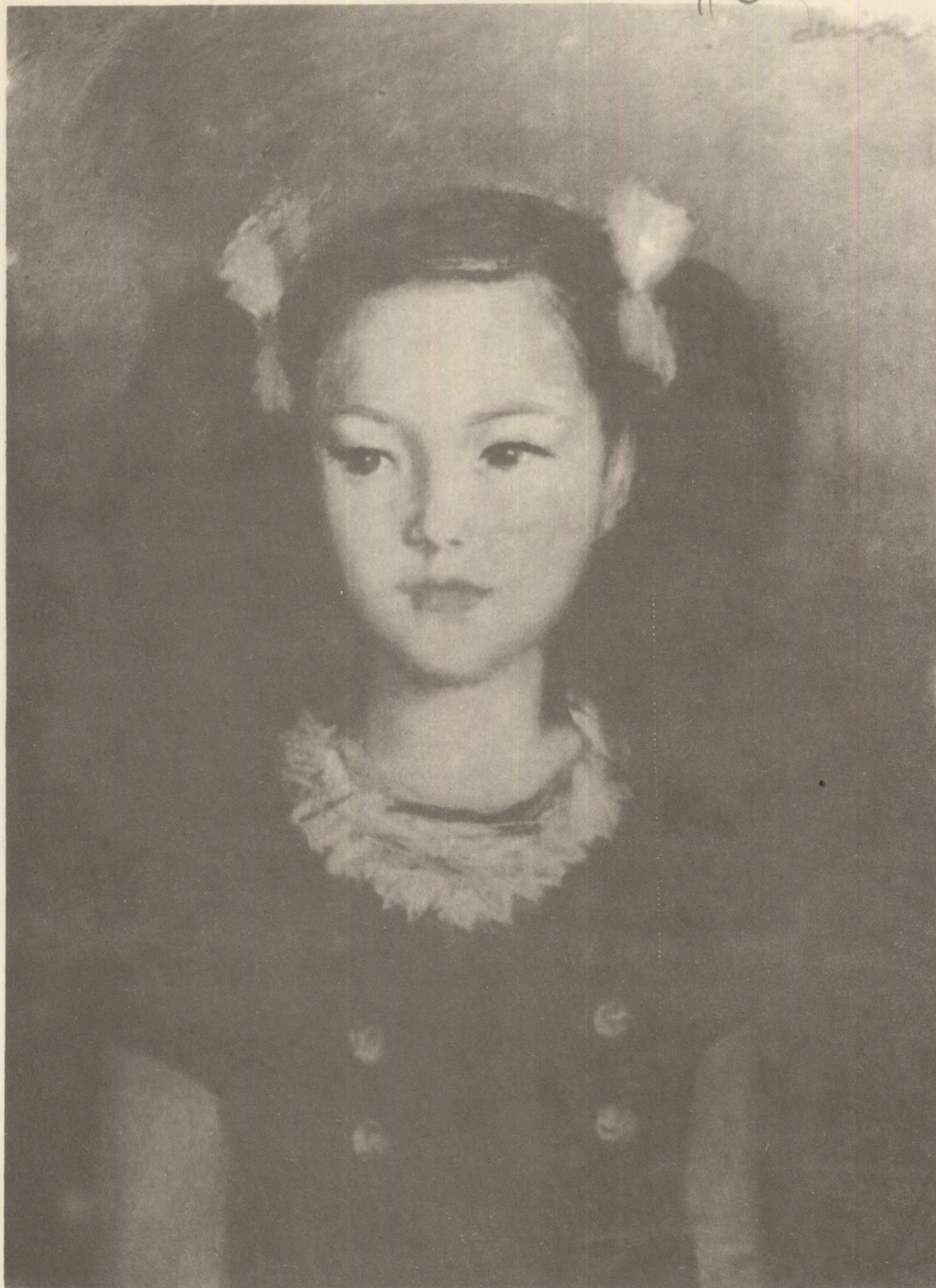


05
C62

COLOCVII

DESPRE ȘCOALĂ, FAMILIE ȘI SOCIETATE

10



„MIHAELA“

Portret de A. DEMIAN

- O funcție intrinsecă a școlii de 10 ani
- „Gramatica“ unei limbi sau „Gramaticile“ unei limbi?
- Spațiul de decizie al directorului

DIN CUPRINS

- Învățămîntul euristic și dezvoltarea gândirii creatoare
- Cercetarea interdisciplinară - Ancheta internațională
- În prim plan : fizica
- Manualul de literatura română pentru clasa a XI-a liceală
- Mass-media contra mass-media ?...
- Schițe de portret în lumină și umbră
- Anchetă socială
- Laboratorul psihologic școlar
- Interviuri cu:
A. S. Neill și
Roger Ueberschlag

- CRONICI
- COMENTARIU
- MERIDIANE

88

165911

Biblioteca Municipiului Deva
SALA DE LECTURĂ

O FUNCȚIE INTRINSECĂ A ȘCOLII DE 10 ANI

ION T. RADU
director general în Ministerul Învățămîntului

O dată cu prelungirea duratei învățămîntului obligatoriu și implicit cu crearea școlii de 10 ani, funcția de orientare a școlii generale a sporit considerabil. Instruirea întregului tineret pînă la vîrsta de 16 ani, orientarea tehnico-practică a ciclului terminal al școlii de 10 ani, ca și pregătirea preprofesională ce se realizează pînă în termenii rolului școlii generale — cu deosebire al claselor V—X — în observarea și orientarea elevilor spre acele direcții de formare care sînt mai potrivite înclinațiilor lor. De altfel, orientarea școlară și, corolat cu ea, diversificarea studiilor au devenit în vremea noastră una din problemele de strategie a învățămîntului mult dezbătute.

Trăsătura esențială, comună, a reformelor școlare din ultimele două decenii o constituie preocuparea intensă și amplificarea mijloacelor în direcția unei intervenții mai active din partea școlii și a societății în orientarea școlară și profesională a elevilor. În acest sens, structura și conținutul învățămîntului general, cu deosebire ale ciclului superior al școlii obligatorii, care corespunde primei etape a învățămîntului secundar, sînt stabilite în funcție de cerința orientării elevilor spre studiul sau activități care corespund intereselor și aptitudinilor lor.

O multitudine de factori determină această orientare. Mai întîi, trebuie să avem în vedere creșterea impresiunilor și cererilor de instrucție la care trebuie să răspundă învățămîntul, ca urmare a evoluției demografice și a tendinței de a se asigura copiii studii cel puțin pînă la vîrsta considerată potrivită pentru a se integra în muncă. Aceasta a determinat o creștere vertiginosă a efectivelor școlare, o „explozie școlară”, ceea ce a creat probleme, nu numai organizatorice, ci și pedagogice. Una dintre ele și cea mai importantă o constituie faptul că, în interiorul învățămîntului general-obligatoriu, se pune problema orientării școlare pentru a asigura dezvoltarea optimă a elevilor și pentru a se evita risipa de energie, de inteligență și de mijloace financiare.

Al doilea factor, strîns legat de evoluția demografică, este prelungirea obligativității școlare. Aceasta implică modificarea structurii învățămîntului, atît în cadrul școlii generale — ciclul al doilea mai ales, cît și după școala obligatorie, în sensul înălțării compartimentării tradiționale, verticale, rigide, asemănătoare „turburilor de orgă” și adaptării, în schimb, a unor structuri caracterizate prin suplețe, care să faciliteze intercomunicația, trecerea elevilor de la o formă sau secție de învățămînt la alta. În același timp, prelungirea școlarității obligatorii oferă un larg cîmp activității de orientare, subordonînd informarea și pregătirea elevilor dezvoltării personalității lor.

Pe de altă parte, perfecționarea tehnicii cere ca elevii legați din școli să poată obține ușor și rapid o calificare bine precizată. Determinat de aceasta, școlii generale și obligatorii li revine rolul de a asigura instruirea elevilor în vederea calificării, dîndu-le ocazia să se încerce în diverse domenii, prefigurînd, astfel, pregătirea profesională și activitățile lor reale în viață. În acest fel, orientarea elevilor se justifică și printr-o realitate concretă și imperioasă, aceea a întrebunătății lor.

În sfîrșit, prevenirea și remedierea eșecurilor școlare impun preocuparea pentru orientarea elevilor pe linia unei necesare sporiți a eficienței didactice a învățămîntului. De foarte mult timp este recunoscută necesitatea cunoașterii cît mai bine cu putință a fiecărui copil pentru a asigura dezvoltarea lui deplină.

Aceste elemente — unele afectînd direct organizarea școlară — contribuie după părerea noastră, pe de o parte, la amplificarea importanței problemei orientării școlare, iar pe de altă parte, la deplasarea orientării școlare de la exterior în interiorul școlii. Pe drept cuvînt, în pedagogia contemporană se consideră, am spune Meuris, profesor la Universitatea din Bruxelles, că drumul la educație implică drumul la orientare.

Crearea școlii generale de 10 ani în țara noastră implică rezolvarea multor probleme cu privire la structură și conținut, atît pe planul teoriei pedagogice, cît și în cel al măsurilor practice. Printre altele, ea pune în termenii noi problema orientării școlare a elevilor, o amplifică, îi dă un conținut mai bogat și o transformă într-un obiectiv de seamă al activității școlii. Mai întîi, aceasta determină sporirea preocupărilor și mijloacelor în direcția orientării școlare a elevilor, ținînd seama de faptul că, după absolvirea clasei a VIII-a, elevii sînt puși, pentru prima dată, în situația de a alege direcția formării lor școlare și chiar profesionale.

În această perspectivă, înainte de prima diversificare pedagogică, care operează după promovarea clasei a VIII-a, trebuie să se realizeze o reorientare școlară, întrucît elevii — întregul contingent de elevi — trebuie să aleagă între multiplele direcții de pregătire ce se deschid: licee de specialitate cu diferite profile, licee de cultură generală profilat pe mai multe secții, școala generală cu perspectiva formării profesionale imediat după absolvirea ei.

Ca urmare, orientarea îl interesează pe tineret în timpul școlarității cel puțin tot atît de mult ca și după ab-

solvire; aceasta sporește considerabil rolul școlii generale în orientarea elevilor care devine o funcție structurală a sa.

Nu examinăm în cele ce urmează multiplele modalități folosite în organizarea și desfășurarea acțiunii de orientare, ci ne oprim asupra incidențelor acestora în structura și conținutul școlii generale.

Este larg răspîndită ideea că unul din obiectivele învățămîntului secundar, cursul inferior, este descoperirea înclinațiilor elevilor, pentru ca tot acum să se depună eforturi reale pentru a le dezvolta. Așa se explică de ce nota caracteristică a sistemelor școlare contemporane o constituie tocmai conceperea primului ciclu secundar astfel încît să realizeze o diversificare mai pronunțată a studiilor, în vederea orientării școlare și profesionale a elevilor. În general, tendința spre diversificarea studiilor se manifestă în două direcții principale:

1. Conceperea unei școlii generale unice, pentru întregul tineret, asigurînd o pregătire diversificată, mai mult sau mai puțin profundă, cel puțin în ultimele clase (caracteristică tuturor țărilor socialiste, dar și unor țări capitaliste cum sînt: Suedia, Norvegia, Italia ș.a.). Acest sistem se bazează pe principiul instruirii în decurs de mai mulți ani (pînă la 14-15 ani) a întregului tineret în aceleași școli, cu programă unică pentru toți și o diferențiere mai accentuată a căilor de instruire abia după acest nivel;

2. Crearea mai multor tipuri de școli sau mai multor secții în cadrul aceluiași tip de școală, chiar la primul nivel al învățămîntului secundar, așa cum întîlnim în R.F. a Germaniei, Austria, Anglia, Franța ș.a. Această modalitate se bazează pe principiul diversificării căilor de instruire mult mai devreme, de cele mai multe ori la vîrsta de 11 ani.

Fiecare din cele două modalități prezintă avantaje și dezavantaje. Trăsătura comună o constituie însă tendința către diversificarea studiilor, determinată, în principal, de cerința adaptării instrucțiunii la posibilitățile și înclinațiile diferite ale tinerilor, deci realizarea unei pregătiri diferențiate.

Modalitatea de structurare a învățămîntului întemeiat pe o școală obligatorie unică, generală, este adoptată în toate țările socialiste din Europa. Aceasta constituie una din trăsăturile fundamentale ale școlii socialiste. Alături de considerații pedagogice, relațiile sociale caracteristice orînduirii socialiste și caracterul profund democratic al învățămîntului implică o instruire unitară, pînă la un anumit nivel, a întregului tineret. De aceea, învățămîntul obligatoriu în aceste țări se realizează în școli unice, cuprinzînd în structura lor clasele elementare și clasele primului ciclu al învățămîntului secundar. Notele deosebite constau în modalitățile folosite în vederea realizării unui învățămînt diversificat, adaptat intereselor elevilor, totdeauna însă întemeiat pe un „trunchi comun” de cultură generală cerut de scopul fundamental al școlii — dezvoltarea multilaterală a personalității.

Diversificarea studiilor, chiar în cadrul unei școlii unice, se realizează, deosebit, prin conceperea planului de studii și discipline obligatorii, aceleași pentru toți elevii, și discipline de opțiune. Uneori aceste opțiuni au caracter obligatoriu, în limitele programului școlar stabilit, altele sînt facultative. Este posibilă însă și îmbinarea ambelor forme (a materiilor de opțiune obligatorii și a unor materii de opțiune, dar facultative). Examinarea comparativă a acestor sisteme ne permite să distingem, din acest punct de vedere, următoarele modele:

a) Opțiuni obligatorii. În aceste cazuri, se stabilesc materii de opțiune care se propun elevilor la alegere, dar obligatorii în completarea programului școlar.

Fondul comun de cultură generală se realizează prin discipline obligatorii, iar prin cele la alegere se dă posibilitatea elevilor să studieze mai aprofundat anumite discipline sau obiecte noi, corespunzător aptitudinilor și intereselor lor.

De obicei, raportul dintre diferitele grupe de discipline se modifică pe măsură ce elevii avansează spre clase mari, în sensul înălțării numărului de ore destinate disciplinelor obligatorii comune și creșterii celor destinate disciplinelor la alegere. În scopul păstrării caracterului unitar, unii autori apreciază că numărul disciplinelor stabilite pentru opțiune nu trebuie să fie prea mare (cel mult 3 obiecte). În acest fel este realizată ideea diversificării conținutului instrucției în multe țări cum sînt Suedia, Danemarca, R.F. a Germaniei, U.R.S.S., S.U.A. ș.a.

b) În numeroase sisteme școlare, diversificarea studiilor se realizează prin opțiuni facultative, adică se stabilesc materii complementare, la alegere, prin care se dezvoltă metodele, aptitudinile și informațiile date prin materiile obligatorii.

c) Organizarea unor secții în ultimele clase ale școlii generale și în continuare în liceu, care oferă elevilor posibilitatea adîncirii studiului în anumite domenii. Aceste secții pot avea un număr de discipline comune,

preda la același nivel, dar fără să reunească elevii din diverse secții; uneori disciplinele comune sînt însă de nivel diferit. În cele mai multe cazuri, în cadrul secțiilor, obiectele care nu sînt de profil, se studiază într-un număr mai restrîns de ore, iar altele nu se mai predau.

Un exemplu reprezentativ ni-l oferă primul ciclu al colegiilor de învățămînt secundar din Franța, în care instruirea elevilor este diferențiată pe secții. După clasele primare (I—V) elevii pot continua studiile în secțiile clasice sau modernă, fie în clasele de tranziție cu caracter practic.

d) Activități extrașcolare. În unele țări, cursurile și activitățile facultative, la alegere, se desfășoară ca activități extrașcolare sub forma cercurilor. Astfel, în R.P. Ungară, R.P. Polonă, R.S.F. Iugoslavia, planul de studii al școlii generale este unic pentru toți elevii, însă se organizează activități de cercuri pentru a răspunde intereselor și preocupărilor elevilor.

Pe această cale, mai ales, este realizată diversificarea studiilor în școala generală din țara noastră.

Școala generală de 10 ani cuprinde, după ciclul elementar, un ciclu mijlociu, bazat pe o programă fundamentală unică, cu funcții de observare a elevului și de orientare școlară. Conținutul învățămîntului în acest ciclu oferă posibilități reale pentru a asigura, pe de o parte, pregătirea tinerilor pentru scopuri comune, transmițînd cunoștințe care constituie cultura generală de care toți oamenii au nevoie (pe baza unui plan de învățămînt care cuprinde discipline de bază), iar, pe de altă parte, se lasă în considerație interesele, aptitudinile și aspirațiile care, la această treaptă de vîrstă, se afirmă și se diferențiază, căutînd a le îndruma în sensul dezvoltării lor firești.

Pregătirea diversificată se realizează pe trei căi:
— Stabilirea unor discipline specifice pentru școlile din mediul urban separat de cele din mediul rural. Astfel, în timp ce elevii din orașe dobîndesc cunoștințe tehnice și efectuează lucrări practice în lemn, în metal precum și lucrări alese de elevi, în: lăcătușărie, electrotehnică, timpărie, mecanică-auto (băieți), crotlorie, cusături, țesut, gospodărie, menaj, stenodactilografie (fetele), în zonele rurale, elevii — atît băieții cît și fetele — studiază agricultura și efectuează lucrări practice agricole.

Întrucît opțiunea școlilor pentru una din cele două categorii de activități nu este determinată în mod absolut de mediul în care se află (urban sau rural), ci este influențată și de specificul ocupațiilor populației locale și de preferințele elevilor, le putem considera ca activități obligatorii la alegere.

Același caracter îl au și opțiunile elevilor pentru activități sportive sau ansamblu coral și orchestral, în limitele a două ore pe săptămînă pentru clasele V—X.

— Activități facultative în forma cercurilor cu conținut diferit: tehnic, științific, artistic.

— Cursuri diferențiate. În unele sisteme școlare, se organizează cursuri diferite la unele discipline obligatorii sau chiar la clase de elevi, care studiază după același planul de studii, dar avînd programe deosebite și ritmurile de lucru diferite. Alegerea cursului de către elevi se face sub îndrumarea profesorilor. Spre exemplu, în Suedia, în ciclul superior (clasele VII—IX) al școlii de bază, pentru a răspunde capacităților diferite ale elevilor, pe lîngă stabilirea unor opțiuni, există posibilitatea ca elevii să aleagă pentru limba engleză și pentru matematică între un curs general și relativ ușor și un curs special mai dificil.

Examinarea comparativă a căilor alese pentru diferențierea instruirii, în vederea orientării școlare și profesionale a elevilor, ne îngăduie să formulăm cîteva concluzii:

— Formele de diversificare a instruirii se întrepătrund. În multe sisteme școlare parte din căile prezentate se îmbină în diverse feluri. Trăsătura comună o constituie însă existența — pretutindeni — a unui trunchi comun, completat și combinat cu una sau mai multe modalități de diversificare.

— Diversificarea studiilor are ca obiectiv principal să favorizeze dezvoltarea deplină a personalității elevilor. De aceea, un ciclu de observare bazat pe „un trunchi comun” la începutul învățămîntului secundar, conținut cu o diversificare ce se adîncește treptat, se relevă ca un cadru indispensabil orientării.

— Oriicare ar fi denumirea particulară dată acestei verigi a sistemului, ciclul în care realizează orientarea are ca scop să pună copiii, în timpul unei perioade suficiente, în contact cu o gamă cît mai întinsă de activități corespunzătoare vîrștelor lor și de natură să favorizeze dezvoltarea aptitudinilor.

De aceea, structura școlii obligatorii al cărei conținut permite o orientare diversă și aprofundarea unor discipline pe un fond comun de cunoștințe generale o considerăm evident mai potrivită pentru realizarea țelului amintit.

MODERNIZAREA LINGVISTICII ȘI MODERNIZAREA LIMBAJULUI LINGVISTIC

„Gramatica“ unei limbi sau „gramaticile“ unei limbi?

EMANUEL VASILIU

Într-unul din numerele precedente arătam că foarte multe dintre conceptele cu care operează lingvistica, în general, sau gramatica, în particular, sînt concepte *teoretice*, și nu concepte empirice. Este cazul să arătăm aici că însuși conceptul de *gramatică* face parte din seria conceptelor teoretice și nu din aceea a conceptelor empirice.

Într-adevăr, este sigur că cuvintele se combină între ele pentru a forma propoziții și fraze în acord cu anumite „reguli”; că este așa ne-o dovedește faptul că nu orice combinație de cuvinte posibilă teoretic este în același timp și o propoziție. Este sigur, de asemenea, că, în anumite limbi, cuvintele își modifică forma, în raport cu funcția pe care o îndeplinesc în frază, în conformitate cu anumite reguli: desinența pe care o selectează radicalul *cas* — pentru genitiv este — *e* (*case*), și nu — *i*; desinența pe care o selectează radicalul *cart* — pentru același caz este — *i* (*carti*) și nu — *e*; desinența de plural — *i* determină alternanța vocalei *a* cu *ă* în *carte/cărți*, dar nu determină aceeași alternanță în *lat/lați* etc.

Cu toate acestea, ceea ce este dat observației cercetătorului este numai rezultatul unui acord cu niște reguli a căror existență este presupusă, nu regulile înseși. Mai direct spus, nimeni nu a „văzut” niciodată vreuna din regulile din categoria celor la care tocmai ne-am referit și este de presupus că nici nu le va „vedea” vreodată.

Ceea ce este dat observației noastre sînt „frazе”, „forme concrete ale diverselor cuvinte, sunete și secvențe de sunete etc. și nu regulile.

Conceptul de *regulă gramaticală* sau concepția gramaticii ca *ansamblu de reguli* este o ipoteză teoretică pe care o facem spre a explica anumite regularități care se manifestă în actele concrete de vorbire. Validitatea acestei ipoteze se testează, ca în cazul oricărei ipoteze, nu *direct*, prin confruntarea conceptelor cu obiectele, în cazul particular prin compararea regulii din gramatică cu „regula din limbă”, pentru că aceste obiecte nu sînt date observației, ci indirect, prin capacitatea explicativă a ipotezei, prin simplitatea ei și prin posibilitățile pe care le oferă de a fi pusă în corelație cu alte ipoteze (cu privire la limbă sau la alte domenii).

Dat fiind că gramatica este un concept *teoretic* și nu empiric, nu ne putem aștepta la o corespondență *unu la unu* între o limbă *L* și o gramatică *G*, ci la o corespondență *unu — mai mulți*; cu alte cuvinte, unei limbi *L* îi corespund mai multe gramatici posibile, G_1, G_2, \dots, G_n . Că lucrurile stau așa ne-o dovedește atât faptul că în cadrul aceluiași tip de gramatică faptele de limbă sînt susceptibile de a primi mai multe descrieri posibile, cît și faptul că există mai multe tipuri posibile de gramatică și că toate aceste tipuri pot servi la „descrierea” aceluiași ansamblu de fapte de limbă.

După cum se știe, există în gramatica limbii române o serie de probleme care pot primi soluții diferite. De exemplu, *pot să fac* poate fi descrisă fie ca formă constituită din două propoziții: regenta *pot* și completiva *să fac*, fie ca predicat complex constituit din verbul de conjugat (*să fac*) precedat de auxiliarul modal *pot*. Fiecare din cele două descrieri menționate se justifică exclusiv prin definiția pe care o dăm conceptului de *auxiliar modal*: dacă verbul *putea* satisface condițiile cerute prin definiție oricărui verb pentru a putea fi considerat auxiliar modal, atunci *pot să fac* trebuie descris ca predicat complex; dacă *putea* nu satisface aceste condiții, atunci aceeași expresie trebuie descrisă ca frază construită prin subordonare. Cuvîntul *lecția* din *profesorul ascultă pe elev lecția* poate fi considerat fie obiect direct, fie altceva decît obiect direct. Cele două soluții posibile se bazează exclusiv pe definiția pe care o dăm obiectului direct; dacă printre notele definitorii ale obiectului direct o introducem și pe aceea a posibilității de a deveni subiect în construcția pasivă, atunci *lecția* nu poate fi considerat obiect direct; dacă definim obiectul independent de această trăsătură, atunci *lecția* trebuie considerat obiect direct.

Fiecare dintre alternativele menționate mai sus poate fi considerată ca o trăsătură care diferențiază o gramatică a limbii române de o altă gramatică a limbii române; putem vorbi deci de o gramatică în conformitate cu care *să fac* (din primul exemplu) trebuie interpretat ca parte a unui predicat complex, iar *lecția* (din al doilea exemplu) trebuie interpretat ca obiect direct (G_1); o gramatică în care *să fac* trebuie interpretat ca propoziție completivă, iar *lecția* ca obiect direct (G_2); o gramatică în care *să fac* trebuie interpretat ca parte a unui predicat complex, iar *lecția* — obiect de altă natură decît obiectul direct (G_3); o gramatică în care *să fac* trebuie interpretat ca propoziție completivă, iar *lecția* — ca obiect de altă natură decît obiectul direct. Se observă că luînd în considerație numai două fapte de limbă și presupunînd că fiecare este susceptibil de a primi două descrieri posibile, putem construi patru gramatici diferite ale aceleiași limbi. Dacă vom considera *toate* faptele de limbă română susceptibile de a primi mai multe descrieri posibile (eventual, mai multe decît două), este evident că numărul gramaticilor posibile va fi incomparabil mai mare. Întrebarea pe care o pun mulți în asemenea consens este următoarea: „care dintre aceste gramatici posibile este cea *adevărată*?” sau „care dintre aceste gramatici posibile este cea *corectă*?” O întrebare de acest fel ni se pare fără sens. Atîta timp cît conceptele de *obiect direct* sau de *completivă directă* nu înseamnă altceva decît ceea ce convenim printr-o *definiție* să însemne, atîta timp cît aceste concepte nu se referă la obiecte date experienței, observației, ele nu pot fi nici „adevărate”, nici „false”, nici „corecte”, nici „incorecte”. Întrebarea ni se pare tot atît de lipsită de sens ca și o întrebare de felul acesta: „care este definiția corectă a lui $5: (2 \times 2) - 1$ sau $2 - | - 3$?” O întrebare de acest tip se datorește în exclusivitate faptului că se pierde din vedere sau nu este avut în vedere că aparatul conceptual al gramaticii este esențial teoretic și nu empiric, și că însuși conceptul de *gramatică* este un concept teoretic.

Ideea că există o *pluralitate* de gramatici (posibile) ale unei limbi *L* și nu o gramatică unică a limbii *L*, că nu trebuie să vorbim de gramatica limbii *L*, ci de gramaticile (posibile) ale limbii *L*, este indisolubil legată de recunoașterea sau întuirea caracterului *teoretic* (și nu empiric) atât al conceptelor gramaticale, cît și al însuși conceptului de gramatică.

SPAȚIUL

DE

DECIZIE

AL

DIRECTORULUI

N. RADU
E. CIUREA

În toate sistemele de conducere întâlnim două categorii de decizii: cele cu caracter de ansamblu, exprimând cadrul general în care își duce activitatea o instituție, și cele de rutină, determinate de mulțimea problemelor obișnuite a căror rezolvare este reglementată prin tot felul de dispoziții, indicații etc., în general prin hotărâri, regulamente și instrucțiuni. Primele sunt neprogramate, strategice, de perspectivă, celelalte tactice, de rutină, obișnuite. Școala nu face nici o excepție de la această regulă, și, în cadrul ei, unele decizii sunt de perspectivă, iar altele tactice. Mult mai complicată este însă raportarea acestor tipuri de decizii la situațiile concrete existente, deoarece ambele tipuri pot aparține atât școlii, cât și organelor

superioare și în multe cazuri nu e clar de la început în ce mod se întrepătrund spațiile de decizie ale diferitelor foruri. Sau în ce măsură acestea sînt repartizate potrivit cu posibilitățile reale de a lua decizii. Paralelismele, deplasările nejustificate de atribuții, pe verticală, de la un nivel ierarhic la altul, sau „pe orizontală“ (între nivele egale), pot constitui tot atîtea semne ale lipsei de organizare în sfera activităților decizionale. O analiză științifică a acestor probleme rămîne încă de făcut de aici înainte. Unele deficiențe sînt de presupus. Cum este și firesc, multe din deciziile ce se iau de către forurile ierarhice nu sînt seama — uneori, nici nu pot să o facă — de toate implicațiile și consecințele posibile, ceea ce în timp duce la situații ce se cer reanalizate. Sînt și alte fapte care pledează pentru repunerea în discuție a „spațiului de decizie“ directorial. Precum se știe, dincolo de „cadrele formale“ ale deciziilor „interven altele „informale“: indicații verbale, relații, tradiții etc., care modifică sensul real, uneori chiar procesul intim al luării lor, ducînd în timp la apariția unor fenomene negative pentru bunul mers al școlii. Dacă limităm analiza problemelor legate de spațiul decizional, atîncei tabloul care apare promite să fie și mai variat. Unii conducători consideră că de fapt deciziile de perspectivă nici nu le aparțin (cele privind încadrarea personalului didactic, lărgirea spațiului școlar, introducerea noului sub forma unor experimente proprii etc.) și din această pricină se simt mai puțin responsabili de modul de funcționare al școlii. Cel mult, se străduiesc să influențeze — pe seama informațiilor de care dispun — deciziile ce se iau la diferite nivele ierarhice superioare. În schimb, problemele mărunte, rutinare se hipertrifiază, se complică și amplifică, ocupînd în mod inutil foarte mult timp. Altele, „deficiențele de perspectivă“ duc la încercarea de a rezolva situații ce reclamă decizii strategice prin decizii de rutină. Astfel, în viața oricărei școli apar situații, incidente etc., care nu suferă amîinare, care, deci, reclamă decizii operative. Multe din ele se și încheie astfel, altele însă reapar cu o persistență remarcabilă, indicînd prin simpla lor frecvență faptul că au în spate situații care nu pot fi rezolvate prin simpla raportare la legi și regulamente. Probleme ca: atîtudinea elevilor față de învățatură, comportarea lor în societate, nivelul și calitatea participării cadrelor didactice la munca instructiv-educativă din școală etc. nu pot fi privite numai ca manifestări ce reclamă decizii incidentale, de moment, deoarece în ciuda faptului că ele determină în mod inevitabil astfel de decizii au la bază situații ce nu pot fi rezolvate calitativ decît prin decizii strategice. Confundarea „cazurilor“ izolate, care determină decizii operative, cu fondul pe care apar și care nu poate fi gîndit decît pe baza unor analize și decizii cu caracter strategic dă întregă măsură a unei munci de conducere empirice, improvizate, „de la mîna pînă la gură“, de pe o zi pe alta, între două critici, între două influențe subiective, de la un instructor la altul etc. Constatăm în practică situații în care mari energii umane se cheltuiesc în chip steril în discutarea unor false probleme, de amănunt.

Desigur, problemele curente, „incidentele“ etc. trebuie rezolvate operativ, dar ele nu pot fi totdeauna rupte de ansamblu, de direcția în care evoluează școala, colectivul ei. Numai în acest context multe dintre problemele curente își capătă semnificația lor reală. De aceea, ele trebuie analizate și ca rezultat al unor decizii cu caracter strategic greșite sau neluate la timp.

Analiza spațiului real de decizie al directorului ne permite și alte constatări. Cu orice conducător de instituție, și directorul de școală dispune de un spațiu decizional în chip firesc limitat. Rămîne însă loc destul pentru decizii cu caracter strategic în sfera introducerii noului în școală, a ridicării nivelului de pregătire al cadrelor didactice, îmbunătățirii disciplinei etc. Mult mai complicată este însă legarea deciziei strategice de nevoile și posibilitățile reale ale școlii. În fond, fiecare școală își are situația ei specifică (spațiu, oameni, condiții de muncă). De aceea, problemele care fac obiectul unei decizii strategice pot diferi mult de la una la alta.

