o reclamă etapa respectivă.

Red.: Asistențele la lecții vă oferă desigur largi prilejuri de a cunoaște realitatea de la catedră.

C. Constantinescu: Cu aceeași condiție: de a căuta să distingă ceea ce este particular, accidental în activitatea clasei și a profesorilor, de ceea ce este general și semnificativ pentru ea. De aceea, îmi formez părerea nu doar dintr-o singură asistență la oră.

Red.: Cum procedați cînd asistați la lecții care nu sînt de specialitatea dv.?

C. Constantinescu: Pentru materiile care nu sînt din sfera specialității mele mă ajut de directorul adjunct și, după caz, de șefii de catedră, cu care, împreună, îmi fac asistențele, discut și mă clarific cu privire la modul cum a decurs activitatea respectivă.

De asemenea, cînd mă pregătesc pentru activitățile de a doua zi, și mi-am fixat orele la care voi asista, obișnuiesc să parcurg lecțiile respective din manual și din alte lucrări, să consult programa și planul calendaristic al profesorului etc.

Red.: Vă anunțați dinainte asistența la lecție ?

C. Constantinescu: Eu obișnuiesc nu numai să mă anunț, dar, pentru a înțelege bine desfășurarea activității de la clasă, port cu profesorul și o discuție în prealabil asupra problemelor pe care le ridică lecția, ce își propune el să realizeze în mod special cu clasa etc. Cu acest prilej, eu și verific dacă profesorul are în vedere planificarea pe care a predat-o la direcțiune, asigurînd cadența necesară muncii la clasă.

Red.: Nu credeți că un profesor foarte priceput, dar mai comod care, de obicei, nu face efort pentru calitatea predării, ar putea să țină o lecție foarte bună, ca „pentru dumneavoastră”, de fiecare dată cînd îl asistați și, prin urmare, să trageți concluzii greșite asupra muncii lui ?

C. Constantinescu: Cred că e posibil. După cum cred și că e posibil ca un profesor bun și foarte conștiincios să rateze în fața mea o lecție. De aceea, în afară de asistența la mai multe lecții, folosesc și alte mijloace de cunoaștere a nivelului de pregătire al clasei: studiul cataloagelor, indicarea, înainte de asistență, a unor elevi ce doresc să fie ascultați, lucrările de sondaj cu su-

biecte fixate de conducerea școlii consultînd, cînd este cazul, și pe șefii de catedră etc.

Red.: Ce părere aveți despre profesorii care manifestă preferințe pentru unii elevi, cărora le dau note mai mari decît merită etc. ?

C. Constantinescu: Cu asemenea practici nu sînt de acord. Elevii trebuie să fie egali în fața dascălului și să primească nota după roadele muncii lor.

Red.: Dar ce părere aveți despre acei profesori care vă spun invariabil: „În fața mea toți elevii sînt egali” ?

C. Constantinescu: Această replică spusă invariabil nu este de bun augur; în dosul ei se poate ascunde practica nivelării metodicii muncii la clasă, ignorarea particularităților individuale ale școlarului, care au repercusiuni nefaste asupra rezultatelor la învățură. Reușita școlară a fiecărui copil — pe care trebuie să o asigurăm — cere adaptarea comportamentului didactic la particularitățile și nevoile elevilor. Asta înseamnă, în cazul fiecăruia, o anumită metodă, un anumit ritm de muncă, anumite cerințe ale instrucției ș.a.m.d. Știți însă ce înseamnă aceasta... Cîtă dăruire și cîtă răbdare, fiind vorba de însăși concepția profesorului cu privire la propria profesiune, de atitudinea lui față de muncă, atașamentul față de școală, de înțelegerea într-un mod nou a relației profesor-elev...

Red.: Pe ce vă bazați, mai ales, în raporturile profesionale cu subalternii: pe restricție și pedeapsă (fie ea și numai sub forma mustrărilor orale) sau pe munca de convingere ?

C. Constantinescu: Cred că nu se poate lucra bine cu un colectiv apelînd numai la interdicții și pedepse, deși și acestea sînt necesare. Dar sînt necesare — consider eu — numai atunci cînd vorba bună, munca de convingere nu au dat nici un rezultat.

Red.: Pentru prima dată în istorie, omenirea își propune, în mod conștient, să pregătească oameni pentru trepte de dezvoltare socială care încă nu există; cu alte cuvinte, școala trebuie să pregătească elevi necunoscuți pentru o lume necunoscută... Sînt sigură că vă



Studiu.

preocupă și pe dv. acest „paradox” și că, în practica muncii școlare, i-ați și găsit o soluționare concretă...

C. Constantinescu: Cred că nu vom greși dacă punem accent pe cultivarea proceselor psihice. Cunoștințele și cantitatea lor — care, după cum dovedesc studiile de specialitate, se și perimează în cinci-zece ani — trebuie subordonate scopurilor formative. Oricare ar fi exigențele de peste 20—30 de ani, noi trebuie să pregătim tineri de o mare mobilitate intelectuală, capabili să se adapteze unor situații noi, inzestrați cu un spirit creator și întreprinzător etc.

Red.: Ce înseamnă, după dumneavoastră, modernizarea procesului de învățămînt ?

C. Constantinescu: Între multe altele, am în vedere tocmai ceea ce spuneam mai înainte: schimbarea raportului dintre formativ și informativ în munca de pregătire a tinerei generații. Aici, un rol foarte important îl joacă tot profesorul. Căci, nu e suficient ca directorul să fi dotat școala cu cele mai noi aparate de predare și de învățare, cu mijloace moderne de învățămînt. Profesorul trebuie să le știe mîinii, să le utilizeze cu maximum de folos.

Apoi, permanent, el trebuie să se adapteze noilor cerințe didactice. Și aici nu mă gîndesc neapărat numai la aplicarea unor metode de predare ab-

solute noi. Unele metode de muncă cu elevul sînt aceleași de cînd lumea, și vor dăinui, sînt convinsă, și peste secole. Bunăoară, metoda euristică va fi mereu necesară în activitatea cu elevii. Depinde însă cum și ce întrebări punem elevului de azi, spre ce îl conducem; pentru că, e limpede, a trecut de mult vremea întrebărilor de genul: „Nu-i așa că pămîntul e rotund și că se învîrte?” Maniera euristică de lucru cu elevul de azi, în perspectiva cerințelor societății viitoare, impune solicitarea judecății, a gîndirii independente, originale, a capacității de a face asociații, generalizări etc., și nu doar de a înregistra și a reproduce un număr de cunoștințe.

Stă în puterea profesorului să declanșeze și să cultive asemenea calități, să modernizeze (adică să adapteze la cerințele actuale) metodele tradiționale de învățămînt.

Red.: Sinteți de părere că munca de conducere e o treabă complicată ?

C. Constantinescu: Dacă mi s-ar părea complicată, n-aș avea ce să mă caut aici. Oricum muncă, oricît de complicată ar fi, se simplifică printr-o foarte bună organizare, printr-o conlucrare permanentă cu factorii de răspundere, cu toți membrii colectivului.

Consemnare,
ANA COSMIN

Pentru 400 de directori

Inspectoratul școlar al județului Prahova a luat inițiativa organizării unui curs de pregătire în problemele conducerii școlii, la care participă toți directorii școlilor generale, ai liceelor de cultură generală și de specialitate și ai școlilor profesionale.

Cursul se desfășoară lunar, pe baza unei tematici, constînd în expuneri urmate de dezbateri în seminarii. Expunerile sînt susținute de cadre didactice universitare, cercetători ai Institutului de cercetări pedagogice, specialiști din cadrul I.C.P.P.D. București și reprezentanți ai M.E.I.

Temele dezbătute urmăresc perfecționarea muncii directorilor, informarea în domeniul conducerii științifice a școlii și, mai ales, realizarea unui schimb de experiență între directorii tuturor unităților școlare din județ. La stabilirea tematicii, au fost consultați numeroși directori, pentru a se asigura eficiența practică a acestei forme de perfecționare și a se veni în sprijinul directorilor nou numiți, cu mai puțină experiență, cit și a aceluia cu o vechi-

me mai mare în funcția de conducere. În planul de activitate al cursului sînt prevăzute teme ca: General și particular în planificarea muncii la nivelul școlii; Modernizarea învățămîntului ca problemă de mentalitate, atitudine și pregătire adecvată a personalului didactic; Problema muncii colective în conducerea școlii: raportul director-organul colectiv de conducere; rolul directorului în concepția conducerii colective a școlii; Evaluarea rezultatelor activității instructiv-educative din școală, parte componentă a muncii directorilor; Decizia — mijloc de materializare a acțiunilor de conducere în învățămînt. Cursul s-a deschis cu tema: „Concepții și tendințe contemporane în problemele conducerii școlii”, prezentată de conf. univ. dr. Vasile V. Popescu.

În cadrul seminariilor, care sînt conduse de directorii cu experiență și care au obținut rezultate deosebite în munca de conducere, au loc discuții, schimburi de opinii, se prezintă referate și comunicări științifice izvorite

din activitatea practică de îndrumare și de control din școală desfășurată de directori.

Această formă de perfecționare se bucură de largă audiență a celor aproape 400 de directori ai unităților școlare din județul Prahova.

Prof. DUMITRU D. ION
inspector școlar, Ploiești



Un schimb de experiență

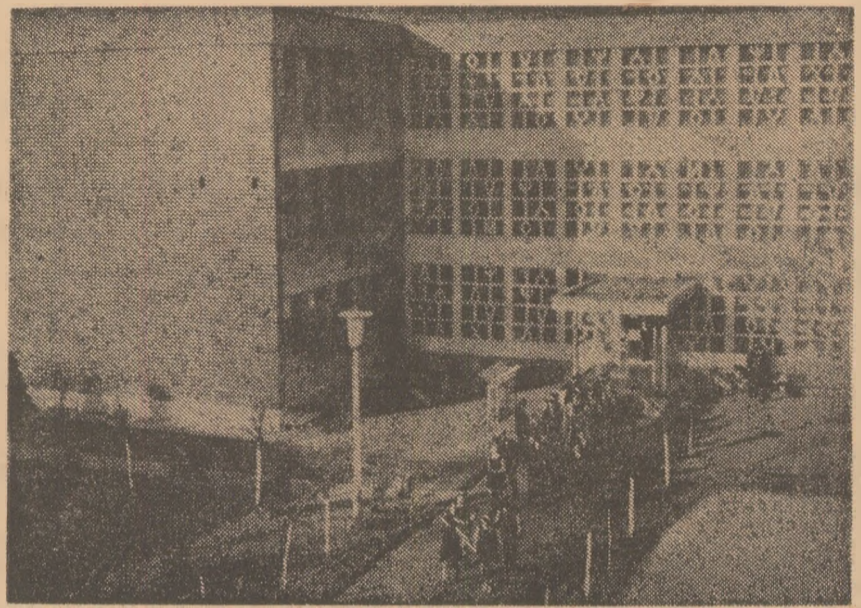
Un grup de cadre didactice din Alba Iulia și satele din sus, au efectuat o vizită la Școala generală de patru ani din satul Sibîșeni, comuna Vințul de Jos, județul Alba, pentru un schimb de experiență și pentru cunoașterea realizărilor didactice interesante ale acestei școli.

