

GAZETA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

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

Anul XVII nr. 823

vineri 5 noiembrie 1965

8 pagini 25 bani



Încă un 10. O nouă bucurie și pentru profesor și pentru elevă

Elementul actual la lecție

• Informație la zi asupra a tot ce e nou • Ce înseamnă actualizare • Încadrare organică, nu legături artificiale

În munca lor la catedră, profesorii au o mare răspundere în asigurarea unui conținut științific și ideologic corespunzător al fiecărei lecții în parte. Ei dispun în această privință de o bază temeinică — programele școlare și manualele didactice — care sintetizează, în conținutul lor, noțiunile fundamentale ale fiecărei discipline științifice. Dar în modul de prezentare a problemelor în clasă profesorul trebuie să aibă un rol activ, creator, nu numai pentru a da viață lecției, a fi convingător, în tot ceea ce spune, a-i atrage pe elevi, a-i interesa în cunoașterea temeinică a materiei, dar și pentru actualizarea problemelor, pentru aducerea la zi a chestiunilor discutate, prin informarea elevilor asupra ultimelor date științifice. Această cerință importantă în practica profesională, care trebuie dusă la îndeplinire cu deosebită competență, se impune cu atât mai mult cu cât nu la toate disciplinele există o perfectă concordanță între prevederile programelor școlare și manualele respective, iar pe de altă parte, manualele, care se editează la intervale relativ mari de timp, nu pot ține în mod riguros pasul cu progresele realizate în domeniul științific.

Actualizarea lecțiilor are implicații de ordin științific, ideologic, presupunând o pregătire superioară a celui ce predă, o

prospețime intelectuală. Informație la zi asupra a tot ceea ce se publică în specialitate. Uneori, actualizarea se poate realiza cu ușurință, fiind vorba poate numai de câteva date științifice; alteori, însă, este necesară o schimbare structurală a lecției față de modul cum e înfățișată în manual. Oricum, ca bază de expunere a obiectelor de studiu rămâne absolut obligatorie respectarea cu strictețe a prevederilor programelor școlare, precum și a conținutului manualelor, care au în general o solidă fundamentare științifică, oglindind caracterul modern al științelor respective.

Este drept că revistele de specialitate publică numeroase articole prin care se relevă lacune în modul cum sînt prezentate unele probleme în programe și manuale. Apar de asemenea studii, lucrări și articole care aduc lumini noi, de ordin științific, în diverse chestiuni ce figurează și în programele și manualele școlare. De toate aceste lucruri este util să se țină seama în predare. Revistele literare, de exemplu, publică număr de număr articole care abordează probleme legate de creația multor scriitori ce se studiază în școală. Din fiecare articol se pot desprinde noi idei, aspecte, pe care manualele, prin natura editării lor, nu le pot cuprinde, și de care, în clasă, uneori e cazul să

se țină seama. Au apărut de exemplu studii și articole care pun în valoare meritele reale scriitoricești ale lui Lucian Blaga sau Ion Barbu, care trebuie cunoscute de profesorii de specialitate. În ultimul timp, cu prilejul comemorării a 75 de ani de la moartea lui Vasile Alecsandri, s-au publicat lucrări care au dat noi interpretări activității lui literare, interpretări de care e necesar să se țină seama în predarea operii acestui scriitor.

Problema are însă un caracter mai general. Multe articole publicate în presă au relevat unele rămăneri în urmă sub raport științific în manualele de fizică, chimie, biologie. S-a arătat că progresele realizate în aceste domenii trebuie neapărat cunoscute de profesorii de specialitate spre a face apel la ele în timpul predării, spre a le dezvălui elevilor aspecte noi în anumite privințe, pentru a trezi interesul lor.

Chestiunea, însă, reclamă totuși și multă prudență. Nu tot ce se publică reprezintă o concluzie științifică. Unele articole sau chiar studii emit ipoteze, supun discuției probleme care nu sînt încă pe deplin elu-

AL. BOJIN

(Continuare în pag. 6-a)

La muzeu

pedagogic

La muzeul pedagogic din Capitală a fost acumulat pînă în prezent un bogat fond muzeistic, cuprinzînd peste 5000 de piese clasate în mai multe categorii de colecții — manuscrise, literatură pedagogică, manuale școlare, material didactic, colecția de artă etc.

În cadrul a trei secții ale muzeului — Istoria învățămîntului și a pedagogiei din România, Școala socialistă și Pedagogie comparată — vor fi pregătite expoziții temporare (asemenea celei intitulată „Din istoria literaturii didactice românești”) și se vor desfășura totodată lucrări pentru elaborarea unor studii, monografiilor etc. De asemenea, Muzeul pedagogic își propune să devină o bază de ilustrare a lecțiilor și prelegerilor de pedagogie, metodică și istoria pedagogiei prezentate elevilor din școlile pedagogice, ca și studenților care se pregătesc să devină cadre didactice.

Colocviu

de geografie

Recent, S.S.N.G. a organizat la Craiova un colocviu de geografie cu tema „Cercetarea și cunoașterea orizontului local de către profesori, studenți și elevi, mijloc important de sprijinire a procesului de învățămînt și de educație patriotică”. La această interesantă manifestare științifică și metodică-didactică au participat profesori din regiunea Oltenia, studenți din anul III al Facultății de istorie-geografie de la Institutul pedagogic din Craiova, precum și un grup de cadre didactice din Capitală și cercetători de la Institutul de geologie și geografie al Academiei Republicii Socialiste România.

Lucrările colocviului s-au desfășurat în întregime pe teren. Programul a cuprins referate despre orizontul local al Craiovei și caractere geografice (prezentat de prof. dr. N. Al. Rădulescu), „Folosirea orizontului local al Craiovei în predarea geografiei” (prezentat de prof. M. Pîrvănescu), „Cunoașterea orizontului local, mijloc important de educație patriotică” (prezentat de prof. A. Popescu).

A trezit mult interes și lecția-aplicație în orizontul local organizată cu această ocazie, pe tema „Orientarea în teren și formele de relief din Valea Jiului”. Efectuată cu elevii clasei a IX-a dc la Liceul nr. 1 din Craiova în localitatea Podari, pe malul drept al Jiului, această lecție a fost condusă de prof. St. Băzavan. În încheierea lucrărilor colocviului s-au făcut vizite în orizontul local, pe linia marcată de localitățile Podari, Făcău, Malu Mare, Ișalnița, Craiova. A fost vizitată de asemenea expoziția geografică organizată de catedra de geografie a Institutului pedagogic, expoziție care cuprinde hărți fizice și economice, planșe, grafice, hărți în relief, material didactic.

PROBLEME ALE ȘCOLII GENERALE

În acest an a intrat în clasa a IX-a prima promoție de absolvenți ai școlii generale cu durată de 8 ani, prima serie de elevi care va fi pregătită în liceu conform unor noi planuri și unor noi programe de învățământ.

Am cerut părerea mai multor cadre didactice despre pregătirea cu care au venit elevii din școala generală. Ce cunoștințe au acești elevi? Programele, manualele au asigurat volumul de cunoștințe necesar ca ei să poată face față cerințelor liceului? Ce lipsuri se cer remediate în stilul de muncă al celor ce predau în școlile generale? Ce îmbunătățiri mai pot fi aduse instrucțiilor în vigoare pentru ca școlarii admiși în clasa a IX-a să fie apti pentru o muncă intelectuală de nivel superior?

Răspunsurile la aceste întrebări au pus în evidență câteva probleme importante ale muncii din școală.

Un element hotărâtor: calitatea programelor și manualelor

Pentru oricine lucrează de mai mulți ani la catedră — și, prin urmare, are prilejul să cunoască bine programele și manualele, să le compare între ele de la an la an, să analizeze înnoirile pe care le aduc — apare cu limpezime grija de a pune la îndemina școlilor unelte de lucru cu o valoare mereu sporită.

Dacă elevii care au intrat anul acesta în clasa a IX-a, proaspeții absolvenți ai școlii generale sînt mai bine pregătiți decât promoțiile anterioare, aceasta se datorește și exigențelor sporite cu care sînt alcătuite planurile de învățământ, programele și manualele pentru școala de cultură generală. Preocupările de pînă acum pe această linie trebuie însă mereu intensificate, așa cum cer sarcinile trasate învățămîntului la Congresul al IX-lea al partidului.

— Mă, ca director de școală — ne-a spus prof. NICOLAE JURCĂ, directorul Liceului nr. 4 din Brașov — îmi trec prin mîni multe programe și manuale. Am posibilitatea să compar între ele lecții și profesori, clase, elevi. Am observat la unele obiecte diferențe sensibile în pregătirea copiilor de la un profesor la altul. Și aceasta nu întotdeauna din cauza metodelor de predare. Vina stă citeodată și în *programe*. Cred că aceste instrumente de lucru ale profesorilor trebuie să conțină la fiecare capitol precizări cu privire la *volumul de cunoștințe ce trebuie predat*, nu numai să le amintească fugar, să le sugereze din titlu ori să treacă în revistă doar tematica ce va sta la baza predării obiectului respectiv — cum se mai întîmplă citeodată.

Este necesar ca programele să dea explicații largi cu privire la modul cum să se predea capitolele mai dificile, cu „*probleme*”, pentru că adeseori lipsa unei astfel de orientări se soldează cu un nivel scăzut de cunoștințe la capitolul respectiv.

— De exemplu, ne-a spus prof. GH. DASCĂLU, programele de limba și literatura română pentru clasele I—VIII nu delimitează precis ce noțiuni de gramatică și vocabular ce se cer înșușite la fiecare clasă în cadrul studiului concentric. Și nici manualele nu precizează acest lucru. La studiul limbii programele cer, cum este și firesc exerciții gramaticale. Dar menționează: „Exerciții gramaticale” nu este însoțită de nici o altă precizare. Nici manualele nu ajută prea mult în orientarea cadrelor didactice căci la studiul limbii ele nu prevăd exerciții aplicative suficiente și dozate progresiv. Așa se face că aplicațiile gramaticale, care constituie baza cunoștințelor de limbă au rămas pe planul al doilea.

— Se ridică aici — ne spune prof. PETRE CRĂCANĂ — problema raportului care trebuie să existe în manuale și în programe între volumul cunoștințelor teoretice și cel al aplicațiilor practice. Și la matematică am observat că se dă mai puțină atenție aplicațiilor, deși tocmai aplicațiile constituie baza consolidării cunoștințelor. În manualele de matematică pentru clasele V—VIII (și nu numai aici), este prea multă teorie. Aceasta îl împinge pe profesor să cultive mai mult memoria elevilor și foarte puțin gîndirea logică pe care ar trebui să se bazeze predarea matematicii în primul rînd. Acest lucru se răsfîrtează negativ asupra pregătirii elevilor: unii dintre ei nu stăpînesc bine calculul aritmetic sau algebric și nu reușesc să-și însușească adînc tot ceea ce li se predă, astfel încît să se slujească de cunoștințele matematice nu numai la această discipli-

nă, dar și la altele, ori de cite ori se ivește prilejul.

Profesorul PETRU HOMOCEANUL atrage atenția și asupra modului defectuos în care sînt date definițiile în unele manuale pentru clasele V—VIII. La română de exemplu ele diferă de la manual la manual, ceea ce pune în derută pe școlari.

De pildă — afirmă tov. Homoceanul — pînă în clasa a VII-a elevii află din manual că verbul e o parte de vorbire flexibilă, pentru ca în clasa a VIII-a acesta să fie o parte de vorbire care se conjugă, iar substantivul o parte de vorbire care se declină. La clasa a V-a (pag. 121) definiția articolului spune că acesta este o parte de vorbire flexibilă, deși abia în clasa a VI-a întîlnesc elevii gruparea părților de vorbire în flexibile și neflexibile. E de reținut că numai la definiția articolului se folosește cuvîntul „flexibil”.

Apoi definițiile nu sînt îndeajuns de clare pentru elevi. De aceea, ei le învață pe de rost, fără a le înțelege bine și deci fără să le poată utiliza în practică.

Lectura — bază a culturii generale

Mai multe cadre didactice ne-au vorbit despre sărăcia vocabularului cu care vin unii elevi în clasa a IX-a. Cărui fapt se datorește acest lucru?

— După părerea mea, — a spus prof. GH. DASCĂLU — prevederile sporadice și superficiale cuprinse în programe și manuale cu privire la *lectura suplimentară*, lipsa de grijă a profesorului pentru îndrumarea, controlul și îmbogățirea ei. Consider că lectura elevilor în clasele V—VIII și în liceu constituie baza concretă a culturii generale pe care ei și-o însușesc. Fără aceasta, chiar aceia care au înclinații către unele obiecte de studiu rămîn în cel mai fericit caz niște instruiți unilaterali, dar în nici un caz oameni culti. Programele claselor V—VII cuprind la sfîrșit cite o listă — după părerea mea săracă și absolut dezordonată, a lecturii extrascolare. Era foarte necesar să se prevadă lectura unor opere sau cicluri din literatura română și universală, grupate în jurul unor obiective precise ca: exprimarea sentimentului patriotic, noua atitudine față de muncă, viața copiilor în diferite țări, frumusețile naturii etc., iar aceste obiective să fi fost enunțate și comentate în programă și însoțite de lista operelor recomandate cu chibzuință în cadrul fiecăreia.

Programa clasei a VIII-a din anul școlar 1964—1965 nu cuprinde nici o astfel de listă. Poate e mai bine deloc, decît ceva care să îngusteze pregătirea elevilor.