Diferă, de asemenea, posibilitățile de dezvoltare și telurile rezonabile pe care și le poate propune o școală într-un anumit interval de timp. Acestea depind de valoarea individuală a fiecărui cadru didactic, de valoarea colectivului școlar, ce s-a constituit în timp, de nevoile și problemele existente etc. De aceea, deciziile strategice trebuie precedate de analize îndelungi pentru a se stabili exact posibilitățile reale. În lipsa unei pregătiri serioase, decizia strategică nu-și are rostul. Căci pentru a decide, în general, sînt suficiente indicațiile forurilor ierarhice, în care sînt tratate toate problemele majore ale școlii (subformă de sarcini, instrucțiuni etc.). Repetarea lor sub forma unor decizii strategice nu duce la nimic. Din cercetările noastre, limitate și incomplete încă, rezultă că tocmai în trecerea de la sarcinile cu caracter general la decizia strategică apar dificultăți, tendințe formaliste și lipsa de pregătire în sfera conducerii.

O altă problemă ce trebuie avută în vedere în perioada pregătirii luării deciziilor strategice este aceea a istoriei unei anumite școli. Noi ne-am lovit de ea cu diferite prilejuri. Școlile noi, fără tradiții nu au constituit încă tipare sau modele de a gîndi și rezolva anumite situații (de aceea, ele sînt mai potrivite pentru experimente de modernizare a conducerii), celelalte, însă, da. Și acestea sînt foarte puternice, influențînd — în bine sau în rău — un sistem de conducere științific. Oricum am privi însă lucrurile, „condițiile“ sînt valorificate de oameni, în primul rînd de directorul de școală. Pregătirea sa personală, stilul său de viață și de muncă, capacitatea lui de a valorifica potențele colectivului școlar și, mai ales, capacitatea lui de a opta între ceea ce trebuie făcut și ceea ce se poate face au consecințe asupra întregii activități școlare. La toate acestea trebuie adăugată pregătirea personală în sfera conducerii. S-ar putea ca cineva să fie bun și foarte bun director de școală și fără teoria conducerii. Acceptăm și ideea că un conducător poate fi tot așa de rău și după ce și-a însușit-o. Dar nimeni nu renunță la instruirea sistematică a viitorilor eroitori, cismari, strungari, profesori etc. pentru simplul fapt că unora nu le va ajuta de loc acest lucru, sau pentru faptul că alții pot să îndeplinească foarte bine aceste meserii și fără să fi avut la timpul potrivit o instrucție sistematică. Desigur, problema conducerii științifice a școlii și în primul rînd a pregătirii în sfera deciziei strategice ridică și alte probleme importante, cum ar fi aceea a etapei de evoluție a școlii, nivelul ei de organizare, stilul de conducere al forurilor ierarhice superioare etc. Ele trebuie studiate cu grijă pentru a permite o trecere firească spre un nou mod de a gîndi sarcinile de conducere ale școlii noastre. Se simte nevoia unirii teoriei conducerii cu analiza unor situații concrete din școli. Acest lucru devine posibil însă numai după ce situația actuală a școlii este analizată ea însăși de către specialistul în problemele conducerii. Nici o întreprindere nu aplică teoria conducerii în general, ci la condițiile existente, iar această „aplicare specifică“ presupune un conducător mai mult decît informat în teoria conducerii. Pe de altă parte, întreprinderea poate plăti un specialist la nevoie, dar școala nu are — și nici nu e cazul — un astfel de specialist. În cadrul cursurilor de perfecționare, directorul urmează să-și însușească noua concepție a conducerii științifice și metodologia necesară aplicării ei în practica școlii.

ÎNVĂȚĂMÎNTUL EURISTIC ȘI DEZVOLTAREA GÎNDIRII CREATOARE

Prof. univ. dr. docent AL. ROȘCA

Învățămîntul de pînă acum este numit obișnuit învățămînt tradițional și se consideră că el nu va mai putea fi corespunzător în anii ce vor urma, pentru că implică achiziția pasivă a cunoștințelor noi și memorizarea lor.

Accumularea rapidă a cunoștințelor noi și învechirea lor rapidă, din zilele noastre, preluarea de către mașini a operațiilor grele ale muncii fizice, precum și a activităților care presupun operații intelectuale repetitive sau cu bază algoritmică, cer un învățămînt care să-i pună pe elevi în situația de a învăța să dobîndească cunoștințele în mod independent și să le aplice în mod creator. Dat fiind că munca va căpăta tot mai mult un caracter creator, iar cunoștințele și tehnicile se vor reinnoi continuu, școala trebuie să-i pregătească pe elevi pentru aceste împrejurări.

Cum trebuie să fie acest învățămînt? În esență un învățămînt euristic, care să implice gîndirea euristică, cu procesele ei de generare sau construcție a ipotezelor și ideilor și de verificare a lor. Ca disciplină, euristica este acea parte a științelor umane care se referă la descoperire și la procesele ei. Etimologic, euristic înseamnă tendința de a găsi (de la gr. *heuriskein* = a găsi). Una din caracteristicile regulilor raționamentelor euristice este că ele nu sînt sigure și precis definite cum sînt cele algoritmice. Din acest motiv ele orientează efortul intelectual al elevului în direcții divergente; soluția este căutată, ca în investigarea științifică.

Științele psihologice și pedagogice contemporane sînt în căutarea unei metodologii a acestui nou tip de învățămînt. Astfel, sînt cercetări asupra principiului investigației sau al cercetării în învățare, învățarea pe bază de probleme (expunerea cunoștințelor sub formă de probleme), învățarea prin descoperire etc. Toate aceste metode și principii au multe puncte comune, și la acestea ne vom referi în rîndurile care urmează.

Expunerea cunoștințelor sub formă de probleme se deosebește de expunerea tradițională de către profesor a cunoștințelor prin faptul că acest tip de învățămînt nu se mulțumește să enunțe elevilor descoperirile științei, ci le și arată căile acestor descoperiri. De exemplu, (după M. Skatkin), în loc să li se spună că aerul, ca și orice corp din natură, are greutate și că 1 m^3 de aer cîntărește $1,293 \text{ kg}$., li face să-și amintească din expe-

riența lor că atît corpurile solide, cît și cele lichide au o greutate. Urmează, însă, întrebarea: dar aerul are greutate? După o discuție scurtă asupra acestei probleme, asupra modului cum s-a descoperit că și aerul are greutate, elevii sînt puși să experimenteze ei înșiși, fie prin cîntărirea unui recipient metalic din care se scoate aerul (printr-o pompă de vid sau prin încălzire), apoi se cîntărește din nou, fie printr-o saltea de cauciuc umplută cu aer și prevăzută cu un robinet, care se cîntărește înainte și după scoaterea aerului etc. În clasele mai mari elevii pot fi puși în fața unei probleme și să încerce ei înșiși să formuleze o ipoteză, să o verifice prin observare sau experimentare etc. În universitate această formă de învățămînt îl va apropia treptat pe student de cercetarea științifică independentă, de găsirea de idei, metode sau tehnici cu un caracter de originalitate.

J. Dewey spunea că elevul trebuie pus în situația de a acționa ca și cînd ar descoperi pentru sine acele cunoștințe care au fost descoperite în procesul dezvoltării istorice a omenirii.

Elevul poate fi pus și în fața altor probleme, nu numai ale științei, ci luate din mediul inconjurător, pe care el să le interpreteze, să elaboreze o ipoteză explicativă și să o verifice, să caute independent o soluție etc. Intr-o cercetare din cadrul Catedrei de psihologie de la Universitatea Harvard, elevilor li s-a prezentat, la o oră de geografie, o hartă care nu conținea decît indicarea rîurilor, lacurilor și a resurselor naturale, și li s-a cerut să arate unde vor fi așezate principalele orașe, liniile de cale ferată, principalele șosele. A urmat o discuție vie în clasă, elevii trebuind să justifice de ce un mare oraș trebuie să fie aici, o cale ferată acolo etc. După aceasta li s-a arătat o hartă adevărată, pentru ca ei să poată verifica justetea ipotezelor pe care le-au formulat.

Învățămîntul euristic îl învață pe elev să gîndească independent, să privească un lucru din unghiuri de vedere diferite, să abordeze flexibil o problemă și să schimbe punctul de vedere dacă o direcție urmată se dovedește ineficace etc.

Învățămîntul euristic nu duce însă numai la educarea gîndirii, la formarea gîndirii creatoare, a unui stil de abordare creatoare a problemelor, ci și la educarea unui șir întreg de trăsături de personalitate. Strategia investigației și

a descoperirii creează la elev o stare de activare, îi crește atenția și interesul, îi mărește încrederea în sine, încrederea că este capabil să găsească informația de care are nevoie și să rezolve diferite probleme în mod independent, să gîndească independent. Învățarea euristică stimulează motivația intrinsecă a elevului, dorința și satisfacția de a cunoaște, ceea ce sporește și capacitatea de muncă întîrziind apariția obosealii.

Dacă acestea sînt avantajele învățămîntului euristic, firese se pune întrebarea: de ce nu se realizează mai rapid? Problema nu este așa de simplă. Și acest învățămînt se realizează tot euristic, prin ipoteze, căutări, verificări, corectări, prin aproximare continuă. În al doilea rînd, nici așa-zisul învățămînt tradițional nu poate fi înlocuit în întregime. Unele aspecte, perfecționate, vor fi integrate în noul învățămînt.

Mulți adepți ai aplicării metodei problemelor, a investigației, consideră că învățămîntul euristic nu trebuie opus expunerii ordinare și sistematice a deducțiilor științifice. Problema care se pune nu este de a absolutiza și universaliza o anumită metodă sau un anumit principiu, ci de a le combina, cu reținerea a ceea ce este valabil din fiecare.

De fapt, creșterea continuă, în proporție quasi logaritmică a cunoștințelor împinge spre transmiterea cunoștințelor prin expunerea sistematică și deductivă a informațiilor. Această metodă consumă un timp mai redus decît metoda euristică. Expunînd în fața unor cadre didactice din învățămîntul mediu principiile învățămîntului euristic, întrebarea care a fost ridicată imediat, și nu de puțini, a fost: de unde să luăm timp pentru un atare învățămînt? Timp poate fi cîștigat și prin eliminarea cunoștințelor învechite, dar dat fiindcă sînt mai multe cunoștințe noi care apar, decît vechi care dispar, este necesar să se găsească și alte soluții; la învățămîntul euristic însă în nici un caz nu se va renunța. Nu se poate renunța la acest învățămînt, pentru că, așa cum s-a arătat, de el se leagă dezvoltarea creativității gîndirii, stimularea activismului, dezvoltarea curiozității și a intereselor epistemice. Totodată, cunoștințele dobîndite în aceste condiții sînt mai adînci și mai durabile.

Din învățămîntul tradițional va trebui, în tot cazul, să se elimine învățarea fără înțelegere sau, cum

se mai numește, memorarea mecanică. Astfel de cunoștințe, po-
lingă că sînt ineficace, cer din partea elevului un efort deosebit de memorare, efort care nici pe departe nu este solicitat în cazul memorării unor date și cunoștințe înțelese. În învățămîntul actual proporția memorării fără înțelegere este destul de mare. Întrebați pe un elev dacă 6 este mai mic sau

mai mare decît $\frac{6}{0,3}$, puțini vor

putea da un răspuns corect și puțini vor putea explica de ce în cazul împărțirii unui număr întreg cu un zecimal cîntul este mai mare decît deîmpărțitul. Să luăm un alt exemplu. Cine nu cunoaște principiul hidrostatic al lui Arhimede: un corp cufundat în apă este împins de jos în sus... sau pierde din greutatea sa... Dacă de un dinamometru se atîrnă o greutate metalică deasupra unui vas cu apă așezat pe un cîntar de scrisori, și-i întrebăm pe elevi ce se va întîmpla cu dinamometrul, dacă greutatea va fi coborîtă în vas fără să ajungă pînă la fund, foarte probabil toți vor spune că dinamometrul va arăta mai puțin. Urmează însă a doua întrebare: ce se va întîmpla cu cîntarul pe care este așezat vasul în care este cufundată greutatea, va arăta mai mult, mai puțin sau tot atît, și de ce, problema pare tot atît, și insolubilă? Numai 51,3% din elevii unor clase de fizică au răspuns corect la această întrebare, și nici aceștia n-au putut toți să demonstreze suficient de clar de ce au dat răspunsul pe care l-au dat. Această situație se întîlnește și în școlile din alte țări. Un experiment similar efectuat cu studenții de la o facultate de fizică din Suedia a dus la rezultate similare. Prin urmare, învățarea pe baza expunerii sistematice a informației științifice, caracteristică învățămîntului tradițional, poate rămîne valabilă combinată cu învățarea euristică, dacă elevul înțelege ceea ce i se transmite și i se cere să asimileze și să rețină.

Învățarea cu înțeles presupune însușirea structurii interioare a cunoștințelor și a conexiunilor dintre ele. Această învățare este și în relație funcțională cu gîndirea creatoare. Rezistă la restructurarea și manifestă inerție (care este opusul flexibilității, factor principal al creativității gîndirii) în-deosebi acele cunoștințe care au fost însușite cu un grad redus de conștientizare și înțelegere.

În lumea școlii, anii se înnoiesc de două ori, în toamnă și la 1 Ianuarie. Poate de aceea, paradoxal, ne place să-i socotim pe profesori mult mai bătrâni și pe elevii mult mai tineri decât sint... Sub semnul timpului însă își găsește locul mai degrabă opera didactică însăși, marea permanentă de resursele înnoirii. Vorbindu-ne despre relativ familiarul, dar și contraversatul domeniu al cercetării în învățământ, participanții la ancheta noastră ne fac să ne gândim cumva la un efort cotidian al... viitorului.

Inter...

Anul internațional al educației (1970), interconexiunea învățământului cu toate sectoarele vieții sociale, interdisciplinaritate... prin astfel de elemente se anunța, în decembrie trecut, Colocviul național de pedagogie (tema „Cercetarea interdisciplinară a învățământului”). Lucrările au fost apreciate pozitiv de către participanții români și străini. Dintre aceștia din urmă, prof. Dragutin Francovici, directorul Institutului de cercetări pedagogice din Belgrad:

„Consider un mare succes că aici s-au întâlnit foarte mulți învățători, profesori, oameni de știință, cercetători, academicieni. Mi-a făcut deosebită plăcere să observ că tovarășul ministru Mircea Malifa are concepțiile cele mai moderne și, în același timp, folosite.”

Președintele Comitetului de organizare al Colocviului, conf. dr. George Văideanu, directorul Institutului de științe pedagogice, ne reamintește ce și-a propus, ce s-a realizat prin acest colocviu:

„Colocviul „Cercetarea interdisciplinară a învățământului” și-a propus să conducă cercetarea spre o nouă calitate și, acum, la încheierea lucrărilor se poate aprecia că el constituie un bun început. La dialogul interdisciplinar au participat cu rapoarte și intervenții peste 300 de specialiști, academicieni, universitari, cercetători și cadre didactice. Pentru prima dată în aceste decenii, eminenți reprezentanți ai științei și-au concentrat atenția asupra învățământului, analizând natura pluridisciplinară a problematicii lui și, totodată, specificitatea pedagogică a procesului instructiv-educativ. În cele 15 grupe de lucru s-au făcut peste 950 de propuneri pentru perfecționarea cercetării educaționale, pentru ameliorarea actualului sistem de învățământ și pentru prospectarea învățământului de mâine. În scopul promovării interdisciplinarității în cercetarea educațională s-au depistat și s-au propus peste 220 de colaborări necesare și realizabile.

Dacă aceste date cifrice indică amploarea dialogului interdisciplinar, un alt fapt, mai greu de cantificat, reprezintă probabil principala succese al Colocviului. E vorba de promovarea stării de spirit prelinse de interdisciplinaritate, de promovarea unei noi mentalități, de părăsirea compartimentărilor care ne-au împiedicat și încă ne mai împiedică să găsim sau să inventăm soluții complete, cu șanse sporite de finalizare în practica educațională. Or, zilele Colocviului au constituit un prilej de confruntare și modificare a viziunilor asupra fenomenului educațional, de depășire a obstacolelor artificiale și de depistare a dilemelor reale care stau în fața unei cercetări interdisciplinare.

— Și cum vor fi fructificate, în acest an (1971) și pe viitor „grupurile” de propuneri?

— Colocviul s-a încheiat, dar valorificarea efortului interdiscipli-

nar întreprins în aceste zile va continua și ea nu se va limita la publicarea unui volum. În două direcții va acționa Institutul de cercetări pedagogice pentru a fructifica valoarea temei și a propunerilor sau ofertelor făcute de diferitele formațiuni de cercetare. a) Vom evalua propunerile pe domenii (conținutul învățământului, orientarea școlară și profesională, mijloacele tehnice moderne, valorificarea cercetării educaționale etc.) și în funcție de beneficiari: Institutul de cercetări pedagogice, Ministerul Învățământului cu diferitele lui departamente și direcții, Ministerul Sănătății etc. b) Plecând de la Proiectul publicat în Revista de pedagogie nr. 6—1970 și valorificând propunerile Colocviului, vom elabora un Program unitar de cercetări interdisciplinare în care și-ar putea înscrie eforturile toate formațiunile de cercetare angajate în perfecționarea învățământului. În felul acesta, Ministerul va deveni beneficiar al cercetării ieșind din situația actuală de posesor frustrat al celui mai mare potențial științific.

Vom constitui Colocviul pe tema „Cercetarea interdisciplinară a învățământului” ca un for științific permanent, eventual sub patronajul UNESCO-ului, pentru a oferi tuturor cercetătorilor prilejul de a-și comunica și valorifica rezultatele.

Interludiu semiotic

Un simpozion ținut (și reținut?) tot în '70 — cu tema „Educație și limbaj” — avusese darul să înfățișeze în gros-plan semiotica.

Să se fi stabilit între semioticieni și profesori, între semiotică și didactică o legătură?

— O legătură directă, nu — ne răspunde prof. univ. dr. Sorin Stati. La simpozionul „Limbaj și educație” termenul de semiotică era înțeles în raport cu toate științele, semiotica fiind mult mai cuprinzătoare decât lingvistica. În mod fatal, apar puncte comune, care interesează și pe semioticieni și pe profesori (de limba română). Așa ar fi comunicarea prin scris și prin vorbire.

Tradițional, lingvistica s-a ocupat de limba scrisă și predarea gramaticii se face prin limba scrisă. Lipsese studiul limbii vorbite și al relației dintre limba vorbită și limba scrisă. Elevii vin de acasă cu limba vorbită în familie. Se adaugă limba pe care o aud la școală, pe stradă, la spectacole etc. Sînt expuși meru contactului cu limba vorbită. Aceasta interesează și predarea limbii române.

O altă implicație ține de rolul profesorului de limba română în formarea exprimării elevului, indiferent despre ce vorbește. Se consi-

deră greșit că rolul profesorului de limba română este să se ocupe exclusiv de vorbirea despre literatură (un scriitor, o operă) și despre gramatică (conjugarea verbului, propozițiile subordonate...). Aceasta este o înțelegere îngustă. Toate științele se ocupă de limbaj. Rolul profesorului de limba română este de a coordona toate aceste eforturi necesare exprimării. Construirea unei definiții, de exemplu, este o problemă de limbaj. Cîți profesori nu se plîng că elevii greșesc din „definiții” de felul „electricitatea este atunci cînd...”? Profesorul de limba română este chemat să clarifice lucrurile. În programele de învățământ chestiunile de vocabular sînt neglijate. Încă o problemă — cea a înțelegerii exacte a sensului cuvîntului. Din necunoașterea sensului exact decurge urmarea cu totul neplăcută că elevii folosesc cuvintele impropriu. Nu o e problemă numai de limba română, ci are o legătură cu problema mai generală a semioticii, care se ocupă cu limbajul tuturor disciplinelor.

— Cu asemenea eventuale implicații, predarea limbii române în școală va părași, poate, terenul clasic, iar propunerile făcute în ultima vreme vor reveni, desigur, pînă la împlinirea lor. Cîteva dintre acestea, în ce privește documentul dumneavoastră...

— În primul rînd, e inadmisibil ca limba română să nu fie obiect de studiu în liceu. Introducerea unei ore, numai la secția umană, în ultima clasă, nu rezolvă problema.

Conținutul obiectului numit „limba română” nu se identifică cu gramatica. Gramatica e numai o parte a acestui obiect. Trebuie să i se adauge studiul vocabularului, noțiuni de fonetică (foarte important, pentru că prin discutarea chestiunilor fonetice ajungem la deosebirea între limba literară și graiurile dialectale, populare; or, datoria profesorului e să-i învețe pe elevii limba literară — un profesor din Moldova va trebui să trateze alte probleme decît unul din Banat). Mai trebuie adăugate noțiuni de stilistică și, în sfîrșit, elemente de istoria limbii române.

Ceea ce mai propun mulți profesori: să se ajungă la o apropiere între predarea literaturii și predarea limbii române. Aceasta se poate realiza în mod ideal în analizele literare. În fine, pentru formarea unei exprimări scrise, co-

recte și elegante, e recomandabil să se revină la o tradiție pe nedrept abandonată, aceea a compunerii elevilor.

„În multe țări din lume...”

Pedagogii au un limbaj comun. Un limbaj sau o grijă comună. Ori cum ar fi, în persoana unui pedagog ni se înfățișează o cunoștință veche și, în același timp, una a viitorului. Am notat cele spuse de prof. J. Sandven, directorul Centralului de Cercetări pedagogice al Universității din Oslo:

— În Norvegia, ca și în cele mai multe țări, din cite îmi dau seama, se pun probleme noi referitoare la școala generală, la liceu, la ansamblul procesului de învățămînt, la structură, la scop, la metode, referitoare la educația tinerilor între 13—19 ani și mai ales între 13—16 ani etc. La institutul nostru din Oslo facem cercetări asupra diverselor stadii ale sistemului școlar, incluzînd și învățămîntul universitar. Sînt atît de multe proiecte în lucru încît e dificil să vorbim doar de unul singur.

Să dau, totuși, un exemplu. Noi am extins școala obligatorie de la 6 la 9 clase. Problema cea mai grea este găsirea relațiilor necesare între cererile societății, pe de o parte, și între aptitudinile și interesele elevilor, pe de altă parte. Avem de plasat învățămîntul pe o cale plină de interes pentru cei ce învață, astfel încît ei să-și trăiască școala ca pe ceva care merită, ceva care le promovează creșterea ca ființe umane. În ce privește sentimentul de satisfacție al elevului în școală — ce înseamnă aici „satisfacție” rămîne de definit — unii elevi nu îl au și noi am dori să-l aibă, mai ales pe treptele superioare. Aceasta e una din problemele pe care le cercetăm la Universitatea din Oslo. Am realizat o serie de studii ce se referă la acest sentiment de satisfacție în sistemul școlar (în ce măsură cei ce învață își trăiesc școala ca pe o activitate cu înțeles).

Personal, am condus studii de cercetare a reacției elevilor, în relație cu un număr de factori — situația de acasă, aptitudinile, înclinațiile, atitudinile, interesele lor etc. care, teoretic, au influență în acest sens.

CERCETAREA

ANCHETĂ

- AICI S-AU ÎNTÎLNIT FOARTE MULȚI ÎNVĂȚĂTORI, ACADEMICIENI ● PENTRU PRIMA OARĂ NOI MENTALITĂȚI ● CONȚINUTUL OBIECTULUI CU GRAMATICA ● A-ȚI TRĂI ȘCOALA ● CEL TUAL ESTE SĂ NU FII DOGMATIC ● CUM POT
- O ACTIVITATE CÎT MAI INDEPENDENTĂ A

INTERDISCIPLINARĂ

INTERNĂȚIONALĂ

TORI, PROFESORI, OAMENI DE ȘTIINȚĂ, CERCE-
RĂ ÎN ACESTE DECENII ● PROMOVAREA UNEI
LUI NUMIT LIMBA ROMÂNĂ NU SE IDENTIFICĂ
MAI IMPORTANT LUCRU ÎN ÎNVĂȚĂMÎNTUL AC-
DEVENI PROFESORII PARTENERI AI ȘTIINȚEI ?
ELEVILOR ÎN ȘCOALĂ.

Concepția mea este că trebuie să aflăm cum se leagă între ele diverse condiții, pentru a ști despre ce vorbim. Dar asta nu rezolvă problema. Și atunci trebuie să luăm în considerație reacțiile diferitelor grupuri față de această problemă. Ce gîndesc elevii înșiși despre școală? Există ceva ce n-ar trebui să fie? Ce ar vrea? Aceleași întrebări — părinților, profesorilor.

În 1970 am întreprins un astfel de studiu pe scară largă, am inclus 6000 de elevi între 16—19 ani, peste 3000 de părinți (ai lor) și 2000 de profesori. Scopul studiului a fost să-mi dau seama cum se întîlțesează ideologia învățămîntului și concepția acestor grupuri (cum trăiesc aceste diverse grupuri sociale școala? Cum văd ei școala ideală? Cum cred că poate, dacă poate, prinde viață?). Nu este sigur dacă rezultatul acestui studiu va fi baza modelului pe care-l vom introduce în anii următori, însă — cel puțin după părerea mea, e dificil să construiești un sistem școlar pe baze subiective, doar pe discuții teoretice. Deci trebuie neapărat să luăm în considerație cum trăiesc școala elevii și profesorii, în diferite părți ale țării, la diferite nivele socio-economice, cu diferite tradiții culturale, personale etc. spre a fi permanent în legătură cu realitatea.

Profesorul J. Sandven, alături de colegii din țara d-sale și din lume, vorbește despre „concepția mea” și respinge cu... generozitate „idolii”.

— Am încercat să evaluez în mod critic diverse abordări ale învățămîntului. Nu cred într-un singur mod de abordare. Trebuie să-ți păstrezi mintea mereu deschisă. O soluție nu poate fi valabilă odată pentru totdeauna. Apar mereu teorii noi. Cercetările îți dau noi soluții. E posibil ca rezultatele optime din anul acesta să nu mai fie valabile în anul viitor.

Cel mai important lucru în învățămîntul actual este să nu fii dogmatic, să rîmii deschis la diverse noi posibile abordări. Pentru aceasta am încercat să țin legătura cu educatori din diferite țări din Europa de est, de vest, din S.U.A., iar informațiile pe care le-am cîpătat am căutat să le integrez concepției mele. Aceste contacte furnizează idei bune, stimulatoare, provenite din mai multe țări și curente de gîndire.

...Cercetare... decizie...

Concretizările aplicative ale relației cercetare-decizie par să ne asigure că nu avem de a face cu un alibi. Pentru a transcrie o formulă lansată într-o ocazie recentă de prof. univ. Mircea Malita, ministrul învățămîntului, „știința pedagogică își pune din ce în ce mai mult pagina în dosarul deciziilor”. Și aceasta nu numai la noi.

Profesorul Saul Robinson, directorul Institutului pentru cercetarea educației „Max Plank” din Berlin, răspunzînd solicitării noastre ne mărturisese interesul d-sale pentru probleme cum ar fi întocmirea planurilor de învățămînt, mai ales cînd o asemenea problemă se ridică pe fondul abordării unor cercetări interdisciplinare, într-un cadru de curriculum unde se asociază și se întrepătrund întrebări de primă importanță.

— Cum pot deveni profesorii parteneri ai științei, ai criticii, inovatori în sfera lor de activitate? — se întrecăbă profesorul berlinez. Legitimarea scopurilor educative individuale și colective se poate realiza numai cu condiția conlucrării dintre oamenii de știință, dintre diferite grupuri sociale sau profesionale. Pentru ca educatorul să ajungă cu exactitate la scopul propus dinaintea, acest scop trebuie delimitat cu precizie. În aprecierea elementelor care pot fi introduse în planificare pentru a atinge scopul dorit își spun cuvîntul diferitele experimente, analizele sociologice, problemele de comunicare etc. etc. Știința educațională nu se află în mina unei autorități, a unei administrații, ci, bucurîndu-se de o anume autonomie, precia singură rezultatele cercetării.

Pe aceeași temă, profesorul norvegian J. Sandven:

— E o problemă dificilă, pentru că, pe de o parte, nu vrem să realizăm cercetări care sînt în întregime legate de lumea reală, imediată, de societatea reală și, pe de altă parte, nici cercetări numai de dragul cercetării. Vrem ca aceste cercetări să influențeze dezvoltarea ulterioară a societății. Pe de altă parte vrem să avem un tip de cercetare independentă. Cînd spun independentă, mă gîndesc să mi se asigure posibilitatea de a-mi

alege liber probele care mă interesează, care se potrivesc, bineînțeles, și instituției respective.

E important ca cercetarea să fie dusă liber, însă nu poate fi în întregime liberă, fiindcă avem o vorbă veche — fiecare e obligat să coopereze în acest proces pe care-l planificăm sau vrem să-l introducem în sistemul școlar. Ce facem noi la Institut? Luăm proiecte, le dezvoltăm, le stabilim scopul, formulăm un plan. Ne adresăm apoi tuturor factorilor din sistemul școlar, directori, profesori, părinți etc. Le explicăm ce vrem să facem și le cerem să coopereze. Ei pot să difuzeze acestea dacă vor. Nu trebuie să facem nici o presiune asupra lor. Pînă acum, n-am întîmpinat, practic, nici o opoziție. Asta poate și pentru că, în momentul cînd planific, iau în considerație și posibilele obiecții.

Teoretic, o idee o transform ușor în proiect și atunci merge foarte repede și nu-mi cere prea mult timp. Pot să mă adresez direct sistemului școlar.

Proiectul la care am lucrat eu (m-am referit la el mai înainte), la început a fost făcut în cooperare cu cadrele didactice. Am propus un plan pentru a ataca aceste probleme, apoi o schemă detaliată. Am vorbit și-n ziare, apoi am pornit la treabă. Am avut toată cooperarea. În ianuarie și februarie 1971 rezultatele vor merge la calculatoarele electronice.

La noi ca și pretutindeni se vorbește mult despre experimente. Am notat cele spuse de profesorul Vasil Bozarov, director adjunct al Institutului de cercetări pedagogice din Sofia, despre cîteva experimente ale cercetătorilor bulgari:

— La noi s-a experimentat trei ani folosirea noilor programe de învățămînt în școala generală. Aceste programe s-au simplificat în timpul experimentării, s-au discutat de cîteva ori, s-au schimbat, și acum cercetătorii trag concluziile acestor dezbateri.

La cîteva materii, ca fizica, programele au fost elaborate și au fost scrise manuale pe baza acestor programe. Iar manualele au intrat deja în școală. Aceleași lucru în ce privește desenul și muzica în școala elementară. La alte materii, cu toate că există programe, acestea încă nu au intrat în circuitul școlar, ele se vor experimenta, mai întii.

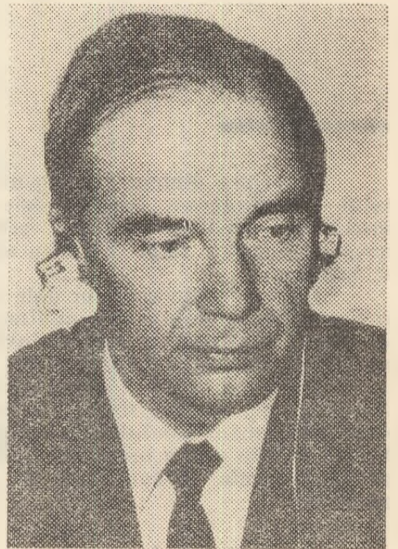
Întindem, ca și d-stră, să reînnoim conținutul și-n același timp să perfecționăm procesul de învățămînt în ce privește eficacitatea lui. Vrem să asigurăm o activitate cît mai independentă a elevilor în școală. Să-și dezvolte capacitățile orale de exprimare, să gîndească cît mai personal. În școală nu pot primi toate cunoștințele care le sînt necesare în viață, trebuie să se învețe ca ei singuri să se pregătească pentru viață.

