

Ped. 120

STUDIA
UNIVERSITATIS BABEŞ-BOLYAI

PSYCHOLOGIA-PAEDAGOGIA

2

1991

CLUJ-NAPOCA

REDACTOR ȘEF: Prof. I. HAIDUC membru corespondent al Academiei Române

**REDACTORI ȘEFI ADJUNCȚI: Prof. A. MAGYARI, prof. P. MOCANU, conf.
M. PAPAĞAGI**

**COMITETUL DE REDACȚIE AL SERIEI PSIHLOGIE-PEDAGOGIE: Prof. V. GOIA,
prof. M. IGNEȘCU, prof. V. LĂȘCUȘ, (secretar de redacție), prof. I. RADU (redactor
coordonator), conf. H. PITARIU, stud. N. STAN**

Ped. 120

ANUL XXXVI

1991

STUDIA

UNIVERSITATIS BABEȘ-BOLYAI

PSYCHOLOGIA—PAEDAGOGIA

2

Redacția: 3400 CLUJ-NAPOCA, str. Kogălniceanu 1 • Telefon 11 61 01

SUMAR — CONTENTS — SOMMAIRE

D. SALADE, Educație și orientare — Procese complementare? • Education et orientation-procés complémentaires?	3
M. KRAMAR, Normal și patologie în gândirea critică • Normal and Pathological in Critical Thought	11
M. BONNEMAISON, Fonctionnement d'un service d'aide aux familles d'enfants déficients visuels • The Functioning of a Support Service for the Families of Visually Handicapped Children	21
M. ALBU, H. PITARIU, Algoritm de construire a unei scări pentru un test psihologic: Contribuții la re proiectarea scării F/M a Inventarului Psihologic California (CPI) • Un algorithme pour la construction d'une échelle d'un test psychologique: des contributions à la révision de l'échelle F/M de l'Inventaire Psychologique California (CPI)	29
D. OZUNU, A Psychological Analysis of the Teacher's Activity	37
M. MICLEA, Mecanisme cognitive de adaptare la stres • Cognitive Mechanism of Coping	49
E. VARCHIA, C. CRĂCIUN, Depression at Rheumatoid Arthritis Patients.	61
I. DRĂGOTOIU, Literatura pentru copii în preocupările lui Apostol D. Culea • The Literature for Children in the Preoccupation of Apostol D. Culea	67
A. PAMFIL, La théorie de l'effet esthétique — pour une nouvelle approche de l'étude de la littérature au lycée	75
I. ISAC, Unele surse de eroare în receptarea textului filosofic de către elevi • Some Error-Sources in the Process of Philosophical Papers Encountering by Pupils	83
FODOR L. Date în legătură cu proba de desen „Familia mea” • Conclusion Referring to the Drawing Test Entitled „My Family”	89
Restituiri — Restitutions	
V. LĂSCUȘ, I. C. Petrescu — représentant de l'école active en Roumanie	93
Din Lucrările de diplomă ale absolvenților — From the Diplomas Papers of the Graduates — Extraits des travaux de diplôme des étudiants	
C. N. STAN, Aspecte cu privire la constituirea atitudinii față de calculatorul electronic	97

Jun. nr 17/1993

Recenzii — Book Reviews — Comptes rendus — Buchbesprechungen

J. P. Robinson, Ph. R. Shaver, L. S. Wrightsman, <i>Measures of Personality and Social Psychological Attitudes</i> , Vol. I (HORIA PITARIU)	101
Olivier Rebuol, <i>La philosophie de l'éducation</i> , (ALINA PAMFIL)	102
H. Kupfer (Hrsg), <i>Einführung in Theorie und Praxis der Heilmerziehung</i> , (BIANCA BIA)	103
* * * <i>History of Education Quarterly</i> , Winter, 1991, 31, nr. 4 (SIMONA TOCACIU)	105
Jacques Prevot, <i>L'utopie éducative: Comenius</i> , (ECATERINA BULEA)	108

alta de a favoriza afirmarea celor superior înzestrați și de a sprijini integrarea cu succes în viața socială a celor handicapați.

Școala, ca instituție specializată și ca instrument principal al societății, de a-și realiza obiectivele amintite, și-a asumat rolul oficial de a organiza, stimula, coordona și evalua procesul formativ al fiecărei persoane și al colectivelor de indivizi.

În această acțiune complexă școala se străduiește să găsească forme eficiente de organizare, *structuri* flexibile, compatibile cu progresele societății, *resurse* adecvate nevoilor ei și mai ales modele educaționale pe măsura așteptărilor societății. Educația devine astfel o întreprindere foarte complexă și pretențioasă, o problemă de interes general care mobilizează cele mai diferite energii și care angajează colectivitatea umană în ansamblul ei.

De la funcții limitate și bine conturate în trecut, școala și-a asumat treptat responsabilități tot mai largi pe care abia dacă le mai poate cuprinde. Educația adulților, educația permanentă, educația profesională, reciclarea, autoeducația și autoperfecționarea ș.a. nu se pot desfășura independente de școală, dimpotrivă, o solicită și o implică din ce în ce mai mult. Familia abia dacă mai poate ține pasul cu exigențele educaționale ce-i sint adresate. Mass-media, pe de altă parte, se constituie într-o veritabilă concurentă a școlii (Illich), ajutând sau atenuând influența școlii asupra tineretului.

Problemele de *organizare* a învățămîntului au devenit prioritare și reformele care se succed încearcă să găsească și să creeze cele mai potrivite formule pentru o funcționare cât mai eficientă a școlii. Valorificarea optimală a potențialului creator al poporului rămîne un deziderat major și al școlii.

În acest context, problema pregătirii tinerilor dar nu numai a lor, pentru alegerea școlii și apoi a profesiei, a domeniului de activitate pentru care optează, apare ca o componentă firească a acțiunii educative. Formulată destul de tîrziu ca obiectiv separat al școlii și al educației, abia la începutul secolului nostru (Parson, 1909) orientarea profesională n-a reușit încă să-și ocupe locul cuvenit în ansamblul procesului de învățămînt. Mai mult chiar, acceptată ca sarcină importantă a școlii, orientarea a devenit abia de curînd, de cîteva decenii, o preocupare specială.

În etapa de curînd apusă orientarea profesională era socotită ca o problemă independentă, și pe care orice persoană trebuie să și-o rezolve singură. Toată pregătirea și ajutorul pe care-l putea oferi școala se reducea la informarea despre profesii, despre nevoile societății și eventual despre autocunoașterea (aptitudini, interes, și pregătire).

Mobilitatea profesională și socială au modificat relația om-profesiune.

Ca și în multe alte domenii, și în cel al învățămîntului, epoca de tristă amintire ne-a lăsat moștenire o situație care ne va cere timp și eforturi pentru a fi îndreptată.

Rezultatele nefaste ale acestei politici școlare n-au întîrziat să apară și să ducă la o accentuată scădere a gradului de pregătire profesională, la un randament scăzut în producție, la părăsirea locului de muncă etc.