Am avut astfel prilejul de a lua contact cu metodele și procedeele de lucru de aici și, îndeosebi, de confecționare și utilizare a materialului didactic necesar unei predări îmbunătățite. Materialele — multe confecționate cu ajutorul elevilor — sînt de o mare diversitate: planșe, hărți magnetice, tablouri diferite, grafice etc. O piesă care ne-a atras atenția în mod deosebit a fost „panoul didactic” care se folosește cu bune rezultate în predarea și verificarea cunoștințelor la aritmetică și gramatică, bazate pe instrucția programată.

La clasele I—III (predare simultană: Inv. Nicolae Pienaru) nu lipsește „colțul viu al naturii” cu acvariu și plante acvatice; într-un colț anume sînt afișate cele mai frumoase lucrări de compunere, aritmetică, desen ale elevilor, precum și noutățile literare ce apar pentru cei mici.

În curte, o micro-stație meteorologică, unde elevii, pe grupe, completează zilnic „calendarul naturii” după datele pe care le înregistrează aparatele instalate aici. Școala dispune de mii de materiale didactice, aranjate sistematic pe obiecte de studii — limba română, aritmetică, istorie, geografie, științele naturale, fizică, desen, muzică și educație fizică.

Inv. LIVIU ANGHEL
Școala generală nr. 6 din Alba Iulia



Clădirea Centrului școlar de chimie din Iași.

Colaborare universitate-școală

„Prezența universității în viața școlii” a fost tema unei întâlniri de lucru, organizată în ziua de 29 ianuarie a.c., în aula senatului Universității din București, de către Biroul seminarului pedagogic. Au participat numeroase cadre didactice universitare și din învățămîntul liceal.

Pe marginea informărilor prezentate de prof. dr. Aron Petric, decanul Facultății de istorie, și de prof. Victor Iliescu, directorul Liceului „Gh. Lazăr” din Capitală, participanții la discuții au făcut aprecieri și propuneri privind desfășurarea practicii pedagogice a studenților, diversificarea și amplificarea conexiunii „Universitate-școală”, pornind de la necesitatea corelării programelor de învățămînt pînă la colaborare pe linia organizatorică și de cercetare pedagogico-științifică.

Prof. CEZARA POPOVICI
Liceul nr. 15 din București

Două discuri

Consemnăm apariția, în ultima vreme, a două valoroase discuri, al căror conținut este orientat spre îmbunătățirea procesului de educație muzicală a elevilor. Diversitatea tematică și calitatea interpretărilor sînt elemente esențiale care ne recomandă aceste discuri absolut necesare în orice școală.

Istoria muzicii universale, de Zeno Vancea, Discul nr. 8 este unul dintre ele.

De cîțiva ani, Casa de discuri „Electrecord” continuă cu regularitate editarea a noi discuri ale acestei colecții. Inițiativa extrem de pozitivă, ce aparține cunoscutului muzician Zeno Vancea, renumit compozitor, muzicolog și profesor, această colecție sonoră de istorie a muzicii universale constituie o prețioasă sursă de a înțelege muzica, pusă la îndemîna tuturor acelor ce doresc să-și formeze o cultură muzicală solidă.

Fiecare disc, în afara exemplarelor muzicale, conține și cite o prefață bine documentată, accesibilă oricui.

Structurată pe capitole, această antologie sonoră a tratat pînă acum o porțiune destul de întinsă din istoria muzicii universale (1. Din antichitate pînă la sfîrșitul secolului al XVI-lea; 2. Creația vocală și instrumentală din secolele XVI—XVII; 3. Muzica instrumentală în a doua jumătate a secolului al XVII-lea și în secolul al XVIII-lea; 4. Inceputurile operei și genurilor muzicii vocal-simfonice în secolele XVII—XVIII; 5. J. S. Bach; 6. G. Fr. Haendel; 7. Creația muzicală în jumătatea a doua a secolului al XVIII-lea (pînă la clasicismul vienez). Ultimul disc (nr.8), care ne prilejuește consemnarea de față este dedicat Clasicismului vienez și primului său mare reprezentant, Joseph Haydn.

Din vastul său catalog de creație au fost selectate doar citeva fragmente, reprezentative pentru stilul său componistic, oferite în interpretarea unor mari soliști (Sviatoslav Richter, Radu Aldulescu) sau renumite ansambluri ca; Orchestra de cameră a Filarmonicii naționale din Varșovia, Orchestra de cameră a Radioteleviziunii române, Orchestra Filarmonicii George Enescu, Orchestra simfonică Radio-Leipzig etc.

Acest disc, ca dealtfel, întreaga colecție, ar trebui să existe la îndemîna tuturor profesorilor de muzică, exemplele muzicale incluse aici putînd fi folosite atît la clasă, cît și în cadrul unor conferințe cu profil muzical la cîmine culturale, case de cultură etc.

Cințaiți cu noi este titlul unui valoros album alcătuit din 19 piese corale interpretate de Corul de copii al Radioteleviziunii române, editat de către Casa de discuri „Electrecord” în colaborare cu Consiliul Național al Organizației Pionierilor.

Calitatea interpretărilor, ca și varietatea tematică ne recomandă discul drept un adevărat model de interpretare spre care ar trebui să tindă toate ansamblurile noastre corale din școli.

În interpretarea Corului de copii al Radioteleviziunii române dirijat de Ion Vănică, Elena Viciă și Iosif Conta, se pot asculta lucrări de G. Musicescu, M. Neagrea, I. Harbuzaru-Darclée, I. Dumitrescu, A. Vieru, G. Vancu, M. Neagu, N. Oancea, Th. Bratu etc.

Prof. ALEXANDRU POPA
București

Cum învață elevii limbi moderne?

Printr-un scurt chestionar adresat elevilor, am încercat să descopăr preferințele lor pentru studiul limbii franceze, să-mi confirm unele ipoteze asupra motivației elevilor în însușirea acestei materii. Chestionarul a fost dat elevilor claselor V, VI, VIII și X.

Din analiza răspunsurilor date se desprind citeva concluzii nu lipsite de utilitate pentru profesor.

La școlarii mijlocii, memorizarea ocupă locul primordial în însușirea limbii străine (dialoguri, poezii, structuri lexico-gramaticale, cîntece etc.), secundată de imitație. De aceea, însușirea cunoștințelor de limbă are un aspect mult mai spectaculos decît pentru școlarii mari și consecințele sînt vizibile în atmosfera clasei. La elevii mari factorul rațional este cel puțin egal cu memorizarea și însușirea limbii pierde în buclă măsură caracterul de spectaculos.

La clasele V—VI, sînt acceptate în bloc toate căile de însușire a unei limbi străine prin intermediul orelor de curs (conversația, lectura, exercițiile de tip structuralist sau tradițional etc., bineînțeles, cu anumite priorități).

Elevii claselor VIII și X au preferințe distincte pentru anumite procedee (conversație, lectură) și nu rareori solicită reducerea problemelor gramati-

cale. Este evidentă necesitatea predării acestora sub forma unor exerciții agreabile, dialogate, interpretabile.

Prof. NINA BĂRBULESCU
Liceul „Mihai Viteazul” din Turda

În treisprezece centre

Din inițiativa Inspectoratului școlar al județului Vrancea și a Consiliului județean al Organizației Pionierilor, în treisprezece centre din județ a avut loc un valoros schimb de experiență între directorii de școli și comandanți-instructori de pionieri, pe tema: „Preocuparea conducătorilor de școli și a organizațiilor de pionieri și U.T.C. pentru îmbunătățirea muncii politico-educative, a predării științelor sociale și pentru creșterea rolului tuturor disciplinelor în educația comunistă a elevilor”.

Schimbul de experiență a cuprins asistențe la orele de cunoștințe social-politice, istorie, dirigenție și la activitățile pionierești — fiind urmate de discuții.

Prof. ION MICU
Școala generală din Năruja, județul Vrancea

Un muzeu al satului

În toamna anului 1973, sub conducerea profesorului Marin I. Arcuș, directorul Școlii generale, cadrele didactice și elevii din Rădinești-Gorj, ajutați îndeaproape de bătrînii satului, Simion Albăta (de 86 ani), Ilie Arcuș (de 73 ani) și Ioana Radu (de 56 ani), s-a organizat un muzeu al satului nostru în localul școlii vechi. Muzeul cuprinde următoarele secții: obiecte din gospodăria oamenilor; unelte de muncă; obiecte de luptă din trecut; războaie; rumismatică, un sector cu acte și documente vechi, scrise cu litere chirilice care atestă existența și vechimea localității Rădinești.

În prezent, zestrea materială a muzeului însumează un număr de peste 160 de piese, urmînd ca, în continuare, elevii școlii, oameni din sat, sub îndrumarea cadrelor didactice, să îmbogățească secțiile existente, amenajînd altele noi.

Prof. NICOLAE FĂRCĂȘANU
Școala generală din Rădinești, județul Gorj



„Prietenii de joacă” Foto: Inv. IOAN CISMARU

Micii „librari”

Contactul elevilor cu operele literare este absolut necesar, firește. Iar profesorul de limba română este primul dintre profesori dator să provoace (dacă nu a fost provocat sau declanșat) acest moment subtil și însemnat din viața psihică a elevului. Căile pentru a ajunge la stîrnirea interesului pentru lectură sînt multiple.

Una din aceste căi socotesc că este și contactul direct cu cartea. În acest sens am recurs la inițiativa „Micii librari”. În fiecare clasă, în care

predau, am un elev „librar”, care ține legătura cu librăria cea mai apropiată. Mergem împreună și alegem cărțile potrivite cu vîrsta, cu programa școlii, cu lista lecturii în afara clasei. Am grijă să fie cărțile cele mai pline de farmec. La ora de „controlul lecturii suplimentare” le și recomand. Ele citește fragmente. Ele exercită asupra lor o adevărată plăcere, au semnificația unor daruri de preț. Am văzut de nenumărate ori elevii mei vorbindu-mi cu pa-

tos despre „Nicolăiță Minciună”, despre „Chemarea străbunilor”, despre „Cuore”...

Se știe ce fascinație poate produce litera tipărită și cartea pe care o ai în față („Carte frumoasă, cîntece cui le-a scris”).

Înainte de orice, scopul orelor de „control al lecturii suplimentare” este cel arătat mai sus și, în acest sens, contactul cu librăria îl consider de luat în seamă.

Prof. C. OLTEANU
Liceul nr. 2 din Brașov

Caiete de: aritmetică, geografie și lucrări practice la istorie

E.D.P., 1973

Editura didactică și pedagogică (și autorii respectivi) trebuie să fie lăudați în mod subliniat pentru ajutorul dat școlii noastre prin aceste recente apariții (Caiet de aritmetică - autori: Gh. I. Herescu și V. Motrescu, Caiet de geografie - autori: Lila Badea și Alexandru Tetea și Caiet de lucrări practice, istorie - autor: Lucia Georgian).

Editarea lor reprezintă un important pas înainte, un prim pas care va stimula și impune mulți pași următori, pe drumul unei modernizări a învățământului, care, fapt imbucurător, pornește chiar din școală, de la profesorii ei, și este sprijinită de beneficiarii ei, elevii, care au făcut să se epuizeze repede primele tiraje.