ANCHETĂ REALIZATĂ

DE

GH. ANCA

DIN PARTICIPANȚII LA ANCHETA NOASTRĂ



J. SANDVEN
directorul Centrului
de Cercetări pedagogice
din Oslo



SAUL ROBINSON
directorul Institutului
pentru cercetarea educației
„Max Plank”, din Berlin



VASIL BOZAROV
director adjunct al
Institutului de cercetări
pedagogice din Sofia

IN PRIM PLAN:

FIZICA

Desprinsă dintr-o preocupare mai largă și la ordinea zilei: perfecționarea învățămîntului — modernizarea predării fizicii în școala de cultură generală este cu ațit mai stăruitor înscrisă pe agendele de lucru specializate cu cît această disciplină are o pondere mai mare în pregătirea pentru viață și pentru muncă la nivelul exigențelor mereu sporite ale societății contemporane.

Dacă părerile cadrelor didactice cu privire la necesitatea obiectivă a acestei acțiuni sînt îndeosebi favorabile și unanime, cele cu privire la modul cum trebuie ea înțeleasă și mai cu seamă realizată în cadrul învățămîntului fizicii sînt în conținut destul de diferite și, poate, cu întotdeauna suficient de realiste și de juste.

Pentru a ajuta la elucidarea unor din aceste probleme și a veni în sprijinul cititorilor interesați pe această linie, am întreprins o anchetă printre prestigioși specialiști și cadre cu experiență în învățămîntul de cultură generală. Opiniile lor vor fi publicate în numărul de față și în alte câteva următoare, cu mențiunea că paginile revistei noastre sînt deschise oricărui profesor dornic să contribuie la lămurirea importantelor probleme ale modernizării învățămîntului.

Acad. TIL. V. IONESCU, președintele Societății de științe fizice și chimice:

Mai degrabă trebuie să vorbim de perfecționarea predării fizicii în învățămîntul de cultură generală...

De un timp încoace, mai degrabă din afara învățămîntului se cere, de multe ori cu insistență, modernizarea predării fizicii în școala secundară. O adevărată spaimă a cuprins pe neinițiați. Descoperirile în fizică cresc exponențial cu timpul, deci cum să facem să ne ținem la curent?

Să zvrălim ce-i vechi și să păstrăm nou? Dar tot ce se publică — un material imens — reprezintă oare descoperiri fundamentale pe care fiecare om cult trebuie să le cunoască? Oare toate aplicațiile practice, foarte interesante pentru viață și economie, trebuie să preocupe pe toți cetățenii?

Iată problema. S-o vedem în puține cuvinte discutate.

Ce noțiuni de fizică au copiii cînd intră în școala de cultură generală?

Dacă sînt obișnuiți cu vehiculele motorizate, posedă ei noțiuni elementare de termodinamică, sau cunosc ei legile elementare ale compresiunii gazelor? Dacă privesc la televizor, știu ei ce sînt electronii, cunosc ei legile fundamentale din electrodinamică? Cîți spun: Să se termine cu împărțirea arbitrară a fizicii în mecanică, acustică, căldură și electricitate.

Nu toate ființele au ochi să privească lumea exterioară? Nu trebuie să cunoască copiii legile reflexiei și refracției și aplicațiile lor la lentile, ochelari, aparate fotografice etc.? Oare nu-i folositor să cunoască copilul acest aparat optic minunat, ochiul; să știe măcar fenomenele fundamentale, care explică funcționarea ochilor. Astfel ar ști cum să-i îngrijească pentru a se putea servi de ei și la bătrînețe.

Ce-ar însemna societatea omenească fără vorbirea articulată? Este de mirare că s-a născut capitolul acustică și vibrații? Dacă publicul mare ar ști mai mult despre fiziologia urechii nu ar permite funcționarea barbară a aparatelor de radio care-l duc imediat la surzenie.

Omul este și o mașină termică.

Căldura o simțim cu tot corpul, de aceea studiul ei s-a impus ca un capitol special al fizicii. Sînt prea bine cunoscute aplicațiile practice ale științei căldurii și rolul lor în economie, pentru ca să insist.

Trăim în fundul oceanului aerian, trăim în atmosferă, prin urmare o cunoaștere mai adîncă, la nivelul școlii secundare, a circulației aerului din atmosferă, a fenomenelor meteorologice și chiar a poluării atmosferei, cu urmările ei

nefaste, este necesară. Aceste probleme nu pot fi urmărite fără o cunoaștere a noțiunilor de bază din termodinamică și mecanică.

Dar pentru că a venit vorba de mecanică, să ne oprim puțin la ea, să vedem, discutînd-o, cum trebuie învățată. Adică în liceu în ce sens poate fi modernizată fizica? Galileu, în secolul al șaptesprezecelea, a pus bazele fizicii ca știință cantitativă. El a introdus trei concepte: acela de viteză liniară uniformă, acela de accelerație și legea inerției care de fapt este tot un concept, adică un mod de a lega între ele mărimi care intervin în schimbările naturale. Conceptele reprezintă idei care apar din considerarea lumii obiective, dar care nu există în ea ca atare, adică nu au o realitate obiectivă. Alte înțepi, cu alt sistem de gîndire, ar putea întrebuița pentru aceeași realitate obiectivă alte concepte, străine nouă. Cu ajutorul lor Galileu a lămurit cantitativ căderea corpurilor în spațiul liber sau pe plan înclinat, și funcționarea pendulului. Pentru aceste trei concepte Galileu a experimentat și a meditat o viață întregă și la un moment dat ele au țiguit ca niște focuri de artificii pe cerul întunecos al ignoranței.

Cum să-i facem pe copii să redescopere rezultatele lui Galileu, așa cum pretind unii pedagogi, fără geniul și munca lui?

Mă opresc puțin la conceptul de inerție. Galileu a ajuns la concluzia că sub acțiunea unei cauze invariabile în timp, adică a forțelor constante, care produc mișcările corpurilor, accelerația căpătată de aceste corpuri este independentă de viteza lor. Afirmatia aceasta nu era evidentă pentru ori ce muritor și n-a fost evidentă de la început nici pentru Galileu. După ce a găsit această proprietate a materiei, toate raționamentele lui Galileu pentru a o justifica sînt a posteriori.

Newton a găsit un alt concept, forța de inerție, adică produsul între masă și accelerație. El a spus că acest produs este egal cu forța exterioară care acționează asupra corpului și a definit masa corpului ca fiind cantitatea de materie dintr-un volum dat. De fapt el a plecat de la conceptul de impuls: forța multiplicată cu timpul eșt acționează și a egalat-o cu produsul dintre masă și viteza căpătată în acel timp, plecînd din repaos. Acest al doilea concept este cantitatea de mișcare. Mai tirziu s-a definit masa de inerție, raportul între forță și accelerația pe care o ia corpul sub acțiunea acestei forțe. Conceptul nou de masă de inerție astfel definit joacă un rol mare în problemele privind fișinea nucleară.

La sfîrșitul secolului trecut, din măsurile lui Michelson care, prin procedeul optice, a încercat să deducă viteza relativă a pămîntului față de eterul lui Fresnel, s-a ajuns la concluzia că acest lucru nu-i posibil.

În 1904 Lorentz, încercînd o explicație fizică a acestui esec, a ajuns la formulele care-i poartă numele și care stabilesc o corespondență între fenomenele ce au loc în două sisteme de coor-

donate, cu viteze relative constante, unul față de celălalt. În același memoriu a dat și cunoscuta formulă a variației masei cu viteza, plecînd de la masa de repaos, adică masa cu viteză nulă într-un sistem de coordonate. Aceleași rezultate le-a obținut, în anul următor, și Einstein, pe o altă cale. În plus, el a găsit formula care i-a imortalizat numele, care dă energia totală a unei particole materiale, adică, energia este egală cu masa de repaos înmulțită cu pătratul vitezei luminii. Pe cînd energia cinetică a unui corp care se mișcă cu o viteză dată este egală cu jumătate din produsul masa \times viteza la pătrat.

Energia intrinsecă a unui corp ($m \times c^2$) ca și energia cinetică $mv^2/2$ sînt concepte, ca de altfel lucrarea mecanică sau momentul forțelor exterioare, ori momentul forțelor de inerție. Tot astfel, de la 1900 încoace s-au introdus concepte noi care privesc emisia și absorbția radiațiilor, de exemplu energia unei radiațiuni de frecvență dată este egală cu constanta lui Plauk, care a pus bazele fizicii cuantice, înmulțită cu însuși frecvența. Apoi conceptul de nivel energetic cuantificat, în atomi, în molecule sau în nuclee, introdus de Bohr. Cu aceste două concepte Bohr a calculat frecvențele atomului de hidrogen, dar, prin mii și mii de lucrări, s-au găsit structurile electronice și nivelele futuror atomilor și multor molecule.

Concluzie. Cum trebuie să se învețe fizica în liceu?

1. Să se definească clar conceptele principale din fiecare domeniu al fizicii; de altfel ele au apărut la intervale mari de timp. Să se arate elevilor — și de cele mai multe ori se poate — o experiență, două care justifică conceptul. Să se arate ca exercițiu de calcul sau numai intuitiv, cum se aplică conceptele pentru diferite fenomene.

2. Deși conceptele se găsesc sub formă de formule în toate cărțile de fizică, să se insiste că ele nu pot fi demonstrate, că desfășurarea fenomenelor este astfel încît nu intră în contradicție cu ele.

În felul acesta elevii buni n-au să-și mai frămînte mîntea să găsească o explicație a momentelor forțelor care determină echilibrul sau rotația corpurilor. Ei nu vor mai face eforturi să înțeleagă „teoria specială a relativității“, care după 60 ani de discuții n-a putut fi redusă la ceva mai simplu decît aplicarea consecventă a formulor lui Lorentz sau la întrebuițarea formulei masei variabile sau a energiei intrinseci a materiei, formule care stăpînesc toată fizica nucleară. Aceste concepte sînt în concordanță cu fenomenele naturale. Asta-i tot.

Explicînd elevilor noțiunea de concept, formulele din cărți nu vor mai apărea introduse arbitrar și multe pseudodemonstrații vor fi izgonite din cărțile de liceu. Nu numai la universitate, dar chiar la liceu, în ciclul superior de predare a fizicii trebuie să apară o tendință de abstractizare și teoretizare a rezultateelor experimentale.

Domenii ale fizicii care apar foarte diferite, ca, de exemplu, fizica particulelor elementare, sau fizica corpului solid, se expun cu ajutorul aceluiași concepte. Fizica capătă astfel unitate.

Teoretizarea trebuie bine strînută. De multe ori tineretul este inclinat să construiască teorii pe baze neconforme cu realitatea.

Prin măsuri și verificări executate în laborator chiar de ei însuși, elevii vor căpăta convingerea că o teorie trebuie să îmbrățișeze realitatea, cum o haină bine croită îmbracă corpul omului. Universul în care trăim, iterativ și legiferabil, poate accepta pentru (sistemizarea) clasarea fenomenelor și teorii aparent stranii. Ipoteza undelor asociate a lui de Broglie a condus la expresia $\lambda = \frac{h}{mv}$ care definește lungimea de

undă, λ , a electronului de masă, m , și viteza, v . Pe ea se bazează construcția microscopului electronic.

Învățămîntul nostru de cultură generală nu este anacronic. Mai degrabă trebuie să vorbim, așa cum reiese din această scurtă prezentare, de perfecționarea predării fizicii în învățămîntul de cultură generală și nu de modernizarea ei.

Ca urmare a unei politici școlare juste, s-au construit foarte numeroase școli, bine gîndite funcțional. Sînt laboratoare, dar nu totdeauna bine utilizate. Există cărți, tipărite de Ministe-

rol învățământului, dar poate nu cele mai potrivite și poate nici toți profesorii de fizică n-au calificarea cea mai bună. Este loc de perfecționare.

Societatea de fizică și chimie, în numeroase consfătuiri și simpozioane, a analizat și analizează în continuare metodele de învățământ propuse pe plan mondial și național.

Orice idee nouă trebuie mai întâi rodată în aplicarea ei practică și numai după aceea acceptată total sau în parte ori ignorată. Perfecționarea nu se poate face decât din aproape în aproape și cere timp pentru generalizarea ei pe tot cuprinsul țării.

Prof. univ. dr. **OLIVIU GHERMAN**, Craiova:

Volumul cunoștințelor predate nu poate crește proporțional cu volumul descoperirilor.

Toată lumea este de acord că în ultima vreme în fizică s-au realizat progrese atât de însemnate încât înfățișarea ei de azi diferă esențial de cea de acum cincizeci sau o sută de ani. Este de asemenea evident că volumul cunoștințelor predate nu poate crește proporțional cu volumul descoperirilor. Mai mult chiar, se pare că există un acord deplin asupra faptului că numărul orelor de predare nu trebuie să crească deloc. În aceste condiții se iese stringent întrebarea: cum se poate pune în concordanță predarea cunoștințelor într-un timp limitat cu dezvoltarea impetuoaasă a fizicii?

Eu consider că modernizarea învățământului fizicii trebuie să aibă un caracter unitar și continuu. Altfel spus, eu cred că nu pot coexista capitole „moderne” cu capitole învechite; modernizarea trebuie să afecteze întregul fond de cunoștințe de fizică. Nu putem menține mecanica așa cum era ea cu un secol în urmă sau fizica atomică așa cum se preda în urmă cu cincizeci de ani, adăugând, simplu, niște cunoștințe moderne celor clasice. Toate capitolele fizicii trebuie reconsiderate continuu prin prisma celor mai moderne concepții în fizică.

Să exemplific. Se știe că în mecanica newtoniană conceptul de forță juca un rol esențial. Dar, o dată cu elaborarea mecanicii analitice, a reieșit clar că, în fond, conceptul de forță are un caracter secundar, derivat. Conceptului de forță nu-i corespunde nimic viabil în lumea materială obiectivă. Dezvoltarea ulterioară a teoriilor și experiențelor a confirmat pe deplin concepția lagrangeiană. Cu toate acestea, din comoditate sau din alte cauze nepătrunse, în zilele noastre chiar mecanica este, practic, integral aservită conceptului de forță. În același timp, conceptele de energie, impuls și moment cinetic, care au o semnificație primordială și un corespondent experimental direct, rămân concepte derivate.

Se știe de peste patruzeci de ani că utilizarea unui model clasic pentru atom este esențial necoresctă. Cu toate acestea, cea mai mare parte a timpului dedicat predării fizicii atomice, mai ales în liceu, este folosit pentru descrierea unui model perimat, necorespunzător științific — modelul lui Bohr-Sommerfeld. În același timp, concepția statistică despre fenomenele microcosmosului, concepție care și-a găsit o semnificație profundă și în fizica fenomenelor macroscopice, este complet neglijată.

În mod paradoxal, deși totalitatea fenomenelor analizate în fizică își au originea în experimente, cel mai adesea se evită experimental ca bază a concepțiilor despre fenomene. Asistăm la o idealizare atât de accentuată a experimentului, încât se pierde esența obiectivă a fenomenului, și aceasta numai de dragul folosirii unei metodici matematice suprasimplificate.

Fără a multiplica la nesfârșit lista exemplelor, eu consider că astăzi fizica trebuie predată integral în lumina concepțiilor actuale despre fenomenele fizice. Aceasta implică o punere în concordanță a planurilor de învățământ, a programelor analitice, a manualelor, dar mai ales a pregătirii profesionale a celor ce predau fizică, cu cerințele actuale.

Un al doilea aspect important al problemei derivă din modificarea calitativă a conținutului fizicii în ultimul secol. Până nu de mult, lipsa unui sistem coerent de fapte experimentale și de teorii permitea și justifică o simplă acumulare de fapte, de observații, de calcule etc. În ultima vreme fizica se prezintă însă



ca un sistem coerent de fapte și explicații ale acestora. Dacă înainte, o informație despre un fenomen fizic era valoroasă prin ea însăși, astăzi experimentul și teoria sînt aservite unei concepții unitare coerente. Acest aspect trebuie să se reflecte neapărat în conținutul învățământului fizicii. Azi, o simplă însușire de informații experimentale sau teoretice este antiștiințifică. Rolul descrierilor trebuie diminuat în schimbul extinderii continue a explicației. În același timp, explicația trebuie să concorde cu structura complexă a fenomenului, evitîndu-se suprasimplificările. Aservirea unui capitol al fizicii unei comodități în dezvoltarea metodologiei matematice poate avea urmări dezastroase. Astfel, de exemplu, elaborarea cinematicii înaintea dinamicii conduce la conceptul de spațiu newtonian, nematerial. Oricite argumente se vor folosi mai târziu pentru combaterea acestei concepții, profund idealiste, rezultatul este cel mai adesea nul.

În sfîrșit, nu se poate vorbi despre modernizarea învățământului fizicii fără existența unei baze materiale corespunzătoare. Elevul, studentul, trebuie să aibă posibilitatea să-și formeze concepțiile despre fenomene, participînd direct la analiza experimentală a acestor fenomene. În același timp, este absolut necesar să existe la îndemîna oricui cartea bună, cartea valoroasă de fizică. Afirm cu toată răspunderea că manualele de liceu și manualele universitare, cu mici excepții, sînt departe, foarte departe de a stimula gîndirea creatoare. Or, fără carte valoroasă, orice recomandări în vederea modernizării învățământului fizicii rămîn simple vorbe în vînt.

Prof. univ. dr. docent **MARGARETA GURGEA** București:

Modernizarea învățământului fizicii ar trebui începută printr-o atență verificare de către oamenii de știință a manualelor... mai întii, o operație de reducere...

Este de necontestat că civilizația secolului nostru datorește enorm fizicii, mai mult probabil decât altor științe. Ca urmare, cultura generală a unui tînar trebuie să conțină un bagaj de cunoștințe de fizică mult mai mare decât era admisibil acum — să zicem — cincizeci de ani.

Pe de altă parte, mulți absolvenți ai liceelor se înscriu apoi în instituții de învățământ superior — institute politehnice, facultăți de fizică, de chimie și altele — în care au absolută nevoie de cunoștințele de fizică din liceu și anume, nu de informații vagi din toate capitolele fizicii actuale, ci de noțiuni bine precizate, termeni asimilate și aprofundate privind fundamentele fizicii, acele cuceriri ale ei despre care este de presupus că vor rămîne valabile — cel puțin ca o primă aproximație — oricare va fi dezvoltarea impetuoaasă a acestei științe în viitoarele decenii.

În al treilea rînd, predarea fizicii în școala de cultură generală are un foarte important rol formativ. Dacă însușirea disciplinelor de matematică în școala de cultură generală îi obișnuiește pe tineri cu gîndirea logică, îi pune continuu în fața examenului neînduplecat cu

privire la justetea concepțiilor lor, dîndu-le și satisfacții de înalt nivel, cînd devin conștienți de cât au înaintat în stăpînirea sigură a miraculoaselor metode matematice — de la fizică se așteaptă și aceste lucruri (poate în mai mică măsură), dar și altele mai subtile, mai nuanțate, dar incomparabil mai greu de atins.

În fizică tînarul trebuie nu numai să pornească de la premise juste, ci și să gîndească logic. El trebuie să și cîntărească calitativ — dacă se poate spune astfel — importanța diferiților parametri pentru a alege pe cei mai semnificativi, astfel ca, la sfîrșit rezultatul gîndirii să poată fi confruntat cu succes cu experiența, cu aplicațiile practice.

Să comparăm o problemă de matematică cu una de fizică. De obicei în cazul matematicii problema ca atare e clară, dificultatea constă numai în a ști cum s-o rezolvi. În cazul fizicii dificultatea majoră constă în a sesiza conținutul întrebării puse, în a imagina fenomenul sau fenomenele care au loc, în a neglija contribuțiile considerate neesențiale, în a formula, de exemplu, cu vorbe, egalități pe baza cărora se vor scrie ecuațiile problemei. Dar cînd aceste etape au fost străbătute cu succes de tînar, satisfacția lui e adîncă și complexă. El capătă încredere nu numai în mîntea lui logică, în metoda lui sistematică și ordonată de lucru, ci simte uneori că, înțelegînd just fenomenele despre care este vorba, va fi în stare să le și dirijeze spre o mai adîncă cunoaștere a lumii, spre noi aplicații.

Consider și eu că de multe ori s-a dat prea puțină importanță rolului formativ al lecțiilor de fizică. Desigur cuceririle moderne ale fizicii se bazează pe rezultate ale fizicii teoretice, electronicii, fizicii particulelor elementare, fizicii corpului solid etc. care nu pot fi predate în liceu și ca urmare, pentru a informa totuși cit de cit pe elevi despre aceste cuceriri, ele sînt prezentate uneori cu un simulacru de explicație. Acest mod de prezentare demobilizează pe elevii obișnuiți să gîndească logic și care nu pot stabili în ce măsură incapacitatea de înțelegere este vina lor sau a expunerii din manual. În schimb, încurajează pe cei înclinați spre superficialitate pentru care a auzi despre ceva este echivalent cu a cunoaște acel lucru.

Nu sînt împotriva semnării în manuale a lucrurilor noi, dar sînt mai mult pentru înlocuirea concepțiilor învechite din fizică cu cele moderne, decât pentru introducerea a numeroase aplicații ale fizicii actuale care, prin forța lucrurilor, sînt prea complexe pentru a putea fi prezentate corect.

Cred că modernizarea învățământului fizicii ar trebui începută printr-o verificare atență de către oamenii de știință a manualelor, pentru eliminarea tuturor prezentărilor neconforme concepțiilor actuale ale fizicii. Ar trebui apoi să se inventarieze descrierile de fenomene, experiențe, sau aplicații care ar putea fi fără pagubă eliminate din manuale ca fiind prea simpliste, învechite sau superfle pentru o cunoaștere a esenței faptelor.

Numai după această operație de reducere — fiind scama de volumul de materie reținut, se va putea decide ce lucruri noi s-ar mai putea adăuga și, mai ales, se vor putea propune prezentări mai ample, mai aprofundate și deci mai satisfăcătoare din punct de vedere formativ al unor capitole moderne, introduse succint în actualele manuale.

Văzînd la un interval destul de scurt manualul de literatură română de clasa a X-a și manualul de clasa a XI-a, mi-am dat seama că judecățile căroră le dau naștere sînt în mare parte aceleași. Și lucrul e foarte firesc: manualele au izvorît din necesități analoage, din dorința eliberării de mai vechi erori sau prejudecăți, din dorința de a răspunde tot mai acutei nevoi de modernizare a învățămîntului, de aducere la zi a metodelor de analiză literară, pentru ca elevii mari să înțeleagă și să inbească literatura națională în afara literoi reci a programei școlare. De fapt, un astfel de manual trebuie să fie, în chip ideal, o școală desăvîrșită, instruind cu elemente variate, solide de la știința istoriei pînă la arta cuvîntului și delectînd spiritele tinerilor în plină formație intelectuală. Dar acesta este doar un deziderat ideal, cum spunea. Puterile noastre au și vor avea întotdeauna limitele lor firești, care le vor despărți de ideal și în asta stă desigur și obîrșia eternei aspirații omenești spre realizarea perfecțiunii.

Manualul de clasa a X-a ne ducea pînă în preajma secolului XX, și centrul său de greutate consta în capitolele despre clasici. Manualul de clasa a XI-a are o structură mai liniară, dacă-i putem spune așa, adică evoluează egal între curente și scriitori. Totul începe cu cele trei curente din pragul secolului XX, cu simbolismul, sămănătorismul, poporanismul și sfîrșește cu prozatorii de seamă dintre cele două războaie. Sigur că și aci ierarhia de valori trebuie să se facă simțită, ceea ce se și întîmplă în mare parte. Dar înșirarea studiilor ca măgecele pe ață face mai evidentă inegalitatea în tratarea materiei, diferențele în felul de abordare, modalitățile de analiză, deosebiri stilistice etc. În același timp, se văd mai bine și ceea ce au în comun, bun și mai puțin bun, studiile.

În general, paginile dedicate curentelor sînt mai concentrate și mai pertinente. Între ele, simbolismul se bucură de o mai nuanțată tratare, deși structura capitolului nu permite o mai lungă zăbovire asupra poezilor. Aci, fragmentele de analiză sînt făcute cu înțelegere pentru poezie și cu fixare de particularități individuale în expresie. Spun acest lucru pentru că, în linii mari, sectorul care suferă de mai mari carențe în manual este acela al analizelor, adică acela care ar trebui să aibă o pondere deosebită, dînd elevilor posibilitatea de a intra cu plăcere și cu incipientă pricepere în universul fiecărui autor studiat.

Analizele sînt în mod diferit întreprinse, dar mai toate în chip destul de nesistematic și preponderent tematic. Adesea, se repovestesc nucele, romanele și chiar, uneori, poeziile, cu folosirea a numeroase citate din text. Acesta este modul pe care Călinescu îl folosea cu geniu pe urma unor modalități estetice moderne, dar nu oricui îi este dată puterea de a-l face. Și ca atare am prefera un comentariu analitic organizat didactic și sistematic. Nu se prea spune mare lucru despre problema construcției, a compoziției nici la operele în proză, nici la cele poetice, deși e una esențială într-o vreme în care vorbirea despre structură e pe buzele tuturor. Procedeele sînt evitate de unii autori de capitole, iar de unii folosite doar în parte (ca descripția și portretul în analiza romanului lui Duiliu Zamfirescu).

Iar în analizele de poezie nu se vorbește decît foarte rar despre lexic poetic, despre versificație și nici măcar la Coșbuc, poetul cu cea mai variată și complicată utilizare de scheme prozodice. Cît despre sintaxa poetică, e ca și cum n-ar exista.

E foarte bine că se insistă asupra eticului și socialului, dar e foarte rău că esteticul rămîne mereu nedemonstrat, mereu în afară, el care face specificitatea literaturii în ultimă instanță. Pe de altă parte, se pierde din vedere legătura cu curentele și afiniții din literatura universală, care ar contribui la clarificarea fe nomenclor noastre proprii printr-un termen de comparație. Așa s-ar fi convenit poate la Ștefan Petică, fin analizat de altfel, și la Duiliu Zamfirescu, a cărui poezie are un sunet nu foarte obișnuit la noi.

Ni se mai pare că grija de formulare trebuie să fie printre cele dintîi în alcătuirea unui manual. Nu numai fiindcă ceea ce se gîndește bine se enunță limpede, dar pentru că un anumit mimetism al elevului în formație îl face să folosească adesea limbajul manualului (din nefericire, uneori, îl învață chiar pe dinafară). De aceea, orice confuzii, orice formulări nesigure se cer evitate. Anumite locuri comune cu un ascuțit iz sociologizant ar fi bine, de asemenea, să lipsească, ele transformîndu-se, cum știm, în clișee care influențează chiar forma *mentis* la elevi.

Să se evite superlativele goale, ca: „mesaj de măreț și nepieritor patriotism”; „vibrant mesaj al responsabilității supreme” etc. Și chiar tautologiile fără intenție poetică („Cele trei piese, care decurg una dintr-alta, constituie în ansamblul lor un tot”).

Sîntem și cu acest manual pe drumul lepădării de balasturi și al cîștigurilor, fără îndoială, dar înnoirea mijloacelor de studiu în literatură se cuvine a se produce într-un ritm mai rapid. Cum vor înțelege viitorii studenți problemele *noii critici*, de pildă, cînd în ultimii ani continuă a studia literatura cu instrumente încă vechi?

NICOLAE MANOLESCU

Voi încerca să răspund scurt și cuprinzător. E vorba de mai multe serii de probleme, așa că trebuie să le separ din capul locului.

Mai întîi, ca o chestiune de principiu, mi se pare că manualul scos de mai mulți autori este inferior celui scris de un singur autor; ca unitate de vedere și de metodă. O mare parte din slăbiciunile manualului de clasa a XI-a provin de aici: autorii n-au căzut măcar de acord asupra modalității de analiză sau asupra prezentării aparatului critic. La P. Cerna (spre a ilustra imediat) se indică, la bibliografia critică, trei titluri, din care două, greu accesibile în momentul tipării manualului (ediția 1967) (Lovinescu și Ibrăileanu), în schimb la O. Goga, șapte pagini mai departe, un singur ti-

În discuție:

MANUALUL DE pentru clasa

participă:

ZOE DUMITRESCU-BUȘULENGA
NICOLAE MANOLESCU

tu, al unui studiu relativ recent. Cum O. Goga e un poet mare, iar Cerna unul de a doua importanță, era normal să se procedeze exact invers.

O altă serie de probleme ține de „programă” mai mult decît de manual; dar cum un manual bun trebuie să aibă neapărat la bază o programă inteligentă, e cazul să ne oprim o clipă asupra acestor probleme. Despre ce autori vorbim elevilor? (Las deocamdată la o parte împărțirea pe clase a materiei generale și discut în sine partea rezervată clasei a XI-a). Despre *toți*? Despre *cei mai mari*? Descriem epoca amănunțit sau o limităm la rolul unui cadru necesar? Intrăm în detaliile tuturor genurilor sau marcăm operele reprezentative? La nici una din aceste chestiuni manualul nu răspunde limpede. El e alcătuit după criteriul confuze. Se perpetuează o stare de lucruri mai vechi, cînd, în lipsa „reconsiderărilor” și a unor studii temeinice care să spulbere prejudecățile, literatura perioadei interbelice era mai slab reprezentată decît aceea anterioară primului război mondial. Mi se pare însă absurd ca, în 1970, elevilor să li se analizeze amănunțit scriitorii mărunți (unii cu prestigiu cultural, poate, dar nu literar) ca Al. Vlahuță, Șt. O. Iosif, P. Cerna, Calistrat Hogaș, Cezar Petrescu, G. Topîrcăanu, iar scriitorii de mare valoare să fie expediți la capitolul rezumativ despre „alții” (Mateiu Caragiale, Ion Barbu). În loc să se familiarizeze cu literatura mai nouă, modernă, cu modurile de expresie și cu problemele ei, elevii continuă să fie educați în spiritul unei literaturi demult ieșită din circulație (P. Cerna, Vlahuță) sau de o calitate literară discutabilă (Cezar Petrescu). Adevărata educație a gustului trebuie să se întemeieze pe valorile reprezentative. La acest punct, manualul este eronat gîndit și deservește ideea de literatură. În realitate, elevii noștri se dezinteresează, și pe bună dreptate, de schitele mediocre ale lui Vlahuță, ori de poezia minor sentimentală a lui Iosif. Manualul îi obligă să-și formeze despre literatură o idee „dublă”: de o parte sînt operele studiate la școală (plicticoase!), de alta, operele care îi atrag. Efectul unei astfel de metode e exact invers decît s-ar conveni să fie.

Vinovate sînt și prezentările: neatractive, cu excepții, prea tematice (la Sadoveanu, de exemplu), incapabile să „placă”. Elevul trebuie învățat să iubească literatura, să o citească cu emoție și curiozitate. Cum va reuși manualul să-l cîștige, cînd cea mai mare parte a analizelor sînt concepute într-un spirit pedant și greoi? Exagerat de ample ni se par și capitolele biografice, la unii autori; în timpul pierdut astfel s-ar putea face analize mai interesante.

Fără pretenția de a intra cu adevărat în amănunte, să semnalez și cîteva lucruri de acest fel. La Sadoveanu se examinează două romane istorice, din totalul de *cinci* opere expuse pe larg. Din N. Iorga se alege un fragment nesemnificativ. M. Sorbul și V. Eftimiu, scriitori de altfel interesanți, puteau fi pomeniți în treacăt, fără capitole monografice pe care opera lor nu le justifică.