Ideea așezării omului potrivit la locul potrivit a fost mereu ignorată și încălcată, repartizarea, promovarea și perfecționarea specialiștilor (muncitorilor), făcându-se după criterii subiective și străine oricărei *selectii valorice*.

La admiterea în treapta a II-a elevii erau „repartizați“ după criterii administrative, în loc să fie ajutați să-și găsească, definească un proiect, „orientați“. O problemă de educație a devenit o chestiune „administrativă“, de completare a numărului de locuri, indiferent de aptitudinile sau aspirațiile profesionale ale elevilor.

După o scurtă perioadă de interes pentru orientarea școlară și profesională (1960—1970), problema a fost treptat marginalizată și apoi practic abandonată, deși teoretic se mai vorbea despre pregătirea elevilor pentru opțiunea școlară și profesională.

Deși necesitatea pregătirii unor specialități, inițierea personalului didactic în specificul muncii psihopedagogice apărea ca o necesitate obiectivă, ea a fost sau ocolită, sau tratată superficial. Cu toate că ea a fost impusă tot mai mult de: — schimbările pe care le suferea școala românească; necesitatea legiferării funcționării în școală a unor specialități (psihopedagogi) în cadrul laboratoarelor și cabinetelor de orientare școlară și profesională; trecerea la o economie mai puțin centralizată, care impune măsuri urgente de pregătire a personalului de specialitate, necesar întreprinderilor; fundamentarea acțiunilor psihopedagogice pe datele celor mai recente cercetări de specialitate; — și de prevenirea repetării unor greșeli similare cu cele ce au avut loc în trecut, școala n-a reușit să rezolve satisfăcător încă această problemă.

Abia de curind a fost acceptată ideea că *orientarea* este o componentă a educației, o dimensiune a personalității, un obiectiv al învățării și un rezultat al formării individului, urmărindu-se atingerea acestui scop printr-un complex de măsuri educaționale.

Acum se acceptă trecerea în revistă a câtorva aspecte sau probleme ale orientării școlare și profesionale, care la noi n-au fost studiate sau au fost prea puțin pînă acum, ca: tipologia comportamentului vocațional (Holland), luarea deciziei vocaționale și dezvoltarea personalității (Tiedeman, O'Hara ș.a.), modele de decizie și teoria învățării sociale etc., precum și discutarea câtorva *probleme deschise*, care sînt controversate și care își așteaptă răspunsul, ca raportul orientării școlare și profesionale cu structura și conținutul învățămîntului; relația domeniului cu alte instituții (Casele corpului didactic, inspectorate școlare, Serviciul forțelor de muncă etc); orientarea școlară și profesională și privatizarea, documentoe utilizate în activitatea O.S.P. (fișa de observație, teste, chestionare etc.)

În sens larg *orientarea* constă în punerea copilului în situația de a dovedi că știe să judece o împrejurare, să o analizeze și să o integreze în contextul din care face parte, adoptînd față de ea o anumită poziție, o atitudine conștientă și motivată, întemeiată pe argumente raționale și convingătoare. Totodată orientarea se manifestă ca o acțiune necesară în diverse împrejurări, teoretice și practice. Prin aceasta, ea este o condiție a suc-

cesului unei inițiative, a stabilirii judicioase a unor măsuri și uneori chiar a aplicării lor corecte.

Orientarea, presupunând cîntărirea și examinarea unor condiții, descifrarea unor premise și consecințe, precum și luarea unor atitudini printr-o intervenție decisă, se cunoaște în forme diverse ca: orientare școlară profesională, socială, politică, familială, etică etc, fiecare fiind un aspect particular al aceleiași capacități generale; și trăsăturile de personalitate, care ghidează comportamentul individului.

A ști să te orientezi corect, într-o situație dată, înseamnă a face economie de timp și energie, a crea premisele succesului, a descifra sensul mișcării, direcția ulterioară a unui fenomen etc. La toate vîrstele, orientarea ține locul unei busole și ajută celui în cauză să se adapteze situației date și să se integreze cu succes în mecanismul vieții sociale, fără pierderea identității personale și fără anihilarea entuziasmului constructiv.

Orientarea mai presupune capacitatea de anticipare, de previziune și de proiectare a unor mijloace și măsuri necesare unui scop. Ea mai cuprinde, de asemenea, capacitatea de a întrezări rezultatul unei acțiuni și urmările acesteia pentru conduita ulterioară. Din această cauză se vorbește despre o orientare cognitivă, în sensul cunoașterii componentelor unei acțiuni. Acțiunea are o parte de execuție și una de orientare, de înțelegere, a datelor și a modului de a se pune problema. În ambele, orientarea cognitivă este prezentă prin analiză, evaluare, succesiune, ierarhizare etc.

A începe la timp pregătirea tinerilor pentru a-i învăța să se orienteze înseamnă a-i iniția în „secretele“ procesului opțional și a le furniza informațiile necesare pentru o decizie corectă. A-l învăța pe copil să gîndească, să cîntărească, să analizeze și să întrezărească urmările unei opțiuni, ține, în realitate, nu numai de „orientare“, ci de un proces mult mai complex și mai important, de formare și educare a personalității elevului. În acest caz, opțiunea devine o strategie educativă încărcată de semnificații și decizii. Orice opțiune presupune o analiză, o deliberare a motivației și o decizie în fața unor alternative. Este important să-i oferim elevului posibilitatea de a alege. Alegînd, exprimînd o opțiune, el își relevă starea sa de responsabilitate. Opțiunea trezește conștiința responsabilității. Cum o alegere este însoțită totdeauna și de o renunțare, educația opțiunii constă din examinarea confruntării argumentelor, a probelor, a susținerilor. Astfel dobîndesc prioritate alegerile cele mai întemeiate și care anticipează o ameliorare, o optimizare a anumitor căi și mijloace de a realiza un scop. Opțiunea face parte din sfera optimismului, din care cauză educația opțiunii nu are nici un temei dacă elevul nu aspiră cu optimism și încredere în sine la un obiectiv superior. Încrederea în alegerile făcute sporește coeficientul de responsabilitate și susține angajarea individului în direcția respectivă.

În literatura de orientare profesională, mai recentă, termenul care s-a impus și a cîștigat tot mai mult teren este cel de *opțiune*, el fiind echivalent cu cel de alegere, dar avînd o nuanță mai pronunțată de

preferință, de fixare, ca să mai spunem chiar de hotărîre, de decizie.

Noțiunea de opțiune, în comparație cu cea de alegere, sugerează și sfîrșitul procesului de alegere, adică eliminarea celorlalte alternative și considerarea uneia, a celei alese, ca fiind cea mai bună.

Opțiunea presupune prezența unor criterii, cunoașterea alternativelor posibile și a motivelor pentru care se alege una dintre ele. Considerată ca proces psihologic, o opțiune este complexă și pretențioasă, deoarece operează cu o scară de valori, afirmată sau nu, conștientizată sau nu. Opțiunea presupune întotdeauna o cîntărire, o valorizare a motivelor și o ierarhizare a valorilor. Actul opțiunii se asociază totdeauna cu o comparație, cu un act de apreciere și de adeziune, dacă nu chiar de identificare cu un model, cu o anumită alternativă.