O altă problemă care trebuie ridicată în strînsă legătură cu cultivarea limbii elevilor — este de părere tov. Gh. Dascălu — este aceea că manualele de literatură română din școlile generale nu reușesc întotdeauna să dezvolte gustul pentru citit ca bază a îmbogățirii vocabularului, ca mijloc de lărgire a posibilităților de exprimare a școlarului. Nu întotdeauna textele din carte sînt bine alese, așa încît de multe ori elevii se află în fața unor creații de valoare îndoieinică sau greu accesibile, din care nu se poate învăța aproape nimic. Mai toate manualele au cuprins reportaje, mai mult sau mai puțin valoroase. Cred însă că reportajul este mai puțin potrivit elevilor din școala generală, vîrstei și puterii lor de înțelegere. Unele din reportajele inserate în aceste manuale sînt încărcate și cu termeni pe care copiii nu-i înțeleg.

— Dar dacă manualul explică acești termeni...

— Da, îi explică, însă de multe ori prin alți termeni tot necunoscuți pentru elevi, sau chiar greșiți.

În ceea ce privește vocabularul elevilor m-aș referi — ne-a spus prof. Nicolae Jurcă — și la datoria manualelor de a determina ca anumite noțiuni și termeni științifici să intre în vocabularul activ al viitorului absolvent al școlii generale. Pentru aceasta se cere mai întîi ca asemenea noțiuni să fie explicate și apoi folosite în mod curent în textul cărții. În clasa a IX-a mai vin destui elevi care confundă rîscoala cu revoluția sau cu revolta, care folosesc prost noțiunile de forță de producție, forță de muncă, mijloace de producție etc. sau care nu folosesc nici un termen care să denote o pregătire intelectuală mai înaltă. Uneori chiar manualele sînt de vină. De pildă, cele de istorie nu acordă suficientă atenție explicării noțiunilor de bază la care se apelează atît de des în studiul acestei științe — clasă socială, luptă de clasă, revoluție, revoltă etc.

— Cred că nu ar strica — a spus prof. TRAIAN CORNEA — ca, pe lîngă explicări în manuale a noțiunilor de bază cu care operează disciplinele respective, să se ia măsuri și pentru editarea unor dicționare speciale pentru elevi. Mă gîndesc de

pildă la editarea unui *dicționar istoric* — și de ce nu? — a unui *atlas istoric* care ar înlesni mult elevului posibilitatea „de a vedea” lucrurile despre care învață.

Unii pedagogi au fost pe bună dreptate de părere ca programele să conțină, la fiecare specialitate, și liste bibliografice pentru profesori, ținînd seama că o mare parte din cei care predau în școala generală lucrează în mediul sătesc, unde posibilitățile de informare curentă sînt mai restrînse.

Profesori bine pregătiți — elevi bine pregătiți

În convorbirea pe care am avut-o cu cadrele didactice de la liceul „Frații Buzești” din Craiova au fost abordate și alte aspecte legate de pregătirea absolvenților școlii generale.

— Din cite am putut să ne dăm seama pînă acum, elevii din clasa a IX-a — ne-a spus prof. ION NEGREANU — posedă un volum mai mare de cunoștințe decît seriile anterioare, au capacitatea de a „vedea” mai bine și de a interpreta cu mai multă independență fenomenele vieții înconjurătoare. Lucrul acesta este deplin explicabil dacă ne gîndim că elevii învață cu cadre mereu mai bine pregătite, că programele și planurile de învățământ sînt în general bune, ele răspunzînd unor cerințe superioare celor din trecut.

Am constatat — ne-a spus prof. ION NICA — un fapt foarte interesant: o serie de elevi intrați în liceu cu medie la limită au ajuns nu peste mult frunțași. Explicația am găsit-o — nu după complicate căutări — în calitatea muncii profesorilor care i-au pregătit în școala generală. Destul de mulți elevi buni, cu un potențial intelectual apreciabil, cad la concursul de admitere nu pentru că au fost leneși în școala generală, ci pentru că profesorii lor nu s-au preocupat serios să cultive ceea ce aveau mai bun acești copii ori nu s-au priceput să valorifice calitățile lor intelectuale.

— Așadar, cadrele...

— Da cadrele. În acest domeniu sînt de luat în seamă — ne-a spus prof. ION CULMAN — *calitatea muncii profesorului*, adică modul cum înțelege el să se achite de sarcina predării, ca și *calitatea pregătirii în specialitate și pedagogică* a acestuia. Amîndouă sînt la fel de importante.

— De curînd — a completat prof. BARBU COCOȘ — s-a dat la clasele a IX-a din școala noastră o lucrare de sondaj la gramatică. Textul — din Slavici — a fost ales așa ca să pună la încercare priceperea elevilor într-o analiză în care nu li se cereau mai multe cunoștințe decît prevedea programa. Ce s-a constatat? Că în general elevii știau să împartă o frază în propoziții (aici era vorba de o frază formată din 9 propoziții), dar că mulți dintre ei nu dau toate datele asupra propoziției, rezumîndu-se la a spune doar că e principala sau secundară. În analiza morfologică s-a văzut că unii școlari nu cunosc timpurile verbului. Ei confundă mai mult ca perfectul cu imperfectul sau perfectul simplu și de cele mai multe ori nu pot spune despre verbele la aceste timpuri decît că sînt „la trecut”. Este împedat, după mine, că aceasta este urmarea modului cum au muncit profesorii lor.

În același timp, se cere cadrelor didactice din școala generală — a spus prof. MIHAI OCOLEANU — mai multă preocupare pentru a-i obișnui pe elevi să se exprime liber, neajutați de profesor. În afară de partea de vină a manualelor în această privință intervine aici și lipsa de grijă a unor cadre didactice pentru modul cum vorbesc elevii, pentru deprinderea lor cu o expunere liberă, degajată, corectă. În școala generală este nevoie să se acorde mai multă atenție și învățării elevilor să folosească manualul, să-și ia notițe. Intrînd în liceu sau la școala profesională ei sînt solicitați la o activitate mai intensă, într-un ritm viu, la o mare contribuție personală în aprofundarea materiei. Se întîmplă însă nu o dată ca elevii din clasa a IX-a să-mi spună în timpul explicației: „Tovarășe profesor, dictați mai rar. Eu am rămas în urmă”. Ceea ce denotă că acestor elevi în școala generală, chiar în clasa a VIII-a, li se dicta, nu li se cerea să urmărească explicația și să-și noteze numai ceea ce este esențial. Pentru a-i învăța pe elevi să extragă esențialul din explicații caut să folosesc tabla la maximum, fac scheme largi, cuprinzătoare, scriu pe tablă cuvintele cu grafie mai complicată care cred că nu au fost auzite bine ș.a.m.d.

— În concluzie, mai multă exigență în ce privește munca proprie din partea fiecărui profesor care predă la clasele V—VIII — a spus prof. SILVIU ISER. În plus ar fi bine, cred, ca directorii de școală, inspectorii să se ocupe cu stăruință

de cadrele didactice care au lipsuri în predare, vizitîndu-le la clasă și îndrumîndu-le pînă își îndreaptă stilul de muncă.

— Personal întîmpin adeseori greutăți la fizică — ne-a spus prof. PETRE VASILIOU — din cauză că unii din elevii mei au învățat carte cu cadre insuficient pregătite pentru specialitatea pe care au predat-o. Știu că generalizarea învățămîntului de 8 ani a solicitat într-un timp scurt un număr imens de cadre didactice și că, de aceea, pe alocuri au mai rămas și unele posturi neacoperite, (și nu înțeleg de ce, cînd în școli există profesori de matematică, de chimie care cred s-ar putea descurca în predarea fizicii), posturi în care au fost încadrați uneori absolvenți de liceu, ei înșiși slabi la carte.

— Este absolut necesar, ca la încadrarea suplîntorilor să se aplice *principiul calității* — este de părere prof. AUREL TUȚESCU. O serie de absolvenți mai bine pregătiți nu sînt folosiți în învățămînt pentru că la încadrări le-au luat-o înainte, uneori alții mai slabi. Pentru eliminarea unei astfel de situații propun ca *încadrarea în învățămînt a cadrelor necalificate să se facă prin concurs sau cel puțin ținîndu-se seama de notele obținute la disciplina respectivă în liceu și la examenul de maturitate*. De asemenea, cadrele fără pregătire de specialitate trebuie determinate să se califice cît mai grabnic prin cursurile fără frecvență.

Numai pentru concursul de admitere?

Dacă se compară nivelul de pregătire al celor ce vin în clasa a IX-a la disciplinele din care au dat examen la intrarea în liceu și la celelalte discipline se constată diferențe sensibile. În general, la română și la matematică absolvenții școlii generale sînt mai bine pregătiți decît la fizică, la științele naturale sau la alte obiecte.

— Chiar la materia aceluiași obiect — constată prof. ANASTASIE PETRESCU — există diferențe în pregătirea elevilor, în funcție de ceea ce se cere de obicei la admitere. Bunăoară, mulți din elevii clasei a IX-a nu știu geometrie. Un elev care primește 8, 9 sau chiar 10 la algebră se poate întîmpla să ia la geometrie 5, 4 sau 3, din cauza golurilor cu care vine din școala generală. Aceasta pentru faptul că la examenul de admitere geometria nu stă suficient în atenția comisiilor. Problemele și exercițiile se dau mai ales din algebră și aritmetică. În consecință, în cursul anului profesorii și elevii „dau bîtaie” la aceste două obiecte, neglijînd studiul geometriei.

— Vă închipuiți atunci — ne-a spus prof. ȘTEFAN VANCEA, directorul liceului „Frații Buzești” — cum stau uneori lucrurile la disciplinele neprevăzute la concurs. Trecerea la liceu este un moment foarte important în viața adolescentului. Propun ca *trecerea aceasta să fie însoțită de o verificare mai largă, din mai multe obiecte*. În afară de română și matematică cred că nu ar strica să supunem candidații, de exemplu, și la un examen de chimie și fizică. Acest lucru i-ar determina să se ocupe mai serios și de studiul altor discipline, deosebit de importante în pregătirea pentru viață.

Deschizînd o paranteză la capitolul „concursul de admitere”, unii din participanții la discuție au arătat că ar fi necesar ca în ansamblul examenului să precumpănească *probleme scrise* — acestea putînd să evite subiectivismul în aprecierea cunoștințelor, iar *media obținută la lucrările scrise să fie eliminatorie*.

Școala generală este chemată să asigure viitorilor constructori ai socialismului cunoștințele necesare unei activități rodnice și de calitate. Răspunderile ei sînt de aceea deosebit de mari, iar analiza modului în care le îndeplinește — utilă. Cu toate realizările imense care au avut loc în domeniul școlii generale, mai există — așa cum s-a arătat — și unele carente. Ușor remediabile dacă profesorii, autorii de manuale și de programe, toți cei ce răspund de pregătirea copiilor în școala generală își concentrează forțele într-o preocupare comună, care să aibă ca obiectiv central eficiența procesului instructiv-educativ.

A. PETRESCU

OPINIILE

Istoria

și istoria artei

În ultimul timp s-a discutat în presă, destul de aprins, problema intensificării instruirii și educației artistice a elevilor în liceu. S-a propus chiar introducerea, în ultimele clase, a unui obiect de studiu special, în cadrul căruia să se predea noțiuni generale de istoria artei. De la publicul larg și de la periodicile de cultură în general, problema a ajuns în discuția specialiștilor și în coloanele „Gazetei învățămîntului”, ceea ce poate să însemne și recomandarea, în curând, a unor soluții precise.

În numărul din 10 septembrie a.c. în pagina în care oameni de știință și cultură vorbesc despre perfecționarea învățămîntului, acad. Gheorghe Oprescu, discutînd importanța problemei a pregătirii elevilor în domeniul istoriei artei, constată pe bună dreptate slaba lor pregătire în acest domeniu și arată că de rele consecințe poate să aibă o astfel de pregătire deficitară nu numai asupra culturii generale a tinerilor absolvenți ai liceului, ci și în formația lor ca oameni, ca cetățeni ai unui stat socialist. Subliniind o parte din cauzele acestei situații, acad. Gheorghe Oprescu indică și unele remedii. Cunoscînd nu numai rezultatele învățămîntului de cultură generală, ci și, nemijlocit, desfășurarea acestui învățămînt, ne îngăduim să arătăm și alte cauze și să propunem și alte soluții.

În ceea ce privește rolul profesorilor, al profesorilor în general, credem că ceea ce le lipsește nu este atât convingerea asupra utilității studierii istoriei artelor, ci posibilitatea de a contribui, în cadrul obiectelor lor, la instruirea elevilor în această direcție. Cît despre profesorii de istorie, a căror disciplină este cel mai strîns legată de problemele de istorie a artelor, să vedem ce-i împiedică să dea o mai mare amploare, în lecțiile lor, acestor probleme.