Stilul critic e sau plat, didacticist (M. Sadoveanu), sau bombastic (Ion Barbu). Ce va înțelege elevul dintr-o propoziție precum: „Vegetalul însuși era ridicat la potențele cosmogonicului...” (p. 391). Poate, ale cosmicului!? Adesea, analiza urmează un model critic, iar bibliografia indicată la urmă menționează alte opere. Fiindcă am vorbit de Ion Barbu: analiza poeziei *Joc secund* e luată din G. Călinescu, a *Rigăii Crypto* și *lașona Enigel* din T. Vianu și din subsemnatul, a poeziei *Isarlic* tot din subsemnatul, iar la bibliografie se indică doar *Analize literare și stilistice* de S. Alexandrescu și Ion Rotaru. Cum sînt la mijloc lucruri foarte precise (*Riga Crypto* e un *Luccafăr* cu rolurile inversate etc.), citarea sursei se impunea. Tot *Analizele* mai sus pomenite sînt singurul titlu indicat și la Mateiu Caragiale.

Principalele defecte ale manualului sînt așadar: lipsa unității de tratare, caracterul arbitrar al selecției operelor, analizele greoaie, neatractive și bibliografia insuficientă.

Aceste grave defecte mă scutesc să vorbesc despre calități (toate, de amănunt). Hotărît, elevii clasei a XI-a merită un manual mai bun.

LITERATURĂ ROMÂNĂ

a XI-a liceală

ANTON CHEVORCHIAN

VICTORIA MANOLESCU

ANTON CHEVORCHIAN

Prof. Liceul „Mihai Viteazul”, București

Fără îndoială, manualul de literatură română al clasei a XI-a însumează numeroase calități care îl impun aprecierii unanime, pentru ținuta lui intelectuală capabilă să satisfacă exigențele celor mai ferme, pentru analizele literare subtile, care îndrumă cu discreție spre luminile frumosului, de cele mai multe ori fără diminuarea palpabilului emoțional al operei studiate. Dar toate aceste calități pălese în lumina accesibilității manualului, căci autorii lui, din dorința de a evita didacticismul uscat, expresia șablonardă, au utilizat un stil universitar, cu o frază amplă, stufoasă, uneori încălecată de expresii care solicită o sporită concentrare pentru pătrunderea sensurilor. Stilul acesta este potrivit pentru studii savante care gem de citate și referiri biografice, de note erudite în subsol, și sînt destinate unor specialiști, nu elevilor. Construit pe asemenea coordonate, manualul nu va îndeplini rolul unei punți care să faciliteze contactul cu opera de artă. La ariditatea stilului am adăuga numeroase amănunte obositoare și inutile, care încercă memoria și în nici un caz nu pot trezi entuziasmul pentru literatură. În prezentarea curentului creat de revista „Semănătorul”, de pildă, în locul unei succinte înfățișări a însușirilor specifice în conexiunea lor logică, și care acordă individualitate mișcării literare generale, se oferă istoricul revistei de la întemeiere și pînă la dispariție. Or, este evident, că o astfel de modalitate nu poate stimula gândirea elevului și nu îngăduie analogii relevante cu mișcarea poporanistă, facilitînd astfel o înțelegere temeinică a celor două curente literare.

Însă obstacolul cel mai de seamă ridicat în calea unei lecturi atractive care să stimuleze gândirea elevului îl constituie modul cum sînt alcătuite notele biografice. Cerințele actuale ale programei de bacalaureat, acordînd o atenție alt de mare activității literare, obligă profesorul să insiste asupra unor date fără ecou pentru pătrunderea fenomenului estetic, care încarcă memoria elevului și provoacă consum inutil de energie, care nu rareori merge spre tocirea interesului pentru orele de literatură.

Dacă în locul acestor aride însușiri de date s-ar perinda în prezentarea biografiei tablouri vii, revelatoare pentru existența spirituală a artistului, generatoare de vaste perspective, atracția pentru cunoașterea operei ar înregistra o curbă ascendentă. De aceea, credem că schița biobibliografică poate fi un auxiliar util și sugestiv pentru profilul estetic al operei studiate numai dacă se rezumă la cîteva date memorabile, cu ecou prelungit în inimile elevilor.

Eforturile minime către dezvoltarea gândirii logice nu sînt totdeauna onorate de manual. În analiza nuvelei „Hagi Tudose”, de pildă, se insistă asupra unor observații pe marginea stilului, necesare, dar se ignoră posibilitatea caracterizării personajului principal prin raportarea la compoziția nuvelei. La aceiași scriitor corelația logică găsește teren fertil și în piesa „Apus de soare” prin justificarea conflictului interior, în lumina disproporției dintre Ștefan cel Mare și celelalte personaje ale piesei, dar în mod cu totul inexplicabil se relevă doar conflictul exterior care, prin construcția piesei, este mult mai neînmănat. În aceeași ordine de idei s-ar putea discuta utilitatea analogiilor cu literatura universală (în cazul cînd ele nu se reduc la un raport schematic) întrucît, alături de adîncirea personajului caracterizat, i-ar ajuta pe elevi să dețină deosebit de mai largă deschidere a orizontului de cunoaștere și un îndemn pentru lărgirea lecturii.

Cît de captivantă este o paralelă între Hagi Tudose și Schylock, Harpagon, Pliușchin sau Gobsek, între Ion și Julien Sorel sau unii eroi ai lui Turgheniev, de pildă.

În prezentarea universului poetic al unui scriitor se pornește adesea de la analiza poeziilor, pentru ca apoi să se ajungă la relevarea citorva laturi semnificative, în chip de concluzii, fără legătura organică cu poeziile înfățișate fugăr. Este mai indicat pentru o înțelegere mai adîncă ca punctul de plecare să-l constituie coordonatele esențiale ale creației poetului, iar poeziile analizate să se înscrie în sensul clarificării și delimitării lor.

În lectura lui, elevul va porni astfel cu cîteva puncte de reper precise, extrem de utile pentru orientarea sa în creația poetică. Deficitul este cîteodată în manual și selecția poeziilor ce urmează să fie studiate. Numai astfel se explică cum la capitolul T. Arghezi spațiul acordat liricii filozofico-religioase este aproape identic cu cel al liricii erotice.

Se întîmplă uneori ca eforturile pe linia accesibilității să aibă un efect nedorit. Este cazul transpunerii poeziei în proză, ceea ce înăbușă emoția estetică acoperind luminile scăpărătoare ale imaginii artistice. Aceste aspecte, fie chiar izolate, implică necesitatea raportării analizei la specificul operei studiate. De aceea, se cere ca lucrările de critică să aibă o prezentare succintă, accesibilă, întrucît este îndeobște cunoscut că ele nu pot trezi decît pasiuni izolate și nu orice stăruință exagerată sporește efortul de înțelegere, cum este cazul capitolului dedicat lui Ibrăileanu.

Deși nu putem să nu apreciem în multe privințe strădania depusă în sensul unei prezentări cit mai accesibile, adesea înțîlnim reluări inutile, expresii alambicate, risipă de adjective etc. Dăm cîteva exemple: „seara răzvrătită care vine” în goană, de departe de tot, schimbînd mereu măsura și ritmul versului după tonalitatea sentimentelor și a gândurilor pe care le depășă testamentarul, poezia e plină de o mare frumusețe” (pag. 242). Sau: „Aci, ca într-o avanscenă, ne sînt prezentați principalii protagoniști... ne este anticipată cumva, din elementaritatea zvicnirii lor, calea mereu nouă, mereu medită, dar și mereu așteptată, căci legitimă, pe care se va îndrepta șuvoiul de viață...” (pag. 283). Autorii manualului întrebunțează adeseori expresii savante, vrînd să aibă un stil cit mai colorat, exagerează în dauna comunicării limpezi și lapidare: „Aceste elemente, conjugate cu o anumită austeritate temperamentală, vizibilă și în înfățișarea lui fizică, și cu rigorismul profesiei, determină din parte-i un spor de principialitate...” (pag. 289). Sau: „Vehiculat... de un demonism ancestral, Ion este atunci mai puțin responsabil...” (pag. 290).

Exemplele date, credem, nu mai solicită nici un comentariu.

VICTORIA MANOLESCU

Prof. Liceul „Z. Kosmodemianskaia”, București

Trăsăturile specifice epocii în care trăim și care sînt comune la toate disciplinele de învățămînt, adică marea aglomerare de informații și mutațiile spirituale la tinerele generații, datorită tehnizării, mașinismului, prezenței mijloacelor audio-vizuale ca procedee de culturalizare, s-ar părea că diminuează rolul cărții beletristice. Oamenii citesc mai puțin... n-au timp, preferă lecturii vizionarea unui film, sau o demonstrație sportivă etc... Dar citirea unei cărți, a unei cărți bune, aparținînd literaturii beletristice, naționale sau universale, nu poate fi suplinită prin nimic altceva. Mai ales în perioada de formare, în timpul anilor de școală. Elevii trebuie apropiați de cărți, trebuie învățați cum să citească, cum să înțeleagă și să interpreteze un text literar.

Deci, către literatură se merge nu de la o bogăție de informații care demobilizează și îngreunează capacitatea de receptare, ci de la textul literar care să deschidă gustul și interesul.

În felul acesta, și manualele ar putea oferi, deopotrivă profesoriilor și elevilor, mai substanțiale exemple de analiză a textului literar. Ni se pare că autorii de manuale, solicitați să concentreze expunerea, reduc nu de la capitolul informații amănunțite, ci de la cel al analizelor de text.

Ca atare, cred că este nevoie de o viziune nouă în alcătuirea programei, căci manualele, fără îndoială, vor urmări îndeaproape programa.

Actuala alcătuire a programei de istoria literaturii române obligă profesorul să facă abuz de istorism, în dauna analizei textului literar. Ar trebuie să se predea nu istoria literaturii române, ci „literatura română”. Astfel, s-ar putea respecta cronologia în trăsăturile generale, s-ar elimina o serie de informații care se uită și s-ar câștiga timp prețios pentru analiza adîncită a textului.

Un colectiv format din cercetători și profesori cu experiență în predarea la catedră, în liceu, ar putea preciza etapele caracteristice în dezvoltarea literaturii române, consemnate în capitole de prezentare generală a fenomenului literar într-o anumită perioadă. Apoi, s-ar putea selecta cîteva personalități, caracteristice pentru fiecare epocă; opera acestora ar trebui astfel predată încît elevii, sub îndrumarea profesorului, să ia contact și să pătrundă toate semnificațiile creației literare.

De multe ori, din cauza programelor prea ample, analiza textului literar este expeditată către momentele de la sfîrșitul orei de curs și astfel lecția are un suficient caracter informativ, dar un redus aport formativ.

Ca să facă față avalanșei informative, elevii reduc operele literare numai la această arie, care poate fi satisfăcută prin niște scheme rezumative, chiar fără lectura operelor. Numai că astfel se înlătură tocmai esența operei literare, adică posibilitatea de a trăi imaginea artistică exprimată prin cuvinte.

Fără îndoială că pentru o asemenea orientare a programei trebuie consecvență și curaj. De multe ori, colective de profesori chemați să-și dea părerea cu privire la programă cad victima propriei pasiuni pentru literatură; pentru ei totul este foarte interesant și necesar, nimic nu poate fi considerat secundar. Dar o asemenea viziune este în dezavantajul valorii și al posibilităților de a o transmite elevilor,

TACTUL PEDAGOGIC

aspecte psihologice

Lector univ. ALEX. LAZĂR
Asist. univ. ION NICOLA
Tîrgu Mureș

Procesul complex de modernizare a învățămîntului de toate gradele implică două categorii de fenomene: unele avînd un caracter obiectiv în raport cu cadrul didactic (îmbunătățirea planurilor de învățămînt, restructurarea programelor și manualelor școlare, introducerea mijloacelor audio-vizuale în predare etc.) și altele depinzînd exclusiv de personalitatea profesorului. Așadar, atunci cînd vorbim de modernizarea învățămîntului nu putem exclude aspectele privitoare la pregătirea cadrului didactic și la relația sa cu elevii: oricît de moderne ar fi mijloacele de predare, finalitatea practică a predării depinde de capacitatea profesorului de a face accesibile elevilor cunoștințele, de a le adapta nivelului lor de înțelegere, de a le dezvolta independența și maturitatea în gîndire. Depinde, deci, de crearea acelei ambiante psihice necesare vehiculării și receptării informației didactice.

Una din trăsăturile dominante ale personalității profesorului care asigură realizarea acestei ambiante este, fără îndoială, tactul pedagogic, socotit în studiile de specialitate ca aptitudine indispensabilă pentru profesiunea didactică.

Acceptînd tactul pedagogic ca pe o aptitudine, trebuie să avem în vedere stabilitatea, permanența sa. Cu alte cuvinte, cînd spunem despre un învățător sau profesor că posedă tact pedagogic înseamnă că, această trăsătură nu se manifestă în mod izolat, ci este prezentă în activitatea lui curentă la lecții, în cea educativă din afara clasei și extrașcolare etc.

Profesorul, însă, ca oricare alt om, este influențat de mediul în care trăiește, mediu generator, uneori, al unor stări psihice care vin în contradicție cu tactul pedagogic. Se impune deci, ca o primă problemă, analiza mai detaliată a raportului dintre diferite stări psihice trecătoare și tactul pedagogic ca trăsătură stabilă a personalității profesorului.

Orice activitate presupune din partea celui ce o efectuează prezența unei anumite stări psihice. Și în procesul instructiv-educativ, datorită specificului său, pot apărea o multitudine de asemenea stări psihice, care se răsfrîng, pozitiv sau negativ, asupra activității respective. Enumerăm cîteva dintre ele: 1) Situația cînd profesorul reușește să învingă anumite porniri egoiste interioare, înlăturînd bariere intime ce l-ar putea determina să fie închis în sine, să nu comunice sincer cu elevii săi. 2) Starea de detașare a profesorului, în fața clasei, de anumite gînduri și frămîntări interioare de altă natură — care ar putea influența negativ activitatea instructiv-educativă — de concentrare exclusivă asupra acestei activități. Această stare presupune frînarea unor situații de ordin afectiv, trecătoare, care, în loc să antreneze personalitatea profesorului, îi distrag atenția și îi canalizează energia în alte direcții. 3) Dispoziția psihică prielnică înțelegerii psihologice a elevilor priviți fie ca indivizi, fie în colectivitate. Cînd vorbim despre această înțelegere psihologică, ne gîndim, în primul rînd, la substratul afectiv, intim al personalității elevilor, la climatul psihosocial din cadrul colectivului, aspecte care adeseori sînt neglijate, avîndu-se în vedere doar pregătirea intelectuală a elevului sau nivelul general de cunoștințe al clasei. 4) Starea psihică pe care P. Fraisse o denumește „emoția plăcerii” constînd în trăirea de către profesor și elevi a unor momente de revelație intelectuală sau morală, ca de exemplu: bucuria succesului, sentimentul datoriei împli-

nite, cucerirea diverselor performanțe etc. Valoarea sa constă în aceea că permite realizarea unei anumite fuziuni între activitatea intelectuală și elementul moral-afectiv al personalității profesorului și elevului.

În cadrul procesului instructiv-educativ apar o multitudine de cauze care determină apariția diferitelor stări psihice, mai mult sau mai puțin stabile. Dintre acestea putem menționa: tema lecției, răspunsurile și întrebările elevilor, reacția profesorului la eșecurile elevilor, explicațiile profesorului la problemele ridicate de elevi.

Fără a avea pretenția de a fi epuizat toate stările psihice care apar în procesul instructiv-educativ și care influențează în mod pozitiv sau negativ atitudinea profesorului în anumite situații, trebuie să subliniem că aceste stări se caracterizează prin aceea că posedă un dinamism propriu. Trecerea de la o stare la alta, chiar de la o stare cu influență pozitivă asupra activității la una cu influență negativă, sau invers, nu depinde numai de o anumită situație exterioară, ci se realizează și în funcție de anumiți factori interni, de pildă cei ai scopului pe care-l avem în vedere.

Analizînd raportul dintre aceste stări psihice și tactul pedagogic, putem releva faptul că între cele două categorii de fenomene de care vorbeam la început se stabilesc anumite relații de afinitate sau de contradicție. Dacă aspectul pozitiv al stărilor psihice menționate asigură tactului pedagogic o putere de acțiune mai mare, îmbogățindu-l cu noi valențe, stările psihice „negative” pot constitui o frînă în calea sa. În același timp, existența tactului pedagogic, ca trăsătură stabilă și permanentă, creează posibilitatea anihilării acestor stări psihice negative. În acest caz, considerăm că tactul pedagogic ar putea fi definit ca o aptitudine pedagogică care presupune concentrarea și stabilizarea unor stări psihice pozitive și, totodată, înlăturarea celor negative.

Ca aptitudine pedagogică specială, el nu trebuie confundat cu acțiunile concrete ale profesorului în procesul de învățămînt, acțiuni care sînt doar un indiciu al prezenței sau absenței tactului și nu formează conținutul său. Așa, de exemplu, despre un profesor cu tact se spune că posedă un simț al măsurii, că dă dovadă de stăpînire de sine, că acționează prompt în cazul unor situații dificile etc. Toate acestea sînt, în ultimă instanță, manifestări ale tactului și nicidecum tactul ca atare. Ele se exprimă prin atitudinea profesorului față de elevi, devenind elemente componente ale caracterului său. De aceea, între tact și caracter există o strînsă interdependență.

Pe baza celor de mai sus putem conchide că dinamica internă a tactului pedagogic constă în polarizarea tuturor stărilor psihice pozitive, constituirea lor într-o forță capabilă să anuleze influența celor negative, asigurînd astfel o dispoziție generală, optimă pentru desfășurarea procesului instructiv-educativ.

Înzestrarea profesorului cu tact pedagogic apare, în primul rînd, ca rezultat al autoeducației și al experienței proprii acumulate în decursul activității didactice. Numai printr-o muncă asiduă, printr-o atenție mărită acordată chiar și unor probleme mai puțin importante, prin autoanaliza critică a propriei sale munci, profesorul își poate menține și cultiva tactul pedagogic, lucru care conduce spre măiestrie pedagogică.

MASS-MEDIA CONTRA MASS-MEDIA?...

Convorbiri pedagogice

OCTAVIAN NEAMȚU

Considerațiile pe care le prezint izvorăsc din încrederea nemăsurată pe care o am în eficiența mijloacelor mass-media, și, în special, în eficiența incomparabilă a celui mai nou dintre ele: televiziunea.

Seduția înrobitoare a acestui nou dar miraculos pe care tehnica l-a făcut omenirii țintuiește zi de zi milioane de oameni în fața „micului ecran“, plimbându-i într-o clipită, ca-n basme, din miezul Africii în ghețurile polare, din arena campionatelor mondiale în sala de curs, de la Simfonia a IX-a la San Remo, ilustrând, amuzând, ocupându-ne „timpul liber“, difuzând „cultura“, în forme variate, atractive, captivante.

Dar avalanșa contemporană, în continuă creștere, a informațiilor a creat opinia eronată că progresul poate fi numai cantitativ, sau în primul rînd cantitativ, și că, prin urmare, difuzarea și consumul informațiilor, consum care de cele mai multe ori se reduce la o simplă recepționare sau cel mult la o relativă înmagazinare, ar putea deveni cultivare; o asemenea părere îndepărtează omul de trăsătura sa esențială umană: creația personală.

De asemenea, faptul real al progresului tehnicii a creat convingerea, eronată în fond și ea, că a crescut timpul liber, că sîntem o lume de oameni neocupați, și că ceasurile, tot mai multe, ale răgazului obținut prin mecanizarea activităților profesionale vor trebui „umplute“ cu produsele difuzate prin mass-media.

În realitate, însă, cultura nu poate consta doar în deținerea unor cunoștințe, ci acolo unde ea există cu adevărat se manifestă în activitatea conștientă îndreptată spre scopuri sociale deliberate acceptate; iar în măsura în care ne dăm seama că din lume n-a fost încă izgonită ignoranța etică, și nici n-a fost încă generalizată știința conviețuirii pașnice între oameni, nici un om cult nu poate considera că are timp liber pe care să-l ocupe cu consumul produselor „culturii“, devenită sursă de amuzament.

Acolo unde informația, mediată de tehnica modernă a comunicațiilor de masă, nu se transformă în motiv al unor acțiuni culturale personale, difuziunea emoșțiilor sfîrșește prin a-și pierde auditoriul, devenit o masă suprasaturată de mesaje, dar nepregătită pentru creație.

Situația aceasta se produce astăzi în lume pentru că dezvoltarea rețelei comunicațiilor televizate a întrecut într-o măsură copleșitoare tehnica adaptării ei la nevoile și capacitatea reală de recepție a omului.

Cu secole în urmă, apariția bibliotecilor și, în continuare, apariția, dezvoltarea și consolidarea bibliologiei, biblioteconomiei și — în zilele noastre — a informaticii documentare a izbutit să pună ordine în producția crescîndă a literaturii scrise, salvînd omul de sub muntele strivitor al publicațiilor. Ergonomizarea producției intelectuale tipărite, prin catalogări, bibliografii, semnalizări, referate etc., precum și constituirea tehnicii muncii intelectuale cu cartea, a făcut posibilă limitarea agresiunii fluviului de tipărituri îndreptate spre om.

Dar, cel puțin deocamdată, tehnica utilizării intelectuale a radioului și televiziunii nu s-a

constituit, iar omul se află în fața lor ne-echipat, dezarmat.

Terorizat de spaima rămîinerii în urmă intelectuale, continuu avertizat despre vertiginosele sporuri permanente de informații în toate domeniile, alimentat neînterupt cu programe atractive eficiente care-i măresc setea spirituală, omul nu are de ales, și-și consacră timpul liber quietudinei pe care i-o oferă consumul produselor mass-media.

O societate modernă nu se poate construi însă numai cu o populație de consumatori de cultură: construcția societăților moderne are nevoie în proporție de masă de producători, de creatori, pentru care mijloacele mass-media sînt, în primul rînd, doar instrumente de informare selectată, punct de plecare pentru opera personală profesională, și mai ales pentru opera personală formativă și de creație social-culturală.

Cu alte cuvinte, e timpul ca radioul și televiziunea să-și instruiască publicul cu privire la utilizarea rațională a acestor instrumente de activitate intelectuală, așa cum — de decenii — bibliologia, biblioteconomia, informatica documentară instruiseră pe cititori în utilizarea rațională a publicațiilor scrise.

O asemenea acțiune va avea ca rezultat nu o știrbire, ci, dimpotrivă, o creștere a prestigiului mijloacelor mass-media. De asemenea, o astfel de acțiune va ridica maximal eficiența lor socială, pentru că vor contribui la dezvoltarea capacităților creatoare ale populației la toate treptele.

Nu constituie o greșală, ci, dimpotrivă, un act intelectual obligator propagarea prin radio și televiziune a adevărului, că numai ignoranța este incapabilă de selecție și că selectarea audițiilor și vizionărilor este o îndatorire intelectuală și o măsură obligatorie de igienă mintală. Sînt ferm convins că dacă printr-o asemenea acțiune radioteleviziunea va izbuti să reducă numărul orelor potrecute de publicul său în fața aparatelor, eficiența operei sale spirituale, informative, educative, culturale va fi incomparabil superioară.

Poziția fundamental umană a omului nu este atitudinea pasivă a consumatorului, ci desfășurarea stenică a acțiunii creatoare. Inegalabila putere de înfrîngere a mijloacelor mass-media să fie deci pusă tocmai în serviciul unor asemenea idei, care să trimită omul spre acțiuni în care să se oglindească imensele sale capacități demiurgice. Forța educativă a radioului și a televiziunii să cultive conștiința puterii creatoare a omului, reducînd super-integrarea unei mase de spectatori, în favoarea unei integrări active în procesul creației social-culturale — singura cu adevărat eficientă — a unor efective de personalități creatoare, la toate nivelele vieții sociale.

PE
TEMA
PREDĂRII
LIMBILOR
STRĂINE

Știm cu toții cât de important a devenit studiul limbilor moderne. Copii și părinți învață de zor o limbă străină, două, trei, în școli, în instituții, la universitatea populară. Și toți ar vrea să învețe cât mai repede, mai plăcut, mai corect. Sint multe de făcut, iar în timpul rămas trebuie să profităm de noile cunoștințe de limbi străine: să citim o carte de literatură în original, o revistă de specialitate, un manual, sau chiar să mergem la specializare în străinătate. Trebuie învățat repede și bine.

Profesori, pedagogi, psihopedagogi, cercetători de tot felul din întreaga lume se străduiesc să pună la punct metode moderne, care ar putea satisface aceste cerințe. Se pregătesc filme, diapozitive, laboratoare fonetice, benzi de magnetofon și manuale speciale, se pregătesc, mai ales, cadre didactice cu concepții științifice corespunzătoare...

Cu gândul de a surprinde stadiul la care se află introducerea metodelor moderne de predare a limbilor străine, de a culege propuneri și chiar experimentele unor profesori am efectuat un raid printre cadre didactice universitare, profesori de liceu de la clasele mari, mijlocii și mici.

Pentru început, am avut plăcerea să-l ascult pe decanul Facultății de limbi române, **prof. univ. dr. Ion Brăescu**: „În primul rând, în facultate ne străduim să corectăm pronunțarea oscilantă a multor studenți. La cursurile practice, în laboratorul de fonetică, lectorii români sau străini fac eforturi să unifice într-un fel pronunția, în sensul apropierii ei de pronunțarea curată.

Elevii vin în anul I cu o pronunțare deficitară, și mă refer la acei elevi studioși, capabili să susțină examenul de admitere. Timp de doi ani trebuie să reparăm ce au stricat alții, și nu fără mari dificultăți, ținând seama că ne aflăm în fața unor automatisme. Apoi, trebuie să îmbogățim vocabularul. De exemplu, limbajul automobilistic tinde să intre în vocabularul fiecărui om. Am insistat foarte mult și insist personal să nu se mai pună accentul numai pe textele literare, ci și pe textul de civilizație, de cultură, care, pe de o parte, introduce studenții în realitățile contemporane, pe de altă parte, le îmbogățește vocabularul cu o serie de termeni tehnici, care tind să intre în limbajul fiecărui om cultivat, indiferent dacă face sau nu carieră didactică.

În ceea ce privește sistemele moderne de predare, ar trebui să realizăm și noi filme didactice, cu realitățile noastre, pe baza dificultăților limbii materne. În cadrul orelor de laborator din anul I și II, studenții, împărțiți în subgrupe de 10-12 persoane, sint familiarizați cu folosirea aparatajului necesar (magnetofon, pick-up etc.) precum și cu folosirea laboratorului ca mijloc de predare a limbii. Metoda audiovizuală este recomandabilă pentru începători.

M-am îndreptat spre cele două laboratoare fonetice, automatizate, de al căror raudament atit lectorii cât și studenții sint mulțumiți. Unul dintre inginerii care au proiectat, au lverat efectiv la construirea și automatizarea cabinelor, este de părere că, chiar dacă acestea nu sint cele mai moderne laboratoare, dau rezultate bune. „Le-am construit singuri“.

Folosirea mijloacelor tehnice în acest domeniu a fost subiectul pe care, la solicitarea mea, l-a abordat și **prof. univ. Clara Chiosa**: „În cadrul cursurilor de metodică — ne-a spus domnia sa — sint afectate ore pentru predarea metodei audiovizuale (în sens strict practic), deși tot cursul este bazat pe o accepție structurală a predării limbii, fără de care nu se pot utiliza mijloacele audiovizuale. Utilizarea lor implică o concepție nouă în selecționarea și prezentarea materialului lingvistic. Studenții noștri au venit în laborator pentru conversație și vocabular, s-au făcut o serie de experimente cu dispozitive deja intrate în circuitul învățămîntului, sau cu filme fixe de genul celor folosite la TV. Unii studenți, uneori, la lecțiile practice folosesc benzi sau diapozitive pregătite din timp. Ar fi interesante niște lecții de practică pedagogică în laboratoarele noastre. Dar, pînă în prezent am evitat supraaglomerarea. Ar fi vorba de o lecție a viitorului... Studenții n-au altă modalitate de a aplica în acest domeniu cunoștințele teoretice. Există doar 10-12 laboratoare fonetice în toată țara“.

Conf. univ. dr. Paul Mielău, șeful catedrei de Limba franceză, a participat de curînd la un seminar organizat de Asociația franceză de lingvistică aplicată, la Montpellier. Am aflat că la acest seminar s-a preconizat soluția pe care o încercăm și noi, de utilizare a rezultatelor lingvisticii moderne în procesul de predare a limbilor străine. „Dar, a continuat interlocutorul, la noi există un fel de rezistență la modernizare. Primul obstacol îl constituie unii profesori din școli, care sint conservatori. Eforturile cadrelor didactice din facultățile pedagogice nu sint suficiente. Trebuie să lucreze și pedagogi și psihologi la acest proiect de modernizare. Există o psihopedagogie a predării limbii materne, dar pentru limbile străine ea nu este pusă la punct. Profesorii ar trebui reciclați...“

Profesorii de liceu sint de altă părere (poate numai în aparență). **Prof. Dobrin Gheorghe** de la Liceul „Mihail Sadoveanu“ din București: „Eu unul sint conservator, deoarece pînă în prezent nu am văzut rezultatele metodelor moderne. Merg la cursurile de vară de la Sinaia, unde ar trebui să participe toți profesorii, ca să mai audă limba. În provincie cel puțin, ce să mai discutăm: am întilnit la Iași un profesor, absolvent al facultății, care făcea greșeli cu care la mine în clasă ar fi rămas corijent. Am fost la Medgidia: din 20 de cadre, doar două sint calificate. De ce? Institutele pedagogice de 3 ani sint insuficiente, ar trebui extinse. În privința mijloacelor moderne? Am văzut la Constanța un laborator, cu 4 cabine. Insuficient pentru atîția elevi.

Ceea ce propun eu: benzi sau discuri, cu lecțiile de conversație sau de lectură pronunțate corect de străini. Ar ajuta și pe elevi și pe profesori. Eu pun mult accentul pe gramatică; elevii mari au cunoștințe sedimentate și sistematizate de gramatică română, astfel încit pot fixa gramatica engleză, în cazul meu. În privința laboratoarelor, nici vorbă. La noi la liceu nici nu avem spațiu.“

Costin Luciliu, profesor de limba spaniolă la Liceul „Gh. Lazăr“: „Eu îmi fac rost singur de material didactic, spune, arătîndu-mi un dosar cu poze. Ne-ar trebui însă și cîntece și poezii...“

În fine, am notat și ceea ce ne-a spus **Viorica Bîle**, profesoară de limba italiană la Școala nr. 49: „Sint foarte mulțumită de rezultatele obținute cu copiii. Mi-au întrecut chiar așteptările. Copii slabi la alte materii au asimilat perfect întreaga materie la italiană. Ca punct de plecare am folosit metoda audiovizuală, un bogat material intuitiv pe care mi l-am procurat singură: discuri italienești, magnetofonul pentru autocorectare etc.

La cursurile de perfecționare de la Perugia, organizat de italieni pentru profesorii care predau italiana în străinătate, am avut ocazia să iau contact cu cele mai noi metode.

În revista școlii noastre am publicat traduceri făcute de copii din clasele primare. Cred că în al doilea an de studiu ar putea face și mici retroversiuni sau poezii personale. Sint foarte talentați“.

CONCERTUL — LECȚIE

ȘI

VIATĂ

ȘCOLARĂ



IOSIF SAVA

A m organizat în ultimii ani o serie de anchete în paginile presei de tineret în care prestigioși specialiști, pedagogi, reprezentanți ai unor instituții muzicale și-au propus să dezbată câteva dintre problemele educației muzicale școlare. Trezind în revistă câteva dintre problemele educației estetice a tinerei generații, participanții la aceste discuții au emis multiple păreri în legătură cu reconsiderarea programelor analitice școlare, în legătură cu structura manualelor, în legătură cu problemele pregătirii și perfecționării cadrelor didactice, în legătură cu rolul instituțiilor muzicale (filarmonici, teatre muzicale, foruri editoriale și discografice) în sprijinirea procesului instructiv-muzical școlar.