Din acest punct de vedere, opțiunea este o operație mai elastică, mai nuanțată și mai diferențiată decît plăcerea, aspirația sau dorința. Opțiunea mai subliniază și libertatea de alegere, ceea ce explică utilizarea ei mai frecventă în studiile de specialitate. A fi liber înseamnă, în adevăr, a putea alege, cum spunea A. B e r g e, a putea opta în cunoștință de cauză pentru un proiect sau altul. În felul acesta, opțiunea devine un element esențial în orientarea de ori ce fel și mai ales în cea profesională.

Opțiunea este premisa și rezultatul orientării. În această calitate, ea trebuie foarte bine pregătită pentru a crea o concordanță maximă între premisele personale și exigențele profesionale. Opțiunea indică deci o justă orientare în măsura în care realizează o apropiere cît mai mare între profiul persoanei și cerințele profesiunii, pe de o parte, și cerințele economiei naționale, pe de alta.

Desigur că operația alegerii nu poate fi redusă la terminologie, dar nu-i mai puțin adevărat, că o cunoaștere mai exactă a noțiunilor cu care operează cei în cauză, este de natură să ridice valoarea proiectelor formulate cu ajutorul unor noțiuni precise.

Cunoașterea celor două procese, educație și orientare, a interdependenței lor, a complimentarității și intercondiționării lor, sporește șansele de succes ale activității practice. Valorificarea corectă a elementelor comune și mai ales realizarea unității și respectarea specificului fiecărui proces ține de măiestria și abilitatea fiecărui educator.

Vorbînd despre educația permanentă H. J a n n e scrie: „că omul de mîine va trebui educat să facă față incertitudinii; capacitatea sa esențială trebuie să fie aceea de a fi în stare să ia decizii”¹ Ori, luarea unei decizii este rezultatul unor analize, deliberări, opțiuni, comparații etc., a unei *orientări* în problemă. Același autor, vorbind despre „Principiul orientării și educația permanentă” scrie: „În orice caz, este evident că indivizii de toate vîrstele nu vor putea să facă opțiuni conștiente (s.a.) privind obiectele de studiu, dacă nu se integrează în educație o dimensiune de îndrumare și orientare, ca un corolar la principiul auto-educării” (p.187) și mai departe continuă: „Prin orientare, fiecare tînr

¹ H. D a w e (Sub. red.), *Fundamentele educației permanente*, E.D.P., București, 1991 p. 183.

sau adult poate, la fiecare nivel al studiilor, să se „plaseze“ singur în concordanță cu caracteristicile sale personale și cu poziția sa actuală în societate. Într-un sistem flexibil de opțiuni, el va putea să aleagă, în deplină cunoaștere a tuturor factorilor, următorul nivel pentru care este cel mai capabil și mai motivat să-l atingă“ (p. 188).

Capacitatea de a lua decizii motivate, după cum se vede, este rezultatul unui proces de învățare și de educație, în care orientarea este o componentă esențială. Orice opțiune conștientă presupune un ridicat grad de responsabilitate, și acesta, o bine conturată conștiință de sine. Deci, lucrurile sînt mult mai complicate decît apar la o primă vedere. După cum s-a văzut, sociologul belgian H. J a n n e ridică orientarea la rang de principiu, acordîndu-i, în cadrul educației permanente, o pondere specială asociată cu „principiul autoeducării“.

De altfel nu este singura voce care susține o asemenea poziție, R o - u c h l i n, S u p e r, P a r s o n s, S c h w a r t z ș.a. acordînd, la fel, o atenție specială relațiilor amintite între orientare și educație în general și cu cea permanentă în special.

Progresele realizate pe plan teoretic, atît de educație, cît și de orientare, sînt departe de a fi egalate și pe plan organizatoric. Decalajul existent pe de o parte între cele două fenomene pedagogice, pe de alta între nivelul lor teoretic și cel aplicativ împiedică încă în mare măsură obținerea unor rezultate satisfăcătoare. Nu numai subaprecierea rolului pe care-l poate juca „învățarea“ în realizarea fiecăruia, ci mai ales absența unor modele care să răspundă pe deplin nevoilor școlii, constituie încă terenul unor investigații și experimente de la care se așteaptă soluțiile salvatoare.

În efortul pe care-l face școala, de a asigura fiecărui tînr pregătirea corespunzătoare pentru opțiuni conștiente și responsabile, mai lipsesc încă unele elemente importante ale sistemului educațional. Astfel, articularea „învățării“ cu „formarea“, a orientării cu educația, a educației permanente cu autoeducația, a promovării unui climat social favorabil școlii, a pregătirii psihopedagogice a unor specialiști, și a găsirii unor resurse materiale și morale pe măsura nevoilor școlii, rămîne să fie propulsate de noua reformă a învățămîntului. Numai prin realizarea unor astfel de obiective, omul poate deveni stăpîn pe sine. În acest sens nota același H. J a n n e ideea că: „Dacă educația permanentă devine principiul orientativ, sistemul educațional nu mai este posibil să rămîna centralizat și monolitic în timp ce se preconizează flexibilitatea, opțiunile, individualizarea și autoînvățarea“² și autoeducația am completa-o noi.

Se pare că nici reforma învățămîntului preconizată la noi nu este străină de asemenea principii. Școala tinde să răspundă tot mai adecvat exigențelor complexe și elevate ale societății contemporane prin organizarea și coordonarea tuturor forțelor educative, în sensul asigurării unor opțiuni sociale, etice, politice, profesionale etc. corecte și eficiente.

Punctele de vedere cu privire la inițierea tinerilor în strategia opți-

² *Ibidem*, p. 189.

unilor, sînt destul de diferite și ele. Educația permanentă reprezintă unul dintre acestea.

Dinamica profesiunilor, frecvența schimbărilor, ponderea trăsăturilor individuale, axiologia, relația sunt-știu-fac, diversificarea în interiorul domeniilor de activitate și în special în sectorul terțiar ca și alte poziții exprimate în acest sens, pledează pentru aceeași idee a înscrierii în programul de educație al școlii instruirea tuturor tinerilor în domeniul opțiunilor și al luării deciziilor.

Toate acestea subliniază necesitatea integrării orientării școlare și profesionale într-o acțiune mult mai largă și anume aceea a familiarizării lor cu „tehnica“ luării deciziilor și armonizării acestora cu opțiunile individuale și cu oferta socială. Sistemul educațional trebuie să ofere numeroase opțiuni încă din școală sub forma unor „unități de studiu“ sau „module“, favorizînd autoînvățarea și progresul în ritmul adecvat fiecărui. Nu poți deveni stăpîn pe tine și nici autor al propriei deveniri, atîta timp cît nu stăpînești cu certitudine mecanismele deciziei și ale autodevenirii.