De la început trebuie să subliniem faptul că programele și manualele de istorie dozează în chip paradoxal numărul de ore acordat istoriei culturii. Și anume, numărul acestor ore scade pe măsură ce ne apropiem de timpurile moderne și de contemporaneitate. De asemenea, mai mare la clasele mici, numărul orelor respective scade, în loc să crească, în ultimele clase ale școlii generale, ca și în ultimele clase de liceu. În cadrul istoriei antice, la clasa a IX-a, sînt prevăzute 8 ore de istorie a culturii. Se rezervă ore speciale pentru cultura egipteană, cultura asiro-babiloneană, cultura cretană și miceniană, trei ore pentru cultura greacă și cultura elenistică și două ore pentru cultura romană. În afară de acestea, sînt prevăzute capitole destul de însemnate pentru civilizațiile Orientului antic (Fenicia, Palestina, Persia, India, China). Dacă ținem seama și de lecțiile de sinteză care privesc cultura antichității, putem să afirmăm că din numărul de aproximativ 60 de ore de istorie din cursul clasei a IX-a, cel puțin 10 ore sînt destinate problemelor de istorie a culturii în general și a artelor în special. Fără să fie foarte mare, acest număr de ore este totuși suficient pentru a da elevilor o idee cît de cît justă despre ceea ce reprezintă cultura lumii antice. În plus, numărul destul de mare de ore „la dispoziția profesorului” îi îngăduie acestuia să

revină asupra problemelor respective.

Din păcate, mai tîrziu încep privațiunile și economia și lecțiile de istorie a culturii ajung să fie potrivite într-un pat al lui Procust, mereu mai mic decît trebuie, în care nu mai pot încăpea decît amputate și schiloade. La clasa a X-a, la istoria modernă și contemporană, sînt prevăzute doar 4 ore pentru lecțiile de istorie a culturii, în care, conform programei, se vorbește mai ales despre dezvoltarea științei și a tehnicii și foarte puțin despre dezvoltarea literaturii și a artelor. De exemplu, în lecția despre dezvoltarea culturii universale în secolele XVII—XVIII, în manualul de istorie modernă și contemporană, dezvoltarea artelor plastice și a muzicii este prezentată în 18 rînduri. Iar pentru perioada 1789—1871, tot 16 rînduri, de data aceasta numai pentru artele plastice. Într-o singură lecție trebuie pomenite numele lui David, Delacroix, Goya, Daumier, alături de alte aproximativ 50 de nume de mari creatori din această perioadă, printre care figurează Ampère, Darwin, Humboldt, Byron, Leopardi, Heine, Victor Hugo, Stendhal, Balzac, Dickens, Jules Michelet, Leopold Ranke, Beethoven, Wagner, Chopin. La care să te oprești mai mult?

În ceea ce privește istoria României, aceleași capitole stufoase de istorie a culturii, predate într-o singură oră, în care dezvoltarea artelor ocupă un loc extrem de redus. În câteva rînduri doar se vorbește despre bisericile lui Ștefan cel Mare sau despre stilul brîncovenesc, iar pictura și sculptura românească, începînd din secolul al XIX-lea, sînt prezentate, ca și la istoria universală, tot printr-o simplă înșirare de nume de artiști și titluri de opere.

La clasele mari, și mai ales la clasele a X-a și a XI-a, o rezolvare a acestei probleme nu mai prin inițiativa profesorilor de istorie este imposibilă, deoarece programele și manualele se mențin încărcate față de numărul de ore prevăzute, așa încît nu este cu putință o extindere a capitolelor de istorie a culturii. Mai mult decît atât, deoarece aceste capitole nu se cer la examenul de maturitate și nici la concursurile de admitere în învățămîntul superior — acolo unde se dă examen la istoria universală sau la istoria României — profesorii de istorie le vitregesc adesea pentru a putea adînci problemele social-economice și politice.

Se pare, deci, că de slaba pregătire a absolvenților de liceu în domeniul artei nu sînt răspunzători numai profesorii de istorie. De aceea, remedierea acestei situații nu poate veni numai de la ei. De altfel, nu cred să existe profesor de istorie care să nu predea cu mare plăcere capitolele de istorie a culturii. De obicei, aceste lecții sînt spectaculoase, interesante, pot fi ușor colorate cu un bogat material ilustrativ. Dar toate acestea într-un timp mult prea scurt pentru ca problemele să se poată adînci.

O primă soluție pentru această problemă ar fi, deci, ca viitoarele programe și manuale de istorie pentru clasele a X-a, a XI-a și a XII-a să prevadă un număr mai mare de ore pentru capitolele de istorie a culturii și, eventual, să se înmulțească aceste capitole. De asemenea, socotesc necesar ca la istoria modernă și contemporană, ca și la istoria României, să se dea o importanță mai mare capitolelor de istorie a artelor plastice — arhitectură, sculptură, pictură — așa cum se face la istoria antică și medie. Problemele de literatură se studiază totuși mai pe larg în cadrul lecțiilor de limba română și limbi străine, iar istoria muzicii se predă în cadrul lecțiilor de muzică. Despre dezvoltarea arte-

lor plastice nu li se vorbește elevilor, într-adevăr, decît la orele de istorie. Iată de ce este necesară lărgirea capitolelor de istorie a artei în cadrul acestei discipline, pînă la o eventuală introducere a unui obiect de studiu special.

Ar fi foarte indicat să se editeze, pentru uzul elevilor incorecti, un manual elementar de istorie a artelor plastice; un manual ușor, atractiv, frumos și bogat ilustrat, accesibil și în ceea ce privește conținutul, și ca preț. O astfel de mică istorie generală a artelor plastice n-ar lipsi, desigur, din biblioteca nici unui tînar și ar continua instruirea artistică începută în școală. Mă gîndesc, de exemplu, la micul și străvechiul „Apollo” al lui Salomon Reinach, citit și răscolit de multe generații de elevi.

Pînă la noile programe, pînă la noile manuale de istorie și pînă la doritul mic tratat de istorie a artelor, nu ne îndoiim însă că profesorii de istorie vor lua încă de pe acum măsurile necesare pentru a trata mai aprofundat, în limitele posibilităților, cunoștințele de istorie a culturii. Pentru că de utilitatea acestor cunoștințe în procesul larg de instruire și educație a tinerii generații din statul nostru socialist nu se îndoiște nimeni.

Prof. MARIANA VASILESCU

Este vorba

numai despre

cinematografie?

Pătrunderea filmului în școală este o problemă care se discută de mai multă vreme. În mare, pozițiile conturate se opun: există partizani ai adopției cinematografului ca obiect de studiu în școală, există și adversarii ai lor, care, amintind cît de încărcat este programul de studii al elevilor, resping ideea ca utopică și lipsită de importanță pentru dezvoltarea învățămîntului, propunînd cel mult vizionarea de filme în colectiv, în orele libere, și unele discuții purtate în orele de dirigenție.

Argumente întemeiate se pot aduce în favoarea fiecăruia din aceste puncte de vedere. Pentru introducerea unor elemente de cultură și poate chiar de istorie a cinematografului în programul de studii pledează — cum se știe — însemnătatea atât de mare a acestei noi arte în viața contemporană, pasiunea elevilor și a spectatorilor tineri, în general, pentru ea, forța de înrîntare pe care o posedă. Împotriva acestei mici revoluționari a învățămîntului artistic în școală se pot invoca o mulțime de argumente, de ordin practic. Nu numai supraîncărcarea programului, dar și altele: dacă se studiază cinematografia, de ce nu s-ar studia și teatrul? De ce istoria filmului, dacă nici istoria artelor plastice și nici aceea a muzicii nu formează obiecte de sine stătătoare? Cînd nu există lecții pentru studiul marii literaturi universale, de ce să se acorde asemenea privilegii cinematografului?

Reținînd, ca un punct de pornire în dezbateri, ideea că cinematografia este astăzi, totuși, arta cea mai importantă în ceea ce privește educația estetică de fiecare zi a maselor și acceptînd, tot ca o premisă, ideea că școala nu va izbuti să dirijeze cu deplină

eficiență dezvoltarea moral-estică a elevilor atîta timp cît va ignora filmul, nu putem trece prea ușor cu vederea nici întrebările foarte serioase, amintite înainte, care s-ar ridica în mod logic dacă s-ar face loc cinematografului în ansamblul orelor de curs. Într-adevăr, nimic nu îngăduie, din punct de vedere teoretic, o ierarhizare a artelor. Este drept că, prin prezență și cantitate, filmul acționează cel mai puternic asupra conștiinței contemporanilor; dar dacă încercăm să pregătim o ofensivă generală a educației estetice, atunci, urmînd principiile eticii și esteticii comuniste, care vizează o dezvoltare multilaterală și armonioasă a omului, trebuie să acordăm atenție egală tuturor artelor, să urmărim creșterea receptivității spectatorului față de toate activitățile creatoare în complexul proces al interacțiunilor dintre ele și întreaga cultură și civilizație umană. O ierarhizare a artelor, o împărțire a lor în arte importante și arte lipsite de însemnătate, arte „nobile” și arte „vulgare” este contrară principiilor educației comuniste: ea constituie o moștenire indirectă a concepțiilor înapoiate despre învățămînt, continuarea, prin inerție, a practicii care porneau din disprețul și teama bisericii față de artele de spectacol (teatrul, cinematografia). Cred că numai dintr-un asemenea unghi de vedere, mărturisit sau nu, exprimat clar sau învăluit în alte prejudecăți, se mai poate condamna astăzi, ca pe vremea domnișoarei Cucu, „crima” elevului care a fost la cinematograful sau la teatru. Firește, există filme sau spectacole pe care elevul le vede cu real cîștig în ceea ce privește educația lui morală și estetică, și filme sau spectacole care depășesc discernămintul și puterea lui de judecată. Dar același lucru se poate spune despre cărți dintre cele mai bune ale literaturii naționale și universale și nimeni nu s-ar putea gîndi să excludă, pe acest temel, studiul literaturii din școală.

Nu numai pentru a corecta scara valorică falsă și nedreaptă pe care morala veche o impunea studierii artelor în școală este necesar ca educația estetică a elevului să tindă a cuprinde, în mare, creșterea și devenirea tuturor artelor. Să presupunem că într-o școală s-ar iniția un curs experimental de cinematografie. Există mai multe posibilități de organizare a unui asemenea curs. Se poate ca, în cadrul orelor destinate lui, elevii să vadă filme, să capete date privitoare la ele și să discute numai pe marginea datelor care le-au fost puse la îndemînă. În acest caz s-ar obține cel mult un antrenament al gustului și o mărire a ariei de informație a elevului, dar nu și o înarmare principială a lui cu instrumentele de analiză lucidă care să-i îngăduie să judece conștient filmul pe care îl vede. Pentru a se forma o asemenea capacitate de judecată independentă, pentru a dezvolta spiritul analitic, e nevoie nu numai de informație și de urmărirea fenomenului artistic curent (cîți spectatori pasionați, care nu pierd nici un film și citește toate notițele și însemnările cinematografice din reviste, nu știu să judece un film, ci se lasă tirii de modă, de prejudecăți, de proaste obișnuințe!); pentru asta este nevoie de elemente de estetică generală, în raport nu cu o singură artă, ci cu toate ramurile activității artistice, pentru că principiile mari ale unei juste orientări în raport cu faptul de creație sînt aceleași în toate artele. Cum să-i vorbești elevului despre adevăratele valori filmice, deci despre specificul cinematografic, fără să apelezi, pentru a lămurii noțiunea, la comparații cu specificul literaturii, teatrului, artelor plastice? Cum să discuți despre calitatea emoției artistice autentice raportîndu-te exclusiv la exemple din do-

menul filmului? Și la ce ar putea folosi o asemenea împărțire arbitrară, rigidă, a procesului de educație estetică, atunci cînd idealul nostru presupune, dimpotrivă, dezvoltarea largă, armonioasă, a tuturor aptitudinilor și a întregii receptivități artistice a tînarului?

A discuta despre „admiterea” cinematografului în școală înseamnă, deci, a discuta despre restructurarea întregului învățămînt estetic. Discuția este vastă și, fără îndoială, deocamdată nu putem decît să încercăm să-i formulăm premisele. Pentru liniștirea celor care se vor alarma citind această afirmație trebuie spus că nu este vorba de a introduce în programul școlii o sumă de materii noi, de lecții noi, ci de a elabora un mod firesc și inteligent de corelare a tuturor cunoștințelor despre arte (inclusiv literatură) în cadrul unei discipline de sinteză, un fel de estetică aplicată, fără ambiții teoretice, dar care să ofere intelectualului în formare principiile mari ale unei bune orientări în artă, să-i exercizeze curiozitatea față de procesul artistic și să-i dezvolte capacitatea de a judeca independent, evitînd erorile de gust și falsurile de apreciere. Se poate spune că elevul care cîntă în cor, două ore pe săptămînă, își face educația muzicală, că el își formează capacitatea de a aprecia muzica? Se poate afirma că elevul care desenează un vas de flori sau imaginează cu creionul în mină un peisaj se inițiază în lumea artelor plastice? Cele câteva informații succinte despre Homer, Shakespeare, Michelangelo, Goethe, înghesuite în cartea de istorie între descrierea a două războaie sau analiza situației economice dintr-o țară în răstimp de o jumătate de secol sînt ore suficiente pentru a crea tînarului în formare legături trainice cu marile evenimente din istoria universală a artelor? Exclusivitatea acordată studiului literaturii nu prejudiciază, din capul locului, educația artistică vizuală și auditivă a elevului — care numai în cazuri excepționale ascultă concerte și simfonii la școală și, mai rar, privește proiecții cu reproduceri după marile capodopere ale picturii, arhitecturii și sculpturii în orele de curs? Cînd acestea sînt elementele de cultură artistică aflate la îndemîna elevului care nu are condiții privilegiate — bibliotecă, prieteni mai mari artiști, părinți cu preocupări artistice — de ce să ne mai mirăm de nivelul scăzut la care sînt susținute probleme de cultură generală la concursurile de admitere în instituțiile de artă? Cînd în manualele școlare, ca dramaturgi români contemporani sînt pomeniți numai Lucia Demetrius, M. Davildoglu și Aurel Baranga și despre puternica, infloritoare artă contemporană a spectacolului în România nu se pomeneste nici o vorbă, cum să-i ceri candidatului la regie sau critică de teatru să discute despre Lovinescu și Ciulea, să știe ce valoare au un decor sau altul și să aprecieze realizările directorilor noștri de scenă? Cînd noțiunea de regizor, ca personalitate creatoare independentă și cu o misiune artistică deosebit de importantă în epoca modernă, nu există pentru învățămînt, cum și de unde să începi discuția despre valoarea unui film care rulează în cinematografele orașului?