Cele mai multe dintre temele propuse elevilor spre rezolvare de fiecare dintre caietele citate sint chestiuni (probleme) de structură „item”-elor din testele docimologice, probele obiective de examinare școlară. Ele reprezintă deci un mijloc simplu și exact pentru verificarea progresului elevilor la materiile respective; și, conform tehnicii de elaborare a acestor teste, acoperind programa obiectelor, realizează o examinare completă și permit să se constate lipsurile fiecărui elev în sarcinile de învățare. Ca să devină adevărate teste docimologice, nu rămâne decât să li se stabilească un punctaj, să fie organizate corelat cu ponderea conținutului disciplinei - informativ și formativ - și să fie propuse ca lucrări scrise de control, în variante diferite de textul cunoscut din caietele tipărite (teste paralele).

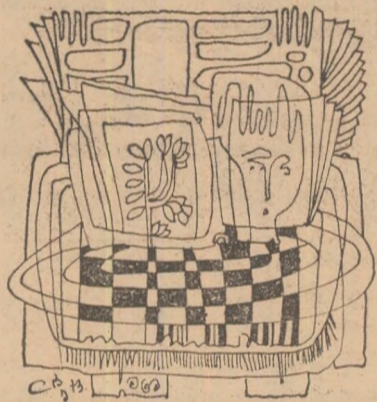
Dar temele propuse au, desigur, sarcina proiectată de a servi pentru adâncirea studiului la obiectele respective. Ele sprijină foarte bine munca personală a elevilor, autocontrolul muncii lor de învățare. În acest sens, ele sint adevărate caiete pentru studii individuale, care consolidează cunoștințele și exercită și dezvoltă gândirea și creativitatea.

Într-o fază ulterioară a încercărilor experimentale, temele propuse în caietele citate pot servi, ca toate itemele testelor docimologice, drept secvențe în elaborarea lecțiilor cu elemente de învățământ programat.

Editura și autorii Caietelor actuale și viitoare au de reflectat dacă nu este ca-

zul ca toate cele trei direcții de perfecționare a învățământului și de activizare a elevilor să fie servite în mod expres și simultan de o singură elaborare. În acest sens, și în context similar „Caietelor” menționate, definitivăm, în colaborare cu profesorii Simona Chirișescu și Mihai Coruțiu, elaborarea unui manual de Fizică, cu subtitlul (care îi precizează sarcinile triple): Teme pentru studii individuale, teste docimologice și învățământ programat, ca urmare a experimentării în școală a examinării prin teste. Dar apariția recentelor Caiete (cu spații libere pentru răspunsurile elevului, deci cu caiet de lucrări incluse în manualul cu teme, nu un caiet oarecare, alături de carte) ne pune probleme relativ la economicitate, eficiență, randament, de adaptarea lucrărilor de acest gen la nivelul claselor, la dimensiunile textului și volumului de muncă prețiosă a elevilor. Oricum, pentru obiectele și clasele în folosul cărora au fost elaborate, caietele sint deosebit de utile și puțin costisitoare. Și oricât li s-ar putea afla lipsuri la o analiză a temelor, într-o apreciere largă și pentru ideea pe care s-a întemeiat elaborarea lor, editarea constituie un succes pentru învățământul nostru.

Conf. univ. DUMITRU MUSTER I.C.P.P.D.



REVISTA DE PEDAGOGIE

nr. 1 (ianuarie) 1974

Numărul este axat, în principal, pe două din sarcinile de bază ale școlii de cultură generală în etapa actuală: Pregătirea tehnico-productivă a elevilor, și „Procesul instructiv-educativ în clasele primare” (în care se discută problemele legate de acțiunea de prevenire și recuperare a întârzierii școlare, activizarea elevilor la lecțiile de istorie prin diafilme și problema școlarului mic în fața realității inconjurătoare care îl solicitează și căreia îi cere răspunsuri adecvate).

Din compartimentul Pregătirea tehnico-productivă a elevilor reținem studiile „Contribuții la o pedagogie a muncii” (D. Salade și R. Ciurea); „Politica pregătirii forței de muncă în raport cu nevoile economiei locale și naționale” (Teodor Roman); „Pregătirea tehnico-practică a elevilor din învățământul preșcolar și general obligatoriu” (Mircea Vlăduț); „Cooperarea școlii cu uzina în activitatea de pregătire tehnico-productivă a elevilor” (G. Jeculescu); „Pregătirea tineretului pentru integrarea în producție” (Ion Dragu); „Ergonomia muncii în atelierul-școală” (Petre Bărbulescu); „Maistrul-instructor și perfecționarea tehnologiei didactice în desfășurarea activității tehnico-productive” (Teodor Gal); „Factori motivaționali în activitatea tehnico-productivă” (Maria Neagoe); „Cultivarea curiozității și a spiritului de investigație al elevilor prin activitatea în atelierul-școală” (Filimon Turcu); „Eficiența pedagogică a pregătirii tehnico-productive a elevilor din mediul rural” (Valentina Vișan); „Importanța bricolajului în pregătirea tineretului pentru muncă” (Iosif Vonhöz).

La rubrica „Dezbateri” reține atenția cititorilor și a cadrelor didactice ampla discuție asupra bacalaureatului, la care participă: E. Constantin, E. Csengeri, V. Filipescu (Institutul de științe pedagogice), D. Muster (I.A.P.I.-I.C.P.P.D.) și prof. Felicia Haica (directoarea Liceului „Gh. Șincai”, București).

Din variatul și interesantul sumar al revistei, mai amintim articolele de la rubrica „Școala și pedagogia în alte țări”, grupajul de cronici și recenzii „Cărțile-idei”, precum și grupajul de articole consacrat manifestării „Anul mondial al populației”.

I. T.

TEHNICĂ ȘI SOCIETATE

Forum — științe sociale, anul V, volumul IV/1974

Consemnăm, din sumar, următoarele articole și rubrici: „Știința și viitorul” de Valter Roman; „Tehnologie și umanism” de Ion Șerbănescu; „Ergonomia și umanizarea muncii” de Oct. Berlogea; „Considerații privitoare la dinamica raportului dintre social și tehnic” de Aurel Bragaru, Ioan Hota, C. Stăncescu; „Fenomenul instrăinării în capitalismul contemporan” de Mircea Stoica și Dumitru Iacob; „Ideolo-

gic” de Aurel Bragaru, Ioan Hota, C. Stăncescu; „Fenomenul instrăinării în capitalismul contemporan” de Mircea Stoica și Dumitru Iacob; „Ideologia tehnocrată. Apologie și realitate” de Aurora Stupar etc.

La rubrica Știință, Tehnologie, Societate consemnăm: „Matematica, Științele naturii, Tehnica” de Caius Iacob; „Linii esențiale ale progresului tehnic în România socialistă” de Ioan Rîșteiu; „Puterea politică și conducerea științifică a societății” de Maria Georgescu-Năstase ș.a. Revista mai cuprinde rubricile: Anchetă, Cărți și idei și Miscelaneu.

ORIZONT ȘCOLAR

școlară și profesională în învățământul general obligatoriu, de prof. Olga Prodan și Ion Crișan); școlarizarea elevilor la 6 ani (studiile seminate de prof. Gh. Tănăsescu, E. Stănculescu, A. Ileana, M. Dumitrescu, M. Ionescu, A. Chițu, I. Crișan și N. Lambert, C. Sarlete, M. Radu, M. Petre, V. Georgescu); perfecționarea procesului instructiv-educativ (Implicații formative ale problematizării predării economiei politice și ale filozofiei în liceu, de prof. N. Goldhamer; Dezvoltarea gândirii logice a elevilor în procesul formării noțiunilor gramaticale, de prof. N. Valcoreanu; Mijloace moderne în dezvoltarea gândirii și imaginației creatoare la preșcolari, de educatoarea E. Turcu; studiile privind folosirea mijloacelor audio-vizuale seminate de inv. V. Alexandrina și V. Georgescu); probleme de docimologie (Verificarea și aprecierea cunoștințelor de filozofie prin teste docimologice, de prof. Valdemar Popa; Verificarea și aprecierea cunoștințelor elevilor de inv. E. Dumitrescu); probleme de încadrare și valorificare culturală (Valențe creatoare ale învățământului românesc, de prof. Ion Orghidan; Cauzele și urmările marilor descoperiri geografice, de prof. Radu Valentin; Chestiunea Dunării, de prof. Viorel Sirbu).

Prin volumul „Orizont școlar”, activitatea cultural-educativă a sindicatelor de învățământ înscrie o nouă și prețioasă contribuție în bogatul și variatul lor registru cultural-politic.

ION ORGHIDAN

MIRCEA SINTIMBREANU:

Recreația mare

La Editura „Ion Creangă” a apărut de curind, revăzută și adăugită, o remarcabilă carte pentru și despre copii, Recreația mare, semnată de Mircea Sintimbreanu. Remarcabilă nu numai în literatura autorului, dar și în aceea a genului, pe care acest scriitor îl illustrează atât prin frecvență, cât și prin substanță, profunditate. Mai cităm, spre a ne susține afirmația, alte câteva titluri de cărți ale sale, din peste 15, cite a dat până acum și care l-au făcut cunoscut micilor cititori, tinerilor, ca și oricui interesat de lumea școlii: Cu și fără ghiozdan, Să stăm de vorbă fără catalog, 32 de premoniții etc.

Ceea ce trebuie reliefat de la început, în legătură cu schițele din acest volum (tipărit pentru prima dată în 1965), este faptul că ele se adresează deopotrivă școlărilor, care le-au inspirat, învățătorilor, profesorilor, părinților și în genere tuturor celor ce citesc literatură bună.

Nu vom spune un lucru nou, afirmând că se face o mare nedreptate autorilor de literatură „pentru copii”. Oare, numai celor mici li se adresează această literatură? Mă întreb - cum ar fi fost primite „Amintirile...” lui Creangă, publicate azi? Cu aceeași protecție condescendentă, oarecum discriminatoare în cimpul literaturii? Cu sentimentul că tot ce se scrie pentru copii n-ar ține de arta adevărată, ci de ceea ce numim, ușor peiorativ, „cenusăreasa” literaturii? O astfel de optică, absolut neintemeiată, vine din interesul cu totul minim, manifestat de critică față de acest gen literar, la fel de îndreptățit la existență ca oricare altul. Trebuie așadar a disocia și aici între literatura bună, care rămâne, și cea efemeră, de „consum diurn”, ce nu trece dincolo de vîrsta lipsei de discernămint.

Cartea lui Mircea Sintimbreanu, care ne-a stîrnit reflecția de mai sus, ne poartă prin lumea copilăriei și a școlii, prin care am trecut toți și în care avem prilejul să ne regăsim, reîntîlnindu-ne cu noi înșine, cei de altădată, năstrușnici, miraculoși, previzibili și impredictibili rînd pe rînd. Cutremurîndu-ne de ris, un ris tonic, sănătos! Cum poți uita șotiile, năzbitiile care nu îmbătrînesc, din vîrsta neuitării tale?