O asemenea preocupare însă incită la meditații mai pretentioase și mai profunde privitoare la relația dintre *libertate-decizie-eficiență* sau la cea dintre *ideal-valoare-opțiune* care marchează în mod evident evoluția individului. Privită dintr-o asemenea perspectivă, pregătirea tinerilor apare ca insuficient articulată și armonizată cu obiectivele educației și cu experiențele sociale. Așa zisa „independență“ a persoanei este mai degrabă un sistem de dependențe și interdependențe de care tinărul nu știe totdeauna să se folosească în mod corect. A „învăța“ o asemenea strategie înseamnă a beneficia de o experiență și de un sistem de influențe foarte bine coordonate și dirijate, la fiecare nivel de dezvoltare. O asemenea aspirație a școlii noastre cere un grad de creativitate foarte ridicat de care nici un specialist din învățămînt nu poate fi străin.

Domaniul învățămîntului și al educației pot produce și beneficia în același timp de o gamă foarte largă de inițiative, inovații invenții și creativitate.

Cu atît mai necesar este acest lucru, cu cît calitatea învățămîntului condiționează într-o apreciabilă măsură progresul și calitatea celorlalte sectoare de activitate socială. Cunoașterea, cultura, creativitatea, formarea (modelarea) fiind activități predilecte ale învățămîntului, merită să beneficieze din plin de o atitudine, cît mai generoasă a întregii societăți.

NORMAL ȘI PATOLOGIC ÎN GÎNDIREA CRITICĂ

MIHAI KRAMAR

ABSTRACT. Normal and Pathological in Critical Thought. Many psychologists emphasised psychopathological data as a mean to solve different problems in psychology. They have considered that psychopathological data show us *what the subject didn't realise*, and, by contraposition, it is not difficult *what he has to do* to solve a problem. Though we don't minimize the importance of psychopathological researches -- because by them we can establish the deviants from normal development -- we consider that psychopathological data can not be supported as a model for normal development. We can not reach conclusions about the developmental legities of normal personality from the laws of abnormal personality. The personality disfunctions occur only in special conditions (when the mental illness reaches a certain degree). B. U. Zeigarnik's research emphasied the psychosocial conditions which have as an outcome the improvement or compensation of a certain psychological disorder.

Noțiunea de „gîndire critică“ se folosește în mai multe sensuri. Menționăm sensul de *gîndire direcțională*, definit de Rubinstein ca fiind gîndirea care „reglează“ conduita omului, asigură caracterul rațional al activității și prevede rezultatul ei [5, p.125—126].

Pentru alți autori, gîndirea critică se definește prin *funcția ei evaluativă*, care cumpănește cu mîgală toate argumentele „pro“ și „contra“ ipotezelor proprii și le supune unei verificări multilaterale [8, p.138—139], precum și prin *funcția ei corectivă* care constă în găsirea erorilor și lipsurilor în obiectivele cunoașterii, dezvăluirea cauzelor acestor erori și preîntîmpinarea strecurării erorilor în activitatea ulterioară [1, p.231—234].

Pe parcursul acestei analize vom urmări relația: normal și patologic în manifestarea funcțiilor și dimensiunilor gîndirii critice amintite. Considerăm că o analiză modernă a gîndirii trebuie să reliefeze modul în care procesele cognitive direcționează comportamentul omului și modul în care însăși procesele cognitive sînt influențate de mediul în care trăim și muncim.

Psihologul rus B. U. m. a Vulfovna Zeigarnik supune analizei tocmai acea formă a gîndirii critice care constă în „*priceperea de a acționa chibzuit, de a-și verifica și corecta acțiunile* în concordanță cu condițiile obiective“ [10, p. 171].

Efectuînd o cercetare experimentală asupra copiilor și adulților deficienți mintal, B. V. Zeigarnik a ajuns la concluzia că „în cazul formelor mai grave de îmbolnăvire psihică, care afectează personalitatea pe primul plan apar dereglări ale unor asemenea însușiri ale activității de gîndire, care asigură reglarea conduitei omului, adică suferă gîndirea critică, calitatea de a o direcționa spre un scop“ [10, p. 170]. După opi-

nia lui B. V. Zeigarnik, gândirea critică reprezintă o însușire, o caracteristică ce asigură gândirii puterea de a regla conduita omului, iar „conduita reglată critic este cea mai înaltă și perfectă formă de conduită. Ea presupune înțelegerea situației, priceperea de a-și verifica și dirija rațional activitatea pentru realizarea scopului. În acest sens, gândirea critică constituie momentul culminant al calităților de personalitate“ (Zeigarnik, B. V., 1978, p. 57—62). De aceea, autoarea consideră îndreptățit punctul de vedere, potrivit căruia *studiul gândirii critice constituie o cale adecvată pentru reliefaarea însușirilor fundamentale ale personalității*.

Trebuie să menționăm doar în treacăt, că gândirea critică a constituit obiectul unor interesante cercetări psihologice prin care au fost evidențiate diferitele ei aspecte ca: simțul critic, spiritul critic, receptivitatea critică, atitudinea critică, criticismul constructiv ș.a.

De exemplu, psihologul englez A. D. Moore (1975, p. 57—58) demonstrează experimental că *simțul critic* dezvoltat asigură eliberarea omului din captivitatea anumitor tipare mintale și înlesnește o gândire liberă, adică în afara nesfârșitelor capcane ale rutinei. Acest autor ne convinge că numai „o minte descătușată“, capabilă să lucreze liber, va găsi drumuri noi chiar și în activitatea cotidiană. Oamenii cu un simț critic și creativ dezvoltat s-au convins că realizările lor nu se datoresc numai cunoștințelor sau numai raționamentului sau unei abile combinări de rutină a acestora, oricât de mare ar fi fost rutina. Așa cum se știe, cunoștințele și deprinderile într-un fel „blochează“ sesizarea aspectelor noi, inedite, pentru că trasează o anumită „inertie“ de a opera mental pe căile deja bătătorite. Or, după opinia lui A. D. Moore, critică devine gândirea care depășește modul stereotipizat de reflectare, gândirea care se eliberează din captivitatea tiparelor mintale, din capcanele rutinei. O asemenea „eliberare“ și direcționare a activității de gândire a omului îi asigură simțul lui critic dezvoltat.

H. Wallon (1963, p. 5—14) evidențiază o altă dimensiune a gândirii critice — *spiritul critic* — ca un mod de gândire, care a apărut din momentul cînd omul a simțit nevoia de a raționa asupra condițiilor proprii sale de gândire, pentru a se convinge de justetea ideilor formulate. Definindu-l în opoziție cu „credulitatea“ (încredere oarbă), H. Wallon subliniază ca notă definitorie a spiritului critic — nevoia de a întreprinde măsuri de precauțiune pentru a nu greși. Erorile care se datoresc credulității, spune Wallon, sînt: rutina, diferitele forme ale tradiției, prestigiul unei persoane, sugestibilitatea, adică influența părerilor altora. Adesea intervin și motive de ordin afectiv. Prin urmare, spiritul critic își exercită, în cazul acesta, funcția direcțională sub forma unor măsuri de precauțiune întreprinse cu scopul preîntîmpinării erorilor în muncă.