Legăturile învățămîntului cu arta contemporană sînt încă firave, intimpătoare. Integrarea cinematografului în cadrul studiului artelor, în școală, este numai un aspect izolat al unei probleme mult mai mari și mai acut importante: aceea a apropiierii învățămîntului de realitate, a introducerii active în școală a elementelor de inițiere estetică multilaterală și armonioasă, de care educația comunistă a generațiilor viitoare nu se va putea lipsi.

ANA MARIA NARTI

PSIHOLOGI VORBESC DESPRE

Principiul intuiției

Valoarea practică a principiului intuiției este binecunoscută de către toți cei care se ocupă de activitatea instructiv-educativă, așa încât nu este necesară vreo insistență specială în această direcție. Dar, deși de mult intrat în uz și atît de binecunoscut, cînd este aplicat sub forme concrete, la lecție, principiul intuiției pune încă destul de numeroase probleme legate de dozarea corespunzătoare a materialului, de procedeele cu eficiență maximă etc.

Toate manualele de pedagogie și psihologie a copilului și de psihologie pedagogică subliniază cerința de a se folosi mai intens principiul intuiției în clasele I—IV. Sublinierea se bazează pe constatarea psihologică după care gîndirea copilului între 7—10 ani este „concretă”, adică el nu este capabil încă să desfășoare o activitate intelectuală susținută numai în plan abstract, ci are nevoie să se sprijine pe prezența externă a obiectului sau fenomenului la care se raportează gîndirea sa.

Dar relația dintre această particularitate a gîndirii micului școlar și creșterea ponderii mijloacelor intuitive în predare la clasele I—IV se transformă uneori într-o dogmă. Am văzut astfel învățători care consideră că elevul mic (mai ales din clasele I și a II-a) este incapabil de a spune ceva despre un lucru pe care încă nu l-a intuit, atunci cînd acest lucru face obiectul unei lecții de comunicare a noilor cunoștințe. Așa s-a întîmplat cu ocazia unor lecții experimentale de geometrie. De exemplu, se cerea elevilor din clasa a II-a să reprezinte fețele interioare ale unui cub secționat printr-un plan paralel cu una din fețele exterioare. Reacția învățătorilor a fost vehementă: „Este nepedagogic să se pună copiilor din clasa a II-a o astfel de problemă — au susținut aceștia. Ei trebuie înțeles să vadă cum arată fețele respective, altfel nu vor putea să și le reprezinte corect”. Dar temerea nu s-a confirmat. După ce, într-o primă lecție, copiii au primit cunoștințe despre cub, bazate pe întuirea elementelor lui (fețe, muchii, virțuri), în lecția următoare, explicîndu-li-se verbal modul cum ar trebui să fie secționat cubul (locul secțiunii, direcția planului de secțiune), ei au dovedit că sînt în stare să și reprezinte mental figurile cerute, fără a le percepe direct. (Vezi „Cercetări privitoare la predarea etajată a geometriei”, de E. Fischbein, M. Livezeanu, V. Radu, I. Mînzat, în Revista de psihologie, 1964, nr. 3, p. 229—242).

Ulterior, într-o cercetare personală privind dezvoltarea gîndirii școlarelor mici, am folosit probe asemănătoare, dar nu la lecție, ci în cadrul unor experimente psihologice. Am dat unor copii din clasele I și a IV-a să rezolve astfel de probleme numai prin reprezentare, iar altora le-am oferit posibilitatea să perceapă, să intuiască vizual figurile respective. Am cerut tuturor să deseneze aceste figuri și să facă unele referiri verbale în legătură cu ele. Subliniem că reprezentările cerute nu erau de tip reproductiv, ci solicitau un efort intelectual creator. Așa cum arheologul reconstituie un vas din câteva cioburi, copilul trebuia să reconstituie, mental, figura, avînd ca reper însușirile exterioare ale corpului geometric și indicațiile date de experimentator. Rezultatele au arătat că elevii din clasa I au dat unele răspunsuri mai bune cînd s-au servit numai de reprezentare decît atunci cînd au perceput figurile, iar cei din clasa a IV-a au dat răspunsuri mult mai bune cînd au perceput, decît atunci cînd s-au bazat pe reprezentare. Din desene și din relatările

verbale ale elevilor a reieșit că celor din clasa I perceperea figurilor le-a distras atenția de la aspectele esențiale care trebuiau sesizate, în vreme ce pentru cei din clasa a IV-a aceeași situație a constituit un factor pozitiv în obținerea unor răspunsuri mai corecte. Cercetarea a evidențiat, pe lîngă prezența unor resurse mari ale capacității de reprezentare creatoare la elevii mai mici, existența unor progrese importante ale capacității de percepere la elevii mai mari.

Faptul acesta este, credem, explicabil și apare ca firesc dacă avem în vedere o seamă de elemente. În primul rînd se impune să ținem seama de specificul activității și de particularitățile psihice dominante din perioadele preșcolărității, cînd „înțelegerea” imaginația și copilul dovedește posibilități remarcabile de fabulație. Ca urmare a acestui fapt, copilul vine în clasa I cu o capacitate de reprezentare antrenată și dezvoltată. În al doilea rînd, trebuie să luăm în considerare specificul activității și particularitățile psihice la vîrsta micii școlarități, cînd copilul este solicitat să analizeze atent și riguros ceea ce vede și să și susțină afirmațiile cu argumente izvorîte din realitatea obiectivă, iar gîndirea sa face pași înainte vizînd nivelul operațiilor abstracte. Astfel, capacitatea lui de percepere se antrenează și se dezvoltă în condiții noi. Efectul este creșterea calitativă a cunoștințelor dobîndite de copii prin contactul direct cu realitatea; o „întoarcere la concret”, pentru investigarea lui mai fructuoasă „mijlocită” de cunoștințele și deprinderile intelectuale acumulate. Deci, deși gîndirea școlarelor mici se încadrează în genere în limitele operării concrete, ceea ce justifică necesitatea folosirii insistente a procedeelelor intuitive, între posibilitățile lor de a lua un contact mai eficient cu aspectele realității există deosebiri calitative.

Pornind de la scopul principal pe care îl servește intuiția — și anume evitarea formalismului în predare, legarea cunoștințelor abstracte de viață — ea poate fi înțeleasă și sub forma îmbinării contactului senzorial nemijlocit al elevului cu materialul didactic pe de o parte, cu solicitarea reprezentărilor anterioare și îndeosebi a reprezentărilor ce se pot forma la lecție sub influența contactului perceptiv propriu-zis pe de altă parte. Apelul mai mare la repre-

zentare chiar în procesul „intuirii” ca atare poate să devină un mijloc cu rezultate eficiente în planul însușirii noilor cunoștințe. Credem că prin aceasta se poate ridica chiar nivelul activității independente a elevului, care are un efect mobilizator pentru orice copil și o deosebită importanță în procesul însușirii conștiente a cunoștințelor.

Apoi, cercetarea noastră relevă și necesitatea tratării diferite a copiilor din clasele I—IV. La clasele mici se accentuează cerința dirijării verbale a intuirii ca atare. Copilul din clasa I, pe de o parte pregătît pentru reprezentare, dar și pentru fabulație, iar pe de altă nepregătît suficient să desprindă esențialul prin percepere, are nevoie mai mult de această dirijare. În plus, se simte aici necesitatea unui control mai minuțios al cunoștințelor desprinse de copii din procesul intuirii în cazul folosirii exclusive a percepției — deoarece ei se pot pierde în amănunte neimportante — ca și în cazul apelului activ la reprezentare, deoarece poate interveni fabulația cu efect nedorît, conducînd gîndirea pe o cale iăturănică sau chiar greșită. De altfel, lucrul acesta se poate întîmpla și în perceperea strictă, dai fiind deprinderile intelectuale specifice imaginației formate anterior vîrstei școlare.

În clasa a IV-a, procesul intuirii poate fi desfășurat într-o măsură mai mare pe baza activității independente a elevilor, căci ei s-au deprins deja să „citească” în concret și sînt mai puțin tulburați de însușirile neesențiale.

În sfîrșit, credem că învățătorul trebuie să urmărească mai atent, la clasele I—IV, dezvoltarea însăși a capacității de reprezentare, cu accent pe reprezentarea creatoare. După datele noastre progresele reale înregistrate în percepere de către elevii din clasa a IV-a comparativ cu cei din clasa I, nu sînt însoțite de un progres echivalent al reprezentărilor în sensul cercetat de noi.

În practica predării există posibilități mari pentru a da viață unor procedee concrete corespunzătoare acestor cîteva sublinieri rezultate din cercetarea noastră, care, sperăm, pot fi utile cadrelor didactice.

VALENTINA RADU
cercetător principal la Institutul de psihologie



Lectura preseii intră și ea în preocupările elevilor.

Obiective ale cercetării

Așa cum subliniază documentele Congresului al IX-lea al P.C.R., dezvoltarea și perfecționarea continuă a învățămîntului de toate gradele constituie unul din obiectivele importante ale politicii partidului și statului. Nivelul actual al societății noastre, amploarea revoluției științifice și tehnice pe care o trăim impun găsirea celor mai eficiente, celor mai raționale soluții privind optimizarea învățămîntului pe toate planurile sale, privind profilul concret al școlii viitorului apropiat. Mai mult ca oricînd, și cercetarea fundamentală și aplicativă în domeniul psihologiei — în speță a psihologiei pedagogice — trebuie și poate să dea o contribuție importantă în fundamentarea științifică a organizării cît mai eficiente, cît mai productive, a procesului de instrucție și educație. Se face tot mai necesară apropierea cercetărilor psiho-pedagogice de practica școlară, aplicarea rezultatelor acestora în îmbunătățirea calitativă a procesului de învățămînt.

Acumularea unui material imens în domeniul științei și tehnicii face necesară stabilirea științifică a indicelui de utilizare pedagogică a acestora, selecționarea, structurarea, ordonarea și ierarhizarea lor conform unor cerințe de ordin pedagogic, psihologic și logic.

Evident, rezolvarea concretă a acestor probleme implică aspecte multiple legate de vîrsta elevilor, de caracterul disciplinelor respective, de profilul școlilor etc. Așa, de exemplu, pentru clasele mici, mai ales, trebuie să intre în atenția analizei științifice modul de realizare a ilustrațiilor manualelor atît în forma unor imagini obiectuale, concrete, cît și în forma unor modele operaționale, care modelează fenomene și relații mai abstracte.

Interesant este de discutat modul în care manualele trebuie să aibă în vedere problema respectării particularităților de vîrstă. În mod tradițional, învățămîntul a adoptat anumite programe și manuale corespunzătoare, ținînd seama de anumite particularități de vîrstă așa cum s-au statuat ele în gîndirea pedagogică tradițională. Fără a contesta valoarea tradiționalului — rezultat din experiența de durată, competentă — credem că se relevă necesitatea reconsiderării acestor particularități, determinată de ceea ce este propriu copilului contemporan, ale cărui particularități de dezvoltare psihică sînt corespunzătoare nivelului și ritmului dezvoltării sociale contemporane. Cercetări recente au pus în evidență că particularitățile de gîndire specifice în trecut copilului de

9—10 ani caracterizează acum pe copilul de 7—8 ani. Creșterea potențialului dezvoltării psihice generale și, în speță, a potențialului activității intelectuale a elevului trebuie luată deci în considerare în stabilirea corespunzătoare a programelor și manualelor, pentru ca acest potențial să fie „împins” înainte, să fie dezvoltat.

La rezolvarea concretă, eficientă, a tuturor problemelor privind fundamentarea științifică a învățămîntului (în particular a programelor și manualelor) un rol important îl au evident, tradițiile învățămîntului din țara noastră, rezultatele cercetărilor experimentale microanalitice asupra problemelor psihopedagogice ale învățămîntului, ca și experiența pedagogică universală. O contribuție dintr-una din cele mai importante o pot aduce aici lucrătorii neobosiți pe tărîmul practicii școlare — învățătorii și profesorii, care, cu experiența lor directă, cu pasiunea lor pentru problemele activității didactice pot reprezenta o forță importantă în realizarea sarcinilor legate de modernizarea multilaterală a învățămîntului din țara noastră.

F. CONSTANTINESCU-STOLERU
Catedra de psihologie
a Universității București

PROCESUL DE ÎNVĂȚĂMÎNT

Studiul gândirii

Este cu totul în ordinea firească a lucrurilor ca în acest secol, străbătut de un intens și revoluționar progres social, caracterizat prin abordarea tehnică imprevizibilă a micro și macrocosmosului, cercetarea științifică să și sporească interesul pentru fenomenul gândirii umane, din care izvorăsc silogismul, ipoteza și creația. Acest interes s-a tradus mai evident în creșterea numărului studiilor de logică matematică, în elaborarea de mașini electronice care modelează procedee de gândire umană, în studierea problemelor psihologice ale activității intelectuale umane etc. Pentru ceea ce se ocupă cu instrucția și educația tineretului, prezintă un interes direct cercetarea legată de „circuitul” cu care se realizează formarea intelectuală.