În mulțimea acestor probleme aș vrea să revin acum la începutul noii stagiuni, — chiar cu riscul de a mă repeta —, nădăjduind însă într-o sporită sollicitudine din partea unor instituții muzicale, asupra unei probleme care mi se pare esențială pentru educația estetică a tinerei generații: concertul — lecție, concertul conceput ca o introducere teoretică și practică în cultura muzicală.

Nu sînt necesare multe argumente pentru a demonstra că audiența muzicală și inițierea teoretică — capabilă să ducă la înțelegerea coordonatelor estetice, istorice, arhitectonice ale unei lucrări — sînt două laturi indispensabile procesului de educație estetică. Oricare instituție muzicală este, deci, obligată să ofere publicului, și în special publicului tînăr, elevilor și studenților, forme de introducere teoretică în universul muzical.

În urmă cu 10—15 ani, Filarmonica bucureșteană a găsit o formulă educativă excelentă: concertul-lecție, concertul care îmbină audiența unor reprezentative opusuri muzicale cu lămuririle teoretice necesare. Deși după cîteva ani a renunțat la concertele — lecții pentru marile publice, Filarmonica a păstrat permanent în agenda ei concertele educative pentru școlari, experimentînd de-a lungul anilor o gamă largă de modalități de prezentare.

Așa cum am aflat de la lectoratul Filarmonicii, alegerea tematicii a fost elaborată în colaborare cu Secția de învățămînt a Capitalei, ținîndu-se seama, înainte de toate, de programă analitică școlară. După o primă etapă în care a susținut o suită de asemenea concerte-lecții, în cîteva dintre liceele din București, Filarmonica și-a îndreptat activitatea spre noi forme de prezentare, organizînd în ultima stagiune (1969—1970) o vastă acțiune de concerte educative pentru școlari în Sala mică a Palatului.

Sub titlul „Epocă și stiluri în muzică”, aceste concerte, planificate după o prealabilă consfătuire cu Secția de învățămînt a Capitalei, s-au desfășurat pe parcursul întregii stagiuni, la cele 24 de concerte educative participînd elevii din 18 licee bucureștene. Lectorii Filarmonicii au folosit pentru succesul acestor manifestări cele mai diferite mijloace de prezentare: caiete de

sală, variate procedee audio-vizuale, explicații istoriografice, diverse mijloace de prezentare artistică sincretică.

Deși pe deplin meritorii, concertele educative ale Filarmonicii bucureștene nu se pot adresa, așa cum se desfășoară în prezent, decît unui minim număr de elevi. Majoritatea școlarilor din București și, în special, zecile de mii de elevi de pe cuprinsul țării nu pot beneficia în prezent de aceste laudabile inițiative. În întreaga țară, chiar și acolo unde filarmonicile au lăsat în agenda lor de activități concertele — lecții pentru elevi, ele s-au transformat, în ultimii ani, în manifestări schematic repetînd aceleași banale 7—8 titluri, planificate, de altfel, doar din dorința trimiterii Direcției Muzicii din Comitetul de Stat pentru Cultură și Artă a unor statistici.

Deficiențele majore există de asemenea — și la București și în provincie — pe linia găsirii modalităților capabile să ducă la înțelegerea de către tineri, și, în special, de către elevi și studenți, a creațiilor muzicale contemporane, a operelor în care răzbat ecourile anilor pe care-i trăim. Suma de cunoștințe de pură gramatică muzicală, pe care se bazează în general actuala programă analitică școlară, nu poate dărui elevilor elementele de estetică și de istoriografie muzicală capabile să-i facă să înțeleagă drumurile artei contemporane, să-i îndrume spre sălile de concert unde sînt frecvent prezentate publicului realizările, experimentele, căutările creatorilor contemporani.

Organizarea, pentru început la București și în centrele muzicale unde există filarmonici și teatre muzicale, a unor concerte-lecții speciale de muzică contemporană, concerte-lecții care să-și propună, pe baza unor riguroase criterii pedagogice, popularizarea, explicarea celor mai reprezentative opusuri ale muzicii veacului XX, și în primul rînd ale creației naționale, constituie indiscutabil unul dintre principalele imperative ale instituțiilor muzicale care și-au propus obiective educative de masă.

Sarcini deosebite mai stau, din acest punct de vedere, în fața Editorii Muzicale (care amîna de ani de zile publicarea unor atît de solicitate lucrări de inițiere și de popularizare muzicală la nivelul cunoștințelor unor elevi) și Casei de discuri „Electrecord” care și-a redus inexplicabil înregistrările dedicate unei opere de educație estetică.

Cu totul bine venită ar fi, de asemenea, din acest punct de vedere, organizarea sub egida Ministerului Învățămîntului a unei serii de concerte radio-difuzate (sau mai bine televizate) care să ofere elevilor țării (cu rigoare științifică, dar și cu atractivitate publicistică) mijloacele necesare completării cunoștințelor dobîndite în cadrul orelor de Muzică, bazele unei educații estetice — care să-i facă să înțeleagă sensurile unor valori, criteriile unei minime selecții artistice.

SCHIȚE DE

PORTRET ÎN LUMINĂ ȘI UMBRĂ

Anchetă socială de ALEXANDRU DEȘLIU

Am fost în școli și pe șantiere, în uzine și pe ogoare. Am întâlnit nenumărați tineri, în perimetrul sobru al muncii, în freacăta stadionului, în iureșul jocului, în clipele de voieșie, de destindere.

Am stat de vorbă cu mulți dintre ei, încercând o satisfacție deosebită, căci întâlneam în felul lor de a fi, în biografia lor tot ce e mai bun și mai frumos într-un om al zilelor noastre.

Când prezentul se va numi istorie, cineva o să scrie, poate, o legendă despre această generație. Visurile și faptele sale o merită.

Un tânăr cu trăsături obișnuite, căruia numai mobilitatea întrebătoare a privirii îi imprună un aer deosebit. Un nume: Constantin Mănoiu. O meserie: frezor la S.I.R.C.A., Buzău.

— Dimineața sînt salariat, seara elev, desăvîrșindu-mi prin intermediul cărților tehnice pregătirea de specialitate. Ce-aș mai putea spune despre mine? Muncesc, învăț... nimic deosebit...

O tinăru salariată de la cooperativa meșteșugărească „Sporul”. Valeria Mătache:

— La 20 de ani — și nu numai eu, ci poate o întreagă generație — căpătăm îndatoriri firești de omenie și știm precis că lamentările nu fac decît să surpe sensurile nobile și iluziile.

Următorul popas îl facem la Fabrica de confecții din Rm. Sărat.

Aici între mesele de lucru și mașini, oameni, majoritatea tineri, dar meseriași harnici și pricepuți. Și tocmă bucuria lor de a munci impresionează cel mai mult.

— Cel mai mare adevăr pe care mi-l recunosc — spune Georgeta Ichim — este acela de a mă ști angajată cu toate forțele într-un complex de viață și muncă. La 21 de ani începi să ai mai mult decît o responsabilitate, atunci cînd trebuie să deosebi lucrurile.

— Pentru ce v-ați ales această meserie și nu alta?

— Poate că toți de aici, din fabrică, ar răspunde așa, dar să știți că mie mi-a plăcut, am vrut întotdeauna să ajung o bună muncitoare.

Oare este adevărat că există și meserii care tin, prin excelență, de latura aventuroasă a existenței? La prima vedere sînt tentații să răspundem afirmativ.

Scafandrii, geologii, marinarii, aviatorii sînt modele permanente pentru adolescenții cu imaginația efervescentă.

Sîntem la școala de aviație „Aurel Vlaicu” din Boboc. Tinerii cu care stau de vorbă sînt nedumeriți. N-au făcut nimic extraordinar. A, da, în ultimele săptămîni au fost în misiune. Încerc o discuție despre aventură cu acești tineri.

— Aventură... îmi răspunde locotenentul Lucian Alexandru. Așa o numiți dv., ziaristii. De fapt, asta e munca noastră. Uneori, mai periculoasă. Alteori, zile în șir, antrenamente nesfîrșite, exerciții sportive de tot felul, care unora le-ar părea plicticoase.

— S-ar putea ca mulți dintre tinerii noștri — ne spune locotenent colonelul Constantin Apelei — să fi venit aici atrași de riscurile pe care le presupune profesia. Aviația nu este o meserie a hazardului, ci un sistem dirijat de acțiuni, care reclamă o disciplină mai severă ca oriunde și... foarte multă prudență.

Nu există deci — ne-au asigurat oamenii pe care îi învidiem pentru viața lor neobișnuită — meserii ale riscului. Există situații neobișnuite, în care ne obișnuim să acționăm împotriva legilor nescrise ale hazardului. Dar meseria rămîne o aventură numai prin finali-

zare și acest lucru este valabil pentru fiecare dintre cele peste 10.000 de meserii care se practică la ora actuală.

Am participat la festivitatea de închidere a șantierului tineretului de la Pătirlagele, jud. Buzău, care a sprijinit, încă de la 1 iulie, lucrările de refacere a căii ferate Pătirlagele — Nehoiu. Cei peste 300 de elevi și studenți au efectuat lucrări de terasamente pe o lungime de 9 km. Am admirat, împreună cu brigadierii, primul tron care urca, pufăind zgomotos, pe proaspăta cale ferată.

Destine asemănătoare, realizări asemănătoare pot fi întâlnite, desigur și în alte părți ale județului Buzău, ca pretutindeni în țară. Tineri și tinere. Muncă însuflețită și visuri înaripate pentru viitor.

Tineri harnici, studioși, cu o gândire matură în muncă, în familie, în societate. Sînt însă și multe „umbre”. Avem de-a face, firește, cu cazuri izolate, dar...

Oficiul de repartizare a forțelor de muncă. Tinărului Ion Negoită — 22 ani, absolvent a opt clase, i s-a propus să meargă pe un șantier.

— Ceva, într-un birou, nu aveți?

— Puteți să vă calificați la locul de muncă.

— Și pînă atunci să muncesc la lopată?

Nu s-a dus la lopată, nu s-a dus nicăieri. Stă și privește cum timpul trece pe lângă el.

Gheorghe Murgoci, de 20 de ani, din Sărulești, a lucrat un timp ca mulgător la C.A.P. „Drum Nou” din Gălbinași. Datorită unor abateri repetate, consiliul de conducere îl înlătură din această muncă. După o perioadă de timp se reîntoarce în Gălbinași să-și ridice produsele și banii pentru zilele pe care le muncise aici. S-a înțeles cu Băițelu Ion, cu care se cunoștea, să doarmă în camera acestuia, la sectorul zootehnic. Avînd asupra sa un bidonaș de 3 litri cu țuică, au consumat-o împreună și au plecat apoi la bufet unde au mai băut lichior și vermouth.

Întorcîndu-se la sectorul zootehnic, au mers la camera de serviciu a îngrijitorilor și s-au culcat în același pat. Se mai afla aici Vasile Coteorcuș, un consătean de al lui Ion Băițelu.

Cînd a observat că ceilalți doi au adormit, Murgoci a luat un cuțit de pe masă (înainte de culcare îi ascuțise lama pe o piatră, în văzul celorlalți, sub cuvînt că ar vrea să taie un vitel) și l-a lovit de două ori pe Ion Băițelu: o dată la cap, iar a doua oară în regiunea inimii. După aceasta a părăsit camera pentru cîteva minute, ca apoi să se reîntoarcă. Ion Băițelu, plin de sînge, se zbătea și cerea îngrozit ajutor.

— Ce te-a determinat, Murgoci, să comiți această faptă?

— Mi-a venit așa, niște nervi, aveam o poftă să lovesc pe cineva.

Dar pofta de a lovi, adică de a face să curgă sînge, nu și-a potolit-o. Într-o furie sălbatică a mers în grajd și a înjunghiat cîtiva viței, tot în regiunea inimii.

După această ispravă, a luat un coș mare de oale, aparținînd cooperativei, buletinul de identitate și 20 de lei de la Vasile Coteorcuș, plecînd în noapte.

Atîtea întrebări încep cu „de ce?”. De ce există o cameră a minorului la inspectoratul județean de miliție? De ce există instituții de reeducare? De ce pe banca acuzării apar cîteo-

dată copii? De ce societatea este nevoită să preia grija educării lor?

Gîndul te duce, pe bună dreptate, la aceia care, prin condiția lor umană, conform moralei tuturor timpurilor, sînt răspunzători de soarta acestor copii — părinții.

Băițelul din fața mea are ochi mari și frumoși, lucind inteligent pe sub cîrlionții părului răzvrătit. Se numește Codreanu Zamfir și, în ciuda privirilor lui inocente, este unul din cei mai periculoși hoți de buzunar de pe raza municipiului Buzău.

— Furam pentru că... așa m-au învățat cei din „gașcă”.

— De cînd nu ai mai fost pe la școală?

— De cînd m-am împrietenit cu Radu Mititelu.

— Cine-i Radu Mititelu?

— Nu e, că l-au dus la reeducare.

— Acum, deci, te poți duce la școală?

— Da, dar mai sînt și ceilalți.

— Părinții știu că nu te mai duci la școală?

— Știu.

— Și te lasă să-ți faci de cap?

— ...

— De fapt ce faceți voi toată ziua?

— Păi, ne întîlnim dimineața... facem rost de bani...

— Ce faceți cu banii furați?

— Îi bem, luăm țigări, îi jucăm la zaruri.

Am mai cumpărat și niște obiecte de îmbrăcăminte.

Ion Crăciun, de 14 ani, a fost implicat anul trecut într-un proces penal pentru furt.

— Ce pedeapsă ai primit?

— Nici una.

Explicația: speriați că „odrasla” ar putea suferi rigorile legii, părinții au făcut rost de un certificat medical, salvator în situația respectivă. Scăpîndu-l de o răspundere penală, nu înseamnă că l-au scos și de sub influența medicului neciv în care s-a cuibărit fiul lor.

Ne deplasăm la domiciliul minorului. Găsim acasă pe Marioara Crăciun, mama.

— Ce face copilul dvs. acasă, acum?

— Nimic.

— La școală nu se mai duce?

— Nici să nu audă!

Deci, minorul nu mai vrea să se ducă la școală, deși și la Buzău, ea în toată țara, învățămîntul general e... obligatoriu.

Cerem explicații.

— Noi nu avem ce să-i mai facem. Taică-său i-a procurat un certificat că e dement. Nu e dement, tovarășe... e derbedeu. Cred că este în stare să facă orice.

Oancea Marin, în vîrstă de 12 ani, „a reușit” pînă în prezent să absolve, cu mare greutate, doar... clasa I. Este, în schimb, „premiat” în furturi. Aproape 20. Este un băiețel bine îmbrăcat, hainele pe care le poartă sînt aproape noi, la fel și încălțămintea. S-ar zice, după atîtudinea și gesturile lui că această ținută decentă îi convine, că este de mult obișnuit cu ea.

— După cite îmi dau seama, nu ai probleme materiale.

— Nu. Am de toate. În plus părinții îmi pun la dispoziție și ceva bani de distracție.

— Atunci pentru ce furai?

— Așa, pentru că îmi plăcea. Vroiam să fiu „cineva”.

— Nu puteai să te faci remarcat și fără să intri în conflict cu legea?

— Ba da... Dar nu mai ai loc... Sînt atîția deștepti pe lumea asta.

Problema atît de importantă a educării minorilor rămîne deschisă.

CONDUITA ȘI SUCCESUL ȘCOLAR

IACOB IRIMIA

Cercetător științific - Institutul de științe
pedagogice - Filiala Iași

Legătura intimă dintre activitatea psihică și viața morală a școlarului determină raporturi de reciprocitate între rezultatele obținute în procesul educației intelectuale și nivelul conduitei elevilor. După Pierre Furter (La vie morale de l'adolescent), școala oferă copilului prilejul să descopere responsabilitatea sa socială prin intermediul activității sale intelectuale. De aceea, în practica școlară se poate stabili o corelație strânsă între datele privind realizările în domeniul educației intelectuale a elevilor și conduita lor corectă, pătrunsă de simțul responsabilității și al datoriei, precum și între eșecul la învățătură și abaterile disciplinare. Acestea din urmă relevă cu prisosință importanța conduitei integrative în obținerea performanțelor școlare. Potrivit cercetărilor efectuate în anii școlari 1965-1967 pe grupuri mari de școlari de către dr. Ion Străchinaru, („Devierile de conduită la copii”); se constată că 36,6% dintre elevii cu conduită deficitară (față de 10,76% din grupa martor) se află sub nivelul real de cunoștințe al clasei, iar cei care au înregistrat repetenții se ridică la 26,9% (față de 2,7%). De asemenea, o cercetare

a noastră desfășurată la câteva școli din municipiul Piatra Neamț asupra a 300 elevi cu medii generale între 9 și 10 a relevat că 97% din lotul investigat prezintă o bună conduită școlară, ceea ce atestă rolul disciplinei școlare în obținerea unor rezultate superioare în procesul educației intelectuale.

Explicația insucceselor școlare și a deficiențelor în conduită stă desigur în neajunsurile funcționale ale școlii. Astfel, la unele obiecte, supraîncărcarea manualelor devine o sursă de dezadaptare, iar ignorarea valorificării laturii lor educative și precuparea excesivă a profesorului de a transmite integral volumul de cunoștințe minimalizează stimularea spiritului de observație, a gândirii și imaginației, precum și a activității creatoare, cu repercusiuni neplăcute pe planul formării conduitei. Greșala unui învățământ debordant prin amploarea programelor, arată Pierre Furter, constă în aceea că rupe dialectica dintre munca intelectuală și conduita normală. (Pierre Furter, op.cit. pag. 66-67).

În multe cazuri lipsa deprinderilor de muncă independentă este cauza conduitei necorespunzătoare și a rezultatelor slabe la învățătură. Strâns legată de capacitatea de a gândi independent, critic și creativ se află formarea priceperii de a aprecia faptele, conduita proprie și a altor persoane privind străduința la învățătură, conștiința datoriei, atitudinea față de colegi și profesori. Astfel, o cercetare recentă efectuată în mai multe județe de către P. Popescu, T. Popescu și I. Irimia arată că la un număr de 102 lecții asistate la principalele obiecte de învățământ munca independentă a elevilor a reprezentat doar 24', adică 0,5% din întreaga activitate didactică. Or este cunoscută valoarea formativă ridicată a muncii independente, implicațiile ei în formarea conduitei, a atitudinii superioare față de muncă. În același timp, ea procură satisfacții, mobilizează elevii și contribuie la formarea deprinderilor de muncă intelectuală și de comportare disciplinată.

Atunci când se constată că elevii renunță cu ușurință la efortul intelectual și la respectarea regulilor de conduită, este indicat ca profesorul să caute posibilități de compensare, prin antrenarea imediată a copilului în acele sectoare

în care ei nu se află depășiți — muzică, sport, desen, lucrări practice, cercuri etc. Performanțele deosebite pe care le realizează în aceste domenii îl vor încuraja pentru a porni la redresarea întregii sale poziții și conduite școlare. În acest sens, este necesar ca liceul de cultură generală să aibă mai multe secții (3 sau 4), iar școala generală de 10 ani, un conținut accentuat aplicativ și legat de viață, care să ofere posibilități sporite și eficiente pentru cultivarea aptitudinilor și intereselor și integrarea elevilor.

Este bine cunoscut că printre factorii cu cea mai mare răspundere în formarea conduitei se află familia și școala. Credem însă că aportul medicinei poate fi mai mare în cazul unor afecțiuni nevrotice, care nu pot fi tratate prin măsuri pedagogice. Este suficientă prezența unui singur caz de copil indisciplinat într-o clasă pentru ca ritmul de muncă să fie stinjenit, timpul și forțele profesorului să se irosească fără rost. De aceea, considerăm că examenele medicale periodice trebuie să fie mai riguroase. În cazurile suspecte, să se precizeze diagnosticul pe baza unui consult complex de cabinet.

Un aspect deseori ignorat în opera educativă este neînțelegerea faptului că respectul și exigența nu exclud, ci, dimpotrivă, presupun o afecțiune profundă și reală din partea educatorului, bazată pe o perfectă cunoaștere a elevilor și care are drept țel suprem realizarea deplină și multilaterală a fiecăruia dintre ei. Pentru aceasta se cere ca modul de adresare reverențios să înlocuiască tutuitul (mai ales în ultimele clase liceale). De asemenea, la elevii de 18-19 ani, cu drepturi și obligații cetățenești, tutelarea excesivă de genul înscrierii notelor în carnetul de elev și obligativitatea semnăturii părinților contravine firii lucrurilor. Se impune, așadar, o tratare diferențiată, în care stările conflictuale în relațiile profesor-elev să nu-și găsească loc. Înțelegerea inexactă a acestor raporturi dăunează laturii morale a învățământului.

REPERE EDUCATIVE

DACĂ AR FI EXISTAT DORINȚA DE A COLABORA CU ȘCOALA...

MARIA BOGHIU

Școala generală din com. Dornești
jud. Suceava

O mamă plinge în tăcere în holul sediului organelor de miliție, împăturind cu grijă cămăși, pantaloni și alte citeva lucruri. Lacrimile de pe obraji ei brăzdați de griji și de ani mă impresionează, mai ales că o cunosc bine...

Este mamă a zece copii. O parte dintre ei sînt mari, la casa lor, cum obișnuim a spune, dar nu toți îi dau motive de bucurie și satisfacție. Doi dintre ei au fost condamnați în aceeași zi pentru abateri de la normele de comportare în societate. Este cazul să amintesc că un alt băiat a fost condamnat cu ani în urmă pentru crimă.

De ce această mamă are parte la bătrînețe de o asemenea durere? Nu cumva a greșit chiar ea în educația copiilor săi și rezultatul, atît de dureros, nu a întîrziat să se arate, întunecîndu-i viața?

Îmi amintesc prea bine cite discuții a trebuit să purtăm, cu ani în urmă, noi, cadrele didactice, cu părinții acestor tineri care atunci erau elevi ai școlii generale. Amîndoi dovedeau o condamabilă neînțelegere a îndatoririlor părintești. Cu toate strădaniile noastre, obligativitatea învățămîntului era pentru ei o chestiune care nu merita atenție. Dar nu peste mult, fiecare din ei a început să culegă roadele amare ale acestei atitudini. Cînd unul din copiii lor a încercat să se încadreze în muncă i s-a cerut, firese, certificatul de absolvire a școlii generale. A venit atunci mama, nespuse de necăjită să vadă „dacă nu poate face ceva”. Dar nu s-a putut face nimic. Un asemenea certificat nu se putea elibera. Și-a amintit atunci de insistențele noastre cu privire la necesitatea frecventării școlii și și-a dat seama ce mult greșise tratînd cu atîta nepăsare instruirea și educarea fiilor săi. Apoi s-au succedat celelalte necazuri, cu mult mai mari decît imposibilitatea încadrării în postul dorit a unuia dintre copii.

Este limpede pentru oricine că dacă ar fi existat mai multă grijă pentru pregătirea celor pe care acești părinți i-au adus pe lume,

mai multă dorință de a colabora cu școala, cu noi cei ce ne străduim să dăm generațiilor pe care le creștem tot ce avem mai bun ca oameni, ei ar fi avut parte, la vîrsta lor, de bucurii și nu de atîtea lacrimi amare. Și mă gîndesc cu tristețe că nu sînt singurii care greșesc în felul acesta, spre durerea lor de mai tîrziu și spre nenorocirea copiilor lor.

În zilele noastre, cînd sarcinile școlii sînt tot mai multe și mai mari, părinții trebuie să înțeleagă că și obligațiile lor cresc față de copii, nu numai în ce privește asigurarea hranei și îmbrăcămînții (cum cred foarte mulți), ci îndeosebi în îndrumarea și pregătirea lor pentru viață. E dificil, e cert că e dificil acest lucru, dar tot atît de cert este că părinții sînt obligați, sînt datori prin calitatea pe care o au să dea societății oameni crescuți conform legilor și cerințelor ei.



ORIENTAREA ȘCOLARĂ ȘI PROFESIONALĂ

Laboratorul psihologic școlar

N. MĂRGINEANU

Institutul de științe pedagogice — Filiala Cluj

În seama laboratorului psihologic școlar, a psihologului care-l conduce și a psihologului școlar, neîncadrat încă în laborator, cad două probleme de bază și anume: a) cunoașterea personalității elevului și a clasei, în vederea individualizării și socializării învățământului, pe de o parte, și b) cunoașterea structurii învățământului, anume a diverselor categorii de școli, precum și a structurii profesiunilor, adică a diverselor meserii și trepte profesionale, în vederea orientării școlare și profesionale a elevilor, pe de altă parte.

Omogenitatea elevilor dintr-o clasă nu e nicicând deplină, ci numai parțială. Importante deosebiri între elevi rămân atît sub unghiul trăsăturilor biologice, cit și al celor psihologice, sociale și culturale. Aceasta, fie că e vorba de inteligență și aptitudini, fie că e vorba de trăsăturile de fire, temperament, emotivitate și caracter. De aceea, procesul de instrucție și educație trebuie să fie individualizat, după structura bio-psihologică a elevului. Randamentul unui muncitor depinde de precizarea meseriei, de instrumentele cu care lucrează și de cunoașterea materialului din care confecționează un obiect sau altul. La fel se petrec lucrurile și în cazul muncii profesorului. La competența sa, la instrumentele sale de lucru, respectiv manualele, se cere să adauge cunoașterea elevilor, care sînt materialul viu cu care el lucrează.

Un elev este scilicet de inteligent, dar lenes și lipsit de disciplina muncii. De aceea, ia doar nota 7 sau 8, deși ar putea lua 9 sau chiar 10. El, evident, trebuie strunit la muncă.

Un altul este mai puțin inteligent, dar foarte muncitor, iar în loc de nota 7 ia astfel nota 8. El merită să fie prețuit în mod deosebit. Aceasta cu atît mai mult cu cît, în viață, caracterul este factorul cel mai important.

Al treilea școlar este inteligent și muncitor, provenind dintr-o familie cu mai mulți copii. În plus, e solicitat și pentru alte munci. Față de un atare copil vom avea o deosebită înțelegere.

Al patrulea școlar este inteligent și muncitor, dar tulburat de o seamă de conflicte psihologice și de aceea randamentul său suferă. Față de el trebuie să avem mai deplină înțelegere, ajutindu-l să-și învingă și să-și rezolve conflictele. Această înțelegere trebuie s-o avem și față de un elev șubred trupește.

Un elev este foarte bun la limbi, dar slab la matematici, ori invers. Unul este bun la activitățile practice, dar slab la teorie și viceversa. A cere tuturor să dea același randament la toate materiile și la toate dexteritățile este absurd. De aceea, alături de nivelul intelectual al elevului se cuvine să ținem seama și de

vocația sa specială. Judecata asupra notelor trebuie să considere ambii parametri, plus ceilalți, dependenți de caracter, de emotivitate, de fire, de temperament, de sănătatea trupească și sufletească, de mediul social-economic și cultural al familiei etc.

Dar școala pregătește elevi atît pentru viața socială, cit și pentru profesiunile viitoare care sînt și ele foarte variate. Prin urmare, psihologului i se cere să cunoască și structura social-economică și culturală a societății, precum și structura meseriilor și profesiunilor. De aci și necesitatea ca psihologul școlar să fie, eventual, dublat și de un sociolog școlar.

Structura meseriilor, cel puțin, trebuie cunoscută și de elevul însuși. De aceea, alături de monografiile profesionale, cu care lucrează psihologul școlar, avem nevoie și de un manual, *Lumea meseriilor*, care să fie predat ca obiect de învățămînt în clasa a VIII-a, și apoi de un altul, *Lumea profesiunilor*, obiect de învățămînt în clasa a XII-a.

Dar pentru a cunoaște individualitatea elevului, pe de o parte și structura social-profesională, pe de altă parte, psihologul școlar, precum și laboratorul psihologic, pe care el eventual îl conduce, este nevoie să aibă la dispoziție instrumentele cuvenite de cercetare și examinare.

Atunci cînd este vorba de cunoașterea individualității elevului, aceste instrumente sînt diversele aparate psihologice, de ordin sintetic și analitic, apoi diversele teste de examinare a inteligenței și aptitudinilor. Ele împreună constituie utilajul experimental și metric al laboratorului psihologic școlar. Elaborarea lor cade în seama Institutului de științe pedagogice, eventual și a Institutului de psihologie și a catedrelor de psihologie și sociologie. În examinarea inteligenței și aptitudinilor aceste metode experimentale cu caracter metric dau în general cele mai bune rezultate. Atunci însă cînd este vorba de examinarea trăsăturilor de caracter, fire și sănătate psihică avem nevoie de noi instrumente, anume de fișa de observație psiho-pedagogică sistematică, pe de o parte, și de diverse chestionare de stabilitate emotivă, introversiune-extroversiune etc., pe de altă parte. În acest mod, laboratorul psihologic școlar folosește — și trebuie să folosească atît metodele experimentale și metrice, care sînt cele mai bune instrumente de măsurare a inteligenței și aptitudinilor, cit și metodele de observație și chestionare calitativă, la care în caz de nevoie se adaugă interviul analitic de analiză în adîncime (inconștient) și testele proiective, folosite în clinica psihologică. Pentru elaborarea acestor metode, Institutul de științe pedagogice, eventual cel de psihologie, trebuie să colaboreze și cu secția de psihologie medicală a clinicii de psihiatrie. O secție similară există la ora actuală și în Institutul de științe pedagogice, dar ea, evident trebuie mult lărgită, pentru a cuprinde toate problemele clinice.

Cu același aparat Roentgen medicul universal sesizează numai unele simptome, iar medicul specialist mai multe. Lucrurile se petrec la fel și în psihologie. De aceea, valoarea diverselor metode de examinare, cu caracter cantitativ și calitativ, depinde de pregătirea teoretică, experimentală și clinică a psihologului.

În acest scop este neapărată nevoie ca psihologul școlar să adauge la pregătirea sa generală din facultate și o pregătire de specialitate, sub suspiciile Institutului de științe pedagogice, care are în sarcină atît utilizarea laboratoarelor cit și pregătirea, îndrumarea și controlul psihologului școlar. Această pregătire poate fi făcută atît prin cursuri de specializare, dar — după părerea mea — nu de cîteva zile, ci cel puțin de o lună sau poate chiar de trei — cit și printr-o practică în Institutul de științe pedagogice în timpul lunilor de vacanță. Această pregătire trebuie să fie teoretică, experimentală și clinică. Ea, de asemenea, este bine să cuprindă și monografiile profesionale.

Toate aceste lucruri desigur nu se pot îndeplini peste noapte, dar orice întîrziere în ducerea lor la îndeplinire trebuie anulată. De aceea elaborarea metodelor și pregătirea psihologilor școlari cred că ar fi util să înceapă în cursul acestui an școlar.



Filiala din Cluj a Institutului de științe pedagogice are la ora actuală în sarcină numai orientarea școlară și profesională. În acest scop această filială, precum și cea de la Iași, și apoi desigur Institutul din București, au elaborat și experimentat în ultimii doi ani fișa de observație psiho-pedagogică a elevului. La ora actuală, în baza experienței acumulate, Institutul de științe pedagogice prezintă o fișă psiho-pedagogică unificată, care a fost elaborată din sîntența fișelor experimentale de R. Dăscălescu și D. Muster în cadrul Institutului și de subsemnatul și colaboratorii săi din Cluj. Începînd cu acest an, intră în experimentare o fișă similară, elaborată de prof. univ. A. Chircoev, D. Salade și conf. univ. I. Radu în cadrul Academiei de Științe Sociale și Politice. Psihologii școlari au latitudinea de a experimenta o fișă sau alta, ori amîndouă. Foarte probabil ca, în baza experimentării ce se va face, să ajungem la un singur model, dar practica dialectică nu este de loc infirmată dacă se operează cu două fișe care, atîta vreme cît nu sînt identice, se întregesc reciproc. De prisos să mai spunem că asemănarea dintre ele este, cum e și normal, foarte mare.