S. L. Rubinstein (1940, p. 290) îi atribuia gândirii critice un privilegiu specific în privința sesizării erorilor. El susținea că numai în procesul gândirii, care *verifică* datele și *confruntă* rezultatele obținute din perspectiva concordanței acestora, cu realitatea, este posibilă sesizarea erorilor. Acest „privilegiu specific“ se referă și la capacitatea

de a elibera gîndirea noastră, cînd ea devine subordonată așa-numitei „logici a afectelor“, a „argumentelor inimii“ (sentimente, interese, preferințe) pentru a se putea conduce după argumentele rațiunii.

Referindu-se la relația dintre intelect și afectivitate, Rubinstein prezintă numeroase exemple cînd, sub influența emoțiilor puternice, omul își pierde temporar controlul, devine necritic în comportamentul său, comite acte comportamentale necugetate, iar uneori acționează chiar contrar intereselor sale vitale. Dar această manifestare necritică este temporară și nu constituie o caracteristică constantă a gîndirii omului, adică după ce trec emoțiile, se restabilește capacitatea de gîndire critică. În această constă deja prima deosebire dintre normal și patologic în gîndirea critică.

Gîndirea critică cu numeroasele ei componente (*analiza critică* — o triere, urmată de evaluarea faptelor reținute; *verificarea critică* — procesul și rezultatul activității se raportează la realitate; *comparația critică* sesizarea neconcordanțelor; *raționamentul critic* — măsuri de precauțiune pentru a nu greși; *atitudinea critică* — a nu cădea sub influența sugestivă a ideilor altora, a se conduce după argumentele rațiunii nu după argumentele inimii — ceea ce înseamnă aprecierea critică ș.a.m.d.), precum și multe alte variabile ale gîndirii critice pot fi puse în evidență numai pe baza unei metodici speciale care vizează capacitatea de înțelegere a absurdului perceptiv și verbal printr-un set de probe.

Noi am elaborat și aplicat (vezi: M. Kramar, 1981, p. 36—43; 1984, p. 56—58) probe de investigare a gîndirii critice la vîrsta școlară mică: 1) *instrumente grafice figurale* (desene) de tipul „imaginilor lacunare“ clasice, cu elemente de prisos și „imagini de perspicacitate“; 2) *probe „cvasisimbolice“* de tipul relațiilor și operațiilor aritmetice (după același principiu — probleme cu date incomplete, cu date redundante sau fără cerință formulată, care însă decurge în mod logic din enunțul problemei); 3) *probe verbale* (semantice) — recenzarea reciprocă de către elevi a compunerilor literare și aprecierea textelor, conținînd descrieri neconcordanțe, prin care se urmărea sesizarea absurdului. Absurdul este definit ca o ipostază disonantă, ca o situație, idee, împrejurare, ce nu se poate integra în regulile obișnuite, deoarece se exprimă discordant și straniu, care contrazice în mod flagrant gîndirea logică, bunul-simț etc. (*Mic dicționar enciclopedic*, 1978).

Înțelegerea și sesizarea absurdului presupun luciditate, o abordare logică nealterată, normală. Din acest motiv, sesizarea absurdului și a absurdității devine diagnostică pentru gîndirea critică, dar și pentru o anumită consistență și adaptare a nivelului general al personalității la dimensiunile reale.

Aplicarea setului de instrumente grafice-figurale, simbolice și verbale ne-a permis să evidențiem la elevii claselor I—IV, cu relativă certitudine, componentele gîndirii critice cu următoarele niveluri evolutive:

• a) *Nivelul I* este acela la care în răspunsurile elevilor nu apar nici un fel de elemente ale gîndirii critice (la aproximativ 20,95% din subiecți). Aceasta se caracterizează prin lipsa orientării gîndirii în direcția

sesizării și corectării erorilor în probele prezentate. Acești elevi nu-și valorifică cunoștințele și deprinderile intelectuale pentru examinarea detaliată a probelor grafice-figurale, simbolice de tipul relațiilor și operațiilor aritmetice, precum și a celor verbale. Se poate afirma că în cazul dat avem de-a face cu o evidentă subdezvoltare psihogenetică a elementelor gândirii critice, ca efect posibil al cărențelor de ordin educațional. În general, aceștia sînt elevii cu prestații școlare mediocre și inferioare. Precum se vede, insuccesul școlar, rămînerea în urmă la învățatură se răsfrîng negativ și asupra dezvoltării cognitive, în speță, a premiselor gândirii critice în perioada vîrstei școlare mici.

b) Nivelul II în dezvoltarea componentelor gândirii critice se caracterizează prin sesizarea și corectarea de către subiecți a erorilor și lipsurilor pe baza încercărilor greșite (la aproximativ 38,80% din totalul răspunsurilor).

c) Nivelul III este acela al capacității de a face o analiză prealabilă a imaginilor, a enunțului problemelor aritmetice și a descrierilor nonconcordante și de a sesiza erori și lipsuri, cînd elevii preîntîmpină răspunsurile (calcululele) greșite (la aproximativ 40,23% din totalul de răspunsuri).

O importanță deosebită între *nivelul II*, pe care-l numim *gîndire critică constatativ-reproductivă* și *nivelul III* — *gîndirea critică constatativ-anticipativă*, este că *gîndirea critică constatativ-reproductivă* elimină greșelile și lipsurile în însuși procesul activității, cognitive, deoarece omul învață și din greșeli, iar *gîndirea critică constatativ-anticipativă* arată și modul în care trebuie procedat pentru a preveni aceste deficiențe.

Aspectele diferențiale în manifestarea componentelor gândirii critice sînt bine reliefate în răspunsurile (reacțiile) elevilor și anume: *a)* cantitatea și profunzimea sesizării erorilor; *b)* caracterul aprecierii (adevătată, de subapreciere sau supraapreciere) și *c)* natura soluțiilor elaborate de către subiecți (corecte, eronate, neadevate).

Potrivit datelor noastre, se pare că momentul de cîntitură în evoluția componentelor gândirii critice se produce în perioada de trecere de la clasa a III-a spre clasa a IV-a, evoluția fiind mai lentă și mai puțin diferențiată între clasele II—III. Deoarece *gîndirea critică* nu se dezvoltă de la sine, este necesar de a-i antrena și exersa pe elevi în analiza și evaluarea critică a unor situații-problemă de complexitate crescîndă, potrivit nivelului la care operează *gîndirea lor critică*.

Datele noastre evințiază, de asemenea, că subiecții examinați se află la un nivel mai ridicat de dezvoltare a *gîndirii critice* decît cel al *gîndirii autocritice*. Este de presupus că autoevaluarea, respectiv realizarea concordanței dintre *ce vrea* (aspiră) și *ce poate* să realizeze subiectul (este vorba de alegerea liberă a problemei de rezolvat după gradul de dificultate) este mai dificilă pentru elevii claselor I—IV comparativ cu operația de sesizare a erorilor și absurdităților în probele respective. De altfel, se știe că autoevaluarea nu precede, ci urmează evaluarea, după cum cunoașterea precede autocunoașterea, proces cu mult mai laborios și mai complex. Toate aceste date atestă faptul că variabilele

gîndirii critice și autocritice la elevii claselor primare parcurg o traiectorie evolutivă caracteristică, în contextul dezvoltării în ansamblu a funcțiilor cognitive, potrivit principiului interiorizării. *Gîndirea autocritică*, fundamentată pe autocunoaștere, reflectă imaginea de sine mai mult sau mai puțin adecvată și ține de trăsăturile de personalitate, pe cînd *gîndirea critică* este orientată spre existența obiectivă și ține de dimensiuni inteligibile, emoționale și atitudinale implicate în înțelegerea și sesizarea absurdului.