Desigur, este necesar să facem bilanțul sumar al celor ce se știu în privirea operațiilor de gândire. În numărul „schelelor” ei de bază se trec de obicei analiza, sinteza, abstractizarea, generalizarea, comparația, concretizarea etc. Difuzarea largă a caracteristicilor enumerate mai sus a creat o anumită reprezentare cu privire la gândire, impregnată poate, într-o anumită măsură, și de accente mecaniciste.

Difficultatea de a explica fiecare caz de gândire a fost considerată, un timp, fără importanță, deși echilibristica de combinare a analizei cu sinteza, a acestora cu abstractizarea etc. creează o oarecare insatisfacție și o ciudată „nivelare” a modalităților particu-

lare de a opera ale gândirii. Trep-tat, însă, recunoașterea insuficienței a dus la ceva mai multă modestie epistemologică, ceea ce a făcut ca studiul gândirii să fie repus la ordinea zilei.

Din numeroase moduri noi de a aborda psihologia gândirii ne vom opri, în cele ce urmează, la problemele „strategiei gândirii”. Termenul a fost difuzat de J. S. Bruner, un excelent psiholog contemporan. Studii în această problemă au efectuat la noi în țară unii cercetători de la Institutul de psihologie al Academiei (secția de psihologie a copilului și psihologie pedagogică, ca și secția de psihologie a muncii).

Strategia gândirii se manifestă întotdeauna când se rezolvă probleme sau când se stabilesc o serie de relații într-un sistem de cunoștințe ori de noțiuni. Pentru cei ce se ocupă de activitățile intelectuale ale elevilor, strategia gândirii prezintă un dublu interes. În primul rând, prin particularitățile ei se reflectă volumul de cunoștințe de care dispune elevul la un moment dat într-o problemă oarecare. În al doilea rând, anumite însușiri ale strategiei gândirii, cum ar fi structura, compoziția, dominația, motivele strategice etc. constituie indicatori psihologici importanți prin care se reflectă nivelul general de dezvoltare a gândirii fiecărui elev. Amândouă aspectele la care ne-am referit mai sus constituie repere importante în tratarea individuală.

Strategia gândirii, reprezentând

ansamblul operațiilor de gândire exprimate și organizate la o solicitare expresă, constă din „pași” succesivi făcuți de gândire pînă la epuizarea răspunsului posibil ce poate fi elaborat (la un moment dat) într-o problemă de o persoană oarecare. Materia primă a strategiei gândirii o constituie volumul de cunoștințe disponibile cu privire la problema dată, dar și rezerva generală de cunoștințe și modalități de a opera cu ele.

Primul moment de organizare a strategiei gândirii, în orice situație de solicitare a acesteia, constă în formarea strategiei de abordare, inclusiv a reacției motivationale de angajare față de situația ce trebuie rezolvată. Strategia de angajare organizează (programează) succesiunea specifică a pașilor gândirii, deciziile ei parțiale. Strategia de angajare poate să aibă grade diferite de elaborare, în funcție de faptul dacă ideea de sistem al răspunsului este clară sau nu. Când ideea de sistem, cunoștințele la subiect sînt neclare, angajarea strategiei gândirii este nesatisfăcătoare. Acesta este cazul elevilor cărora le lipsesc cunoștințele consolidate pe care să le poată folosi corect.

Printre felurile de strategii neorganizate în sistem se pot enumera „strategia de încercare și eroare” și „strategia de halo” (de ecou). Aceasta din urmă are la bază „efectul de halo”, prin care în psihologie se înțelege o tendință de apropiere spontană a „pașilor” gândirii de răspuns sub influența unor elemente de suges-

ție, intuiție, întâmplare, amintiri incomplet elaborate etc.

Strategia de „încercare și eroare” poate să opereze cu două sau mai multe noțiuni și cunoștințe consolidate. De cele mai multe ori, în cazul strategiei de „încercare și eroare” intercorelația dintre cunoștințe este nesigură, din care cauză răspunsul elevului apare relativ haotic.

Printre strategiile cu ideea de sistem elaborată are o mare frecvență strategia în care domină interrelații clare între noțiunile și cunoștințele de bază necesare în răspuns și alte cunoștințe generale considerate fiecare în parte ca noțiuni. Există și strategii organizate prin atenție mare față de anumite cunoștințe, ce epuizează mai ales unul sau două din aspectele importante ale răspunsului, fără a epuiza totul. În aceste cazuri se obțin răspunsuri bune, dar incomplete.

Cînd elevii posedă doar câteva din cunoștințele ce ar trebui să fie folosite în răspuns ei manifestă uneori „strategii de reveniri circulare”, un fel de reacții circulare la nivelul gândirii, expunînd aceleași câteva cunoștințe de mai multe ori, sub alte formulări.

În sfîrșit, „strategia elaborată”, prin ținerea în evidență a necesității de a se lucra cu un sistem de cunoștințe, poate să aibă diferite feluri de pondere a acestora și diferite feluri de compoziție. În unele cazuri se manifestă subevaluări sau supraevaluări ale unor cunoștințe intercorelate, ceea ce duce la sublinierea unor

elemente mai puțin importante și nesublinierea sau omisiunea elementelor importante. Aranjările de acest gen (compoziție și pondere) ale strategiei gândirii elaborate creează grade diferite de „strategie optimizată” sau de „strategie complexă de sistem”.

În apropiere de finalul „activității de rezolvare” apar forme de „strategii de ameliorare” sau de „corectare”. La baza lor stă folosirea intensivă a atenției și memoriei față de ceea ce s-a consumat prin „pașii” anteriori ai gândirii, în raport cu ceea ce s-a programat prin „strategia de abordare” și cu ceea ce a apărut neprevăzut pe parcurs. Eficiența și ineficiența „pașilor” consumați constituie de asemenea repere în strategia de ameliorare. La această idee de sistem devine activă, indiferent dacă „pașii” ce se fac sînt eficienți sau nu. De altfel, se pare că la unii subiecți există o mare mobilitate în modificarea strategiei gândirii de ameliorare, la alții o oarecare rigiditate.

Aceste câteva tipuri de strategii de gândire au fost puse în evidență prin modele experimentale, în studiul unor tipuri de raționamente de predicție. Alte tipuri de modele experimentale ar pune desigur în evidență forme de „strategii ale gândirii” nedescrise în acest material. Domeniul strategiei gândirii este vast și angajarea în el echivalează cu o abordare a domeniilor dialecticii gândirii.

Conf. univ. URSULA ȘCHIOFU
candidat în științe filozofice

Cerințele orelor de dirigiență

În contextul procesului de instrucție și educație, orele de dirigiență răspund unor sarcini multiple din punctul de vedere al formării elevilor și extrem de complexe sub raportul condițiilor, metodelor și procedurilor utilizate. Succesul acestor ore nu este determinat de epuizarea unui plan prestabilit de acțiune — cum se străduiesc să facă unii diriginți — ci de calitatea influențelor pe care acest plan le exercită asupra personalității elevilor. Iar influențele pozitive, eficiente se asigură doar atunci cînd și tematica orelor de dirigiență, și organizarea și desfășurarea lor corespund a fiit obiectivelor generale ale educației comuniste, cît și cerințelor structurii psihice a elevilor.

Se impune a fi cu desăvîrșire înlăturat sistemul utilizat de unii diriginți care — și transferă planul de la un an la altul, de la o clasă la alta. Alcătuirea formală, stereotipă a tematicii, orele de dirigiență sărace în reflectarea noului sînt profund dăunătoare elevilor, întrucît, fiind străine de cerințele specifice personalității lor, nu numai că nu-i educă, ci pot să determine la ei indiferența, neîncrederea sau chiar atitudini negative mai accentuate. Nu trebuie să uităm că psihicul elevilor, cerințele lor se află într-o continuă evoluție și că orele de dirigiență, prin problemele pe care le abordează, sînt chemate nu numai să urmeze, dar în primul rînd să dirijeze cursul acestei evoluții. De aceea dirigințele trebuie să fie un bun cunoașcător al psihologiei, capabil să aleagă, pe baza cunoașterii autentice a elevilor, tematica corespunzătoare particularităților psihice, interese-

lor, aspirațiilor acestora, să sesizeze problemele de viață ce se cer urgent rezolvate în etapa respectivă de vîrstă, într-un sens în care să se asigure realizarea sarcinilor educației comuniste. Aceasta este, pentru diriginți, o muncă de cercetare și de creație în același timp, ce necesită o temeinică pregătire pedagogică și psihologică.

Se observă însă și cazuri în care o tematică corespunzătoare nu culege rezultatele urmărite. În asemenea cazuri este vorba de nerespectarea unor cerințe cu privire la modul de realizare a orelor de dirigiență. Care sînt aceste cerințe și ce realitate ni le impune?

O cerință esențială este ca ora de dirigiență să solicite gîndirea elevilor în legătură cu diversele aspecte de viață care se pun în discuție, aspecte cunoscute de ei mai mult sau mai puțin și adesea insuficient sau greșit înțelese. Este necesar ca în discuție toate aceste aspecte să fie limpezite, ducînd la generalizarea experienței de viață dobîndite de elevi pe diverse căi, dînd perspectivă dezvoltării acestei experiențe. Evident că generalizările nu se pot impune prin ele însele, din afară, ci se formează printr-o activitate proprie de gîndire, care îi ajută pe elevi să înțeleagă problemele, să-și formeze convingeri, să-și însușească o atitudine selectivă față de ceea ce-i înconjoară. Numai așa experiența elevilor poate deveni un rezim al comportării pe care le-o pretindem.

Practica ne confirmă că atunci cînd nu se respectă această cerință, ora de dirigiență nu-și atinge scopul. Să luăm un exemplu. La clasa a V-a a unei școli

din București s-a abordat, într-o oră, tema „Cum să ne purtăm la școală, pe stradă și acasă”. Materialul întrebunțat a inclus un număr nesfîrșit de reguli care depășeau ritmul de gîndire al elevilor în vîrstă de 11—12 ani. În plus, regulile au fost doar înșirate, fără să li se dea elevilor răgazul de a prinde rațiunea lor, de a cunoaște consecințele respectării sau nerespectării acestora. Evident că într-o asemenea situație clasa a fost doar aparent atentă. În realitate pasivi, plictisiți, elevii au repetat formal, spre sfîrșitul orei, ceea ce li se cerea — „trebuie să fim cuminți”, „trebuie să ne sculăm în picioare” etc — fără să înțeleagă rostul acestor reguli de conduită, fără să fie convinși că trebuie să le respecte.

O altă imperioasă cerință psihologică a orelor de dirigiență este prezența elementului afectiv. A instrui și a educa în cadrul orelor de dirigiență nu înseamnă doar a da anumite cunoștințe și îndrumări. Este vorba, aici, de un proces mai complicat din punct de vedere psihologic — și anume, ca ceea ce dăm să fie acceptat și însușit nu numai pe plan rațional, dar și volitiv, și să fie tradus în conduită. În acest proces, elementul afectiv joacă un rol considerabil. Dacă elevii sînt antrenati din punct de vedere afectiv în organizarea și desfășurarea orelor de dirigiență, dacă li se respectă sensibilitatea în discuțiile care de fapt vizează conduita și viața lor, uneori foarte intimă, se asigură nu numai succesul orei dar și persistența acestui succes pentru viitor, el dînd impuls dez-

voltării etice a elevilor în conduită. Elementul afectiv devine, în asemenea cazuri, o frînă a abaterilor, un stimulent al acțiunilor pozitive și un mobilizator pentru procesul de autoeducație.

Prezența elementului afectiv este deosebit de importantă atunci cînd se trece la discutarea unor cazuri concrete din clasă. În special aici se nasc problemele, pentru că totul depinde de nuanțe. Iată un exemplu. La o oră de dirigiență în clasa a V-a, în care se discutau probleme generale de conduită, dirigința, adresîndu-se dintr-o dată unui elev care avusese o ieșire nepotrivită față de un profesor, i-a spus: „Tu ai purtările cele mai rele din clasă. Eu o cunosc pe mama ta, știu cît e de amărită și uite că acum trebuie să mai suferă și din cauza obrăzniciei tale!” Elevul a izbucnit în plîns. După părerea noastră, dirigința avînd intenția bună de a apela la elementul afectiv, a făcut, în aplicarea lui, câteva greșeli: a trecut direct și aproape brutal de la problemele generale la analiza cazului concret, a făcut o comparație dureroasă cu restul clasei, care poate crea o aversiune a elevului în cauză față de colegii sau o solidarizare a acestora cu el împotriva profesorilor și, în al treilea rînd, a dezvoltat în fața clasei, fără suficient tact, o problemă intimă de familie care, pentru copil, poate fi dureroasă. Iată așadar, cît de atenți trebuie să fim atunci cînd apelăm la elementul afectiv, cu cîtă finețe trebuie să minuiim acest instrument.

Fiecare oră de dirigiență este chemată să dezvolte, prin conținutul și desfășurarea ei, aspec-

tele dinamice ale personalității elevilor: voința, interesele, deprinderile. Nu este vorba aici, desigur, de un efect imediat, ci de o acumulare care va da cele mai depline roade în viitor. În fiecare oră de dirigiență trebuie însă să fie stimulată dorința elevului de a-și subordona conduita, în mod voluntar, intereselor generale, de a se autoeduca pentru a-și forma trăsăturile dominante ale personalității omului societății socialiste.