Dar, să punctăm măcar citeva astfel de momente din volumul autorului. Iată - tentația chiulului, a somnolării micului școlar într-o „...incredibilă după-amiază de noiembrie, bîntuîta de funigei și de aroma tufănelor, cînd cerul însuși, uns cu miele ultimilor taguri de vară se amestecă în viața ta particulară și intimă, îți dă o mie de motive să zaci pe banca trasă la soare și, în același timp, o mie de ghionți să pleci, să te tot duci, să nu te mai oprești...” Vreme predispunînd la vinovat, dar nu mai puțin ispititor dulce farniente...” Cum își va motiva Mișulică absența de la școală? Inventiv cum este, va găsi el ceva. „Noroc maică, noroc și minte...” îl firitește o bătrnică, în timp ce, tot frămîntîndu-și mintea să găsească un argument plauzibil pentru chiulul său, copilul strînută, în drum spre casă. Va vedea el, a doua zi, ce le va spune profesorilor... Numai să nu le servească vreo motivare pe care a mai folosit-o... „Noroc maică, noroc și minte!” Mai ales minte, fiindcă nu ne mai întîlnim cu timpul irosit în anii destinații celei dintîi învățături, ai școlii. În Hamurabi, altă schiță, tremurăm și noi, împreună cu școlărița care, ne-învîndu-și lecția, trece prin toate spaimele unei „ascultări”, de care nici măcar nu reușește să scape, cu toată ingeniozitatea desfășurată în acest scop. Altceva este confruntat tot timpul cu „necunoscut”, dar nu cu cele din algebră numai, ci cu noianul de lacune izvorînd, de asemenea, din lipsa lui de sîrguință la învățătură. Un elev își notează în carnețel felurile lui îndatoriri școlare și nu numai școlare, pentru a nu le uita cumva, iar în alte și alte carnețe - locul unde și-a consemnat atîtea... cite trebuie ținute minte! Se vizează, în alte episoade - riscurile învățării papagalicești, ale „șmecheriei” unora: cineva, pe nume Matei, dar poreclit de colegi „Tilică”, nu-l poate numi, la ora de istorie, pe rivalul lui Vasile Lupu. „- Il cheamă ca pe tine!”, încearcă profesorul să-l ajute... „- Tilică Vodă!”, răspunde elevul, în risetele întregii clase!

S-ar putea cita de oriunde, din cartea lui M. Sintimbreanu, cu egală delectare. Cititorul, copil sau matur, dar mai ales cel matur, rîde copios, se scutură de ris, aproape uitînd să cadă și pe gânduri, să se întristeze pentru ceea ce nu este cum trebuie în existența unui școlar. Fiindcă totî am fost școlari și I, doamne, cit de prăpăstioși am putut fi!

Nici n-ar mai fi nevoie s-o spun, umorul nativ al autorului, oricît de cucier, lasă întotdeauna să transpară sensul educativ al schițelor sale, constructiv prin contrast, deci superior didactic.

Recreația mare impune, prin horul povestii, prin poezia „frază” a eseului, un scriitor care trăiește nuanțat psihologia copilului și știe să o exorime într-o limbă românească de o varietate și bogăție, nu la îndemina oricui.

Cu aceeași dezinvoltură, ca și în povestirile ineseși pe care le illustrează, desenele lui Iurie Darie fac și mai pregnantă intențiile pedagogice ale prozatorului.

BRISTU CĂNDROVEANU

„Știință în parcele” sau „știință unitară”?

Elaborarea de noi modele ale conținutului învățământului, cit și conceperea unor noi structuri și funcții ale sistemului — ca premise necesare oricărei decizii în sfera îmbunătățirilor — reprezintă acțiuni permanente. Cercetările în acest sens devin tot mai numeroase.

Pornind de la constatarea discordanței dintre concepția asupra structurii conținutului învățământului — ce păstrează inchiștarea rigidă a unor obiecte de învățămînt aproape fără relație între ele — și situația actuală a configurației științei, ce reflectă tocmai teritoriul comun al științelor, o gamă largă de cercetări avansează ipoteza-model a „științei integrate”, a „științei combinate” ca obiect de învățămînt. Astfel, în Marea Britanie, cunoscuta fundație Nuffield a inițiat un mare număr de proiecte privind modernizarea programelor, a conținutului plecînd de la aceste idei. Ne oprim la două dintre ele: Proiectul Nuffield de știință combinată și Proiectul Nuffield de științe ale naturii pentru școala secundară, ambele fiind din septembrie 1965, primul la Birmingham, cel de-al doilea la Londra.

Primul proiect amintit are drept obiectiv predarea noțiunilor din domeniul științei la elevii de 11—13 ani, deci din primii doi ani ai școlii secundare în sistemul de învățămînt britanic. El vizează elaborarea unei programe care să ofere cunoștințe de „știință generală” (general science), prin abordarea simultană a problemelor de fizică, chimie și biologie. Pornind de la obiectivul cunoștințelor comune pe care elevii trebuie să le posede la sfîrșitul cursului, prin analiza conținutului disciplinelor, prin cercetare experimentală, raționalizarea și coordonarea materialului de predat au fost selecționate nouă „teme-scop” ce au menirea să unească materialul cursurilor separate, după principiul „știința ca întreg”. Problemele de fizică, chimie și biologie sînt supuse astfel unor tratări simultane în cadrul următoarelor teme-scop, ce funcționează ca niște centre de interes: lumea din jurul nostru; reproducerea; aerul; apa; timpul, forma, mărimea și mișcarea; electricitatea; pămîntul; organismele; omul.

Este de reținut faptul că se consideră important ca elevii să fie inițiați în arta investigației, să știe cum să abordeze problemele științifice, să facă legătura între ceea ce învață și lumea înconjurătoare, să aibă cunoștințe de istoria științelor naturii. În acest sens, elevii sînt conduși să poată face o apreciere a formării și verificării ipotezei (formulare, testare, modificare); în același timp, se are în vedere ca ei să aibă suficient timp și date suficiente pentru formarea și dezvoltarea conceptelor. Pentru ca elevii să înțeleagă mai ușor conceptele de bază, nomenclatura din domeniile respective este standardizată și simplificată.

Cel de-al doilea proiect despre care am vorbit are ca obiectiv învățarea științei de către elevii de 13—16 ani. Principiile directoare ale proiectului — ca și în cazul proiectului de știință combinată — au în vedere predarea științei prin studiu unificat (unified approach) și consideră știința ca esențială, de unde necesitatea ca elevii să fie angajați în cercetări de laborator. Pornind de la analiza logico-conceptuală a corpului științei, în scopul selecției cunoștințelor necesare cursului școlar, se consideră că aceasta are o considerabilă parte ce poate fi aceeași pentru toți elevii, păstrîndu-se însă și flexibilitatea necesară adecvării la nevoile individuale. Se apreciază, în acest sens, că studiul științei în cadrul unor teme fundamentale — principiu întîlnit și în cadrul celui alt proiect — poate da o altă dimensiune valorică programei de învățămînt. O selecție de opt teme majore a fost făcută; 1) interdependența lumii vii; 2) continuitatea vieții; 3) biologia omului; 4) între-

bunțarea energiei; 5) dezvoltarea percepției senzoriale; 6) mișcarea; 7) întrebuințarea materialelor; 8) pămîntul și locul său în Univers. Fiecare temă cuprinde un număr de subteme, în care fapte variate sînt explorate sub un același scop integrator. Astfel, spre exemplu, tema nr. 3 — biologia omului — are în componența ei ariile (subtemele) următoare: 1) structură și funcție; 2) ciclul vieții, creșterea și dezvoltarea; 3) ereditate; 4) sănătate și igienă; 5) simțurile, comportamentul și învățarea; 6) omul în lumea prezentă, omul în trecut, omul în viitor.

Dezvoltarea temelor lasă loc introducerii unor probleme ce, normal, nu se predau în aceasta ordine. Astfel, la tema nr. 2, într-o secțiune se introduce „munca în electronică”, geologia apare la tema nr. 8, studiul învățării și al comportamentului la tema nr. 3, probleme de estetică la tema nr. 5 etc. Tratatul temelor poate fi diferențiat în profunzime, în sensul că nu toate vor avea aceeași dimensiune — profesorul, școala vor selecta unele teme ce vor fi studiate amplu, restul temelor va fi tratat în funcție de nevoile specifice ale școlii și elevilor sau datorită unor circumstanțe specifice (mediul în care funcționează școala — urban, rural — sexul elevilor etc.).

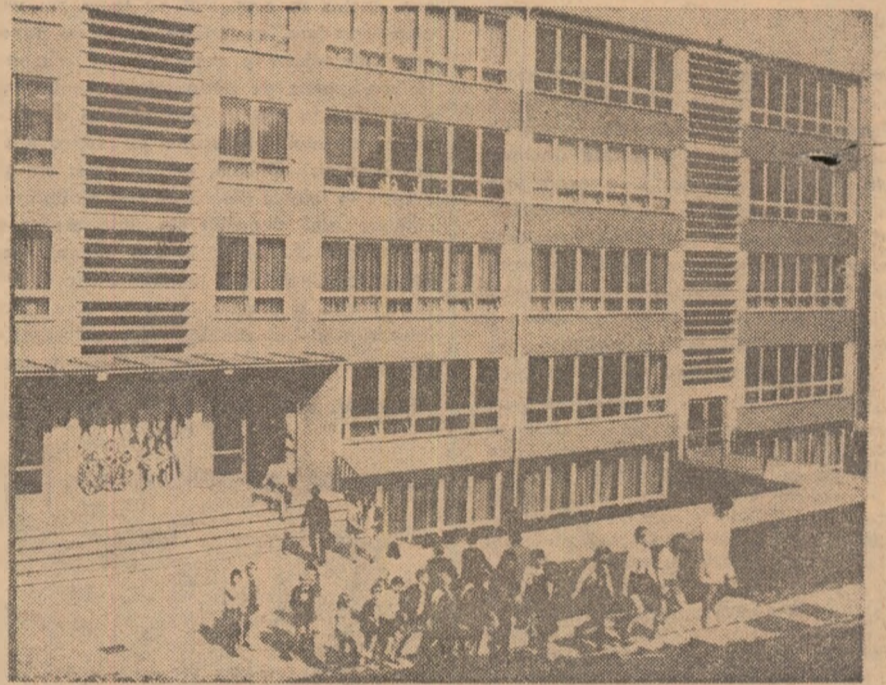
Se impun totuși anume idei principale și arii de cunoaștere care concentrează cerințele cursului. Astfel, spre exemplu, la tema nr. 3 — biologia omului — se urmăresc probleme ca: a) sistemele corpului și menținerea lor într-o anumită stare; b) omul ca animal gînditor și adaptabil; c) sănătatea, evitarea hazardului și menținerea corpului și a minții în stare de sănătate. Toate aceste idei și principii — care funcționează pentru fiecare din cele opt teme majore — sînt dezvoltate sistematic prin abordarea succesivă a unor aspecte și în diferite coordonate de referință.