Referitor la formarea și manifestarea gîndirii critice la școlarii mici se evidențiază următoarele trei faze:

— *Faza I*, pe care o numim *situativ-concretă*, în care gîndirea critică a elevilor se manifestă numai sub îndemnul experimentatorului: „Privește cu atenție tabloul, compară-l cu denumirea lui și spune ce observi“. În cazul în care elevul nu sesizează lacunele, i se prezintă un al doilea desen mai complet. În același timp se cere elevului ca, începînd cu cea de-a doua imagine, să arate sub ce aspecte diferă ea de imaginea anterioară. Urmează apoi (în cazul în care elevul nu sesizează lacunele) prezentarea desenului mai complet, însoțit de următoarea întrebare: „Ce a uitat pictorul să deseneze în acest tablou?“

— *Faza a II-a* — *faza manifestării episodice* a gîndirii critice, — în care elevii (cu precădere din clasele III—IV) analizează în mod critic, sesizează și corectează erorile numai la anumite obiecte de învățămînt, cum ar fi citire-compunere, aritmetică, desen, mai ales dacă erau solicitate în mod sistematic aceste operații.

— *Faza a III-a* în care gîndirea critică dobîndește un caracter generalizat, manifestîndu-se la unii elevi (clasele III—IV) la toate lecțiile și în toate împrejurările.

Cum se manifestă gîndirea critică la deficienții mintal?

B. V. Zeigarnik (1962) a efectuat investigația gîndirii critice la copii și adulți deficienți mintal, solicitîndu-le clasificarea obiectelor, înțelegerea sensului figurat al unor proverbe și metafore, stabilirea succesiunii logice a unor proverbe și metafore, stabilirea succesiunii logice a unor evenimente, întîmplări etc.

De exemplu, pentru clasificarea obiectelor se prezentau niște cartonașe cu imagini ale diferitelor obiecte (animale domestice sălbatice, instrumente, oameni de diferite profesii, obiecte de mobilier, fructe, legume etc.

În instructaj se cerea așezarea cartonașelor în mai multe grupe astfel ca pentru fiecare grupă să fie alese obiectele asemănătoare după o anumită însușire.

Referitor la înțelegerea sensului figurat al unor proverbe, subiecților li se prezentau proverbe bine cunoscute: „Bate fierul pînă-i cald“, „Nu tot ce strălucește e aur“, „Meseria e brățară de aur“, „Fiecare pasăre își iubește cuibul“, „Cine s-a fript cu ciorbă, suflă și-n iaurt“, „Acul e mic, dar scumpe haine coase“, „Ai carte, ai parte“ ș.a.

Sub formă de dialog, experimentatorul solicita subiecților să dea o explicație proverbului și metaforei, să aducă un exemplu din viață ca

o ilustrare la proverbul analizat și să arate asemănarea sau deosebirea dintre alte două proverbe. Experimentul continua cu prezentarea unor fraze, care conțin cuvinte, idei ce se referă la proverbele analizate: „Fierarul a lucrat astăzi fără întrerupere“, „Unii oameni sînt numai aparent buni“, „Omul este prețuit pentru tot ce știe să facă“, „Aurul este mai greu decît fierul“, „Să nu pierdem timpul în mod inutil“, „Fiecare om își iubeste meleagurile natale“, „Oamenii învață din greșelile lor“, „Unii oameni vorbesc mult, dar realizează puțin“, „În orice muncă, se cere răbdare și stăruință“, „Cu unelte mici poți face lucruri mari“ ș.a.

Astfel, se prezentau două rînduri de cartonașe: cu proverbe și cu fraze (cartonașele cu fraze erau mai multe la număr decît cartonașele cu proverbe). Se cerea subiecților să potrivească frazele și proverbele după sens astfel ca pentru fiecare proverb să găsească o frază potrivită.

Proba care solicită *stabilirea succesiunii logice a unor întîmplări*, evenimente (ca de exemplu, repararea unei căruțe care s-a stricat în timpul transportării recoltei din cîmp) se desfășura astfel:

Tabloul 1. Imaginea unei căruțe cu cai. Căruța este încărcată cu saci. O roată este desprinsă din osie. În drum, căruțașul stă speriat lîngă căruța.

Tabloul 2. Aceași ambianță. Căruțașul se îndreaptă către sat.

Tabloul 3. În prim-plan: vine căruțașul cu meșterul care aduce cu el niște instrumente. În planul mai îndepărtat: căruța cu caii și roata căzută.

Tabloul 4. Ambianța primei imagini. Căruțașul și meșterul repară căruța și pun roata la loc.

Tabloul 5. Căruțașul este în căruța și mîna caii. Meșterul (în planul apropiat) și lîngă el — instrumentele.

În instructaj se cerea aranjarea imaginilor în ordinea succesiunii logice a întîmplărilor, după care subiectul trebuia să povestească întîmplarea conform imaginilor așezate de el.

Această metodică simplă permite evidențierea unor astfel de însușiri ale gîndirii critice cum sînt: caracterul sistematic sau haotic, capacitatea de a se corecta din mers (în cazul așezării greșite a imaginilor) ceea ce denotă *prezența autocontrolului* — componentă esențială a gîndirii autocritice.

Rezultate În activitatea experimentală de clasificare a obiectelor s-a evidențiat o categorie specială de erori caracterizată printr-o *manipulare fără sens a obiectelor*. Bolnavii, fără a asculta atent instructajul dat, aruncau o privire superficială asupra cartonașelor pe care le așezau la întîmplare.

Așa, de exemplu, un bolnav a adunat în aceeași grupă: „ursul“, „termometrul“, „lopata“, „dulapul“, și într-o altă grupă — „hribul“, „pasărea“, „bicicleta“.

Datele obținute de B. V. Zeigarnik (1962, p. 127) arată că o asemenea manipulare haotică a obiectelor și gruparea lor fără sens a

avut loc la bolnavii de paralizie progresivă — 60% din cazuri; la bolnavii cu traume craniene — 20% din cazuri și la bolnavii cerebrovasculari — 11,2% din cazuri.

De fapt, la acești bolnavi supuși investigației nici nu apărea sarcina experimentală ca atare. Însă, la indicația experimentatorului că *obiectele trebuie grupate după sens*, acești bolnavi reușeau să adune corect cartonășele, formînd grupe de obiecte după o însușire generală (separat animalele, mobila, oamenii, plantele). La prima vedere acești bolnavi făceau impresia unor oameni relativ intacti din punct de vedere intelectual. Adică, ei își însușeau cerințele care li se puneau în față, au fost corect orientați în spațiu și timp, în evenimentele sociale, erau activi în muncă și îndeplineau anumite însărcinări, citeau cărți și rețineau cele citite, ascultau radio ș.a.m.d.