Neîndoiește, aceasta nu se realizează prin solicitarea de angajamente formale (care, se știe, rămîn întotdeauna ca atare), nici prin formularea unor decizii insuficient fundamentate, de genul „ceea ce am citit să fie cerință pentru întreaga clasă”, „fiecare elev trebuie să gîndească cum să se poarte” etc. Stimularea voinței, a intereselor, a deprinderilor nu se realizează prin vorbe și judecăți „de-a gata”, ci numai prin exercițiu. De aceea, ora de dirigiență trebuie să fie o mică scenă din viață pe care elevul să-și joace rolul trăind și, mai ales, învățînd să trăiască.

Cerințele psihologice prezentate mai sus constituie, în realitate, elemente care se întrepătrund în ansamblul personalității umane, fiecare avînd partea sa de contribuție în formarea convingerilor, a concepției de viață, a conduitei morale, a atitudinii față de muncă etc. Și trebuie subliniat că ele duc la succes numai dacă dirigințele știe cum să dirijeze gîndirea elevului, cum să solicite afectivitatea și voința lui, cum să țină seama de specificul vârstei.

GEORGETA DAN SPINOIU
cercetător științific principal

Soluții

la o întrebare

În școli continuă să se desfășoare adunările generale de dări de seamă și alegeri sindicale. Ele constituie în etapa actuală cel mai important eveniment al activității organizațiilor sindicale din școli, cu un mare ecou în rândurile învățătorilor și profesorilor.

În legătură cu modul cum se desfășoară aceste adunări, cu semnificația lor în viața școlilor am adresat câteva întrebări președinților unor comitete de sindicat. Publicăm răspunsurile primite.

Profesorul **Nicolae Alexandrescu**, președintele sindicatului învățământ din raionul „30 Decembrie” din Capitală, ne-a vorbit despre stadiul în care se află acțiunea de dări de seamă și alegeri sindicale și despre câteva probleme ridicate în adunările generale ținute. Până în prezent, — ne-a spus tov. Alexandrescu — au avut loc asemenea adunări la aproape jumătate din numărul total al școlilor din raion. Este posibil, deci, să tragem o serie de concluzii în legătură cu problemele ridicate, cu semnificația lor.

De la început se cuvine sublinia faptul că membrii de sindicat au manifestat un mare interes pentru aceste adunări, participând activ la dezbaterile din cadrul lor, aducându-și contribuția la elucidarea problemelor puse în discuție. În unanimitate dezbaterile au oglindit dorința membrilor de sindicat de a spori aportul organizațiilor sindicale la traducerea în viață a sarcinilor puse de cel de-al IX-lea Congres al P.C.R. în fața slujitorilor școlii. În această privință, în adunările generale s-a discutat mai ales despre modul cum poate sluji organizația sindicală din școală și comitetul sindicatului activitatea profesională a membrilor de sindicat. Mulți vorbitori, referindu-se la căile folosite până acum în această direcție, au arătat că unele din aceste căi au avut o eficiență scăzută, uneori fiind chiar contraindicate. În mod practic lucrurile s-au petrecut uneori cam așa: președinții comitetelor sindicatelor din școli sau, în cazul școlilor mai mici, organizatorilor grupelor sindicale, și-au trecut în planul de muncă, la capitolul „activitatea profesională”, câteva obiective extra-se din planul general de muncă al școlii precedate de mențiunea „vom sprijini”. Sarcinile sunau deci cam așa: „Vom sprijini ridicarea nivelului predării”, „Vom sprijini îmbunătățirea muncii educative în școală” etc. Conceperea în acest mod a activității ce urmează să se desfășoare rămâne până la urmă o simplă formulă goală, lipsită de substanță. Atunci când se ridică problema unui raport de activitate lucrurile sînt și mai simple. Formularea devine: „Am sprijinit ridicarea nivelului predării, pentru concretizare înșirîndu-se tot ceea ce se face în școală pe linia comisiilor metodice, a consiliului pedagogic etc.”

Fără îndoială, a spus tov. Alexandrescu, cei care au criticat acest stil de muncă au avut perfectă dreptate. În fond, în cazurile acestea nici nu avem de-a face cu o muncă propriu-zisă, ci cu un anumit fel de „aflare în treabă”. Situația se complica însă puțin atunci când, din dorința de a-și aduce într-adevăr contribuția la munca profesională, organizația sindicală se oferă să se ocupe și ea de organizarea unor acțiuni legate de activitatea comisiilor metodice. În acest caz ea poate vorbi într-adevăr despre acțiuni proprii pe această linie, numai că asemenea acțiuni nu cad în răspunderea organizației sindicale. Un astfel de ajutor este de fapt o suprapunere de atribuții — e adevărat pornită din intenții generoase — dar care, în fapt, diminuează rolul organizației sindicale din școală.

Cum poate organizația sindicală să sprijine activitatea profesională a membrilor de sindicat fără a se substitui conducerii școlii și fără a determina paralelismul în muncă?

„Substanța, dar și sfera și metodele muncii de sprijinire a activității profesionale pe care o desfășoară organizația sindicală din școală, a menționat tov. Alexandrescu, trebuie căutate în natura specifică a activității sindicalelor. Aceasta nu înghăduie nici un fel de substituție administrativă, pentru că noi acționăm pe cu totul alte pîrghii și în primul rînd prin participarea benevolă a învățătorilor și profesorilor. Aceasta înseamnă că centrul de greutate al muncii noastre trebuie căutat în laturile care acționează asupra conștiinței profesionale a membrilor de sindicat, asupra eticii profesionale. Acesta este răspunsul pe care l-au dat cei mai mulți dintre vorbitorii din adunările de dări de seamă și alegeri sindicale care au loc în școlile raionului „30 Decembrie”.

În mod practic, a subliniat tovarășa

Constanța Tarcea, președinta comitetului sindicatului învățământ din raionul „23 August”, organizația sindicală are o foarte largă sferă de acțiune în ce privește sprijinirea activității profesionale din școală, tocmai pentru că nu trebuie să se substituie atribuțiilor conducerilor administrative ale școlilor. La adunarea generală de dări de seamă și alegeri sindicale de la Liceul nr. 9 s-a arătat că, lucrînd alături de ceilalți învățători și profesori, membrii biroului grupei sindicale cunosc preocupările fiecărui membru de sindicat, posibilitățile și greutățile fiecăruia în parte, pot interveni stimulat, ori de cîte ori este necesar, pentru a face ca preocupările să fie orientate constructiv în direcția muncii bune organizării a muncii din școală, a ridicării nivelului muncii tuturor, pentru ca propunerile făcute cu un prilej sau altul, inițiativele, ideile apărute într-o ședință de consiliu pedagogic, sau pur și simplu în discuțiile din cancelaria profesorilor să nu fie date uitării de cei chemați să le dea viață.

Multe din ideile și sugestiile formulate în colectivele pedagogice ale școlilor au constituit, după cum s-a arătat și în adunările generale de dări de seamă și alegeri sindicale din raionul nostru, punctul de plecare al unei activități rodnice, la care sindicatele au putut să mobilizeze întregul colectiv. Într-o școală din raionul nostru, de pildă, unul dintre profesori se plîngea cu un an în urmă de greutățile pe care le întâmpină în predarea gramaticii, datorită, printre altele, și lipsei de material didactic adecvat nevoilor clasei sale. La cele spuse de el s-au asociat și ceilalți profesori de limba română, apoi și cei care predau diferite limbi străine. Era firesc ca organizația sindicală să se ocupe de condițiile de muncă și de randamentul muncii membrilor săi. De aceea organizația grupei sindicale — și el profesor cu experiență — a intervenit în discuție, orientînd-o asupra diferitelor tipuri de material didactic necesar predării gramaticii. Stimulate, discuțiile au ajuns pînă la urmă la concluzii deosebit de utile: profesorii au hotărît să alcătuiască ei înșiși, cu ajutorul elevilor, scheme, tabele etc., care au dus la substanțiale îmbunătățiri în însușirea cunoștințelor predate. Preocupările în direcția creării (nu numai confecționării) de material didactic s-au extins și la celelalte specialități. Aș vrea să subliniez că, în aceste cazuri, organizația sindicală nu s-a substituit comisiilor metodice, acestea prelînd și sistematizînd preocupările amintite, după ce organizația sindicală stimulasă elanul creator al profesorilor.”

„Privind în mod judicios lucrurile — ne-a spus tov. **Ion Stăncioiu**, președintele comitetului sindicatului învățământ din Constanța — ne dăm seama că organizația sindicală are un cîmp foarte larg de lucru. Stimularea profesorilor, crearea atmosferei, a climatului necesar unei munci de creație poate fi extinsă la toate compartimentele activității școlare, păstrîndu-ne în limitele atribuțiilor proprii, specifice sindicatelor. Aș vrea să adaug că o latură importantă a muncii sindicale legate de sprijinirea activității profesionale din școală trebuie să fie aceea care are drept scop stimularea perfecționării cadrelor didactice. În adunările de dări de seamă și alegeri sindicale care au avut loc pînă acum în școlile orașului Constanța s-a arătat că organizațiile sindicale au datorita să stimuleze înscrierile la examenele pentru obținerea gradelor didactice, să sprijine apoi pe cei înscriși spre a obține condiții optime de studiu. În acest scop organizațiile sindicale au avut de luptat pînă acum cu două greutăți. Una este inerția, cîteodată chiar teama pe care o au unele cadre didactice de examene. Cealaltă este lipsa de înțelegere a unor conducători de școli față de nevoia de a asigura celor înșcriși timpul necesar studiului. Și într-o privință și în cealaltă organizația sindicală, activul ci, pot și trebuie să intervină, după cum au și datorita de a ajuta nemijlocit în studiu pe cei care dau examene.”

Adunările generale de dări de seamă și alegeri sindicale ținute pînă în prezent în școli au arătat așadar că există numeroase posibilități pentru un mod eficient de muncă, specific organizațiilor sindicale din instituțiile de învățămînt. Rămîne numai să se stabilească — și acest lucru se poate face cu atît mai bine cu cît întreaga activitate este axată pe condițiile concrete ale fiecărei școli în parte — spre ce probleme urmează să se îndrepte atenția cu prioritate, în ce direcție trebuie mobilizate eforturile individuale și colective ale membrilor de sindicat.



In clasa I la Școala generală nr. 191 din Capitală

Elementul actual la lecție

(Urmare din pag. 1)

Școlii îi revine sarcina să păstreze echilibrul științific, să dea elevilor ceea ce este cert, rezultat ultim al unor cercetări științifice, aprofundate, verificate și valorificate de experiență, în practică.

În ultimele clase de liceu, însă, pentru ca elevii să nu-și formeze ideea că știința e dată o dată pentru totdeauna, că ea e incremențată între limitele unor formule, a unor adevăruri imuabile, socotim că e chiar necesar să li se vorbească, la lecții, despre anumite dezbatări care au loc în arena științifică pe marginea unor probleme. Li se pot arăta — unde e cazul și cu multă atenție — părerile contradictorii, spre a demonstra că științele progresează și că se poate ajunge, uneori mai curînd, alături mai tirziu, la concluzii care nu se pot prevedea în prezent. Cu alte cuvinte, în această privință, actualizarea să le demonstreze elevilor perspectivele dezvoltării științelor. Socotim că acest fapt este de mare importanță, întrucît actualii noștri elevi se vor afla încă în producție la începutul secolului al XXI-lea, cînd vor folosi în activitatea lor profesională, prin natura lucrurilor, alte cunoștințe științifice și tehnice decît acelea pe care le dobîndesc în prezent în școală. A-i îndemna pe elevi să intre ei înșiși în contact direct cu revistele de specialitate, cu cercetările științifice este, cred, de cea mai mare importanță, pentru că ei vor vedea astfel că manualele nu cuprind decît esența fenomenelor pe care le expun, că științele progresează neîntrerupt, prin noi cercetări, prin dezbateri uneori de mare anvergură.

Un fapt, o realitate, pe care, poate, prea puțini dintre profesori o cunosc este că manualele școlare, prin volumul lor uriaș de exemplare, prin tiraje neînțînute la alte lucrări tipărite ce se găsesc în librării, iau drumul tiparului cu mai mult de un an de zile înaintea anului școlar căruia îi sînt destinate. Bunăoară, pentru anul școlar în curs, numai cîteva zeci dintre cele cîteva sute de titluri de manuale apărute au fost tipărite în cursul lunilor august și septembrie 1965. Peste 100 de titluri au fost tipărite încă la sfîrșitul anului trecut, 1964, iar celelalte în primele 6 luni ale anului 1965. Viața progresează în toate domeniile de activitate cu pași vertiginosi. Inevitabil, manualele școlare, ca și alte publicații simultane lor, rămîn în urmă. În anumite privințe, sub raportul informării, sub raportul interpretării unor fapte de viață, sub raportul perspectivelor de viitor pe care ele trebuie să le proiecteze în fața celor ce le folosesc. Unele probleme de aritmetică din manualele pentru clasele I—IV, unele date științifice din manualele de fizică și chimie pentru clasa a VII-a precum și alte manuale oglîndesc un stadiu acum depășit de dezvoltare a vieții noastre social-economice. În atari împrejurări este o datorie de prim ordin ca textele din cuprinsul manualelor să fie

atenț studiate de profesori în prealabil, ca ei să actualizeze, să prezinte de pe pozițiile etapei în care ne găsim lecțiile pe care le predau, în lumina datelor cuprinse în documentele de partid și de stat. Documentele Congresului al IX-lea al partidului au indicat direcții certe de dezvoltare a tuturor ramurilor industriale din patria noastră. În lumina acestor perspective trebuie să fie înfățișate problemele din conținutul manualelor respective. Elevii să-și dea seama că știința nu se studiază numai de dragul științei, ci că ea se dezvoltă în pas cu viața, că este pusă în slujba dezvoltării societății, că datele ei sînt verificate în viață, în practică, și că din aceasta își extrage propria ei forță de progres.