Știința e un proces și un produs, ea pleacă de la concret spre abstract. Respectînd drumul cunoașterii (se adaugă criteriul de vîrstă), e normal ca elevii — apreciază autorii ambelor proiecte — să creadă mai degrabă în concret decît în abstract și să meargă de la evidența concretă spre ideea teoretică, chiar dacă aceasta este evidențiată în plan logic. În consecință, proiectele amintite pun un accent deosebit pe munca de laborator, experiența directă avînd rol esențial. În același timp sînt folosite mijloacele audio-vizuale, modelele și analogiile, instrucția progra-

mată, discuțiile în grup, studiul independent.

Explozia informației poate acoperi orizonturile elevului. Învățămîntul tradițional, cu accentul lui exagerat pe date, taie perspectivele. Sistemul trebuie schimbat. Nu este însă nimeni atît de obtuz încît să disprețuiască cunoștințele, dar elevul nu poate fi confundat cu o mașină de înregistrat și de produs. El trebuie să simtă fiorii științei. Iar știința, care izvorăște din viață, trebuie să reprezinte pentru elev o unitate, așa cum este însăși viața — și nu doar o sumă de informații fără legătură între ele. Așadar: „știință integrată” și nu „știință în parcele”! Deși, în cadrul celor două proiecte, se prescriu modele, ele nu se vor dogme. Flexibilitatea și largul orizont sînt calități pe care cele două proiecte și le doresc esențiale, ele constituind doar o încercare de a găsi noi rezolvări pe drumul fără sfîrșit al căutărilor științei învățămîntului.

VIOREL NICOLESCU
Institutul de cercetări pedagogice



Noua școală de zece ani din Erfurt, Republica Democrată Germană

Din nou, în actualitate

Reluarea, de curînd, la Geneva, a lucrărilor fazei a II-a a Conferinței pentru securitate și cooperare în Europa readuce în actualitate o dimensiune specifică, marcată ca atare în presa din țările continentului, a reuniunii internaționale găzduite de capitala României între 27 noiembrie — 3 decembrie 1973 — a II-a Conferință a miniștrilor educației din țările europene membre ale UNESCO.

Agențiile de presă și ziarele din țările europene consemnează „poziția clară” formulată în cuvîntarea președintelui Consiliului de Stat al României, Nicolae Ceaușescu, „expresile de mare cordialitate și deschidere față de toți cei prezenți” rostite cu acest prilej. S-a impus ca un adevăr peremptoriu deseori citat, afirmația că „promovarea largă a colaborării interuniversitare constituie o parte componentă a însăși politici generale de înfăptuire a securității pe continentul european, de lichidare a neîncrederii, suspiciunii, animozităților între state, de creare a unui climat în care fiecare națiune să fie pusă la adăpost de orice atac sau agresiune, în care colaborarea interstatală să se poată desfășura nestîngînit” (agenția Associated Press, ziarul Politika, The Times, Le Monde, L'Humanité, Il popolo etc.). Printre altele, Daily Telegraph citează: „Popoarele înțeleg tot mai clar necesitatea de a pune capăt pentru totdeauna vechii politici de dominație, forță și dictat

în relațiile internaționale, de a instaura relații noi, bazate pe respectarea dreptului fiecărui popor de a-și hotărî singur destinele, pe egalitatea deplină între toate națiunile, pe principiile independenței și suveranității naționale, pe colaborare reciproc-avantajoasă”. Prezența, cald salu și mesajul internaționalist al președintelui Nicolae Ceaușescu sînt menționate, de asemenea, în numeroase ziare de mare tiraj din Europa.

Dintre recomandările Conferinței, cea mai insistent comentată este propunerea României, adoptată unanim de reprezentanții celor 28 de țări participante, referitoare la instituirea unor conferințe periodice dedicate cooperării în domeniile de competența organizației, care va fi supusă aprobării celei de-a 18-a sesiuni a Conferinței generale a UNESCO din octombrie 1974.

Presa internațională a subliniat, pornind de la unanimitatea participanților la Conferință, rolul Centrului european pentru învățămînt superior de la București, compărîndu-l fie cu alte organisme „de serviciu” ale UNESCO, precum Biroul de cooperare științifică de la Paris, Centrul european de cercetări și de documentare în științele sociale de la Viena, Centrul european pentru cultură de la Bruxelles (Jean-Pierre Clerc în Le Monde), fie cu alte organizații ca Biroul Internațional al Educației, Consiliul

Europei sau Organizația Internațională a Muncii (Brian MacArthur), asociindu-l eforturilor pentru crearea Universității Națiunilor Unite (Carlos Davila în ABC), descriindu-i atribuțiile și viitorul posibil. Schimburi de informații și de documentație, favorizarea mobilității studenților, lărgirea cooperării în domeniile unor cercetări fundamentale de interes comun, ca informatica și sistemele de modele, științele moleculare și protecția mediului înconjurător, inspiră diferiților ziariști ipostazieri ale unei necesare și realizabile cunoașterii, apropiieri, chiar „omogenizări” între sistemele universitare.

Referințele la școala românească sînt multiple. O aserțiune a lui Max Wilkinson într-o corespondență publicată în Daily Mail, după care „aici, în România, se fac eforturi imense pentru a oferi celor mai talentați copii o instrucție calificată de care au nevoie”, se cuvine să fie lărgită, fiind vorba de toți copiii. Iar dacă ministrul francez, Joseph Fontanet, — în numărul din 13 decembrie 1973 al revistei L'Éducation, care consemnează și prezența omologului român, Paul Niculescu-Mizil, ca și a marelui prieten al României René Maheu, directorul general al UNESCO — amintea că ideea de universitate s-a născut pe acest continent, poate de întîlnirea de la București se va lega memoria „noului model”.

GHEORGHE ANCA

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

CABINETUL DE ISTORIE

Răspuns la întrebarea unui profesor

Am primit la redacția noastră de la profesorul Constantin C. Zurgăvel din orașul Moinești o scrisoare în care ne descrie felul cum a organizat cabinetul de istorie în școala sa și ne întreabă dacă formula adoptată de ănsul este cea adecvată.

Pentru a răspunde acestei întrebări am solicitat sprijinul profesorului Constantin Dinu, cercetător la Institutul de științe pedagogice.

Reproducem mai jos răspunsul specialistului.

Din scrisoarea dumneavoastră rezultă, în linii mari, modul cum ați organizat cabinetul de istorie din școala unde funcționați.

Element al modernizării procesului de învățămînt, cabinetul de specialitate, în cazul de față, cel de istorie, își justifică existența într-o școală numai prin funcționalitatea care i se dă.

Oricît de bine ar fi dotat un cabinet cu mobilier, cu aparatură tehnică modernă audio-vizuală, cu materiale didactice (intuitive), specifice disciplinei istoriei, dacă profesorul nu va ști să desfășoare în cadrul lui activități la care elevii să participe creator, el va fi o simplă schimbare de decor necesară, dar nu hotărîtoare în procesul de modernizare al învățămîntului.

Referindu-ne la materialul intuitiv expus pe pereții unui cabinet de istorie, semnalăm că există încă în multe cazuri tendința de a le supraîncărca cu panouri în care materialele grupate pe teme se ridică la un număr considerabil (8—10 panouri cu un număr mare de ilustrații, citate

din documente, hărți tematice etc.).

Ambianța istorică, coloratura specifică pe care trebuie să o aibă un cabinet de istorie, nu se realizează într-o astfel de „expoziție”.

Ce funcționalitate poate să aibă în cadrul activităților desfășurate într-un cabinet de istorie numărul mare de panouri, chiar axate pe tematici esențiale fie referitoare la istoria patriei noastre, fie la cea universală și în care ilustrațiile și textele care le însoțesc abia se zăresc atît din cauza înălțimii la care sînt plasate, cit și a distanței lor de la locurile unde se află așezați elevii.

Cum pot fi ele incluse în cadrul lecțiilor sau al altor activități desfășurate în cabinet? Care este funcționalitatea lor, ponderea lor în realizarea optimă a scopului instructiv-educativ pe care-l urmărim?

Personal sîntem pentru o cit mai mare sobrietate a sălii cabinetului de istorie, pentru expunerea în mod permanent a unul

cît mai mic număr de tablouri istorice sau alte materiale intuitive.

Fără a avea intenția de a da indicații cu un caracter obligatoriu, și de șablon, considerăm că permanent, în orice cabinet de istorie, pot figura două panouri: unul cu materiale intuitive legate de tematica lecțiilor curente și deci care se schimbă de la o lecție la alta și unul în care materialele expuse să reflecte politica internă și externă a statului nostru în lumina ultimelor noastre documente de partid și în toate domeniile de activitate (cele mai semnificative realizări sau momente politice).

În cabinet, pot fi plasate de-a lungul pereților (atît cît spațiul o permite) vitrine (un micromuzeu de istorie) în care exponatele, pe cît este posibil, să fie confecționate sau procurate cu ajutorul elevilor și care să reflecte în special aspecte legate de istoria locală.

Cercurile micilor arheologi pot aduce o contribuție valoroasă la realizarea acestor micromuzee.

Rastelul cu hărți geografice și istorice editate și cele confecționate cu ajutorul elevilor, biblioteca cu un număr de cărți pe care elevii să le poată utiliza chiar ei în timpul desfășurării lecțiilor (muncă independentă) și dulapul cu sertare rezervate special păstrării diafilmelor, diapozitivelor și a ilustrațiilor grupate pe teme și lecțiile indicate de programa școlară, precum și o discotecă trebuie să figureze și ele în cadrul cabinetului respectiv.

În scrisoarea dumneavoastră, referindu-vă la un panou în care

Prof. CONSTANTIN DINU

(Continuare în pag. a 2-a)

(Urmare din pag 1)

exponatele sînt grupate pe baza temei „Acțiunile de luptă duse de popor sub conducerea P.C.R. în timpul insurecției naționale antifasciste armate din august 1944” ne întrebăm dacă pot figura aici portretele lui Nicolae Iorga și Nicolae Titulescu.

Așa cum arătați chiar dumneavoastră în scrisoare, nu putem vedea de ce nu ar fi just din punct de vedere politic ca portretele acestor două personalități românești să nu figureze într-un panou cu atît mai mult cu cît ele sînt amintite chiar în

manualele de istorie folosite în școală astăzi.

Plasarea acestor două portrete la tematica indicată de dv. „**În timpul insurecției naționale antifasciste armate**” nu este cea mai potrivită. Atît Nicolae Iorga (1871—1940) cît și Nicolae Titulescu (1882—1941) au trăit și au activat **în perioada premergătoare insurecției armate, nu în timpul ei** (titlul tematicii indică conținutul ei).

În ceea ce privește celelalte două imagini considerăm, de a-

semenea, că ele nu sînt bine plasate la această temă deoarece ele nu se referă direct la **începuturile mișcării muncitorești la noi** (a se vedea în această privință atît programa școlară cît și manualele actuale școlare de istoria României).

Dealtfel și în acest caz observațiile făcute cu privire la cele două portrete rămîn valabile (locul pe care îl ocupă aceste imagini în contextul întregului par.ou și explicațiile date în dreptul lor).

Noile programe de istorie și realizarea lor

Proiectele tematicilor de istorie a României și de istorie universală pentru învățămîntul liceal reflectă eforturile școlii românești de a aduce îmbunătățiri studierii istoriei pentru a răspunde sarcinilor mobilizatoare trasate de Plenara C.C. al P.C.R. din 18—19 iunie 1973.