Cu toate acestea, la o analiză mai atentă se putea observa caracterul neadecvat al comportării lor în genere. De exemplu, ascultînd atent discuțiile lor cu cei care-i vizitau, se putea constata că **răspundeau corect la întrebări**, dar ei nu puneau nici un fel de întrebări, nu se interesau de viața celor apropiați, dar nici nu spuneau nimic despre planurile lor de viitor.

Comportamentul acestor bolnavi în condițiile de muncă, organizată special în atelierele terapeutice, de asemenea s-a caracterizat printr-o atitudine de indiferență față de propriile erori. Iar cînd instructorul de atelier le atrăgea atenția asupra erorilor săvîrșite, ei nu se necăjeau, dar nici nu încercau să-și corecteze greșelile, neajunsurile în muncă. „Și așa merge“, „Nu-i nimic, lăsăm așa“ — au fost replicile lor obișnuite. La unii bolnavi, această atitudine de indiferență față de propriile erori atingea cea mai absurdă formă. De exemplu, un bolnav (care încă și-a păstrat deprinderea de calcul), în calcularea vârstei fiicei sale a făcut o eroare atît de gravă, încît fiica lui apărea numai cu doi ani mai tînără. Cînd experimentatorul i-a atras atenția asupra absurdității calculelor făcute, bolnavul, fără nici o jenă, i-a răspuns: „Totul este posibil“.

Și proba referitoare la înțelegerea sensului figurat al unor proverbe și metafore a evidențiat elementul straniu din comportamentul general al acestor bolnavi, incapacitatea lor de a desprinde în mod independent esențialul din materialul prezentat. De exemplu, la cerea experimentatorului de a explica proverbul „Bate fierul pînă-i cald“, un bolnav răspundea: „Da, da, fierul trebuie să fie foarte încins, altfel nu se bate bine“; și imediat după acest răspuns inadecvat, el dădea o explicație corectă: „Orice lucru trebuie făcut la timp“. Situații similare s-au observat și la alți bolnavi, remarcă autoarea. Cu toate că acești bolnavi înțelegeau corect sensul figurat al proverbelor, ei nu reușeau să răspundă la cerința probei — să potrivească frazele și proverbele după sens, adică pentru fiecare proverb să găsească o singură frază potrivită. O asemenea subordonare a activității mintale unui scop presupune capacitatea de autocontrol și autoapreciere. Tocmai aceste însușiri au fost tulburate de boala gravă a sistemului nervos central — conchidea autoarea (vezi: Zeigarnik, 1962, p. 170).

Limitele activității mintale la bolnavi au fost evidențiate mai pregnant în experimentul care solicita stabilirea succesiunii logice a unor întâmplări rediate în imagini. Deși se cerea să pună imaginile într-o anumită succesiune, bolnavii făceau altceva: născociau un conținut care nu rezulta din imaginile prezentate. Așa, de exemplu, un bolnav aruncă o privire la tabloul 2 și spune: „Iată aici cineva a plecat la plimbare. El a plecat la o întâlnire... Doar unde putea să se ducă? Probabil acolo este așteptat de cineva, de o femeie... sau, poate fi o întâlnire de afaceri. Dar iată aici (arată tabloul 5) unchiul a plecat, iar celălalt a rămas singur, tânjește, bineînțeles, dar după cine? Poate după persoana mult iubită. Dar aici ce este? S-a rupt roata? — se referă la tabloul 1. Da, înseamnă că acest gospodar este foarte neglijent“.

Deodată, experimentatorul întrerupe aceste judecăți ale bolnavului, solicitându-i să aranjeze imaginile într-o ordine firească, după conținutul lor.

Bolnavul execută sarcina experimentală în felul următor: Pune pe primul loc tabloul 4 — „Aici repară căruța“; apoi tabloul 2 — „Omul a plecat la plimbare“; în continuare tabloul 1 — „Îi pare rău, pentru că s-a rupt osia, are loc un accident“, după aceasta alege tabloul 3 — „Aici ei doi se plimbă“ și tabloul 5 — „Aici pleacă“.

Observăm că bolnavii analizează fiecare imagine separat, fără a ține seama de conținutul lor în ansamblu, de interdependența lor ceea ce denotă că ei n-au înțeles situația reală în aceste imagini. Ei se achită corect de această sarcină, dacă experimentatorul reușește să-i facă să perceapă și să înțeleagă ambianța în conexiunile și raporturile ei adevărate: s-a stricat căruța, gospodarul caută mijloace de a o repara, o repară cu ajutorul meșterului și, în sfârșit, pleacă cu căruța reparată, transportând roadele de pe cîmp.

Este de menționat că bolnavii niciodată nu se adresează experimentatorului cu întrebări și nici nu-i cer sprijinul pentru a se lămuri cu cerința probei, în vederea rezolvării ei corecte. Iar când experimentatorul îi întreba dacă au rezolvat bine sarcina dată, unii dintre ei răspundeau: „Nu știu dacă am făcut bine“, „De unde să știu eu?“, „Dumneavoastră știți mai bine“, în timp ce alții spuneau convins: „Am făcut bine!“, „Absolut corect“. Nici unul dintre acești subiecți n-a declarat că el nu a putut să rezolve problema, că el nu s-a achitat de sarcina dată.

Toate acestea atestă faptul că bolnavii și-au pierdut capacitatea de autocontrol și autoapreciere privind gradul de concordanță dintre acțiunile efectuate și cerința problemei. Pentru un astfel de autocontrol și autoapreciere bolnavul trebuie să se manifeste ca o personalitate, care conștientizează problema pe care o are de rezolvat, își direcționează acțiunile în acest scop, își verifică și își corectează acțiunile, când acestea nu mai corespund cerinței experimentatorului.

Numai în condițiile unei personalități nealterate gândirea poate îndeplini funcția *reglării critice* a comportamentului uman. Or, la bolnavii cuprinși în investigațiile efectuate de B. V. Zeigarnik

(1962) au fost evidențiate forme mai grave de îmbolnăvire psihică, care au afectat personalitatea lor.

Concluzii

1. Mulți psihologi s-au folosit de datele psihopatologiei în investigarea diferitelor probleme de psihologie, în special a însușirilor intelectuale ale personalității, pornind de la ipoteza: „dacă datele psihopatologiei ne evidențiază ce n-a făcut subiectul investigat (pentru rezolvarea corectă a unei probleme de gândire), atunci nu este greu să stabilim ce trebuie să facă pentru rezolvarea corectă a acestei probleme de gândire.

2. Studiarea și valorificarea datelor psihopatologiei nu înscamnă recunoașterea patologicului drept model pentru dezvoltarea normalului. Apelul la materialul patologic prezintă o *importanță teoretică și practică*: valorificând probele experimentale din psihopatologie ca metodă, cale de cercetare în psihologia normalului, avem posibilitatea să evidențiem, în ce constă devierea de la dezvoltarea normală, pentru a face o diferențiere netă între manifestarea personalității normale și a celei patologice.