Pe de altă parte, Filiala din Cluj a elaborat și o seamă de teste pentru măsurarea diverselor aptitudini. Elaborarea altor teste este în curs. Ele vor cuprinde, desigur, și examinarea inteligenței. Nu sîntem, de altfel, la început și nici singurii. Institutul de psihologie din Cluj are în această privință o veche experiență. Foarte valoroase sînt și o seamă de teste, cele de inteligență mai ales, elaborate de Institutul de expertiză și recuperare a capacității de muncă din București.

Cît privește aparatele, ele sînt în majoritatea cazurilor doar o problemă de bani, fie pentru a le cumpăra de la diversele case de specialitate, fie pentru a le confecționa în o seamă din uzinele noastre, în cele cu laboratoare psihologice mai ales.

Pentru orientarea teoretică și metodologică a psihologului școlar în raport cu *orientarea școlară și profesională*, în Editura didactică și pedagogică apare în lucrarea cu acest titlu, scrisă de profesorii A. Chircoev, D. Salade, R. Dăscălescu, D. Muster și I. Holban sub redacția subsemnatului, care, în același timp, pregătește, împreună cu R. Dăscălescu, o lucrare, *Laborator psihologic școlar*, menită să fie exact îndrumătorul psihologului școlar.

Cum înțelegerea și solicitarea statului nostru față de școală este atît de deosebită, nu avem nici o îndoială că putem răspunde cu promptitudine la noile sarcini legate de orientarea școlară și profesională a elevilor.

— Elevi și... prefete —

EUGEN VERZEA

Cu prilejul unui sondaj printre elevii unui liceu în legătură cu volumul M. Kogălniceanu „*Scrieri*”, apărut în colecția „Lyceum”, am căutat, dintr-o curiozitate niciodată satisfăcută, să aflu ce anume au selectat cei întrebați din aceste scrieri. Sondajul a transformat impresiile noastre în certitudini: cu infime excepții: elevii au reprodus, aproape identic, ceea ce editorul Geo Șerban a afirmat competent, la nivelul cuvenit, în „*studiul introductiv*”, întins pe 35 de pagini. Aceasta ne-a dat, desigur, de gândit: n-am întâlnit decât la câteva din „excepții” o părere personală, ba chiar am recunoscut clișeele furnizate de autorul *studiului introductiv*; concluziile sale au devenit, cu alte cuvinte, șabloane, câteva rame umplute de fiecare elev cu comentarii stereotipe.

Am întrebat pe mai mulți elevi dacă au citit scrierile lui Kogălniceanu. Au răspuns firește afirmativ, dar am descoperit fără stupoare (mă așteptam) că au citit *despre* Kogălniceanu. „*Studiul introductiv*” al lui Geo Șerban se confundă, deci, foarte lesne cu scrierile autorului studiat: elevul citește studiul — adică prefața —, la note, extrage câteva concluzii generale oferite de editor — parcă pentru a-l ușura lectura și a-i oferi șabloanele, și gata. Acum are impresia că știe tot despre Kogălniceanu! Lipsește, aproape cu desăvârșire, asimilarea unei metode de lectură și apoi de analizare a textelor. Materialul brut rămîne neprelucrat. Se confundă aglomerarea de date — interesante, revelatoare, desigur — cu cîștigarea *perspectivei* asupra operei. Nu trebuie oare profesorul să procedeze cu tact, competență și pasiune la punerea în ordine a informațiilor, la prelucrarea lor? De pildă, editorul lui Kogălniceanu, în „Lyceum”, dă un interesant tablou al „contemporanilor” cărturarului exemplar, gânditorului politic, făuritor al României moderne. Se pot vedea acolo, grafic așezate, date din viața lui C. Negruzzi, C. Negri, Vasile Alecsandri, M. Kogălniceanu, A. Russo, N. Bălcescu și Ion Ghica. Aceștia toți s-au născut între anii 1808 (C. Negruzzi) și 1821 (V. Alecsandri). În decursul a numai 13 ani, la început de secol, înregistrăm nașterea a șapte dintre marile figuri ale României! Nu era bine ca lecția să înceapă cu această neașteptată constatare, care rupe tiparele, alungă plictisul orelor cenușii?

Scopul predării sistematice a lecțiilor ar trebui să fie captarea interesului elevilor pentru conținutul operei, nu pentru reproducerea cu relativă fidelitate a unor pasaje din prefață; iar prelucrarea datelor brute — preocuparea majoră a profesorului. Cine altul decât acesta poate și trebuie să pună capăt cu hotărîre „metodei” de superficială memorizare fără adîncirea în universul atît de plin de semnificații al unei opere? Omul de la catedră este chemat să arate elevilor săi frumusețea expresiilor și imaginilor artistice, conținutul bogat în idei și semnificații al unei cărți, cu alte cuvinte, filonul înestimabil ce merită să fie relevat. El, dascălul, este singur îndrituit să facă un „studiu introductiv”, să devină un „ghid” neapărat necesar. De aceea, socotim că „epidemia” prefetelor lungi, docte, avizate, furnizoare de șabloane bune pentru memorat mecanic trebuie îndată stăvilită. Elevul să citească *înainte de toate* opera însăși, fără complicatul aparat critic transformat într-un „digest”. Aceste studii, uneori încercări de monografii, alcătuite pentru toate nivelurile de înțelegere laolaltă, cu lungimi oșoitoare, sînt adevărate colecții de tipare, firește pentru elevii grăbiți a „trece clasa” oricum.

Părerea noastră este că în studierea literaturii ar trebui să primeze lectura operei scriitorilor, fără influențarea cititorului prin prefațarea, care, oricît de bine întocmită, nu face decât să altereze sau să diminueze interesul pentru conținut. Mulți elevi nu știu, bunăoară, nimic despre talentul deosebit al lui Bolintineanu pentru însemnările de călătorie. Cîți profesori au afirmat, documentat, în fața claselor că acesta a scris adevărate reportaje de călătorie,

gen pînă la el aproape necunoscut în țara noastră? Chiar generațiile trecute, învățînd despre interesantul om de cultură care a fost Ion Ghica, învățînd mai bine zis cele 10—20 de fraze-tip din vechile manuale, nu și-au dat seama că „scrisorile” către Vasile Alecsandri conțin o seamă de detalii semnificative pentru reconstituirea profilului său de cărturar și om de acțiune. În „*Căpitanul Laurent*”, Ion Ghica devine un dîmător scenarist pentru un foarte bun film de aventuri în plin Arhipelag grec. Pacificarea acelei zone, cu nepuțință fără abilitatea și perseverența sa alată cu eleganță, este o faptă ce trebuie, fără îndoială, cunoscută, pusă în lumină. Elevii vor redescoperi un Ghica foarte nou, chiar modern; îl vor ști mai și mai mult știînd că el era nu numai un om politic, un inginer de mine, un revoluționar, dar și un organizator dibaci, uman, cald, entuziast. Desigur, aceasta este doar o fațetă a personalității sale. Sau să facem un test, întrebînd 100 de tineri care au terminat liceul acum, să zicem, doi ani, *ce mai știu, cît mai știu, din scrierile lui Ghica?* La examene, însă, au știut cu precizie unele câteva fraze-cheie, bune pentru lacătele ce închid ușile către „carieră”.

Ascunderea realității, punerea de surdină, nu contribuie la remedierea deplină a răului provocat de șabloane, de învățatul după „rame”, cu „juxta” lîngă texte. Dîmpotrivă, întîrzierea unor măsuri energice va transforma orele de literatură într-un mediu propice — mai tîrziu — imposturii, mediocrității.

În „*România Literară*” (nr. 9 din 26 februarie 1970), prof. Oliviu Negoită reclamă — ca remediu pentru dificultățile întîmpinate de unii profesori la limba română, ori la predarea literaturii universale — repartizarea la fiecare liceu mai mare (!) „a unui specialist din rîndurile absolvenților cu valoroase lucrări de diplomă în domeniul literaturii universale”. Aici e necesară o întrebare: oare profesorii de limba română nu sînt și ei absolvenți, n-au avut și ei lucrări de diplomă? Se mai cere o permanentă difuzare a metodelor și concepțiilor noi, prin „permanenta legătură cu universitatea”. Cărțile, publicațiile periodice, ziarele, anumite buletine de specialitate sînt, credem, surse suficiente de informare, cu condiția să fie căutate, găsite și — mai ales — citite. Tot în același număr, o elevă, Elena Frunzănescu, solicită, dintr-o bancă a clasei a IX-a, cu mult curaj și justețe, „însușirea unor noi metode de analiză a operelor literare”. Iată, va să zică, o cerință neașteptată! Un profesor cere ajutor, declarînd, fără să vrea, absența pregătirii, iar elevul, nemulțumit de „*autorul zice*”, „*autorul ne reddă*”, „*în această operă vedem*”, declară: „*sinceră să fiu, m-am plictisit să mai spun despre o operă literară că este interesantă, că reflectă*” ... etc.

Ce va face acest elev plictisit? Dacă n-are vocație pentru literatură (și sînt majoritatea!), închide cartea, după ce în prealabil a extras câteva fraze — tip din „*studiul introductiv*”. Cu „cheia universală” astfel obținută epatează pe cîte cineva și cîștigă note nemeritate, am zice chiar ilicite. Alt elev așteaptă, în aceeași revistă, ca manualele de literatură „să ne ofere cîteva valoroase analize făcute după cu totul alte criterii”!

Nu ne îndoim că există o colaborare între Ministerul Învățămîntului și Editura „Albatros”, în care apare colecția „Lyceum”; dar am dori ca aceasta să meargă și pe linia reconsiderării oportunității „*studiilor introductive*”, de cele mai multe ori cu reale merite în valorificarea unor texte. „*Prefața*” cea mai adecvată trebuie să o „scrie” însă fiecare profesor la catedra lui. Acolo, în prezența elevilor, el vine singur, cu tot bagajul de cultură asimilat nu numai în anii de facultate, ci în toată viața sa. Fiindcă un profesor trebuie să fie în același timp un lector atent, meticolos, pasionat și perseverent. Un om de cultură care nu pretinde ca deficiențele, fisurile sale, să fie acoperite prin *măsuri* administrative, prin elaborări de *normative*.

BOLILE SEZONULUI RECE

Dr. NICOLAE OSTIN

Dincolo de frumusețea ei, iarna aduce cu sine o îngrijorătoare sporire a numărului virozelor respiratorii: gripă, guturai, rinofaringite, laringotraheo-bronșite, adenoviroze etc. Guturaiul sau catarul sezonier (așa-zisa „răceală comună”) se caracterizează printr-o simptomatologie mai mult sau mai puțin pronunțată: rinoree abundentă, la început apoasă apoi purulentă, strănut, obstrucție nazală; sta-

rea generală e relativ bună, febra lipsind sau fiind puțin marcată. Altă vîroză respiratorie caracteristică sezonului rece este *pneumonia interstițială*. Spre deosebire de cea bacteriană, ea prezintă o stare generală nu prea alterată, o febră moderată, dar prelungită, fără frisoane, cu tuse, junghi, dispnee de intensitate redusă.

Adenovirozele se însoțesc, pe lângă faringite și conjunctivite febrile, și de inflamația nesupurativă și foarte puțin dureroasă a ganglionilor (laterocervicali în special).

Toate aceste afecțiuni beneficiază de același tratament simptomatic asupra căruia vom stărui în cadrul celei mai frecvente boli infecto-contagioase provocate de un virus patogen și anume: gripa.

După o perioadă scurtă de incubație (1-2 zile) boala se manifestă brusc cu febră (39°-40°), dureri accentuate ale mușchilor, oaselor sau articulațiilor, cefalee, stare de curbatură (bolnavul se simte ca bătut), astenie, uneori fenomene digestive (greață, vărsături, dureri abdominale, diaree). Fața bolnavului este aprinsă, ochii îi lacrimează, nasul e infundat. Tusea supărătoare se însoțește adeseori de arsuri și usturimi în gît. Faringele este roșu, limba încărcată, cu aspect „de porțelan”.

În cazurile necomplicate și corect tratate, perioada de stare a bolii durează pînă la 4-6 zile. Supraadăugarea unei infecții microbiene — de tipul pneumoco-

cului sau stafilococului (în cazurile cele mai frecvente) determină complicații pulmonare: pneumonie, bronchopneumonie. Alteori virusul gripal (toxinele acestuia) poate ataca miocardul (miocardite) sau vasele capilare (stare de colaps cu prăbușirea tensiunii arteriale). Formele hipertoxice îmbracă aspectul clinic alarmant al meningitelor, meningoencefalitelor. Dintre complicații mai cităm: otitele, sinuzitele. Înțelegem astfel importanța ce trebuie acordată primelor semne de boală și tratamentul la vreme, corect.

Acasă se vor trata numai formele simple, necomplicate. Bolnavul va fi izolat pe cît cu puțință de restul familiei — într-o cameră luminoasă, însoțită, aerisită, încălzită, cu o atmosferă suficient de umedă. Cît timp este febril, se recomandă repausul la pat. De altfel, după normalizarea temperaturii, el va mai rămîne acasă încă cîteva zile pentru evitarea complicațiilor.

Dieta va fi hidro-lacto-zaharată, cu alte cuvinte copilul va lua ceaiuri (de tei, mușetel), sucuri naturale de fructe, bogate în vitamine (citrice), supe de zarzavat, lapte și derivate de lapte, dulciuri.

Tratamentul curativ este în general simptomatic. Febra se combate cu „clasicele” antitermice (piramidon, aspirină, acalor), antinevralgice. Contra tusei se vor folosi calmante de tipul tabletelor, siropurilor sau infuziilor expectorante. Inhalatiile fluidifică și ele secrețiile mucoasei căilor res-

piratorii superioare. Pentru ameliorarea obstrucției nazale se vor face instilații cu dezinfectant nazo-faringieni (ser fiziologic efedrinat, protargol, colargol). Pentru creșterea rezistenței organismului, vitaminizarea masivă: vitamina C 200, vitamina A, grupul vitaminelor B, viplec precum și stimulatoare ale reacțiilor imunologice (Polidin sau Omnadin). De un real folos sînt și adjuvanțele: frecții, ventuze, băi fierbinți (la picioare), gargară. Nu se vor administra antibiotice fără avizul medicului.

Măsuri profilactice: evitarea aglomerațiilor (pe timp de epidemie), călirea organismului (spălare cu apă rece pînă la briu, gimnastică de învioreare cu fereastra larg deschisă, dușuri alternante: calde-rece), alimentație consistentă (bogată în vitamine), îmbrăcăminte adecvată anotimpului (evitarea înfolicării, mai cu seamă în cazul copiilor) — constituie tot atitea remedii la îndemina oricui.

În colectivitățile de copii se recomandă cu precădere în această perioadă acrisirea corespunzătoare, dezinfecția zilnică a veselei, jucăriilor, cu detergenți, substanțe clorigene și a aerului din încăperea cu raze ultraviolete. Fără îndoială, triajul epidemiologic nu trebuie neglijat.

De menționat în plus că preocupările pentru profilaxia specifică s-au soldat cu realizarea vaccinului antigripal, de un real folos în prevenirea bolii și asigurarea unei protecții temporare.

CABINET PSIHO-MEDICAL

LA VÎRSTA „CRITICĂ”

Dr. ANGELA OGHINĂ

Dezvoltarea ființei umane cunoaște o perioadă vijelioasă în care organismul, printr-o revoluție somatică, endocrinologică și neuropsihică, se remaniază, trecînd de la un stadiu tranzitoriu imperfect — copilăria — la unul stabil, perfecționat — maturitatea. Această perioadă, pubertatea — pentru că despre ea este vorba — ține 2-3 ani și se plasează în timp în genere între 11-14 ani la fete și 12-15 ani la băieți. Vîrsta aceasta nu este riguros fixă, ea putînd fi mai mare sau mai mică în funcție de diverși factori, cum ar fi latitudinea, clima, mediul (rural sau urban), alimentația, ereditatea ș.a. De exemplu, spre ecuator pubertatea survine la vîrsta mai mică; de asemenea, la oraș.

Puseul pe care îl suferă individul în această etapă a dezvoltării sale vizează creșterea ponderală,

staturală, apariția unor funcții cu substrat endocrin, a caracterelor sexuale secundare și a celor terțiare cu substrat neuro-psihic.

Creșterea somatică se anunță încă din prepubertate, mai înții pe plan scheletal, cu deosebire pe seama membrilor, existînd temporar o discordanță între lungimea acestora și trunchi. Toracele își mărește perimetrul și diametrul biacromial, iar bazinul cîștigă și el în dimensiuni mai mult la fete decît la băieți. Creșterea ponderală nu se face în dependență directă de cea staturală, ea rămînînd în urmă, de unde aspectul gracil al copiilor la pubertate.

O serie de hormoni ca cel somatotrop, tireotrop, corticotrop, gonadotrop sînt secretați în cantități mai mari decît pînă acum și obligă organismul la înțgheburăa unui nou profil hormonal, cu modificarea eforturilor, ajungîndu-se treptat la individul adult. O importanță deosebită au glandele: hipofiză, tiroidă, suprarenală și în fine gonadele (ovarul sau testicolul). Intrarea în funcție a acestui nou sistem endocrin cu o mare intensitate, conduce la apariția caracterelor sexuale secundare.

Aceste caractere survin la fete, cronologic, astfel: apariția părului pubian; creșterea sînilor; pilozitatea axilară; apariția menarhei. La băieți succesiunea este următoarea: pilozitatea pubiană, mustața, barba; pilozitatea axilară; schimbarea vocii; dezvoltarea organelor genitale externe.

Sub impulsul direct al hormonilor hipofizari, gonadele își pornesc funcția proprie lor, care are două laturi: una hormonală și una procreatoare. Fiziologia gonadelor se conturează și se perfecționează în anii pubertății, dar treptat și gradat. Ciclurile ovari-

ane inițiale sînt anovulatorii, deci imperfecte, deși se traduc prin menstruații. Ele devin ovulatorii după aproximativ doi ani, cînd fata devine nubilă. Menstruația nu întotdeauna are ritmicitate de la început. Această situație nu o considerăm patologică. Numai dacă dînpă un interval de 2-3 ani această periodicitate nu s-a instalat — este* cazul unui consult medical.

O dată cu instalarea caracterelor sexuale secundare are loc și o evoluție a caracterelor neuropsihice. Procesul cunoașterii se amplifică. Copilul vrea să știe tot, să afle secretul vieții; de obicei îl preocupă probleme în afara programei școlare, citește, se documentează, cercetează, reflectează. Raționamentul, spiritul critic sporesc, imaginația crește. Afectivitatea se nuanțează, gama sentimentelor mergînd pînă la pasiune și exaltare. Se naște interesul și simpatia față de sexul opus. La pubertate individul execută o serie de acte temerare, vrînd să iasă din comun. Se pune în evidență forța unei personalități în dezvoltare, care își reclamează cu tărie independența.

Pubertatea se poate abate de la normal datorită unor maladii preexistente sau care se vor instala cu această ocazie. Astfel, există cazuri de pubertate precoce, cînd aceasta se manifestă înainte de 2-3-4 ani, dar cu toate elementele sale caracteristice. În acest caz nu va fi nevoie de nici o intervenție medicală. Semnalăm și o pubertate care întîrzie cu 3-4 ani peste vîrsta obișnuită — pubertatea tardivă. Cînd ea cuprinde toate aspectele: somatic, endocrin, psihic — de asemenea nu face parte din cazurile patologice. Motive de îngrijorare trebuie să ne

dea instalarea ei după vîrsta de 17 ani.

Această revoluție cu tulburarea unor echilibre vechi și căntarea altora noi, se face mai mult sau mai puțin zgomotos în funcție de tipul constituțional al individului. În orice caz puberul are nevoie de o observare și îndrumare continuă din partea educatorilor. Mai mult ca oricînd, aceștia trebuie să fie prietenii copiilor lor, să le cîștige încrederea. Cu mare atenție le vom verifica anturajul, îndreptîndu-i spre activitățile interesante din cercurile școlii.

O problemă foarte importantă, care solicită intervenția și a educatorului, este viața sexuală. Copiii trebuie preorientați în vederea ei și mai ales sfătuiți să o înceapă atunci cînd sînt pregătiți pentru ea în toate privințele. Li se va arăta că instinctul sexual, care la om se însoțește de sentiment, implică răspundere, respect, afecțiune pentru partener, că este necesar ca viața sexuală să înceapă mai tîrziu pentru că bolile și complicațiile de tot felul ce se pot ivi o dată cu ea au adeseori repercusiuni pentru tot restul vieții. Astfel, la fete întreprinderea de sarcină pînă la vîrsta de 16 ani, deși uneori permisă, comportă riscuri și modifică psihologia fetei; cu atît mai mult nașterea, care va aduce pe lume sigur un copil nedorit și care, poate, va anula definitiv instinctul matern la aceea, care, firește, pînă la urmă, trebuie să-și constituie totuși un cămin. Apoi maladiile venerice care pot aduce infirmități și prejudicii atît de neplăcute... Activitatea sexuală începută precoce obosește sistemul nervos, dominînd preocupările elevului, sustrăgîndu-l de la îndatoririle școlare.

JEROME S. BRUNER:

„PROCESUL EDUCAȚIEI INTELLECTUALE“

Editura Științifică — Colecția Psyché

Orice carte promite o ancorare la noi limanuri ale cunoașterii, cu atât mai mult cu cât este iscălită de un nume ca al lui Jerome Seymour Bruner, personalitate remarcabilă a psihologiei și pedagogiei americane. Prefața — studiu consistent evidențind concepția autorului cu privire la teoria instruirii — semnată de E. Fischbein, el însuși un reputat psiholog, este o competență recomandare a cărții „Procesul educației intelectuale” apărută în colecția „PSYCHÉ”, carte care nu domină pe cititor prin masivitate, ci prin densitatea ideilor argumentate cu rigurozitate și pasiune.

Titlul volumului este ușor derutant, în sensul că te aștepti ca să-i corespundă un conținut cu caracter descriptiv. În realitate, cititorul este introdus într-o vic dezbateri de idei, solicitându-i-se participarea, reflecția asupra celor mai acute probleme ale învățămîntului contemporan. Deși uneori ai impresia de „deja vu” (cartea a apărut în 1960 în America, în urma dezbaterilor de la Conferința de la Woods-Hole din septembrie 1959 privitoare la perfecționarea predării științelor în școlile primare și secundare, autorul ei fiind și președintele acestei reuniuni științifice), deși unele aspecte au fost abordate și de literatura noastră de specialitate, aceasta nu diminuează din valoarea lucrării, căci tezele cunoscute se conturează ca premise ale avansării spre idei îndrăznețe.

Astfel traducerea volumului este binevenită, problematica pe care o însumează își păstrează actualitatea, impunându-se necesitatea răspîndirii ei cât mai largi.

La baza lucrării stă o viziune optimistă și totodată îndrăzneță asupra procesului instructiv: „oricărui copil, la orice stadiu de dezvoltare, i se poate preda cu succes orice obiect de învățămînt, într-o formă intelectuală adecvată” (p. 59). De aici, ca o clarificare a trecerii de la întreg la parte: „orice noțiune poate fi prezentată corect și folositor copiilor de vîrstă școlară, potrivit modului lor de gîndire, și... aceste prime reprezentări, pot deveni, mai târziu, mai puternice și mai exacte în virtutea acestei instruirii timpurii” (p. 59). O astfel de concepție, în favoarea căreia sînt prezentate numeroase argumente, are capacitatea de a crea o nouă dinamică intrinsecă planurilor, programelor, sistemelor de învățămînt, metodologiei acțiunii pedagogice cu consecințe pozitive în optimizarea procesului instructiv-educativ. Diverselor discipline științifice, care erau abordate pînă acum în clasele mari își conturează, astfel, virtualități de a deveni obiecte de studiu, încă din școala elementară sau din primele clase ale învățămîntului secundar. Implicit, însă, aceasta presupune asigurarea unei structuri întime a cunoștințelor, organizarea lor în sisteme cu funcționalitate evidentă „utilizabile și în afara situației cînd au fost însușite” (p. 57). Aceasta conduce la ideea expresă că alcătuirea programelor trebuie să se realizeze printr-o colaborare între specialiști reputați din domeniile respective, aceștia fiind în măsură să surprindă esența, elementele fundamentale ale științei în structuri specifice, alături de psihologi, pedagogi, cinești etc., care s-ar preocupa de modalitățile de abordare, conform stadiilor de vîrstă. „Unitatea de cerințe” din școala tradițională devine astfel noțiune superflua, reliefîndu-se necesitatea unei mai mari individualizări a procesului de învățămînt, pentru a se asigura evoluția fiecărui elev, adecvat ritmului propriu de depășire cantitativă și calitativă a disponibilităților psiho-fizice și informaționale ale personalității. „În mod ideal, școlile ar trebui să permită elevilor să înainteze la diferite obiecte de învățămînt, cît pot ei de repede...” „Soluția va consta, probabil, în unele modificări sau chiar în desființarea sistemului existent, pe clase, la unele obiecte, în special la matematici, împreună cu un program de îmbogățire a cursurilor la alte obiecte” (p. 39).

Optimizarea evoluției intelectuale este determinată de capacitatea profesorului de a cristaliza interesul pentru obiectul său de studiu, de a facilita înțelegerea riguroasă a principiilor fundamentale ale științei și de a stimula gîndirea intuitivă, formînd elevilor un sistem corespunzător de atitudini și valori privind munca intelectuală în ansamblul ei.

O contradicție relevantă de autor merită să fie obiect de reflecție pentru cadrele didactice: deși în activitatea profesională bunii intuiitori sînt apreciați pozitiv, în practica școlară, deseori, tratarea intuitivă a problemelor de către elevi este dezavuată de profesori. „Este nevoie de un profesor foarte priceput ca să doosească o greșeală intuitivă — un salt greșit dar interesant — de o greșeală stupidă sau produsă de ignoranță. Este necesar un profesor care în același timp să poată aproba și corecta elevul care intuieste” (p. 87).

Cartea este deosebit de bogată în semnificații, ridică numeroase probleme, dar nu totdeauna soluțiile se întrevăd cu claritate; aceasta nu din vina autorului, ci din cauza că realizările cercetărilor psihopedagogice sînt, încă, în urma imperativelor dinamicii realității școlare, imperative derivate direct din progresul științei și tehnicii. Tocmai prin formularea problemelor care-și așteaptă soluții adecvate, volumul „Procesul educației intelectuale” este deschizător de perspective pentru cei ce prin cercetările ce le întreprind își pot aduce contribuția la evoluția școlii în concordanță cu cerințele epocii. Serisă într-un stil caracterizat prin oralitate, într-o manieră care îmbină acel „esprit de finesse” cu „l'esprit géométrique”, despre care vorbea Pascal, lucrarea profesorului Jerome S. Bruner transmite cititorului impresia de angajare a sa într-un veritabil dialog asupra direcțiilor necesare de evoluție a învățămîntului, îndemnînd la gîndire și după terminarea lecturii.

MIHAI RĂDUCANU

„TINERETUL — FACTOR DE SCHIMBARE“

Colecția „Studii și sinteze” nr. 2-3/1970

După cum aflăm dintr-un scurt avertisment, studiile cuprinse în acest volum (coordonator: Ovidiu Bădina) sînt rezultatul atât al investigațiilor întreprinse în cadrul Centrului de cercetări pentru problemele tineretului și în grupele sale interjudețene, cît și ale unor colaboratori externi. Ni se pare util de semnalat că unele dintre aceste studii conțin textul comunicărilor ținute în cadrul Sesiunii din 14-15 ianuarie 1970, organizată de Centrul național de sociologie. Studiile și comunicările acestea relevă amploarea acordată cercetărilor problemelor specifice tineretului din țara noastră, prin participarea la ele a unor specialiști din întreaga țară. De asemenea, ele subliniază conlucrarea strînsă, rodnică dintre Centrul de cercetări pentru problemele tineretului și alte instituții și în mod deosebit colaborarea, cu rezultate tot mai evidente, dintre el și Comitetul Național de Sociologie. Materialele sînt grupate în cinci mari compartimente: I. Studii și comunicări; II. Recenzii; III. Reuniuni științifice; IV. Cronică; V. Rezumate.

Primul compartiment, cel mai însemnat și căruia i se rezervă spațiul cel mai substanțial, la rîndul său, își structurează materia în alte cîteva subcapitole: 1. Cercetări — prognoză — integrare; 2. Educație și dezvoltare; 3. Prospeccție — model — ideal; 4. Familia și tineretul; 5. Dinamica timpului liber la tineret; 6. Integrarea tînarului sportiv; 7. Omul și acțiunea socială.

Pentru deschiderea pe care o oferă cercetărilor întreprinse, ca și pentru amploarea acestora consemnăm cîteva dintre comunicările primei subrubrici: „Corelația transformărilor socio-profesionale ale tineretului cu modificările sociale globale în perspectiva dezvoltării planice” (Ovidiu Bădina); „Tineret — dezvoltare (de la marginalitate la angajare)”, de Fred Mahler; „Clasificarea profesiilor în perspectiva orientării profesionale” (Florian Iacomi). Din cea de a doua subrubrică reținem studiile: „Strategia dezvoltării și perfecționării învățămîntului”, (Vladimir Krasneschi), precum și „Poliprofesionalizarea” (Octavian Neanțu). Sugestii prețioase, utile școlii și educatorilor, găsim din abundență în studiile și comunicările care au fost incluse în alte diviziuni ale volumului. Astfel, sînt: „Social și individual în structura și dinamica idealului de viață la adolescenții școlari”, „Modelele de comportare la adolescenți și preadolescenți” ori, în fine, „Liderii școlari în dinamica clasei” (Prospeccție — model — ideal). De asemenea, rețin atenția cititorului și a factorilor educativi interesați comunicările de la rubrica „Familia și tineretul” (cităm, printre altele, „Sociologia familiei și pregătirea tineretului pentru viața de familie” — Leon Popa, Petre Bărbulescu).

Variate și deosebit de instructive sînt dările de seamă care alcătuiesc materia rubricilor finale: Recenzii; Reuniuni științifice; Cronică. Ele dau cititorului o informație la zi, selectivă, cu mult spirit de discernămint.

N. S.

AL MITRU:

„VULTURII DE FOC“

Editura „Ion Creangă”, 1970

Continuînd întîmplările din „Săgeata căpitanului Ion”, noua carte a lui Al. Mitru, „Vulturii de foc”, se încadrează, firesc, aceleiași specii de literatură pentru copii care are drept punct de plecare documentul istoric împletit cu legenda populară.

După cum precizăm cu un alt prilej, eroul principal, conceput baladesc, căpitanul Ion, are acele însușiri extraordinare care sintetizează trăsăturile specifice poporului nostru în epoca zbuciumată de lupte pentru consolidarea independenței naționale a celor două țări române. Localizată în Țara Românească, acțiunea este centrată în jurul domniei lui Radu cel Frumos, Voievodul turcit, „vînzător de țară”, uzurpatorul lui Vlad Tepeș, implicînd toată gama de conflicte care decurg din acest context istoric: politice, sociale, morale.