Faptul că sînt incluse unele teme menite să contribuie la formarea unei priviri de ansamblu asupra unor probleme cum ar fi „Idea de unitate politică la români în sec. XV—XVI”, „Relațiile multiple dintre țările române — factor de progres” etc. la Istoria României, „Despotismul luminat în Europa”, „Relațiile internaționale între 1871—1914”, etc. la Istoria universală, este deosebit de important, deoarece, deși aceste teme se discutau de către unii profesori în cadrul lecțiilor de recapitulare, acum capătă caracter obligatoriu.

Sînt omise însă unele teme care mi se par deosebit de importante chiar dacă nu le-am putea acorda numele cel mai potrivit, cum ar fi cea referitoare la Situația economică, socială și politică a României la începutul sec. XX. Ne putem noi lipsi de valoarea educativă a prezentării Răscoalei din 1907 sau a participării României la primul război mondial? Mărăști, Mărășești și Oituz au devenit nume simbolice pentru eroismul legendar cu care

românii și-au apărat brazda strămoșească, și noi nu ne putem lipsi de posibilitatea de a oferi elevilor această pildă de fiere binte patriotice.

Lipsește, de asemenea, tema care ar trata situația economică, socială și politică a poporului nostru din sec. XVII pînă la mijlocul sec. XIX. Nu sînt oare demne de semnalat luptele tinzînd spre unitatea politică de la mijlocul sec. XVII dintre Matei Basarab și Vasile Lupu și mai ales lupta pentru libertatea țărilor române în care a strălucit pentru o clipă Radu Mihnea III ajutat de aliații săi? Sau ridicarea la luptă a poporului nostru sub conducerea lui Horea, Cloșca și Crișan, a lui Tudor Vladimirescu pentru dreptate socială și libertate națională? Dar epoca regimului turco-fanariot și a celui habsburgic, războaiele marilor puteri care s-au purtat pe pămîntul românesc pîrjolindu-l în lung și-n lat nu oferă posibilități de educație patriotică?

Ar fi greșit să credem că educația patriotică se poate realiza numai prin prezentarea faptelor strălucite ale strămoșilor cu care ne mîndrim pe bună dreptate; ea se poate realiza tot atît de bine și prezentînd — în mod științific, marxist — înfrîngerile pe care le-am suferit, suferințele la care a fost supus poporul nostru

în anumite perioade ale zburcinatei sale istorii.

La Istoria României s-ar mai putea adăuga tema: „P.C.R. — detașament activ al mișcării comuniste și muncitorești internaționale”, care ar sublinia acțiunile de solidaritate internaționalistă ale P.C.R., ale mișcării muncitorești din România de la apariția sa pînă în prezent, contribuția P.C.R., la dezvoltarea creatoare a învățurii marxist-leniniste, a întăririi unității mișcării comuniste și muncitorești internaționale.

La Istoria universală s-ar putea include la sfîrșit temele: „Flagelul războaielor în istoria omenirii” subliniindu-se cauzele războaielor, imensele suferințe provocate omenirii, pentru a se desprinde ideea necesității lichidării cauzelor care le generează, a luptei pentru pace; „Subdezvoltarea de-a lungul istoriei” și „Dialectica progresului omenirii” care să prezinte progresul general al omenirii întrerupt uneori de stagnări și chiar regrese temporare, totul explicat în mod dialectic, marxist.

Această ultimă temă ar oferi elevilor o privire de ansamblu asupra istoriei omenirii și încredere în progresul social.

În proiectul de tematică pentru Istoria României sînt însă incluse și unele teme care se tratează la filozofie, literatura română, cum ar fi „Iluminismul în țările române”, „Romantismul și spiritul revoluționar”, „Curenți și tendințe în cultura românească la începutul sec. XX”, Repetarea lor la proporțiile prevăzute în proiectul tematicii constituie o încercare inutilă a programei de istorie.

Ordinea de prezentare a unor teme ar putea fi schimbată pen-

(Continuare în pag. a 3-a)

(Urmare din pag. a 2-a)

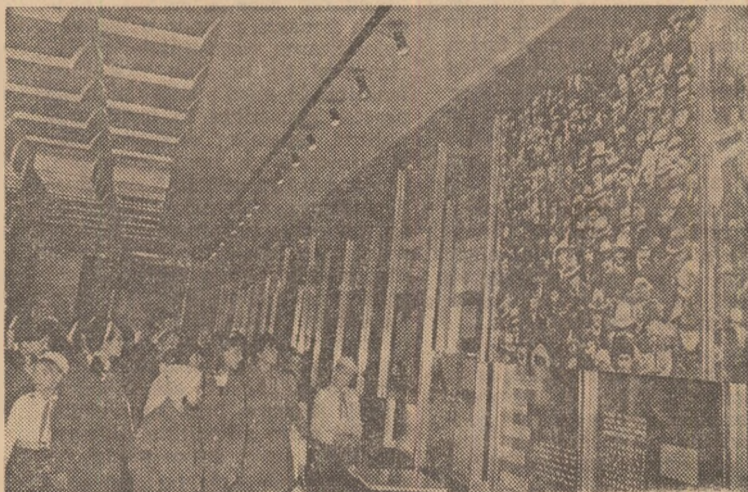
bătoare dar și în momente de luptă, exercită o influență deosebită. Înaintea acestor prețioase exponate, având pecetea luptei revoluționare, au fost școli care au desfășurat festivitatea de primire, pionierii rostind jurământul într-o atmosferă solemnă și cu vizibilă emoție.

Tot în cadrul Muzeului de Istorie a Partidului Comunist, a mișcării revoluționare și democratice din România se află și expoziția „Momente din istoria mișcării revoluționare de tineret din România” care prezintă aspecte din lupta tineretului revoluționar din țara noastră pe o perioadă îndelungată de mai multe decenii, de la mijlocul secolului al XIX-lea și pînă astăzi. În cadrul acestor exponate, foarte multe originale, inedite și cu o forță deosebită de impresionare, înmînarea carnetului roșu de membru al Uniunii Tineretului Comunist, capătă o semnificație sporită. Primit în rîndurile tinerilor comuniști în ambianța mărturiilor care evocă pagini de glorioasă luptă, elevul trăiește și mai puternic solemnitatea, simțind că locul și momentul îl

angajează în a privi cu toată seriozitatea activitatea sa viitoare.

Iată de ce pentru tineretul de astăzi, care beneficiază de condițiile create de societatea socialistă, evocarea trecutului glorios de luptă al poporului nostru pentru eliberarea socială și națională, are o importanță deose-

bită. Iată de ce, așa cum am mai spus, cadrelor didactice în general și de istorie în special, le revine înalta misiune de a sădi în orice moment în sufletul elevilor sămînța dragostei de patrie și de prețuire a luptei plină de sacrificii a înaintașilor noștri, găsind în exponatele muzeului pagini de istorie vie.



Evocînd eroicele lupte ale muncitorilor ceferiști din februarie 1933

Dinamismul orei de filozofie

În cadrul general al sistemului științelor și în mod particular al disciplinelor predate la liceul de cultură generală, filozofia are un rol bine determinat, fiind ea însăși un sistem deschis în continuă interdependență cu obiectele de învățămînt.

Nu greșim cu nimic dacă afirmăm că filozofia răspunde în cea mai mare măsură necesităților interne de cunoaștere a elevilor, a întrebărilor lor, declarate sau nu, despre ei înșiși și despre ceilalți oameni în interacțiune cu mediul în cadrul căruia trăiesc și se dezvoltă.

Profesorul trebuie să trezească în aceeași măsură curiozitatea filozofică a elevilor, dar și indoiala și, în ultimă instanță, în urma unor argumentări și exemplificări convingătoare, în-

crederea în adevărul la care s-a ajuns.

Pentru a răspunde acestor necesități, pregătirea intelectuală de specialitate a profesorului este o condiție indispensabilă dar nu suficientă, alături de acestea, de mare importanță devin talentul pedagogic și arta predării profesorului.

Specificul filozofiei, ca obiect de învățămînt, determină înnoirea mijloacelor și a metodelor de predare. Înșușirea adevărilor filozofice și integrarea lor în concepția despre lume și viață a elevului trebuie să se facă prin colaborarea dintre profesor, elev, clasă, posibilă de realizat în cadrul unor metode active de predare.

Profesorul are rolul de a crea cadrul optim, condițiile necesare

pentru ca elevii să descopere adevărul prin analiză, sinteză, comparație, selecție etc.

Pasivitatea intelectuală, lipsa spiritului critic și contradictoriu, frînarea opiniilor proprii ale elevului, duc la acceptarea pasivă a cunoștințelor. De cele mai multe ori, la această stare de spirit, la această atmosferă se ajunge prin folosirea repetată și uniformă a metodei expositive.

Pentru a cunoaște gradul de înțelegere al cunoștințelor de către elevi, pentru a afla îndoilele și certitudinile lor, profesorul intră într-un permanent dialog cu clasa, cu fiecare elev în parte. Există părerea formulată și de unii profesori de alte specialități că o oră de curs nu ajunge pentru epuizarea unei lecții decât dacă profesorul expune într-un ritm alert tot conținutul acesteia, iar elevii și-au luat suficiente notițe. Dacă pornim de la premisa că datoria profesorului este de a explica

Prof. D. DUMITRA
Liceul „N. Bălcescu”
din Medgidia

(Continuare în pag. a 4-a)

(Urmare din pag. a 3-a)

tot, fie că este esențial, fie că este amănunt, desigur ora este neîncăpătoare.

Dar se poate și altfel: în fiecare oră, profesorul să-i învețe pe elevi ce, cât și cum să învețe. Dacă avem în vedere aceste obiective vom putea, prin diferite metode, realiza o oră de filozofie activă, dinamică, prin conținutul și nu numai prin forma ei. Orice metodă sau procedeu am folosi se cere însă îndeplinirea o condiție: încrederea în elevi, în puterea lor de înțelegere, în capacitatea de interpretare și analiză.

Voi ilustra mai jos modul cum a fost realizată o oră de filozofie care a activizat și dinamizat întreaga clasă, prin îmbinarea într-un tot organic a acelor verigi tradiționale ale lecției.

Tema orei de filozofie la anul IV a fost „Rolul maselor și al personalităților în istorie”. Înaintea acestei ore au fost predate lecțiile privitoare la concepția materialistă asupra societății. Pe baza lor și a celorlalte cunoștințe ale elevilor obținute la alte discipline (istorie, economie politică, literatură), am considerat că se poate realiza în condiții bune, lecția dezbateri, pentru însușirea activă și conștientă de către elevi a noțiunilor noi ale lecției cu tema de mai sus.

Le-am propus elevilor să învețe lecția nouă pornind de la categoria centrală, pilot: **modul de producție** despre care ei aveau deja cunoștințe anterioare pe baza cărora puteau să facă deducții noi.

Adresând întrebarea: Ce știm despre modul de producție? s-a realizat următoarea sinteză cu elevii pe baza căreia s-a putut trece la lecția nouă.