Actualizarea nu presupune însă o supă încărcare a elevilor cu un balast de informații ce vor deveni perimate peste un interval oarecare de timp. Din multitudinea datelor trebuie să fie aduse în discuție cele fundamentale, cele care glăsuiesc prin proporția lor despre o realitate mereu în progres, despre succesele considerabile dobîndite în practica construirii socialismului, în știință, adică datele care pot contribui la crearea unor convingeri trainice în conștiința elevilor, la însușirea fundamentului științelor.

Rolul lecțiilor de educație cetățenească, bunăoară, este nu numai de a da elevilor cunoștințe, dar și de a le forma convingeri trainice, de a le cimentea sentimentele de dragoste față de patrie și partid, spre a sluji cu abnegație, în viitor, interesele majore ale statului nostru. În ce constă actualizarea lecțiilor de educație cetățenească? În modul argumentat de a susține fiecare lecție prin folosirea cunoștințelor elevilor despre viața patriei noastre, spre a-i face să prețuiască și să respecte înfăptuirile dobîndite de popor sub conducerea partidului. Evitîndu-se formalismul, stilul declarativ, se pot utiliza materiale ilustrative menite să faciliteze adîncirea cunoștințelor predate. Acest obiect trebuie să fie, așa cum li arată și denumirea, un mijloc important de trainică educație cetățenească.

În ce ar consta, spre exemplu, actualizarea unor lecții de aritmetică la clasele III-a sau a IV-a? Este posibilă o asemenea actualizare? Fără îndoială că da. În conținutul unor probleme apar date și realități ce corespund unor situații din anii anteriori. Păstrînd raționamentul, dar schimbînd elementele cu care se operează, îi facem pe elevi să gîndească, dar și să ia contact cu viața curentă, li ancorăm mai mult în actualitate.

Prin actualizare nu înțelegem, desigur, ceva artificial, o legare cu orice preț a lecțiilor de anume realități curente. Este vorba de o încădrare logică, organică a lecțiilor în datele științifice, în datele dezvoltării societății. Caracterul declarativ și legăturile artificiale deservesc scopul științific și educativ al lecției.

În totul se impune competența științifică, maturitate pedagogică, pasiune profesională.

Structura anului școlar 1965/1966

În învățămîntul de cultură generală

Învățămîntul de cultură generală curs de zi

Trimestrul I începe la 15 septembrie și se încheie la 22 decembrie, după ultima oră de curs;

Trimestrul II începe la 10 ianuarie și se încheie la 12 martie, după ultima oră de curs;

Trimestrul III începe la 28 martie și se încheie la datele prevăzute mai jos, după ultima oră de curs:

clasele I—IV — 28 mai, terminarea cursurilor; clasa a VIII-a — 26 mai, terminarea cursurilor;

27 mai — 4 iunie, timp de pregătire individuală și lecții de sinteză pentru examenul de absolvire; clasele V, VI, VII, IX, X — 14 iunie, terminarea cursurilor; clasa XI-a — 26 mai, terminarea cursurilor;

27 mai — 8 iunie, lecții de sinteză pentru examenul de maturitate; 9—16 iunie, timp de pregătire individuală pentru examenul de maturitate.

Probleme de control la liceele cu instruire în producție (clasa a XI-a) se susțin în ultima săptămână de cursuri (20—26 mai).

Practica continuă la clasele V, VI, VII, IX, X de la școlile din mediul sătesc se desfășoară între 21 septembrie și 31 octombrie.

Examenul de absolvire a școlii generale va avea loc între 6 și 12 iunie.

Concursul de admitere în clasa a IX-a se va organiza între 18—23 iunie.

Examenul de maturitate, sesiunea de vară, se va desfășura între 17—29 iunie.

Vacanța de iarnă durează de la 22 decembrie — după ultima oră de curs — pînă la 9 ianuarie inclusiv.

Vacanța de primăvară durează de la 12 martie — după ultima oră de curs — pînă la 27 martie inclusiv.

Examenul de corigență pentru clasele VIII și IX și examenul de absolvire a școlii generale, sesiunea de toamnă, se desfășoară între 20 și 27 august. Examenul de corigență pentru clasa a XI-a se va desfășura între 14 și 17 august.

Examenul de absolvire a școlii generale va avea loc între 20 și 27 august.

Concursul de admitere în clasa a IX-a fără frecvență se va organiza între 1 și 14 septembrie.

Examenul de absolvire a școlii generale va avea loc între 20 și 25 iunie.

Examenul de absolvire a școlii generale va avea loc între 20 și 25 iunie.

Examenul de absolvire a școlii generale va avea loc între 20 și 25 iunie.

Examenul de absolvire a școlii generale va avea loc între 20 și 25 iunie.

Examenul de absolvire a școlii generale va avea loc între 20 și 25 iunie.

Examenul de absolvire a școlii generale va avea loc între 20 și 25 iunie.

Examenul de absolvire a școlii generale va avea loc între 20 și 25 iunie.

Examenul de absolvire a școlii generale va avea loc între 20 și 25 iunie.

Examenul de absolvire a școlii generale va avea loc între 20 și 25 iunie.

Examenul de absolvire a școlii generale va avea loc între 20 și 25 iunie.

Examenul de absolvire a școlii generale va avea loc între 20 și 25 iunie.

Examenul de absolvire a școlii generale va avea loc între 20 și 25 iunie.

Examenul de absolvire a școlii generale va avea loc între 20 și 25 iunie.

Examenul de absolvire a școlii generale va avea loc între 20 și 25 iunie.

Examenul de absolvire a școlii generale va avea loc între 20 și 25 iunie.

Examenul de absolvire a școlii generale va avea loc între 20 și 25 iunie.

Examenul de absolvire a școlii generale va avea loc între 20 și 25 iunie.

Examenul de absolvire a școlii generale va avea loc între 20 și 25 iunie.

Examenul de absolvire a școlii generale va avea loc între 20 și 25 iunie.

Examenul de absolvire a școlii generale va avea loc între 20 și 25 iunie.

tru celelalte clase se organizează între 1 și 14 septembrie.

Examenul de maturitate, sesiunea de toamnă, se desfășoară între 19 și 30 august.

Concursul de admitere în clasa a IX-a, sesiunea de toamnă, va avea loc între 1 și 14 septembrie.

Învățămîntul mediu seral

Semestrul I începe la 1 septembrie și se încheie la 28 ianuarie, după ultima oră de curs.

Semestrul II începe la 14 februarie și se încheie la clasele IX—X, la 14 iunie, după ultima oră de curs.

Clasa a XI-a va încheia cursurile la 31 mai.

Între 1 și 16 iunie se desfășoară lecții de sinteză și pregătirea individuală pentru examenul de maturitate.

Între 29 ianuarie și 13 februarie elevii au vacanță.

Examenul de corigență au loc între 20 și 27 august (la clasa a IX-a a școlii de 12 ani), 14—17 august (la clasa a XI-a) și 1—14 septembrie (la clasele IX—X ale școlii de 11 ani).

Concursul de admitere în clasa a IX-a se desfășoară între 1 și 14 septembrie.

Învățămîntul fără frecvență

Sesiunea I va avea loc între 4 și 13 ianuarie.

Sesiunea a II-a va avea loc, pentru clasele V—X, între 29 mai și 16 iunie, iar pentru clasa a XI-a între 25 mai și 14 iunie.

Examenul de absolvire a școlii generale va avea loc între 20 și 25 iunie.

Examenul de absolvire a școlii generale va avea loc între 20 și 25 iunie.

Examenul de absolvire a școlii generale va avea loc între 20 și 25 iunie.

Examenul de absolvire a școlii generale va avea loc între 20 și 25 iunie.

Examenul de absolvire a școlii generale va avea loc între 20 și 25 iunie.

Examenul de absolvire a școlii generale va avea loc între 20 și 25 iunie.

Examenul de absolvire a școlii generale va avea loc între 20 și 25 iunie.

Examenul de absolvire a școlii generale va avea loc între 20 și 25 iunie.

Examenul de absolvire a școlii generale va avea loc între 20 și 25 iunie.

Examenul de absolvire a școlii generale va avea loc între 20 și 25 iunie.

Examenul de absolvire a școlii generale va avea loc între 20 și 25 iunie.

Examenul de absolvire a școlii generale va avea loc între 20 și 25 iunie.

Examenul de absolvire a școlii generale va avea loc între 20 și 25 iunie.

Examenul de absolvire a școlii generale va avea loc între 20 și 25 iunie.

Examenul de absolvire a școlii generale va avea loc între 20 și 25 iunie.

Examenul de absolvire a școlii generale va avea loc între 20 și 25 iunie.

Examenul de absolvire a școlii generale va avea loc între 20 și 25 iunie.

Examenul de absolvire a școlii generale va avea loc între 20 și 25 iunie.

Examenul de absolvire a școlii generale va avea loc între 20 și 25 iunie.

Examenul de absolvire a școlii generale va avea loc între 20 și 25 iunie.

Examenul de absolvire a școlii generale va avea loc între 20 și 25 iunie.

Examenul de absolvire a școlii generale va avea loc între 20 și 25 iunie.



La ora de română profesoara a recomandat elevilor o carte. Iată-i în recreție răsfoind-o cu nerăbdare.



Concept și imagine în formarea gândirii matematice

„Concept și imagine în formarea gândirii matematice” de E. Fishbein, apărută de curind în Editura științifică, aduce o serie de precizări în mult discutata problemă a modernizării predării matematicii în școală.

Capitolul I, intitulat „Principiul intuiției și modernizarea învățămîntului matematic”, demonstrează necesitatea reînnoirii conținutului programelor și a procedurilor de predare, citind și păreriile unor mari matematicieni, psihologi și pedagogi în această direcție. „Înșușirea matematicilor — scrie autorul — nu se poate reduce la memorarea unor formule, demonstrații sau tehnici de calcul. Fără transformarea acestor achiziții în componente active ale unei gândiri creatoare independente și eficiente, munca depusă poate fi considerată în mare măsură inutilă”. Autorul analizează în continuare, pe baza unor exemple, modalitățile cele mai obișnuite de utilizare a intuiției în învățarea matematicilor.

În capitolul al II-lea, care tratează probleme psihologice ale înșușirii cunoștințelor elementare de geometrie, se analizează o serie de aspecte ale familiarizării elevilor cu unele concepte cum sînt figura geometrică, spațiul euclidian (cu noțiunea de măsurare), demonstrația geometrică etc. Se arată că, în general, copiii disting întii proprietățile topologice ale unei figuri (închiderea, continuitatea etc.) și abia apoi distanțele, proporțiile, unghiurile (elemente ale spațiului euclidian). Autorul scoate în evidență rolul figurii în demonstrație, precum și valoarea cunoașterii reciproce și contrare unei teoreme date, care contribuie la dezvoltarea gândirii logice a elevilor, la înarmarea lor cu tehnica demonstrației, cu deprinderea de a fundamenta deductiv adevărul geometric.

Capitolul III al lucrării prezintă rezultatele unui experiment privind predarea geometriei în clasele II, III și IV. Pe baza analizării acestor rezultate autorul ajunge la concluzia că studiul geometriei în prima etapă trebuie să pornească de la corpuri cum sînt cubul, cilindrul etc.

În capitolul următor, referitor la rezolvarea problemelor, se arată, pe baza unor exemple concrete, că rezolvarea unei probleme de aritmetică, geometrie etc. e un act creator și că și în acest caz avem de-a face cu un raționament „plauzibil”. Autorul subliniază rolul important pe care îl joacă în rezolvarea unei probleme ideea revelatoare care duce la soluție și menționează însemnătatea analogiei în soluționarea unei probleme.

Intitulat „Concept și imagine în însușirea unor elemente de analiză”, capitolul V prezintă principalele caracteristici ale conceptelor matematice — gradul înalt de abstracțiune, extrema rigurozitate, idealitatea reflectării — discută procesul formalizării matematicii și analizează unele concepte de bază ale analizei matematice — șir, funcție, limită, derivată etc. — plecînd de la imagini intuitive.

Ultimul capitol — „Teoria grupurilor și psihologia gândirii” — tratează despre noțiunea de grup în matematici și în psihologie. După cum se vede, lucrarea este interesantă pentru profesorii de matematică, informîndu-i asupra unor aspecte importante ale modernizării specialității lor. Întrucît s-a epuizat îndată după apariție, ar fi necesară reeditarea ei.

Prof. MIRON OPREA

Ploiești

„Istoria literaturii grecești”

„Istoria literaturii grecești”

Cursul de istoria literaturii grecești (epoca elenistică și romană) de prof. univ. Maria Marinescu-Himu, publicat recent în Editura didactică și pedagogică, se impune prin conținutul său bogat, prin condițiile tehnice, prin coperta sugestivă, prin nenumăratele reproduceri, dintre care menționăm gimnaziul din Pergam, teatrul din Epidaur, teatrul din Efes, Odeionul lui Herodes-Atticus și Porticul lui Attalos, reconstituit nu de multă vreme la Atena.