Credincioșii căpitanului Ion (fiul lui Vlad Tepeș, domnul mazilit de turci în urma neclîntirilor boierilor trădători) sînt ei înșiși personaje de baladă, toți viteji, cinstiți, neclintiti în hotărîrea de a-și apăra țara, de a sluji dreptatea și adevărul.

Compozițional, cartea are mai puțină unitate ca cea care o precede. Probabil, desfășurarea întîmplărilor în locuri și medii diferite nu i-a permis autorului acea detașare care impune renunțări, concentrare, cenzurarea episoadelor acuzat romantice. (De exemplu capitoul întîlnirii dintre Ion și Para la castelul contelui Mihail Szilagy în care se depășesc limitele unui dramatism sobru, cerut de împrejurări). Ni se pare, de asemenea, prea forțată prelungirea suspansului (agonia personajului principal) cu care începe povestirea pînă la sfîrșitul volumului, cu atât mai mult cu cît nararea faptelor este urmarea retrospectivă pe care o realizează acesta în stare de semiconștiență. (Căpitanul Ion este rănit, cade de pe cal în zăpadă într-un codru plin de lupi hulpavi, amenințarea morții fiind permanentă).

(Continuare în pag. 20)

Apreciem, în schimb, puterea de sugestie, meșteșugul de a crea o atmosferă specifică epocii, posibilitățile — nu puține — de captivare a cititorului, lucruri care duc, fără șovăială, la realizarea unuia dintre scopurile esențiale ale cărții — educația sentimentului de dragoste față de țară și a unor virtuți deosebite: curaj, vitejie, cinste, spirit justițiar etc.

Cu multă sensibilitate și pricepere artistică este surprinsă, de pildă, comunicarea dintre om și calul său, prietenul cel mai devotat, aspect caracteristic vieții vitejilor și haiducilor cu care ne întâlnim des în folclorul nostru literar. Exemple asemănătoare de virtuozitate scriitoricească (portrete conturate sigur, tipologii bine alese, descrieri amănunțite și sugestiv colorate de interioare, diversitatea limbajului în funcție de timp și locul desfășurării acțiunii) pot fi întâlnite des de-a lungul paginilor acestei cărți pe care și noi, cei mai mari, o putem citi cu plăcere.

V. B.

NOTE

REVISTELE ȘCOLARE

Scrise de elevi și adresate elevilor, revistele școlare — din ce în ce mai numeroase în ultima vreme — au marele avantaj de a putea oferi în permanență materiale pline de prospețime, sinceritate și optimism, calități care ne determină să judecăm cu mai puțină exigență stângăciile sau nereușitele inerente primelor încercări de afirmare publicistică. Se știe că aceste reviste sînt coordonate de cadre didactice — cu mai multă sau mai redusă experiență redacțională — și că acestora li se ridică nu puține probleme privind fie selectarea materialelor, păstrarea echilibrului între cele literare și acelea cu conținut științific, fie tehnoredactarea. La aceste aspecte, care relevă concepția, profilul, orientarea unei publicații, ne vom opri discutînd deocamdată două reviste de acest gen, prima („Orizonturi“ nr. 1) aparținînd unui liceu de specialitate (Liceul Economic din Ploiești), a doua („Lyceum“ Nr. 3-4 și 5), editată de Liceul „Gh. Lazăr“ din Sibiu. Fieștele, deosebirile sînt determinate în primul rînd de specificul școlilor respective. Dar ambele reviste urmăresc, pe de o parte, să-și familiarizeze cititorii cu realitățile din liceele lor, pe de altă parte, să-i informeze asupra problemelor corelate cu obiectivele principale ale procesului instructiv-educativ. Apreciem în acest sens ponderea materialelor, bine gândite și îngrijit redactate, circumscrise specificului Liceului economic. Amintim aici: „Rolul investigațiilor în creșterea eficienței economice“ (Goslan Gabriela, anul II. A), „Principii privind calcularea, înregistrarea și vărsarea amolizării“ (Vasile Ion, anul II. B.), „Analiza economică“ (V. Călin anul IV. D) etc. De asemenea, ni se pare utilă — pentru stimularea inventivității și educarea capacității de a judeca — acordarea unui spațiu însemnat problemelor de matematică și fizică. Ținînd seama de profilul acestei reviste considerăm că se impune o mai sporită atenție în selectarea producțiilor literare (poezii) și o reducere corespunzătoare a numărului de pagini afectate jocurilor distractive, aceasta în favoarea unor articole care să popularizeze în rîndul cititorilor, de pildă, compartimente mai puțin accesibile ale științei și tehnicii, sau care să se ocupe de viața lor în colectiv.

Revista „Lyceum“ este superioară din punct de vedere tehnoredacțional (mactetare, grafică), ea și în privința rubricilor rezervate creației literare („Izvoare fermecate“, „Profil liric“, „Tălmăcirii“), interpretării fenomenului artistic („Cronica ilustrată“, „Cronica cinematografică“, „Impresii de cititori“, ori a celor intitulat „Din viața școlii“, „Confesiuni“, „Îmi recomandăți profesiunea dumneavoastră“).

Credem însă că echipa redacțională a orientat revista prea apăsător în direcție umanistă, rubricii „Cadran științific“ afectîndu-i-se un spațiu tipografic mult redus, deși se știe că elevii manifestă un interes, cel puțin la fel de mare, pentru diversitatea aspectelor științei contemporane.

Drept încheiere dorim să ne exprimăm bucuria pe care ne-o produce, de fiecare dată, aceste tinere publicații, cu inepuizabile resurse de creativitate, și, totodată, și convingerea că redacțiile lor vor căuta să descopere și vor încuraja cu mai multă îndrăzneală elementul original și talentul autentic.

V. B.

„TRIBUNA ȘCOLII ARGEȘENE“

Inspirată (și binevenită) inițiativa Inspectoratului școlar județean Argeș și a Comitetului Sindicatului învățămînt Pitești de a edita această revistă (deși pe contrapagină redactorii ei notează simplu: „Culegere de studii“ și, respectiv, „Culegere“). Este vorba, evident, de o sinteză a experienței instituțiilor școlare care funcționează în cuprinsul județului, dar și de evocarea anumitor tradiții privind învățămîntul de pe aceste meleaguri. Ceea ce ni se pare că merită a fi semnalat este colaborarea (cu rezultate notabile) statornică între slujitorii școlii argeșene de toate gradele: de la învățătorul care predă la clasa I și pînă la profesorul universitar care funcționează în Institutul Pedagogic de 3 ani din Pitești. Rodul acestei lucrări este atît varietatea de material, orînduit în rubrici bine marcate: limbă și literatură; consultații; modernizarea învățămîntului; metodică; informații — note; puncte de vedere; evocări —, cît și valoarea în sine a acestora (îndeosebi la rubrica „limbă și literatură“). Retinem dintre contribuțiile colaboratorilor și redactorilor câteva titluri: „Școlarii și guvernul revoluționar de la 1848“ și „10 scriitori ale Veronicăi Miele“ (prof. univ. dr. Augustin Z.N. Pop); „O scrioare inedită a lui Vasile Alecsandri“ și „Correspondența lui Topîrceanu și familia“ (conf. dr. G. Tepelea); „Doi mari oameni de teatru — I.L. Caragiale și A. Davila“ (M. Bădescu).

Materialele incluse în rubrica amintită oferă profesorilor de limbă și literatură română un bun material informativ. Precumpănirea istoriei literare în cele două culegeri este reflexiv — poate, involuntar — al faptului că majoritatea membrilor comitetului de redacție au asemenea preocupări profesionale. Ceea ce constituie — credem — o ușoară nedreptățire a profesorilor de alte specialități.

N. S.

Pe scurt despre cărți

„Tineretul rural '68“ Editura Academiei R.S.R., București, 1970. Anchetă sociologică condusă de: Ovidiu Bădina, Dumitru Dumitriu, Octavian Neamtu. Realizată sub auspiciile Centrului de cercetări pentru problemele tineretului și Institutului de cercetări pentru economia agrară. Cuvînt înainte: Ion Iliescu, Prim secretar al C.C. al U.T.C., ministru pentru problemele tineretului. Lucrare apărută în colecția „Tineretul și lumea de mîine“, Seria A. Sociologia tineretului.

14709 tineri din 622 de sate ale țării intermediază, prin răspunsurile lor la chestionarul anechetei, o investigație revelatoare, menită să surprindă „tineretul rural așa cum l-am găsit în toamna anului 1968“. Continuăm citatul din ultima parte, concludivă, a cărții: „Am dorit să cunoaștem tineretul rural așa cum este, și mai ales cum crede el că este. Am realizat o anchetă sociologică de opinie cu scopul de a cunoaște poziții, opțiuni și aspirații ale tinerei generații, pe mai multe planuri, atît în ceea ce privește societatea în ansamblu cît și profesiile, familia, cultura, atît individul, cît și societatea în care trăiește, și mai ales relațiile dintre aceste unități care în permanență se presupun“. (p. 219).

Prin pluralitatea problemelor reliefate în capitolul „În fața modernizării și mobilizării pentru progres a societății rurale“, prin analizele speciale cuprinse în „Atitudini și comportamente“, prin dimensiunea prospectivă din capitolele „Tendințe și orientări“, „Tineretul rural în dinamismul proceselor social-economice“, cartea se recomandă de la sine ca fiind o imagine structurală a realităților vizate în anchetă, o sursă de sinteze deja începute în capitolele speciale din volum. Rezultat al cercetărilor unei „echipe complexe“, „Tineretul rural '68“ este o carte unitară, deși foarte bogată în ramificații, „Cunoașterea comparată“ (tineretul rural față-n față cu cel industrial), conducînd la formularea unor soluții reale, de perspectivă, impune și un vast orizont teoretic aplicativ. Între tehnica anechetei, în fapt, „complexe de tehnici de investigație“, și depășirea limitelor acestor tehnici, între posibilitatea prelucrării mecanice a răspunsurilor celor investigați și cercetarea complexă, multidisciplinară, suplețea statistică și utilizarea unor mijloace interpretative noi (să numim numai teoria modelelor, a grafelor, a satisfacției în muncă, formula indicatorului energiei informaționale), între cantitate și metodă, autorii cărții „Tineretul rural '68“ au căutat să profileze adevarul sociologic.

Ion Barbu: „Poezii“, Editura Albatros, 1970.

Ediție îngrijită de Romulus Vulpesu. Originale apărute în periodice, apărute în volume, versuri de circumstanță. Traduceri apărute în periodice, apărute în volume. Addenda, texte de Ion Barbu, texte despre Ion Barbu.

O ediție poetică (prin stilul îngrijirii) a operei complete (literare) barbiene. Ultrarecomandabilă, cum a dat de înțeles și critica la recitare, anul trecut.

G. Călinescu: „Opera lui Mihai Eminescu“.

1. „Descrierea operei. Cultura, Eminescu în timp și spațiu. Editura pentru literatură 1969.

2. „Filozofia teoretică. Teme romantice. Cadrul psihic. Cadrul fizic. Tehnica interioară. Tehnica exterioară“. 1970. Editura Minerva.

528 + 540 de pagini fundamentale. Dublet sugestiv (ca unicat și monument detașabil) al volumelor 12 și 13 din seria de „Opere“, de G. Călinescu.

V. Țircovnicu: „Contribuții la istoria învățămîntului românesc din Banat“ (1780-1918), Editura didactică și pedagogică, 1970.

Școala și gîndirea pedagogică în Banat, dezvoltarea lor urmărită pe o perioadă foarte întinsă ne apar detaliate cu ajutorul analizării și interpretării unui bogat material de arhivă. Lucrarea se vrea și reușește să fie „o contribuție la valorificarea tradițiilor progresiste...“

Constantin Dinu: „Spiru Haret“, Editura didactică și pedagogică, București, 1970.

Nu este o „monografie“, ci mai mult — un eseu despre învățămîntul românesc într-un moment măsurat prin biografia unui stilp al său, un matematician și un ministru care-l făcea pe N. Iorga să vorbească despre „ordinea perfectă a gîndului și a lucrului“.

Ion Clopoțel: „Originile, dezvoltarea și desăvîrșirea limbii române literare“, Editura didactică și pedagogică, 1970.

Poate surprinde abordarea unei astfel de teme în mai puțin de 100 de pagini. Pe drept. Și totuși: „Dacă mă încumet să intru în miezul unei chestiuni complexe, cum este cea de față, o fac gîndindu-mă la necesitatea unei contribuții din cît mai multe și experimentate părți. Din suma cunoștințelor va rezulta o seamă de concluzii de maximă obiectivitate și o garanție a cunoașterii problemei în toată amplitudinea sa evidentă“.

Atlas botanic, Editura didactică și pedagogică, 1970. Autori: Lucia Popovici, prof., conf., dr. docent Constanța Moruzi, Ion Toma, grafician.

4 capitole: I „Evoluția plantelor“ (o istorie a vegetației); II „Morfologia și fiziologia plantelor“; III „Sistematica plantelor“ (800 de specii din flora spontană); IV „Geobotanica, oerotirea naturii, curiozități“ (precedat de două harți — răspîndirea vegetației în țara noastră și pe glob).

Elevilor, studenților, specialiștilor și cititorului în general li se pune la dispoziție o lucrare științifică unicat, elaborată vreme de peste 10 ani, o traducere în limbajul planșelor botanice (181, în culori) a cărților junglei și nu numai a lor...

G. A.

De vorbă cu

A. S. NEILL

Despre:

- școala din Summerhill; organizare și metode;
- disciplină și libertate;
- gusturile eclecticice ale copiilor;
- bătaia, un indiciu al cruzimii și urii;
- dreptul la fericire al copilului.

La creștea de 160 de km de Londra, în localitatea Leiston, se află Summerhill, o școală înființată în 1921, care se administrează singură.

Fondatorul ei, A.S. Neill, nu s-a consacrat copiilor delincvenți sau inadaptabili, ci copiilor normali. El s-a ridicat împotriva unor erori ale școlii tradiționale, împotriva părinților obsedați de succesul cu orice preț al fiilor lor, împotriva sistemului social occidental care formează, după spusa lui, indivizi „manipulați” și docili, necesari birocraticii ierarhizate a creșterii contemporane. Și, după cum cititorul ca putea observa destul de ușor, A.S. Neill absolutizează unele din racilele învățământului apusean, extinzându-le asupra școlii ca instituție dincolo de orice determinare în timp sau spațiu.

Când au deschis școala, A.S. Neill și soția sa urmăreau — după propria lor mărturisire — să crește o instituție care să servească nevoile copilului. De aceea, și-au propus ca în școala întemeiată de ei să se acorde elevilor libertate deplină de manifestare. Au pornit de la convingerea că, oriunde pe glob, copilul nu este rău, ci bun. Iar această convingere, acest sentiment nu numai că nu s-au alterat timp de aproape patruzeci de ani, ci au devenit o adevărată profesiune de credință.

— Sunt adinec conștient, ne declară A.S. Neill în interviul pe care i l-am solicitat, că natura a înzestrat copilul cu un spirit realist și că, lăsat în libertate, departe de orice influență adultă, se poate dezvolta complet, atât cât îi îngăduie capacitățile lui naturale.

Fidelul acestei logici, școala lui Summerhill rămâne o instituție unde acci care au capacitățile naturale și voința necesară pentru a deveni savanți, vor deveni, iar acei care n-au alte capacități decât de a mătura străzile, le vor mătura. Dar pînă acum, din școala noastră n-a ieșit nici un măturător de stradă! Această observație nu conține, de altfel, nici un snobism, căci aș prefera să văd ieșind din școala noastră măturători fericiți decât savanți nemulțumiți de viață.

— Cum puteți caracteriza școala din Summerhill?

— E o școală unică în lume! În primul rând, cursurile sînt facultative. Elevii le pot frecventa sau nu, după bunul lor plac, și numai atîta timp cît o doresc. Există o întrebuintă a timpului, dar aceasta-i valabilă doar pentru profesori.

— Așadar, elevii se bucură de o mare libertate în școala dvs. Dar dacă i se dă copilului o libertate absolută, cum își va putea da seama mai tîrziu că disciplina personală este esențială în viață?

— Nu există libertate absolută. Cine îngăduie unui copil să facă tot ce-i place se află pe un drum periculos. Nimeni nu poate avea o libertate totală, căci trebuie respectate drepturile celorlalți. Dar fiecare trebuie să se bucure de libertate individuală. Ca să fii mai explicit, voi spune că nimeni nu poate sili pe un copil să studieze latina, dacă acestuia nu-i place sau nu simte nici o atracție pentru această limbă moartă, pentru că studiul este o problemă de alegere individuală. Dar dacă în ora de latină copilul se distrează tot timpul, el trebuie dat afară din clasă, fiindcă îi stînjenește și pe ceilalți.

Cît privește disciplina individuală, aceasta este destul de greu de definit. Deseori, ea nu este altceva decît ceva impus copilului cu ajutorul unei morale adulte. Adevărata disciplină personală nu este o problemă de refulare sau de acceptare. Ea are în vedere și drepturile și fericirea celorlalți, determinînd individul să se străduie, în mod deliberat, a trăi în pace cu semenii săi și făcînd concesii unor puncte de vedere ale lor.

— Ce metode folosiți în școala dvs.?

— Cursurile respectă în general vîrsta elevilor, iar uneori și interesele lor. Nu avem metode noi, pentru că nu credem că, în totalitatea lor, metodele de învățămînt sînt importante. Bunăoară, nu e important că într-o școală împărțirea cu mai multe cifre se predă după cutare sau cutare metodă și că în alta se predă după o metodă diferită, căci, în definitiv, împărțirea însăși nu are valoare decît pentru acela care vrea s-o învețe. Iar un copil care vrea să învețe această operație aritmetică o va învăța, indiferent de metoda folosită.

— Ce atitudine adoptați față de un copil care nu manifestă, multă vreme, interes pentru nici o materie, sau care trece cu ușurință de la o preferință la alta?

— Îl las în pace. În timpul vieții mele, am trecut de la fotografie la legătoria de cărți, apoi de la sculptură în lemn la cea în aramă. Viața este plină de tentații și de neprevăzut. Ani de zile, am desenat cu penița, dar, cînd am înțeles că eram un artist de mina a zecea, am renunțat. Un copil are totdeauna gusturi eclecticice. Se interesează de orice și așa reușește să și învețe. Elevii noștri își petrec zile întregi construind vaporaze, dar dacă ne vizitează școala un aviator, aceiași băieți își lasă baltă vapoarele pe jumătate terminate, ca să construiască avioane. Noi nu sugerăm niciodată unui copil să-și termine lucrul început, dacă interesul lui a dispărut; ar fi o greșală să-l presăm să și-l termine.

— Cum sînt organizate cursurile în școala dvs.?

— Elevii care intră la Summerhill în clasa I urmează cursurile,

în mod regulat, din ziua deschiderii anului școlar; cei care ne vin de la alte școli jură că nu se vor mai supune niciodată unor obligații detestabile. Ei se joacă, îi stîngheresc pe ceilalți, iar la început refuză să intre în clasă. Aceasta durează mai multe luni. Perioada „convalescenței” este direct proporțională cu oroarea pe care o au față de fosta lor școală. Recordul l-a înregistrat o fată, care provenea dintr-un pensionat religios și care a hoinărit trei ani. În general, perioada de aversiune față de studiu nu depășește trei luni.

— Copiii din școala dvs. nu sînt handicapați cînd intră în competiție cu cei care au frecventat cursurile unor școli obișnuite?

— Am să vă răspund citindu-vă cazul unui elev, Jack, care a părăsit școala noastră la 17 ani, ca să intre într-o uzină. Directorul l-a chemat într-o zi și l-a întrebat pe care școală o preferă: pe cea de la Eton sau de la Summerhill. Replicînd „Summerhill”, directorul i-a cerut să-i spună ce se învață aici, spre deosebire de alte școli. „Încrederea în tine însuși”, i-a răspuns Jack.

„Da, asta am observat și eu din clipa cînd ai intrat în birou. Majoritatea sînt intimidăți, pe cînd d-ta ai intrat foarte încrezător”.

Această întâmplare arată că învățătura în sine nu este atît de importantă; mult mai importante sînt personalitatea sau caracterul. Jack a pierdut examenul de admitere în universitate, pentru că nu-i plăcea să toccească. Dar necunoașterea „Eseurilor” lui Laub sau a limbii franceze nu l-a handicapat în viață. Azi, este un inginer foarte competent și apreciat!

— Trebuie să deduc de aci că la Summerhill studiul e lăsat pe ultimul plan?

— Nu! La Summerhill, cu toate acestea, se studiază mult. Se poate întîmpla ca un grup de elevi de ai noștri, de 12 ani, să nu poată egala elevii de aceeași vîrstă, de la altă școală, la scris, la ortografie sau la calculul fracțiilor. Dar la un examen care cere inventivitate, elevii noștri îi vor depăși cu mult pe ceilalți. Eu și profesorii de aici avem oroare de orice examen. Pentru noi examenele de admitere în facultate sînt un blestem. Dar nu putem ocoli predarea materiilor cerute la admitere, iar pentru aceasta la Summerhill avem profesori calificați pentru toate disciplinele care se predau, ca la oricare școală.

De altfel, puțini dintre elevii noștri doresc să dea examene; doar cei care vor să intre la facultate. Aceștia nu par să aibă vreo diffi-

cultate în pregătire. În general, ei încep să studieze de la vîrsta de 14 ani și-și pregătesc examenele în trei ani. Fiește, nu le trec totdeauna de la început. Dar important este că ei stăruie să le dea din nou.

— Despre școala din Summerhill s-au exprimat, fiește, multe și felurite păreri. Dvs. ce credeți despre ea?

— Summerhill este probabil școala cea mai fericită din lume. Elevii noștri nu trag la fit și rareori se întîmplă să avem cazuri de nostalgie a lor după familia din care pleacă. Bătăile între copii sînt puține, deși certuri există; rareori însă am văzut bătaie comparabile cu cele la care participam eu cînd eram copil. De puține ori se întîmplă să văd un copil plîngînd, pentru simplul motiv, că, trăind în libertate, copilul nu urăște cum urăște cel oprimat. Ura naște ură, așa cum dragostea naște dragoste. Dragostea înseamnă acceptarea copilului și aceasta este esențial în orice școală. Nu-i cu puțință să iubești copiii și să-i pedepsești sau să-i dojenești mereu. Bătaia este întotdeauna un act de reciprocitate. Cel care o administrează se urăște și-și proiectează ura asupra copilului. Dacă școala ar fi un loc de joacă, unde copiii ar avea libertatea să învețe sau nu, bătaia ar dispărea. În școlile unde profesorii își cunosc meseria, bătaia nu există!

— Dvs. insistați foarte mult asupra necesității fericirii copiilor. Oare nu ești niciodată fericit?

— Nu este ușor să răspunzi la o astfel de întrebare. Fiește, nimeni nu este fericit tot timpul; suferim de dureri de dinți, suferim din cauza iubirilor neîmpărtășite, a sarcinilor lipsite de interes. Dacă expresia fericire are vreo semnificație, aceasta nu poate fi înțeleasă decît în sensul unei stări sufletești plăcute, al unui echilibru, al unei bucurii de a trăi. Toate acestea nu le poți simți decît în libertate! Copiii liberi au fețele deschise, pe care nu se poate citi nici o teamă; copiii prea constrînși, în schimb, par timizi și speriați. Familia fericită o găsim într-o casă unde există dragoste. Într-un cămin cu atmosferă încordată, însă, nu poate fi vorba de fericire. Eu acord, deci, fericirii primul loc, pentru că ea înseamnă creștere, dezvoltare armonioasă, echilibru sufleteș.

De vorbă cu

ROGER UEBERSCHLAG

Secretar general de redacție
al revistei „Cahiers pédagogiques”



Rep.: — Revista „Colocvii” din București urmărește, în linii mari, aceleași obiective ca și publicația dumneavoastră, adică să dezbătă problemele esențiale care privesc educația și învățămîntul la nivelul timpurilor moderne. În calitate pe care o aveți, vă rugăm să ne spuneți care au fost preocupările principale ale dumneavoastră în anul care s-a scurs?

R.U.: — Întrebarea dumneavoastră este de fapt aleasă din două: — care au fost preocupările esențiale ale colaboratorilor revistei sau mai exact ale profesorilor francezi;

— care au fost preocupările de seamă ale celor care răspund de editarea revistei noastre.

În ceea ce privește situația pedagogiei în Franța, se poate spune că în prezent este pus sub semnul întrebării în fiecare disciplină tot ceea ce părea să fie definitiv, adică însuși conținutul. În timp ce în trecut ne întrebăm asupra eficienței învățării sau cîntărilor metode folosite în procesul de asimilare a cunoștințelor, azi sîntem pe cale de a ne întreba asupra validității cunoștințelor însuși.

Astfel, pentru limba franceză, ortografia, gramatica formează obiectul a numeroase cercetări. Cum este foarte greu să se justifice în mod logic ortografia franceză, se încearcă înlesnirea înșurării ei prin procedeele regroupării pe familii de cuvinte, așa cum o face Dl. Thimonier în al său sistem grafic al limbii franceze. În predarea gramaticii, se scote în evidență că este mult mai important de a face din gramatică un mijloc de exprimare decît să se întreprindă o deservire a morfologiei și a sintaxei.

Matematicile moderne sînt în fază de dezvoltare în Franța, dar învățămîntul elementar, care este la baza edificării, nu a fost atins de către cele decît cu multă încredință, iar mijloacele necesare pentru a asigura celor care o predau reînvierea presupune angajarea unor sume uriașe care ar trebui dispuse pe mai multî ani.

Cît privește istoria, ne întrebăm asupra utilității cronologiei și a recurgerii la tematică, ca și asupra utilității introducerii istoriei civilizatei, disciplina care este pe cale să schimbe acest învățămînt.

La științele naturii, studiul funcțiilor biologice nu mai este fragmentat; se manifestă o orientare către ecologie, adică se tînde către un studiu al mediului biologic global — plante, animale, condiții climatice, sol etc. Toate aceste transformări sînt interesante și totodată greu de introdus într-un sistem de învățămînt atît de fragmentat cum este cel francez. Într-adevăr, pedagogia globală presupune colaborarea mai multor profesori și o mare suplețe a orarilor, ceea ce nu este cazul în prezent, și așa spune că preocuparea majoră a profesorilor secundari francezi este alcătuirii unor echipe de lucru în cadrul școlilor respective.

Preocuparea revistei se rezumă la dorința de a ajuta profesorii să realizeze această nouă în comun. Astfel, publicația noastră este inițiativa „Cercușilor pedagogice de cercetare și de acțiune”, care încearcă să pună în practică ideile revistei. Aceste cercușuri au ca o trăsătură specifică aceea de a număra printre membrii lor, pe lingă profesori, și părinți, medeci, arhitecți etc.

Rep.: — Fiindcă ați amintit de organizarea unor cercușuri de cercetare cu participarea și a arhitecților, cititorii revistei noastre, în bună parte cadre didactice, ar fi interesați să cunoască care este noua arhitectură școlară care se va impune în viitor?

R.U.: — Pînă acum progresele în arhitectura școlară nu au constat decît în perfecționarea normelor de construcție: ferestre foarte mari pe întreaga fațadă a clădirii; clase mai luminoase; un colorit mai plăcut al ferestrelor; instalații sanitare ușor de întreținut etc. Nu ne-am îndepărtat decît foarte rar de la modelul conceput ca un ansamblu de săli de aceeași dimensiuni.

Pentru mulți dintre colegii noștri viitorul construcțiilor școlare rezidă într-o înnuțire a sălilor de clasă specializate (laboratoare). După cele pentru știință și pentru lucru manual, s-au construit laboratoare audio-vizuale pentru predarea limbilor, s-au amenajat săli de protecție pentru istorie și geografie etc. În prezent, tendința aceasta, deși destul de vizibilă, nu anunță ceva mai accentuat arhitectura de mîine. Experiențele americane referitoare la spațiile deschise, la suprimarea despărțiturilor, la grupurile mobile, ne-au convins că însușirea esențială care trebuie cerută unei clădiri școlare este flexibilitatea ei, adică capacitatea ei de a fi transformată în funcție de efective și de activități. Grupului omogen și permanent de 30-40 elevi pedagogia de avangardă îi preferă uneori gruparea la un loc a 100 de elevi sub formă de auditoriu, apoi stringerea acestora pe grupuri mici în seminare și, în sfîrșit, elevii luati individual, pentru lucrări personale. Folosirea unor despărțituri mobile, perfect izolate fonice, cu întreținutarea în același timp a mochetelor elimină zgomotele produse de căderea sau de frecarea obiectelor. Aceste două materiale se găsesc la prețuri accesibile în țările foarte industrializate, ceea ce nu este încă cazul în Franța. Sîntem convinși că evoluția arhitecturii școlare în Franța este legată de evoluția pedagogiei, însă și invers, o anumită pedagogie necesită spații și echipament de tip nou. S-ar putea crede că ne aflăm în fața unui cerc vicios. În practică, însă, aceste două operații merg paralel, unele conducerea de școli obținînd modificarea instalațiilor atunci cînd profesorii fac dovada unor inițiative pedagogice.

Rep.: — Care sînt, după opinia dumneavoastră, ideile noi care vor contribui la modernizarea predării anumitor obiecte de studiu?

R.U.: — În Franța se cunoșc atît tendințele noi pedagogii americane, cît și încercările făcute în țările socialiste de a promova o educație politehnică. Această educație politehnică, definită ca o îndatorire a tinerilor de a efectua un stagiu în întreprinderi în timpul învățămîntului secundar, ar fi desigur o soluție care ar contribui la formarea unor elevi pregătiți pentru învățămîntul tehnic.

Ca multe țări latine, Franța acordă prioritate culturii academice, chiar și atunci cînd nevoile vieții sociale și economice reclamă un număr mai mare de tineri cu o formație științifică sau tehnică. Guvernul întreprinde în prezent o acțiune în favoarea învățămîntului tehnic, însă părerea noastră este că menta-

litatea concetățenilor noștri nu va putea fi modificată decît atunci cînd contactul cu realitățile tehnice va fi generalizat. Introducerea studiului tehnologiei în școala medie ar putea astfel determina descoperirea unor vocații pentru învățămîntul tehnic în rândurile elevilor. Datorăm școlii psihologilor americani, cu deosebire lui Rogers, realizarea unui factor esențial în învățămînt: relația profesor-elev. Nu e vorba numai de o atitudine mai liberală și de o mai mare înțelegere față de elevi, ceea ce a preconizat întotdeauna pedagogia franceză. Noua tendință este cu mult mai radicală. Ea propune ca învățămîntul să scruteze nevoile intelectuale reale ale elevilor și să le dea un răspuns pozitiv. Există mai multe experiențe în acest sens, numite tentative de „non-direcțivitate”.

În aceeași ordine de idei, crearea de cooperative școlare administrate de către elevi, precum și de cîmine socio-educative are drept scop să inițieze pe elevi în autogestivitate.”

Rep.: — Care sînt proiectele revistei „Cahiers pédagogiques” pentru anul 1971?

R.U.: — Ceea ce constituie nota particulară a publicației noastre este elaborarea democratică a programului ei anual. Fiind seama de propunerile a 1 500 de corespondenți din diferite școli, conducerea revistei stabilește pentru anul următor tematică numerelor. Fiecare număr fiind consacrat unei probleme speciale. Astfel, temele pentru numerele din primul semestru al anului viitor sînt: nr. 96 — Biologie — geologie; nr. 97 — Întîlniri (C.R.A.P.); nr. 98 — Poezie; nr. 99 — Acolo unde există două culturi nu există nici una; nr. 100 — Școala deschisă și nr. 101 — Tehnologie. Nu cunoaștem încă tematică numerelor din semestrul II 1971. Aceasta va fi stabilită în funcție de rezultatele unei anchete care se va desfășura în primăvara viitoare.