Răspunsurile elevilor au fost următoarele:

Modul de producție: este format din forțele de producție și relațiile de producție; este condiția principală a existenței sociale, reprezintă factorul economic determinant al dezvoltării sociale; este o parte a laturii obiective a societății este un sistem format din elemente între care există relații obiective de determinare; rolul determinant al modului de producție se rea-

lizază prin intermediul factorului subiectiv, al activității conștiente a maselor; elementul mobil, revoluționar al modului de producție sînt forțele de producție.

S-ar putea enumera și alte cunoștințe pe care elevii le-au precizat privind modul de producție. Dar nu acesta este important, cât felul cum a fost pusă întrebarea care a permis realizarea firească a unor obiective: valorificarea cunoștințelor anterioare și de la alte discipline însușite de elevi; sistematizarea acestor cunoștințe în jurul unei noțiuni centrale; analiza logică și concretă a unor raporturi, relații puse în evidență de interdependența sistemelor sociale; antrenarea unui număr relativ mare de elevi în formularea răspunsurilor și a întrebărilor; întregirea cunoștințelor unor elevi prin procedeu completării, al concretizării și al contradicției; situarea pe primul plan a elevilor în cadrul acestei dezbateri, în care întrebarea-cheie, de mai mare dificultate adresată elevilor a fost: de ce modul de producție, respectiv factorul economic, are rol determinant în ultimă instanță?

Pornind de la aceste cunoștințe analizate în unitatea și legătura lor reciprocă s-a putut trece ușor la tratarea, tot sub forma dezbaterii, a temei privitoare la rolul maselor în istorie, care pentru elevi constituia lecția nouă.

Din întrebări și răspunsuri elevii au descoperit că înțelegerea de către filozofia marxistă a rolului hotărîtor al maselor în istorie, decurge, în mod necesar, logic, firesc, din concepția materialist-dialectică asupra mecanismului dezvoltării sociale.

Definiția noțiunii de mase populare a fost formulată direct de elevi care au înțeles că dezvoltarea progresivă a societății se realizează ca urmare a unor cauze și legi obiective, dar cerințele acestora se realizează prin activitatea oamenilor. Exemplificarea rolului maselor în diferite domenii ale vieții sociale s-a făcut pe baza ordonării și a sistematizării cunoștințelor elevilor. De remarcat că multe din exemplele elevilor s-au referit la rolul maselor în orînduirea noastră care creează un cadru

larg democratic de afirmare plenară a maselor.

Pentru ilustrarea rolului personalităților s-a dat elevilor să deducă raporturile existente între următoarele categorii sociale: mase-clase-partid-conducători. Activitatea cu privire la rolul necesar al personalităților a fost demonstrată practic cu exemple din viața socială.

Evident, toate celelalte probleme legate de conținutul acestei teme au fost abordate în aceeași modalitate, care a asigurat o atmosferă reală de lucru, a menținut interesul elevilor, a creat posibilitatea acestei participări active în procesul însușirii cunoștințelor.

În asemenea situații, elevii au sentimentul că învățarea unor cunoștințe noi se transformă în descoperire, profesorul contribuind la aceasta, dar el, elevul, cu mintea, gîndirea, entuziasmul lui în fața ideilor, rămîne principala condiție a continuei sale perfecționări.

În încheierea lecției amintite au fost formulate două întrebări la care elevii au fost invitați să se gîndească atunci cînd vor revedea cele învățate pentru ora următoare.

— Precizați deosebirea dintre activitatea spontană și cea conștientă a maselor!

— Care credeți că sînt trăsăturile indispensabile unei personalități, unui conducător pentru a putea îndeplini rolul social care îi revine?

De obicei răspunsurile date de elevi la astfel de întrebări angajează meditația lor filozofică, căutări și studiu realizat individual cu elevii.

Considerăm că dinamismul unei ore de filozofie nu se măsoară prin numărul mare de întrebări și răspunsuri, prin excesul de verbalism al profesorului sau elevilor, ci prin felul cum sînt rezolvate problemele-cheie ale lecției, prin modul cum antrenează gîndirea și creativitatea elevilor, prin natura erorilor care au fost învinse, depășite, prin conținutul adevărurilor deschise la care s-a ajuns prin cooperarea profesor-elev-clasă.

Într-o modalitate asemănătoare pot fi tratate și alte teme cum ar fi: clasele sociale, lupta de clasă, partidele politice.

TEORIA CUNOAȘTERII

Cunoașterea — funcțiunea fundamentală a conștiinței

(Lecția a XXXVII-a de filozofie pentru anul III, liceu)

În teoria filozofică a realității, în ansamblu se pun nu numai problemele explicării naturii și modului de a fi al materiei și conștiinței, ci și problemele naturii și modului de a fi al cunoașterii, deci, se caută răspuns nu numai la întrebările ce și cum este lumea, dar și la întrebările dacă și cum este posibilă cunoașterea. Acest al doilea grup de întrebări vizează raporturile dintre materie și conștiință sub o „altă latură” — latura problematicii cunoașterii — gnoseologiei. Conținutul esențial al acesteia a fost definit de Engels în felul următor: „Ce raport există între ideile noastre despre lumea înconjurătoare și această lume însăși? Este oare gândirea noastră în stare să cunoască lumea reală? Sintem noi oare în stare să ne formăm în reprezentările și în noțiunile noastre despre lumea reală imaginea exactă a realității?”

1. Liniile gnoseologice fundamentale

În funcție de răspunsul la întrebarea dacă cunoașterea este sau nu posibilă, au fost formulate trei poziții gnoseologice fundamentale: **optimismul gnoseologic**, **scepticismul** și **agnosticismul**.

Adeptii **optimismului gnoseologic** sint acei gânditori care au considerat că este posibilă cunoașterea, că noi putem sesiza realitatea din afara noastră, o putem descrie și explica. Această linie promovează încrederea în om, în facultățile lui cognitive.

Adeptii **scepticismului** se îndoiesc că noi am putea fi siguri că lucrurile și procesele realității sint exact așa cum ni le înfățișează senzațiile, percepțiile, noțiunile și teoriile. Acestea — afirmă adeptii scepticismului — diferă de la individ la individ, se schimbă de la o perioadă la

alta, în acest caz devenind îndoielnică corespondența lor cu realitatea. Aceștia susțin că fiind produse pur subiective, cunoștințele nu pot fi luate ca bază a activității umane.

Agnosticismul este linia gnoseologică care neagă în principiu posibilitatea cunoașterii, afirmă că, fie în întregime, fie sub anumite aspecte, realitatea este incognoscibilă. Expresiile clasice ale unei asemenea poziții le avem în filozofia lui David Hume și Immanuel Kant. În gnoseologia kantiană, de pildă, se afirmă că datele cunoașterii sint produse ale activității formelor sau structurilor apriorice ale sensibilității și intelectului, structuri înnăscute, preexistente în subiect, constituite înainte și independent de orice experiență. Aceste forme nu surprind realitatea exterioară, nu pot aduce în cîmpul conștiinței lumea din afară. Realitatea obiectivă rămîne un sistem al „lucrurilor în sine”, lucruri inaccesibile structurilor și funcțiunilor conștiinței noastre.

Opozițiile materialism și idealism, dialectică și metafizică nu-și pierd valabilitatea în domeniul teoriei cunoașterii. Ele se manifestă însă înăuntrul liniilor filozofice proprii gnoseologiei. În acest sens, nu putem susține că materialismul afirmă în bloc, iar idealismul neagă în bloc posibilitatea cunoașterii. Sint mulți filozofi idealști care au afirmat teza cognoscibilității lumii, care au manifestat multă încredere în facultățile rațiunii umane (Platon, Toma d'Aquino, Hegel etc.). Aceștia sint idealști prin modul lor de a interpreta natura lumii, de a considera că datoria cunoașterii este aceea a sesizării spiritului existent în lucruri sau undeva dincolo de ele, prin explicațiile ce le dau mecanismelor cunoașterii, rolului acesteia în viața omului etc.

Teoreticienii cunoașterii pot fi dialecticieni sau metafizicieni; dialecticieni dacă recunosc și surprind dialectica acestui proces, metafizicieni dacă, dimpotrivă, nu-i înțeleg unitățile și opozițiile, nu-i dau o explicație multilaterală, dacă exagerează o situație sau alta a acestei complexități.

Gnoseologia marxistă promovează punctul de vedere optimist; teza cognoscibilității este afirmată mai consecvent și mai corect decît în orice altă teorie a cunoașterii. Această teză este interpretată materialist și dialectic.



Elevi în vizită la Muzeul din Brătia

(Continuare în pag. a 6-a)

(Urmare din pag. a 5-a)

tic. În lumina interpretării, cunoașterea este procesul reflectării realității în sistemul lumii de idei a omului, procesul traducerii lumii lucrurilor în limbajul ideilor, teoriilor, cu un cuvânt, cunoștințelor. Cunoașterea este prin excelență funcțiune a conștiinței, funcțiunea fundamentală a acesteia. Prin cunoaștere, conștiința își etalează în primul rând propria natură și propriul rol.

2. Obiect de cunoscut și subiect cunoscător

Polii fundamentali ai relației de cunoaștere sînt: obiectul de cunoscut și subiectul cunoscător. Prin obiect de cunoscut înțelegem ceea ce se cunoaște, fragmentul sau aspectul de realitate pe care subiectul îl oglindește în cunoștințe. Obiect de cunoscut poate fi orice, poate fi existența în toată gama formelor și manifestărilor ei. Procesele realității sînt obiect de cunoscut nu atît prin aspectele lor particulare, întîmplătoare, fenomenele, cît mai ales prin ceea ce au ele în general, necesar, esențial. Obiectul care în ultimă analiză trebuie cunoscut este acela al legilor realității.

Subiectul cunoscător este omul. El este realizatorul cunoașterii prin facultățile lui specifice de a recepta și prelucra informația. În efectuarea cunoașterii, omul poate folosi aparate, menite a prelungi performanțele organelor sale de simț (microscopice, telescoape, aparate de măsură etc.) sau a ajuta activitatea gîndirii (mașini cibernetice). Aceste aparate nu devin însă subiect cunoscător, ele rămîn, indiferent de performanțele lor, doar instrumente ajutătoare.

Relația cognitivă a subiectului conștient cu obiectele pe care caută să le descrie și să le explice este o relație de reflectare, de expresie în subiectul cunoscător al obiectelor de cunoscut. Într-o formulare mai restrînsă, relația de cunoaștere mai poate fi considerată ca relație de tip informațional. Prin intermediul ei, subiectul află, se informează, ajunge să știe ce și cum sînt obiectele cosmosului în care există.

Produsele relației de cunoaștere sînt denumite de regulă cunoștințe. Aceste produse sînt modurile cele mai înalte ale mișcării de reflectare, cazurile și re-



Primele priviri în paginile proaspete ale carnetului înseamnă primele angajamente de utecist

zultatele cele mai complexe ale prelucrării de informație.

Lecturi :

„O anecdotă destul de bună despre sceptici. Aflîndu-se odată, pe o corabie, în timpul unei furtuni, Pyrrhon a arătat tovarășilor săi de călătorie care își pierduseră curajul un porc care rămăsese complet indiferent, continuînd să mînce liniștit și le-a spus : iată, într-o asemenea stare de ataraxie trebuie să trăiască înțeleptul“ (V. I. Lenin, Caiete filozofice, în : „Opere complete“, vol. 29, București, Editura politică, 1966, p. 254.