Epoca tratată este o epocă vastă — secolul al IV-lea î.e.n. — secolul al V-lea e.n. Autoarea și-a îndreptat atenția asupra autorilor reprezentativi ai epocii: Theocrit, Calliminos, Herondas, Poly-

bios, Epicur, Dionis din Halicarnas, Strabo, Pausanias etc. Operele și autorii, înmănunchiați în capitole pe teme (Poezia bucolică, Epigrama, Istoria, Filozofia morală, Geografia, Literatura științifică) sînt studiați în strînsă legătură cu epoca, a cărei prezentare autoarea o face detaliat subliniind aspectele sale de căpetenie.

Prin conținutul ei interesant lucrarea se adresează nu numai studenților, ci și unui public mai larg, îndeosebi cadrelor didactice din licee, care o pot folosi pentru lărgirea orizontului de cultură generală al elevilor lor.

GHEORGHE ȘORA
Asistent universitar

A apărut revista

În ajutorul Instructorului de pionieri

nr. 10, octombrie 1965

În sumar:
*** Din primul trimestru, activități rodnice
TRIBUNA SCHIMBULUI DE EXPERIENȚĂ
M. MUNTEANU — Programarea acțiunilor pionierești
M. DAIA — Ajutoarele mele

A. BUTOI — Activul pionieresc, inițiator și organizator
AGENDA INSTRUCTORULUI AL ȘTEFĂNESCU — Dezvoltarea agriculturii în cincinal
INTREBĂRI ȘI RĂSPUNSURI
*** Jurnalele pionierești
Correspondențe



Prof. OVIDIU MUNTEANU

Portret de fetiță

48 DE ANI DE LA REVOLUȚIA DIN OCTOMBRIE

Marea Revoluție Socialistă din Octombrie, săvârșită cu 48 de ani în urmă de proletariatul rus, sub conducerea Partidului Comunist, în frunte cu Lenin, a însemnat începutul afirmării tot mai viguroase a unei noi orânduiri, în care omul este eliberat de orice asuprire, a orinduirii care are ca țel suprem fărâșirea bunăstării masei muncitoare, înlăturarea definitivă a războiului din viața societății.

În mai puțin de o jumătate de secol, popoarele sovietice, însuflețite de ideile marxism-leninismului, manifestând abnegație și spirit de sacrificiu, au parcurs drumul glorios al lichidării cruntei înapoieri moștenite de la țarism și al transformării Uniunii Sovietice în una din cele mai mari forțe economice ale lumii,

au obținut victoria definitivă a socialismului, au trecut la construirea treptată a societății comuniste.

Marea forță vitală a învățării marxist-leniniste și-a găsit intruchiparea în sistemul mondial socialist, cea mai importantă cuccere a clasei muncitoare internaționale. Comunitatea țărilor socialiste reprezintă astăzi o considerabilă forță; nu există țară al dezvoltării societății umane, al vieții politice, economice și sociale, problemă a relațiilor internaționale care să nu fie profund influențată de existența sistemului mondial socialist. Cu cât fiecare țară socialistă devine mai puternică, își dezvoltă economia, știința, cultura, întreaga viață socială, cu atât mai mult se întărește întregul sistem mondial socialist, crește prestigiul lui în lume. Relațiile de tip nou, interna-

ționale, dintre țările socialiste, între care și cele statornicite între România și U.R.S.S., sînt menite să asigure dezvoltarea și înflorirea fiecărui stat socialist, a fiecărei națiuni socialiste, conlucrarea frățească a popoarelor egale în drepturi, în scopul asigurării progresului fiecăreia, al întăririi sistemului mondial socialist în întregul său.

Socialismul a obținut succese trainice pe plan mondial; omenirea prezintă astăzi un tablou social, politic și economic fundamental schimbat față de ceea ce era cu o jumătate de secol în urmă. Desfășurarea vieții contemporane demonstrează cu o deosebită putere că marșul spre socialism al întregii lumi este ireversibil, că viitorul aparține forțelor tot mai puternice care luptă pentru pace, democrație și socialism.

Printre profesori și elevi sovietici

Am avut nu de mult prilejul de a vizita încă o dată, în cadrul unei delegații a Ministerului Învățămîntului, Uniunea Sovietică, de a cunoaște noi realizări dobândite de poporul ei pe drumul construirii comunismului.

Mult interes a prezentat pentru noi vizita la Academia de științe pedagogice a R.S.F.S.R., care include 10 institute, unde lucrează 700 de cercetători. Preocupările acestora sînt dintre cele mai diverse, ei avînd menirea să elaboreze lucrări de sinteză și să facă propuneri privind principalele probleme ale instrucției și educației.

Am vizitat cu interes și cîteva din școlile capitalei. La Școala nr. 739 din Moscova, A. I. Kono-nov, directorul acesteia, ne-a întâmpinat cu un „bine ați venit” în limba română, care ne-a făcut, cum era de așteptat, o deosebită plăcere. Calm, liniștit și pe îndelete — deși munca de director nu îi dă prea mult răgaz — directorul ne-a înfățișat aspecte multiple privind activitatea școlii, ne-a arătat laboratoarele și atelierul ei, sălile de clasă etc. Școala a fost construită în anul 1956, într-un timp record de 72 zile. De atunci s-a constituit un colectiv închegat de cadre didactice și de elevi.

În mod deosebit ne-a reținut atenția aci, ca de altfel și în alte școli din U.R.S.S., grija cu care copiii sînt educați în spiritul tradițiilor revoluționare ale Partidului Comunist, ale clasei muncitoare, ale poporului, în spiritul dragostei față de patrie. Vizita noastră coincidea cu împlinirea a 20 de ani de la victoria împotriva fascismului. Pentru aniversarea acestui eveniment, școala a organizat o „expediție” la Leningrad, orașul atât de greu încercat, în anii războiului. Mergînd pas cu pas pe urmele glorioșilor ostași și ale neînfricților partizani din timpul războiului, elevii au adunat materiale cu care au organizat o expoziție-muzeu în școală. Elevul de serviciu la muzeu în acea zi ne-a vorbit în chip emoționant, în fața hărții, despre anii războiului. El ne-a povestit printre altele despre fapta unui elev din clasa a III-a a unei școli din Leningrad, care a aruncat o grenadă pe fereastra casei unde locuiau mai mulți ofițeri fasciști, nimicindu-i. Astfel de muzee înființate în numeroase școli din U.R.S.S.

Aspecte importante ale muncii instructiv-educative am putut

cunoaște și în alte orașe pe care le-am vizitat. La Kiev, în orașul castanilor înfloriți și al dimineților însoțite, am avut în-tîlniri la Ministerul Învățămîntului și la Institutul de științe pedagogice, am vizitat Stația centrală republicană pentru tehnică a tineretului, o serie de școli etc. Directoarea Școlii nr. 82, Nadejda Vasilevna Koroteeva, ne-a relatat că aceasta a fost înălțată, cu 9 ani în urmă, exact pe locul unde se afla înainte de război vechea școală din acest cartier, distrusă de fasciști.

Aici, la Kiev, în dimineața zilei de 9 mai, ziua Victoriei împotriva fascismului, am văzut coloane nesfîrșite de școlari veniți să depună imense coroane de flori la monumentul lui Lenin, la monumentul „Slavă veșnică luptătorilor care și-au dat viața în lupta pentru libertate și independență”, la statuia eminentului conducător de oști, generalul Vatutin, eliberatorul

Kievului de sub ocupația fascistă, căzut eroic pe cîmpul de luptă în aprilie 1944. Am stat de vorbă, în acea zi, cu profesorul B. E. Semionovici. Fiica sa Tania, pionieră, elevă fruntașă în clasa a IV-a, depusese împreună cu colegii ei o coroană de trandafiri roșii la monumentul lui Lenin. Pe tatăl ei îl copleșeau amintirile din anii războiului cînd, muncitor la fabrica de tractoare din Kiev, a luptat ca partizan timp de peste 3 ani.

Acum, după două decenii de la victorie, după 48 de ani de la Marea Revoluție Socialistă din Octombrie, oamenii sovietici se mîndresc pe drept cuvînt cu succesele dobîndite sub conducerea Partidului Comunist pe drumul construirii societății comuniste.

PETRE BĂRBULESCU
șeful secției „Educație”
din Institutul de științe
pedagogice



La Școala nr. 6 din orașul sovietic Groznîi a luat ființă un muzeu închinat vieții și activității lui V. I. Lenin

UNIUNEA SOVIETICĂ

În cadrul Academiei de științe pedagogice din R.S.F.S.R. a fost creat un institut de cercetări științifice în domeniul utilajului școlar și al mijloacelor tehnice de instruire. Scopul cercetărilor ce se vor desfășura în cadrul acestui institut îl constituie stabilirea mijloacelor tehnice care să permită elevilor însușirea mai lesnicioasă și mai rapidă a cît mai multor cunoștințe. De asemenea cercetările desfășurate în cadrul institutului caută soluții pentru includerea în programele de învățămînt a unui număr cît mai mare de probleme științifice fără schimbarea termenului de instruire și fără supraîncărcarea elevilor.

Institutul va construi noi modele de utilaje și de mijloace tehnice de instruire și va perfecționa modelele existente ținînd seama de realizările științei și tehnicii, de experiența de peste hotare, de schimbările în perspectivă privind conținutul predării și metodele de învățămînt. Tot aici se vor elabora utilaje didactice pentru fiecare disciplină în parte, recomandări, instrucțiuni și alte materiale științifice fundamentate cu privire la organizarea cabinetelor, laboratoarelor, a sălilor de clasă și a atelierelor, precum și materialele menite să ajute școlile în organizarea muncii de confecționare de către elevi a noilor tipuri de material didactic. Lucrătorii institutului vor pregăti material privind metodică și tehnica folosirii utilajului didactic și a mijloacelor tehnice de instruire și vor cerceta problemele teoretice legate de crearea celor mai noi mijloace de instruire intuitivă și practică.

Pentru alegerea celor mai bune modele de mijloace tehnice de instruire, institutul va organiza expertize științifice, precum și valorificarea lor experimentală în școli. În cadrul institutului se înființează laboratoare de utilaj școlar pentru obiectele din ciclurile științelor fizico-matematice, științe naturale-geografie și științe umaniste, ca și pentru clasele elementare; se înființează de asemenea laboratoare pentru filmul didactic, pentru radio și televiziune, pentru învățămîntul programat, pentru mobilier școlar și rechizite școlare, precum și un birou de construcții și un atelier experimental.

ARABIA SAUDITĂ

SAUDITĂ

În Arabia Saudită, în cadrul companiei naționale contra analfabetismului s-a proiectat un sistem de școli mobile destinate populației nomade a țării.

R. P.

UNGARĂ

În acest an, programul școlar al televiziunii ungare va fi mult lărgit. Emisiunile școlare, elaborate pe baza programei analitice, vor trata, în conformitate cu aceasta, acele teme a căror predare poate fi ușurată prin mijloacele specifice televiziunii.

Principala orientare a acestor emisiuni o constituie sprijinul școlii generale și, în prim rînd, a clasei a V-a, la care au fost introduse discipline care se predau pe baza unor manuale.

NOUA ZEELANDĂ

Ministerul Educației din Noua Zeelandă a anunțat că începînd din 1965 durata formării profesionale a învățătorilor va fi extinsă la 3 ani.

AUSTRIA

O serie de școli elementare din Austria folosesc o metodă nouă de predare, cu ajutorul magnetofonului („Magnetophon methode”), elaborată pe baza unor experiențe și cercetări desfășurate în ultimii ani. Interesantă pe principiul participării active a elevului la procesul de învățămînt, metoda acordă o importanță sporită factorilor motorii și acustici față de factorul vizual, al cărui rol a fost apreciat ca precumpănitor pînă în prezent. Practic, procesul predării și însușirii cunoștințelor se desfășoară cu ajutorul unor benzi de magnetofon prin care se realizează îndrumarea activității copiilor în așa fel, încît aceasta să prezinte trăsăturile caracteristice ale învățămîntului programat.

Metoda s-a dovedit utilă și deosebi pentru școlile rurale cu un număr redus de cadre didactice, putînd fi folosită însă și în alte școli.

S. U. A.

În prezent în S.U.A. există 25 de tipuri de mașini de învățat, în comerț și în producție. Se consideră că o mașină poate prezenta un curs programat timp de 12 ore pe zi, servind pentru 15 elevi, timp de cîte 3/4 de oră pentru fiecare în parte. Mașinile de învățat sînt folosite în unele școli primare și secundare, într-o serie de școli speciale, ca și în domeniul pregătirii profesionale a adulților.

FRANȚA

La sfîrșitul anului școlar 1964/65 a intrat în vigoare una din prevederile legale privind reorganizarea învățămîntului secundar francez — și anume, trecerea elevilor în clasa terminală a ciclului II din școala secundară fără examenul „probatoriu”, numai pe baza hotărîrii luate de directorul școlii împreună cu consiliul pedagogic, la sfîrșitul anului școlar. Datele publicate pînă acum de Ministerul Educației al Franței arată că proporția elevilor admiși în clasa terminală a fost de 76,5 la sută față de 65 la sută în anul școlar 1963/1964. Această creștere a numărului elevilor care urmează să se pregătească pentru examenul de bacalaureat reprezintă unul din primele rezultate ale realizării prevederilor reformei.