Îată pe scurt modul cum se alcătuieste un număr. Tema odată fixată, un colaborator voluntar își alcătuieste echipa de redactori care, la rîndul ei, întocmește chestionarul anchetei și prezintă macheta redactorului șef, Dl. Delannoy. Acesta aduce studiului anumite corecturi de ordin tehnic (fixarea numărului de pagini, punerea în pagină etc.) și explică cititorilor locul pe care îl ocupă acest studiu în politica noastră pedagogică. Revista nu are ayadori exporti care să-și expună ideile în mod regulat, ca reflectă în schimb opiniile masei de cadre didactice, chiar și atunci cînd acestea sînt contradictorii. Acestei mari libertăți în exprimarea opiniei i se datorește marele succes al revistei în Franța și chiar și în străinătate, unde ea numără peste 3 000 de abonați.

Rep.: — Și acum o întrebare cu un caracter mai personal. Știu că ați vizitat România timp de două săptămîni în iulie trecut,

împreună cu un grup de profesori francezi. Care sînt impresiile pe care le-ați cules cu această ocazie?

R.U.: — Am amintit mai înainte existența unor cercușuri de cercetări. Unul dintre aceste cercușuri, denumit DIASON (diapozitive sonorizate), specializat în audio-viziune, a fost oaspetele, în luna iulie anul trecut, al Institutului de științe pedagogice de pe lingă Ministerul învățămîntului. Această călătorie a fost pentru noi deosebit de instructivă prin faptul că în cadrul fiecărei etape — la Cluj, la București, la Constanța, la Tulcea — am putut conta pe sprijinul cercetătorilor Institutului. Intenția noastră a fost să experimentăm pedagogia documentului cu ajutorul unei metode originale. Cei 30 de profesori care alcătuiam delegația noastră am fotografiat și înregistrat aspecte ale vieții cotidiene pe care le-am transformat ulterior în diapozitive și bande sonore explicative, care pot fi folosite imediat. Această tehnică de studiu al mediului ne-a permis să cunoaștem țara mult mai temeinic decît am fi putut s-o facem ca simpli turiști. Ne-a bucurat faptul că o bună parte a populației înțelege limba noastră, însă amintirea mea mai puternică a fost aceea a ospitalității.

Rep.: — Cum vedeți dumneavoastră posibilitatea unei colaborări mai strînse între profesorii francezi și români?

R.U.: — Între toți profesorii sînt posibile relațiile de prietenie și dacă avem grijă să semnalăm trecerea printr-o orăș a unui grup de profesori dintr-o țară prietenă vom contribui la o apropiere binefăcătoare. Totuși, pentru a exista colaborare este indispensabil ca relațiile de prietenie să fie întregite de unele demersuri de ordin profesional. Din motive de ordin economic, limba română este puțin predată în Franța, aceasta în timp ce învățămîntul limbii franceze pare să fie în progres în România. Colegii noștri români ne pot procura numeroase informații privitoare la formarea profesională, la psihologia școlară și la orientare. În aceste trei domenii am putut constata că țara dumneavoastră are un anumit avans față de noi datorită faptului că concluziile Institutului de științe pedagogice sînt adoptate destul de repede de către Ministerul de resort.

Am dori ca revista „Les Cahiers Pédagogiques” să primească pentru fiecare temă abordată contribuția unor colegi români. La rîndul ei, revista noastră speră să poată pune la dispoziția publicației dumneavoastră unele concluzii care se pot desprinde din experiența franceză.

INTERVIU REALIZAT DE

PROF. ANDREI RADU

UNESCO

ȘCOALA ȘI EDUCAȚIA PERMANENTĂ

Astăzi, desigur mai mult decât pe vremea lui Aristotel sau Confucius — care nu au ignorat nici ei necesitatea instrucției și dincolo de anii copilăriei și ai adolescenței — omenirea caută cu febrilitate căile concrete și cele mai rodnice de realizare a educației permanente, ținând cont de cerințele economice, sociale, și chiar politice ale statelor. Dar dacă eforturile sînt concentrate mai ales în această direcție, o preocupare mult mai slabă se observă pentru ceea ce am numi trezirea interesului, cultivarea dispoziției pentru această educație permanentă. Fiindcă — așa cum subliniază Frank W. Jessup, directorul Departamentului activităților „extra-muros” de la Universitatea din Oxford, în articolul „Pregătirea în vederea educației permanente” publicat în revista „Perspectivele educației” (nr. 2/1970), editată de UNESCO — degeaba toate măsurile concrete, dacă omul nu este dornic să facă efortul pe care îl presupune acțiunea sistematică de completare a pregătirii, dacă nu este convins de necesitatea ei.

Dar de ce foarte mulți nu manifestă această dorință? Cauza stă, după părerea autorului, mai ales în caracterul și metodele de lucru ale școlii, care nu statornicesc pentru toată viața dispoziția pentru studiu, setea de cunoaștere și de informare. „Atitudinea autoritară a profesorului, obiceiul de a-i privi pe elevi de sus în jos, le anulează atracția față de școală și îi împiedică să-și facă cea mai mică idee despre adevărata natură a educației”. De asemenea,

„specializarea prea timpurie, lipsa de suplețe a numeroaselor sisteme de examinare, prăpăstia care desparte școala de preocupările vieții cotidiene — totul contribuie la înăbușirea oricărei dorințe de a prelungi educația pe toată întinderea vieții”.

Autorul se întreabă dacă soluția pentru înlăturarea acestui neajuns nu ar sta mai întâi în reducerea programelor școlare, prin aminarea unui număr însemnat de cunoștințe pentru mai târziu, la vîrsta adultă, cînd desigur acestea ar putea fi asimilate cu mai multă eficiență. O asemenea măsură ar putea permite școlii să stringă, în schimb, mai mult legătura cu viața, să-i stimuleze pe elevi pentru explorarea realităților înconjurătoare, pentru căutarea mijloacelor de a contribui efectiv, și ei, la perfecționarea societății la care îi aparțin. Dincolo

de toate acestea însă, este de părere F. W. Jessup, profesorii trebuie să aibă permanent în vedere că în mare parte experiența vieții școlare îi va determina pe elevii lor „fie să-și urmeze educația de-a lungul existenței lor, fie să traverseze viața cu o imaginație împietrită și o inteligență limitată”. Un rol important în aceasta are desigur exemplul educatorului, a cărui atitudine față de studiu influențează profund și definitiv pe tînar. Dar aceasta nu înseamnă numai că învățămîntul are nevoie doar de profesori buni, preocupați de continua completare a pregătirii lor. Mai este nevoie și ca ei să fie absolut convinși că educația este un proces continuu și că munca lor trebuie situată într-un context mai larg, în cea „educație totală” despre care se vorbește tot mai stăruitor.

Este discutabil — spune autorul articolului — dacă se va izbuti, în adevăr, să se conceapă acea pregătire care să trezească încă din anii de școală dispoziția vie pentru educația permanentă, dar este indiscutabil că omul cărui i-a plăcut la școală, a cărui curiozitate intelectuală i-a fost stimulată aici, care a fost tratat cu atenție, încurajat, și cărui profesorii nici o clipă nu i-au dat sentimentul că era în firea și în destinul lui să eșueze „a beneficiat de cea mai bună pregătire generală posibilă și, foarte probabil, el va continua de bună voie, și în viață, efortul educativ din anii de școală”.

S.P.

JAPONIA

Grădinița de copii și pregătirea pentru viață

Cititorul nu neapărat specializat sesizează cu ușurință preocuparea autorilor programei pentru învățămîntul preșcolar japonez de a-i înzestra pe copii cu o seamă de cunoștințe și deprinderi cerute de viața modernă, de a-i face apti să răspundă la solicitările ei viitoare. Încă de la această vîrstă, preșcolarii sînt puși în condiții care să le dezvolte amplu spiritul creativ, judecata critică, logica, gîndirea independentă, interesul pentru fenomenele vieții înconjurătoare, capacitatea de a le interpreta, de a li se adapta sau de a le folosi eficient, spiritul de inițiativă și de acțiune, încrederea în forțele proprii, autocontrolul etc.

Un capitol important al programei — pe care o publică pe larg revista italiană „Vita dell'Infanzia” (numerele din septembrie și octombrie 1970) este rezervat modului în care copiii trebuie ajutați să cunoască natura, lumea înconjurătoare. Cum e și firesc, mai întâi li se însușă dragostea față de animale și față de flori și alte plante, dorința de a le ocroti și de a le îngriji. Apoi, copiii sînt obișnuiți să observe fenomenele naturii și ale vieții din jur — mai ales cele electrice, calorice, sunetele, culorile —, să manifeste interes pentru vehiculele mai frecvente în viața zilnică, pentru forma și modul lor de construcție (chiar și cînd acestea li se prezintă în miniatură, ca simple jucării) și pentru felul cum funcționează. Ei sînt familiarizați cu obiectele tehnice necesare vieții cotidiene, învățați să manevreze mașinile simple de uz comun, să evite pericolele pe care le prezintă folosirea lor.

Mergînd pe linia formativă, programa grădiniței japoneze îl obligă pe copil și să reflecteze, să exprime, după puterile lui, judecăți de valoare etc. Preșcolarul trebuie nu numai să observe fenomenele și obiectele din apropiere, dar să le și compare, să stabilească diferențele dintre ele, să poată vorbi despre experiențele proprii și să-și exprime părerea într-un mod limpede. De altfel, programa este foarte atentă la mijloacele de comunicare verbală ale celor mici, insistînd pentru perfecționarea limbajului lor, printre altele și prin autosupraveghere și exercițiu în arta conversației.

Cum omul modern este și un „homo estheticus”, programa acordă o deosebită atenție dezvoltării gustului pentru frumos, folosind

în primul rînd disciplinele cele mai accesibile la această vîrstă: muzica și desenul. Este interesant că dezvoltarea dragostei pentru muzică și desen este tratată nu numai ca un scop al educației estetice, dar și ca un mijloc de a cultiva interesele și capacitățile în alte domenii, cum ar fi cultura fizică, perfecționarea mișcărilor și a ținutei copilului, a exprimării, cultivarea proceselor psihice („Să înțeleagă ce trezește în noi muzica”, „Să exprime, prin mișcările corpului, un cîntec sau o bucată muzicală dată... lucruri pe care le gîndește... animale, vehicule etc.”, „Să improvizeze scurte melodii”, „Să insereze cuvinte noi în melodiile cunoscute pe care le cîntă”, „Să deseneze din fantozie, folosind materiale care îi sînt la îndemînă” ș.a.). Foarte utile pentru dezvoltarea spiritului creativ și practic la copiii preșcolari este desigur și prevederea de a construi diferite obiecte din materiale obișnuite, de a combina mărimi și culori diferite. Sensul utilității muncii proprii și, într-un anumit fel, al responsabilității sociale a individului îl dau desigur activitățile care îi cer încă de la vîrsta mică „să construiască obiecte simple pentru viața de fiecare zi”, „obiecte pe care să le folosească în jocurile sale sau în piesele de teatru” (în special de marionete), să... „se joace slujindu-se de obiectele pe care le-a construit singur”.

Pentru a contribui — în măsura posibilă la această vîrstă — la rezolvarea problemelor întregării sociale a viitorului cetățean, programa se preocupă și de cultivarea spiritului colectiv, a capacității de a lucra în grup și de a ține seama de cerințele lui. Un capitol special — „Viața socială” — se ocupă de această latură a educației.

De notat că întreaga activitate — adaptată la specificul de vîrstă al copiilor, la problemele speciale pe care le pun variatele perioade ale anului și condițiile teritoriale — se desfășoară pe baza unor riguroase planuri de muncă anuale, lunare, săptămînale. Fiecare educatoare este obligată să aibă și un plan zilnic. Consiliul pedagogic al grădiniței, întrunindu-se săptămînal sub conducerea directoarei, analizează felul cum s-a realizat planul, insuccesele și cauzele lor, și-l aduce modificările necesare. În aceleași ședințe se discută literatura pedagogică, articolele de ziar, transmisiile de la radio și televiziune, citite sau urmărite de către cadrele didactice în etapa respectivă.

S. D.

U.R.S.S.

Excesul de televizor...

În zilele noastre televiziunea a intrat adînc în pături largi ale societății dovenind unul din cele mai răspîndite mijloace de informare sub toate aspectele și, în același timp, una din modernele modalități de delectare a omului și de petrecere a timpului liber.

Dar pe lîngă multitudinea binefacerilor aduse în casă odată cu instalarea televizorului, viziunea irațională a programelor de pe micul ecran prezintă și o serie de pericole, îndeosebi pentru copii și adolescenți.

Revista „Semia i škola” (nr. 7/1970), sub semnătura candidatei în științe medicale E. Gluškova, cercetător științific la Institutul de igienă pentru copii și adolescenți, publică un articol în care e doborâtă, din diverse unghiuri, influența televizorului asupra copiilor. Autoarea pornește de la constatarea că foarte mulți copii stau în fața micului ecran ore întregi, îngurmitînd toate programele, fără nici un discernămint. Din cauza televizorului uită de joacă, uită de lecții, de masă și, mai ales, se culcă la ore tîrzii. Ca o consecință a acestei stări de lucruri, randamentul școlar al copiilor scade. Repercusiunile negative ale televizorului, după observațiile autoarei articolului, depind de: 1) durata și tipul emisiunii; 2) condițiile în care sînt recepționate programele de către telespectator; 3) dispoziția sufletească a copilului înainte de începerea emisiunii.

În continuarea articolului, E. Gluškova analizează pe rînd aceste trei puncte, dînd indicații competente pe baza constatărilor științifice ale institutului la care lucrează. Astfel, în ce privește durata vizionării programelor de pe micul ecran, aceasta, pe vîrste, într-o zi, nu trebuie să depășească: 30 de minute pentru preșcolar, 1 oră pentru școlarul mic și din cursul mijlociu și 1 oră și 30 de minute pentru școlarul mare. Dincolo de aceste limite, copilul și adolescentul sînt predispuși surmenajului, iar cu timpul le poate slăbi vederea. Pentru protejarea vederii trebuie să avem, totodată, condiții optime de vizionare și să res-

(Continuare în pag. 24)

pectăm niște „reguli“ stricte ale televizorului: 1) nu vom sta niciodată mai aproape de ecran de 1,50—2 m, dar nici la o distanță mai mare de 5—5,50 m; 2) ecranul trebuie să fie la același nivel cu privirea; 3) telespectatorul care poartă ochelari și-i va păstra și în timpul emisiunii; 4) nu e bine să vizionăm programele în întuneric, numai cu lumina ceranului, deoarece ni se cere o încordare prea mare a privirii; pentru evitarea acestui neajuns e bine ca în camera unde e televizorul să aprindem o veioză, cu bec de mică intensitate, așezată în așa fel încât aceasta să nu intre în câmpul vizual al telespectatorului, dar nici să nu se reflecte în sticla ceranului; 5) copilul nu va fi tolerat în fața televizorului îndată ce se întoarce de la școală; o pauză de cel puțin o oră, de preferință în aer liber, pentru alungarea oboselii, este absolut indispensabilă; 6) în ziua în care școlarul a fost la cinematograful, la teatru, la concert, cu alte cuvinte la un spectacol de lumină, nu va avea, de asemenea, acces la televizor.

După atâtea „opreliști“, enumerate mai sus, după cum spune și E. Gluškova, mai pot copiii și adolescenții să vizioneze emisiunile de pe micul ecran? Răspunsul nu poate fi decât afirmativ. Televizorul, în epoca noastră modernă, este un lucru indispensabil pentru omul de toate vîrstele — deci și pentru copii și tineri. Depinde însă *ce, cum și cît* se vizionează. Un cuvînt hotărîtor îl au aici, evident, părinții. Ei trebuie să studieze în prealabil programul fiecărei emisiuni de televiziune și să decidă care dintre ele pot fi vizionate de copiii lor; tot ei vor crea și condițiile unei optime vizionări — deci fără pericolul unui... atentat la integritatea sănătății copiilor. Și nu numai a lor...

R. DIMITRIE

R. P. UNGARĂ

E completă oare școala generală?

Sub titlul de mai sus, în nr. 9 al revistei „Pedagogiai Szemle“, Kalman Gyorgy, șef

de serviciu în Ministerul Culturii, face câteva considerații interesante privitoare la școala generală din R.P. Ungară. La început autorul trece în revistă succesele de seamă înregistrate în domeniul învățămîntului în cei 25 de ani care au trecut de la eliberarea țării; sint analizate, apoi, unele probleme care, în actualul stadiu de dezvoltare a societății, îndeosebi în ce privește școala generală, nu au fost încă pe deplin soluționate.

Astfel, datorită condițiilor geografice și sociale diferite, de-a lungul anilor unitățile școlare s-au dezvoltat inegal, unele atingînd un nivel foarte avansat în privința muncii de instrucție și educație, altele, dimpotrivă, rămînînd în urmă. Aceste condiții au făcut, pe de altă parte, să se înregistreze mari deosebiri și în continuarea studiilor de către absolvenții școlilor generale.

La orașe, bunăoară, în cartierele centrale, peste 90% vor să-și continue studiile după terminarea celor 8 clase, pe cînd la sate numărul acestora este doar de 70%; în același timp, în cartierele periferice ale orașelor acest procent ajunge doar la 35%.

Cei de la orașe vor să urmeze, de obicei, liceele teoretice sau de specialitate, iar cei de la sate și din suburbiile orașelor — școli profesionale. Diferențe mari se observă și în bagajul de cunoștințe al elevilor de la o școală sau alta. Cei de la sate și cîtune posedă, în general, mai puține cunoștințe decît colegii lor din mediul urban. Copiii care frecventează grădinițele, de asemenea, sînt în mod vădit avantajăți față de cei care n-au frecventat unitățile preșcolare.

Situația familiilor, structura internă a acestora fiind în schimbare, influențează dezvoltarea inegală a copiilor. În ce privește munca educativă din școli, autorul consideră că în prezent aceasta nu stimulează în suficientă măsură cultivarea intereselor și aptitudinilor individuale ale copiilor. Clasele speciale și cercurile de specialitate nu vin nici ele în sprijinul acestei munci. De aceea, e necesară soluționarea în perspectivă a unor probleme legate de perfecționarea școlii, ca: cercetarea organizată, sub toate aspectele, a procesului de învă-

țămînt, stabilirea materiilor facultative, proporțiile acestora etc. Școala va trebui să țină seama mai mult de diferențele individuale.

Problemele de psihoigienă vor trebui să dobîndească un rol mai important în organizarea procesului instructiv-educativ.

Școala generală actuală, pe lângă transmiterea unor noțiuni științifice de bază, trebuie să accentueze cunoașterea și valorificarea aptitudinilor, cultivarea lor. Funcțiile școlii sînt multiple, ea trebuie să răspundă de atitudinea copiilor, de comportarea lor în colectiv, de nivelul cunoștințelor și aptitudinilor de care dispun. De aici se desprind două probleme; a) timpul petrecut de elevi în școală crește (atît ca ore săptămînale, cît și ca durată de școlarizare); b) extinderea efectelor instrucției și educației și dincolo de limitele vîrstii de școlarizare. Se pune, de asemenea, problema folosirii utile și eficiente a timpului liber.

Din lărgirea atribuțiilor școlii decurg o serie de consecințe de ordin organizatoric, de politică didactică și de conținut.

Pornind de la necesitatea îmbunătățirii procesului instructiv-educativ, autorul propune: a) gruparea copiilor după aptitudini și interese pentru preocupări comune în timpul liber, cît și prin introducerea unor discipline facultative; b) adaptarea rețelei școlare, în continuă dezvoltare, la condițiile ce decurg din tendințele actuale de evoluție a urbanisticii și a cerințelor specifice tipurilor de așezări umane (La nivelul centrelor administrativ-teritoriale s-ar putea crea unități tehnice care să aibă în grijă întreținerea aparatului școlar.); c) perfecționarea neîncetată a cadrelor didactice.

Concluziile autorului se concentrează spre pregătirea unor soluții care să vitalizeze școala, din mers, prin valorificarea metodelor de activizare a participării elevilor la procesul de învățămînt, prin aplicarea mai operativă în școală a unor realizări din domeniul cercetării pedagogice, prin elucidarea tematicii de cercetare prospectivă etc. Va trebui să se realizeze, de asemenea, o mai strînsă colaborare între știința și practica educativă.

ILLI ȘTEFAN

CALEIDOSCOP

UN HORMON AL CREȘTERII

În Sahalin hrișca are de două ori înălțimea unui om, iarba obișnuită atinge grosimea unor puieți de copaci, căpățînile de varză ajung pînă la 30 de kg.

Transportată însă în solul altor regiuni, flora de aici își pierde dimensiunile impresionante, devenind obișnuită.

Care este explicația acestei creșteri ieșite din comun a plantelor din Sahalin? Cercetările savanților au stabilit că e vorba de prezența în sol a unui hormon al creșterii numit gibberelin. Descoperirea acestui hormon s-a făcut în Japonia, cînd s-au cercetat cauzele unei boli a orezului. Aci, în urmă cu cîțiva ani, orezul a început să crească la un moment dat foarte înalt, în schimb, spicele sale și mai ales boabele erau mult diminuate sau chiar inexistente.

S-a descoperit, cu această ocazie, gibberelinul, care, așa cum se vede, poate avea o acțiune atît pozitivă, cît și negativă asupra plantelor.

Cercetările oamenilor de știință sovietici au dus la crearea acestui hormon pe cale artificială, iar cîteva plantații de viță de vie tratate cu gibberelin au dat recolte de 2—3 ori mai mari de cît cele obișnuite.

DIN ISTORIA CALENDARULUI

Încă de acum 6.000 de ani în Egiptul antic se folosea calendarul. De pe atunci, egiptenii aveau cunoștințe de astronomie, puteau prevedea revărsările Nilului, știau care este timpul cel mai potrivit pentru începerea muncilor agricole. Anul egiptean, ca și al zilelor noastre, avea 365 de zile; ani bisecți nu existau, iar Anul nou începea în miezul verii (ceea ce, după calendarul nostru, ar corespunde datei de 19 iulie), cînd Soarele intra în conjuncție cu Sirius — steaua cea mai strălucitoare de pe boltă.

De-a lungul mileniilor, calendarul cunoaște mai multe schimbări, dar în esență rămîne același. În 1582, se alcătuieste calendarul gregorian (care înlocuiește vechiul calendar iulian) cel mai precis, folosit și în prezent (stil nou). Cu timpul, deși în unele cazuri au trecut multe secole, calendarul gregorian a fost adoptat de toate țările Europei.

COPACII ȘI LONGEVITATEA

Cît trăiesc copacii în Europa? După îndelungi cercetări, s-au stabilit următoarele recorduri

de longevitate: pe locul întii se situează stejarul, care poate atinge respectabila vîrstă de 2.000 de ani. Urmează, apoi în ordine: teiul și castanul — aproximativ 1.000 de ani, fagul — 700 de ani, pinul — 600 de ani, bradul — 500 de ani, mesteacănul — 400 de ani, frasinul — 300 de ani, plopul — 200 de ani.

„DUELUL“ FLORILOR

Există un „duel“ al florilor? Fără îndoială! Punînd, de exemplu, cîteva fire de lăcrimioare într-un buchet de liliac, vom observa că în curînd atît lăcrimioarele, cît și liliacul se ofilesc. Cauza acestei ofiliri sînt substanțele fitocide emanate de flori, reciproc. Deosebit de „agresive“ în „duelul“ cu „vecinii“ lor sînt: macii, garoafele, orhideele. În schimb, trandafirii și crinii, deși exală mirosuri puternice, sînt foarte pașnici. De aceea, cînd formăm un buchet asortat, e bine să ținem seama și de... buna înțelegere a florilor.

VEDEREA PEȘTELOR

Nu o dată i se întîmplă pescarului amator să stea ore întregi pe malul lacului fără să-i cadă vreo pradă în cîrlig. Plictisit de așteptare, dă să-și scoată undița din apă, dar exact în momentul

acela se agață și... peștele. O simplă întîmplare? Așa s-ar părea la prima vedere. În realitate, însă, lucrurile stau altfel. Cei mai mulți pești văd numai momeala care... se mișcă, trecînd nepăsători pe lângă cea inertă, pe care n-au cum s-o observe, pentru că ochiul lor e format doar pentru hrana vie, care se zbate. Peștele mărunt (plevușca) s-a adaptat perfect acestui fenomen de pe urma căruia profită, salvîndu-și viața. În momentul cînd vede prin apropiere un pește răpitor mare, încetează orice mișcare pînă cînd pericolul este evitat.

POMPIERI SUBACVATICI

În prezent, sub Elba, se construiește al doilea mare tunel. Pentru ca pompierii să poată interveni operativ pe acest șantier, în caz de nevoie, s-a construit un nou tip de autovehicul (amfibiu). El este echipat, pe lângă pompele de intervenție, cu 28 de aparate pentru protecția respirației și este capabil să rămînă sub albia fluviului (la o adîncime de 30 m. și o presiune de 1,2 atmosfere) o oră și jumătate.

Pentru a putea conduce și folosi cu succes autovehiculul, pompierii se antrenează zilnic.

CUPRINSUL

ION T. RADU: O funcție intrinsecă a școlii de 10 ani

EMANUEL VASILIU: „Gramatica“ unei limbi sau „gramaticile“ unei limbi?

N. RADU

E. CIUREA: Spațiul de decizie al directorului

AL. ROȘCA: Învățămîntul euristic și dezvoltarea gândirii creatoare

GH. ANCA: Cercetarea interdisciplinară — Anchetă internațională

TH. V. IONESCU

OLIVIU GHERMAN

MARGARETA GIURGEA: În prim plan: Fizica

ZOE DUMITRESCU-BUȘULENGA

NICOLAE MANOLESCU

ANTON CHEVORCHIAN

VICTORIA MANOLESCU: Manualul de literatură română pentru clasa a XI-a liceală

ALEXANDRU LAZĂR

ION NICOLA: Tactul pedagogic — aspecte psihologice

OCTAVIAN NEAMȚU: Mass-media contra mass-media?...

SANDA MIHAELA UNGUREANU: Pe tema predării limbilor străine (Raid anchetă)

IOSIF SAVA: Concertul — lecție și viață școlară

REPERE EDUCATIVE

ALEXANDRU DEȘLIU: Schițe de portret în lumină și umbră (Anchetă socială)

IACOB IRIMIA: Conduita și succesul școlar

MARIA BOGHIU: Dacă ar fi existat dorința de a colabora cu școala...

ORIENTAREA ȘCOLARĂ ȘI PROFESIONALĂ

N. MĂRGINEANU: Laboratorul psihologic școlar

EUGEN VERZEA: Elevi și... prefețe

CABINET PSIHO-MEDICAL

NICOLAE OSTIN: Bolile sezonului rece

ANGELA OGHINĂ: La vîrsta „critică“

CRONICI ● COMENTARII ● MENȚIUNI

MIHAI RĂDUCANU: Jerom S. Bruner: „Procesul educației intelectuale“; N.S.: „Tineretul—factor de schimbare“; V.B.: Al. Mitru: „Vulturii de foc“

NOTE

V. B.: Revistele școlare; N. S.: „Tribuna Școlii Argeșene“

G. A.: Pe scurt despre cărți

MERIDIANE

PAUL B. MARIAN: De vorbă cu A. S. NEILL

ANDREI RADU: De vorbă cu ROGER UEBERSCHLAG

S. P.: UNESCO: Școala și educația permanentă

ȘTIRI din: Japonia, U.R.S.S., R.P. Ungară

CALEIDOSCOPI ● PUBLICITATE

COLOCVII

DESPRE ȘCOALĂ, FAMILIE ȘI SOCIETATE

Revistă lunară editată de Ministerul Învățămîntului

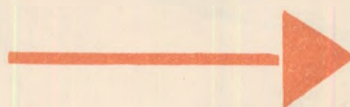
COLEGIUL DE REDACȚIE: CONST. ARSENE, Inv. emerit, Pitești; ION ASZODY, publicist; Dr. OCT. BERLOGEA; BIANCA BRATU, factor univ.; prof. univ. dr. TATIANA SIAMA-CAZACU; SABINA CONSTANTIN, prof., Cluj; EMIL GIURGIUCA, prof. emerit; CRISTINA GOGA, dir. Casei de copii nr. 2, București; I. MATEI, sociolog; prof. univ. dr. IOAN MORARU; LIDIA NICULESCU-MIZIL; LUCIA OITEANU; VERONICA PORUMBACU; STELA PREDESCU, prof.; M. RAȚIU, prof. emerit (redactor șef); NICOLAE SORIN; prof. univ. dr. URSULA SCHIOPU; ECATERINA ȚIRĂ, educatoare; RADU TUDORAN; ERWIN WILK, profesor, București.

Prezentarea grafică și artistică: C. BIVOLARU

Redacția și Administrația, București,
Str. Arcului Nr. 8, Sect. 2

Telefon: 11.01.12

Citiți revista „COLOCVII“



COMBINATUL TEXTIL SIBIU

vă oferă:

● stofe din lînă fină 100% și tergaluri,

● confecții pentru bărbați și adolescenți

● și țesături din bumbac într-o gamă variată de desene și culori.



Citiți revista „COLOCVII“

CITITORI,

ABONAȚI—VĂ PE ANUL 1971

LA REVISTA „COLOCVII“!

Primim zilnic la redacție scrisori din întreaga țară prin care ni se solicită numere mai vechi din revista noastră.

Numerele solicitate fiind de mult epuizate, nu sîntem în măsură, evident, să satisfacem aceste cereri.

Pentru a avea colecția întreagă de-acum înainte și pentru a fi la curent cu toate materialele apărute în revistă, singura soluție este abonamentul. De aceea, reamintim cititorilor, pe această cale, că pe anul 1971 se pot abona la revista „Colocvii“ prin toate oficiile poștale și prin factorii poștali din țară.

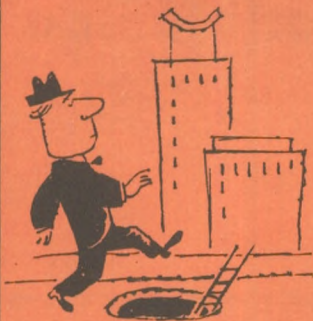
Costul unui abonament este:

1 an — 36 lei; 6 luni — 18 lei; 3 luni — 9 lei



Nu
subestimați
riscurile
civilizației
moderne!

Civilizația modernă a adus în gospodăria dv. diferite aparate acționate electric. Acestea măresc confortul și ușurează activitățile casnice, mărindu-vă timpul liber. Dar, prin acestea, riscurile de accidentare au crescut. Incendierea bunurilor din gospodărie nu e nici ea exclusă. Gazele sînt desigur de o mare utilitate, dar reprezintă în același timp un risc în plus.



Riscurile străzii într-un oraș modern sînt multiple: se construiește, se încarcă și descarcă, se repară... Fiecare dintre aceste activități poate prezenta anumite riscuri atât pentru cei ce le execută, cit și pentru ceilalți locuitori.



Și totuși... în mijlocul atîtor riscuri puteți rămîne liniștit, luînd o măsură de prevedere, prin încheierea de asigurări la **ADAS.**

Vă recomandăm, spre exemplu:

- Asigurarea complexă a gospodăriei;
- Asigurarea de accidente;
- Asigurarea mixtă de viață;
- Asigurarea autoturismelor pentru cazurile de avarii și pentru cele de răspundere civilă;
- Asigurarea globală a motocicleturilor;
- ...și multe alte asigurări.

ADMINISTRAȚIA ASIGURĂRILOR DE STAT VĂ PUNE LA DISPOZIȚIE O LARGĂ GAMĂ DE ASIGURĂRI CARE SATISFAC INTEGRAL CELE MAI DIVERSE ȘI MAI EXIGENTE PREFERINȚE ALE DV.