„Proprietățile lucrului nu pot trece de la el în facultatea mea de reprezentare“ (I. Kant, în : Prolegomene, București, 1924, p. 45).

„După sine, miezul acestui argument este : 1) la Kant cunoașterea desparte (separă) natura de om : în realitate, ea le unește ; 2) la Kant avem „abstractie goală“ a lucrului în sine în loc de un viu Gang (mers, nota trad.) de o vie Bewegung (mișcare, nota trad.) a cunoștințelor noastre din ce în ce mai profunde despre lucruri“ (V. I. Lenin, Caiete filo-

zofice, în : „Opere complete“, vol. 29, București, Editura politică, 1966, p. 77).

„...Animalele nu gîndesc lumea pe care o trăiesc. De aci se poate conchide că cunoașterea necesită o subiectivitate umană“ (M. Dufrenne, Pentru om, București, Editura politică, 1971, p. 139).

„Orice proces empirist de cunoaștere rezidă, în fond, în operația subiectului denumită abstractizare. A cunoaște înseamnă a abstrage din subiectul real esența, a cărei posesie de către subiect se numește atunci cunoaștere... Cunoașterea este... separarea esenței de realul care o conține și o tînuiește ascunzînd-o“ (Louis Althusser, Citindu-l pe Marx, București, Editura politică, 1970, p. 90 și 91).

Intrebări :

1. Ce este cunoașterea ?
2. Caracterizați principalele linii gnoseologice.
3. În ce sens orice poate fi obiect de cunoscut, inclusiv cunoașterea ?

(Urmare din pag. a 6-a)

la nevoile vitale ale omului. Omul se adaptează adaptându-și natura, supunând-o intereselor sale.

Elementul fundamental al muncii este acela al confecționării și utilizării uneltei. Unealta se interpune între om și natură, ca forță de producție, forță creatoare de bunuri.

În confecționarea și utilizarea uneltelor, omul în devenire descoperă o lume nouă, bogată, complexă, cu proprietăți pe care nici un animal nu le sesizează. Reflectarea noilor realități în senzații, percepții, fixarea lor în reprezentări, utilizarea acestora în comportament au consecințe deosebite pentru lumea interioară a omului. În procesul unei dezvoltări dialectice, psihicul animal devine conștiință.

Făcând sinteza consecințelor pe care munca le-a avut în procesul conștientizării omului, Engels scria : „...Baza esențială și imediată a gândirii omenești este tocmai transformarea naturii de către om... iar inteligența omenească s-a dezvoltat în măsura în care omul a învățat să transforme natura“.

Un alt fenomen care a acționat cauzal în procesul formării omului a fost vorbirea articulată. Născută în procesul muncii și vieții colective, aceasta apare ca mijloc specific uman de comunicare. Depășind mijloacele de semnalizare interanimală ea devine mijlocul de vehiculare a ideilor, de legare a omului în colectivități din ce în ce mai încheiate. În cazul vorbirii cuvântul devine purtătorul principal al informației ; ca semn și semnal de un fel deosebit, el a permis generalizarea și abstractizarea, a determinat în mod esențial activitatea gândirii. Chiar în fazele rudimentare ale dezvoltării lor, limba și limbajul au fost nu numai instrumente ale schimbului de idei, ci și ale nașterii acestora. Ca și noi, omul în formare a gândit cu ajutorul limbii. Construirea de cuvinte a fost permisă a eliberării ideilor, a constituirii subiectivității conștiente.

În procesul acestei constituirii, pe lângă activitatea socială a muncii și vorbirii articulate, un rol deosebit l-a avut mediul social în ansamblu, relațiile de consens, de familie, de educație etc.

Factorii generali ai formării omului, iar prin el ai conștiinței, au acționat în cadrul unui proces istoric anevoios și îndelungat. Fazele acestui proces cuprind trecerile de la driopiteci (strămoșii comuni ai omului și maimuțelor actuale), la arheantropi (oamenii

străvechi), paleantropi (oamenii vechi) și neantropi (oamenii actuali). Specia biologică a omului actuală cunoaște o singură formă : homo sapiens.

Factorii sociali ai originii omului nu au acționat succesiv, adică la început munca, apoi limba și în fine gândirea și contextul vieții sociale, ci concomitent, într-o strânsă interacțiune. Făurirea de unelte, de cuvinte, de idei se condiționează reciproc. **Homo faber** îl presupune pe **homo loquens** și **sapiens** și invers. Munca, limba și gândirea, ca dimensiuni esențiale și definitorii pentru ființa umană, s-au născut și dezvoltat împreună. Istoria lor este istoria omului, iar istoria omului este și istoria lor.

Insistând asupra genezei și naturii sociale a fenomenelor conștiinței, clasicii marxismului afirmă sintetic : „Conștiința este deci din capul locului un produs social și rămâne un produs social atît timp cît există în genere oameni“.

Lectură

„Producția ideilor, a reprezentărilor, a conștiinței este de la început împletită direct cu activitatea materială și cu legăturile materiale ale oamenilor, care constituie limbajul vieții reale. Reprezentarea, gândirea, relațiile spirituale dintre oameni mai apar aici ca izvorînd direct din comportarea lor materială. Același

lucru este valabil și pentru producția spirituală, așa cum se manifestă în limbajul politicii, legilor, moralei, religiei, metafizicii etc. ale unui popor. Oamenii sînt producătorii reprezentărilor, ideilor lor etc. Însă oamenii reali, activi, așa cum sînt deeterminați de o dezvoltare anumită a forțelor lor productive și a relațiilor corespunzătoare acestora, pînă la cele mai îndepărtate formațiuni ale lor. Conștiința nu poate fi niciodată altceva decît existența conștientă, iar existența oamenilor este procesul real al vieții lor“. (K. Marx, F. Engels, în : **Ideologia generală**, București, 1956, p. 22).

„...Mîna singură nu ar fi reușit niciodată să creeze mașina cu aburi, dacă creierul omului nu s-ar fi dezvoltat corelativ odată cu mîna, alături de ea și, în parte, datorită ei“. (F. Engels, în : **Dialectica naturii**, București, Editura politică, 1966, p. 14).

„...Tocmai la om procesul evolutiv a reușit să ajungă la conștiința de sine. Privilegiul unic, dar și responsabilitate zdrobitoare...“. (Sir Julian Huxley, în : **Știință și sinteză**, București, Editura politică, 1969, p. 83).

Intrebări

1. Ce teorii asupra originii omului cunoașteți ?
2. Prezentați factorii generali ai formării omului, ai conștiinței.
3. În ce sens oamenii sînt producătorii propriilor lor idei ?



Studiu în bibliotecă

Studii în sprijinul cadrelor didactice care predau științele sociale

Revista „Forum” care apare lunar și dezbate problemele privind organizarea și conținutul activității în institutele de învățământ superior publică, la inițiativa Direcției predării științelor sociale, începând din anul 1969, un supliment de științe sociale (4-6 numere pe an) destinate valorificării cercetării științifice din catedrele de specialitate și studiului individual al studenților. Prin problematica abordată și nivelul lor teoretic, ele au intrat în circuitul vieții științifice din țara noastră bucurându-se de o bună apreciere din partea publicului larg și a specialiștilor. Volumele apărute și cele planificate pentru viitor pot constitui, în același timp, o sursă valoroasă de infor-

mare și perfecționare a pregătirii profesionale pentru cadrele didactice care predau științele sociale în învățământul gimnazial și liceal. Gruparea tematică facilitează regăsirea informațiilor care interesează pe fiecare. Astfel, tematica volumului apărut în 1969 a fost „Teoria acțiunii umane”, iar a celor cinci volume din 1970 „Cunoaștere și umanism”, „Teorie și cercetare sociologică”, „Modernizare și eficiență în economie”, „Relații, procese și concepte social-politice”, „Cercetări privind istoria României”.

În anul 1971, au apărut patru numere consacrate problemelor de „Filozofia științei”, „Epistemologie socială”, „Structura și dinamica societății socialiste”, „Siste-

mul științelor economice și însemnătatea lui practică”.

Cele patru numere din 1972 au abordat: „Exigențe noi în metodică predării științelor sociale”, „Curenți și tendințe în gândirea economică contemporană”, „Societate, educație, planificare”, „Probleme de filozofie a științei — antologie și epistemologie”. În 1973, au fost dezbătute: „Conștiința economică socialistă”, „Probleme ale eticii contemporane”, „Probleme de ateism științific”, „Tehnică și societate” și se află sub tipar „Momente ale gândirii economice marxiste din România”. Pentru anul 1974, sînt în curs de pregătire volumele: „Confruntări de idei în domeniul gândirii economice”, „Politică și societate”, „Rolul maselor în lumea contemporană”, „Metodologia predării științelor sociale”, „Curenți și tendințe în filozofia contemporană”, „Acțiunea legilor economice în socialism”.

Diracția predării științelor sociale va considera ca binevenită orice sugestie privind tematica numerelor de natură să răspundă interesului cadrelor didactice, necesităților de perfecționare a pregătirii lor profesionale.

În ajutorul profesorilor de istorie

În cursul anului 1973, Editura didactică și pedagogică a tipărit o serie de lucrări care vor contribui la îmbunătățirea predării istoriei în școală.

Semnalăm în primul rînd cele două caiete de lucrări practice

pentru istoria antică la clasa a V-a, istoria evului mediu la clasa a VI-a de prof. Lucia Georgian, „Culegere de texte pentru istoria universală. Epoca modernă. Vol. I. 1848—1917”, Buc. 1973, 351 p., elaborată de către un colectiv sub

conducerea conf. univ. dr. Camil Mureșanu.

Merită, de asemenea, să menționăm lucrarea „Înșușirea sistemului de noțiuni la istorie. Clasele V—VII”, Buc. 1973, 206 (—207) p. +1 pl. de prof. Constantin Dinu și Rea-Silvia Bărbuleanu, precum și apariția a trei cărți istorice: „Grecia antică și Macedonia”, „Imperiul Roman” și „Europa între 1789—1815”. Tot în domeniul predării istoriei, Editura didactică și pedagogică va publica în cursul anului 1974, următoarele lucrări: „Culegere de texte pentru istoria universală. Epoca modernă. Vol. II, 1848—1917” (sub coordonarea conf. univ. dr. Camil Mureșanu) și „Relații internaționale în acte și documente 1917—1939” (autori: Alex. Vianu, Zorin Zamfir, Constantin Bușe, Gheorghe Bădescu).

Se vor edita încă patru hărți istorice murale: „Marile descoperiri geografice”, „România între 1918—1940. Mișcarea muncitorească și democratică”, „România între 1940—1944. Victoria insurecției naționale antifasciste armate” și „Mișcarea muncitorească și antifascistă pe glob între 1918—1939”, precum și albumul „Imagini ale unui trecut glorios” care se referă la istoria mișcării muncitorești din țara noastră.



Muzeul de Istorie al Republicii Socialiste România. „Femeia” și „Ginitorul”, sculpturi neolitice din secolul IV î.e.n.