3. Cu toate că datele psihopatologiei sînt foarte utile pentru înțelegerea mai exactă și mai completă a personalității normale, acest lucru nu ne îndreptățește să *deducem* legitățile formării și dezvoltării personalității normale din legitățile manifestării personalității patologice. Datele prezentate aici arată că numai în condițiile speciale (de îmbolnăvire psihică de un anumit grad) are loc o dereglare a personalității. Mai mult, investigațiile efectuate de B. V. Zeigarnik au reliefat condițiile psihosociale specifice, acele momente de direcționare adecvată a personalității bolnavilor în procesul experimentului, condiții, în care influența dezorganizatoare, pricinuită de îmbolnăvirea psihică, poate fi compensată.

BIBLIOGRAFIE

1. Bairamov, A. S., *Individual'nye osobennosti kritičnosti myšlenija učaščihsja III--IV klassov*, în: *Voprosy psihologii — materialy vtoroj Zabaikazskoj konferencii psihologov*, pod red. M. A. Mazmaniana, Erevan, 1960.
2. Kramar, M., *Modalități de cultivare a unor însușiri ale gândirii critice la școlarii mici*, în: *Modernizarea învățămîntului primar*, volum editat de Revista de pedagogie, București, 1981.
3. Kramar, M., *Cu privire la psihodiagnoza gândirii critice la școlarii mici*, în: *Psihologia în România. Colocviul de psihologie*, București, 1984.
4. Moore, A. D., *Invenție, descoperire, creativitate* (trad. din lb. engleză), Ed. Enciclopedică Română, București, 1975.
5. Rubinstein, S. I., *Psihologia umstvenno otstaloogo škol'nika*, Izd. „Prosvěcenije”, Moskva, 1970.

6. Rubinstein, S. I., *Vosstanovlenije trudosposobnosti u bol'nyh s voennoj traumoj mozga*, Kandidatskaja dissertacija, Moskva, 1943.
7. Rubinstein, S. I., *Osnovy obščej psihologii*, Gospolitizdat, Moskva, 1940.
8. Teplov, B. M., *Psihologija*, Gospolitizdat, Moskva, 1946.
9. Wallon, H., *Esprit critique et agnosticisme*, „Enfance”, Paris, 1963, nr. 1-2.
10. Zeigarnik, B. V., *Patologija myslenija*, Izdatel'stvo Moskovskogo, Universiteta, 1962.
11. Zeigarnik, B. V., Kozuchovskaja, I. I., *Narušenije kritičnosti v struktura dejatel'nosti*, „Vestnik Moskovskogo Universiteta”, 1978, nr. 1.

FONCTIONNEMENT D'UN SERVICE D'AIDE AUX FAMILLES D'ENFANTS DEFICIENTS VISUELS

MICHELE BONNEMAISON*

ABSTRACT — **The Functioning of a Support Service for the Families of Visually Handicapped Children.** This service is integrated in the administration of I.N.J.A. It has been organized in 1982 for the benefit of the families of blind and partially seeing children up to six years old, living in the Paris area. Our working option is pluridisciplinary. The whole team devises an educative and therapeutic project for each child and his/her family.

We all meet together once a week. The whole project is based on freedom of choice, responsibility and initiative of the parents in all areas related to the child's follow-up. There is no reeducative process within the service. There is a thorough coordination between our service and the different professionals who assist the child in different nursing and integration places.

„Le Service d'aide aux familles d'enfants déficients visuels“ dépend administrativement de l'Institut National des Jeunes Aveugles (INJA) et a été créé en 1982 pour les familles de jeunes enfants de 0 à 6 ans, aveugles ou amblyopes, habitant la région parisienne. La motivation initiale répondait à un souhait de prévention des troubles relationnels liés à ou aggravés par la cécité. Nous y avons suivi, pendant des périodes variant de 1 à 4 ans (70 enfants). Au fil des années, l'âge des enfants au début de la prise en charge a significativement diminué, de plus en plus souvent inférieur à 1 an. Notre option de travail est pluridisciplinaire. L'équipe comporte: 3 médecins (1 pédiatre responsable du service, 1 ophtalmologiste et 1 psychiatre), 2 psychologues, 2 éducatrices, 2 psychomotriciennes et 2 secrétaires. L'ensemble du projet repose sur la liberté, la responsabilité et l'initiative des parents dans tous les domaines du suivi.

L'équipe élabore en commun les projets éducatifs et thérapeutiques spécifiques à chaque enfant et sa famille. Elle participe au complet à une réunion de synthèse hebdomadaire. Il n'y a pas de prise en charge rééducative dans le cadre du service. Une coordination régulière est faite par différents intervenants auprès de l'enfant dans les différents lieux d'intégration et de soins.

1. „La prise en charge“ est fondée sur un soutien psychologique régulier dans le service. Le contact proposé à la famille repose toujours sur la prise en charge psychologique, que sa demande initiale soit orientée vers un soutien éducatif ou vers un soutien à l'intégration. Nous souhaitons que, au moins, 2 professionnels interviennent dans la prise en charge régulière.

* Dr. pédiatre, Institut National des Jeunes Aveugles (I.N.J.A.) 56, Boulevard des Invalides, 75007 Paris

Le rythme pour les entretiens psychologiques est habituellement mensuel.

Lors des premiers entretiens, il est souvent question de la réévocation du temps de la découverte du handicap et des difficultés pour les parents à imaginer des issues possibles, en particulier quand l'enfant présente un retard du développement. Pour un certain nombre d'enfants, une composante psychologique, déficitaire ou neurologique peut conduire à faire cheminer les parents vers l'acceptation d'un autre lieu thérapeutique. Pour d'autres enfants, en même temps que s'élaborent les inquiétudes des parents sur les possibilités d'évolution, de nouvelles acquisitions apparaissent. Elles viennent les rassurer sur leurs capacités à solliciter leur enfant de façon adaptée.

Quelle que soit la situation familiale, nous essayons d'élaborer un projet avec les parents qui prenne en compte leur histoire et leur cheminement propre et les aide à porter un regard sur tous les obstacles imputés au handicap de leur enfant.

S'il est reconnu par tous qu'un handicap sensoriel implique un poids particulier sur le développement de l'enfant, nous sommes constamment confrontés à la réalité de la souffrance des parents et à son impact sur la relation qui s'est instaurée après la découverte du handicap.

Selon les ressources de chacun, le chemin est plus ou moins long et difficile. Lorsque les difficultés des parents débordent le cadre d'entretiens espacés, un travail régulier psychothérapeutique est parfois mis en route dans un autre lieu par l'un d'entre eux.

Le retentissement sur la fratrie est un élément de ce soutien qui s'efforce que la vigilance particulière demandée par le petit malvoyant ne se fasse pas trop au détriment des autres enfants.

Notre expérience confirme que les capacités d'élaboration des familles sont indépendantes de leur niveau socio-culturel.

2. L'accompagnement médical. Il repose sur *une longue consultation pédiatrique et ophtalmologique* qui a pour but :

- de faire le bilan le plus complet possible de la situation médicale de l'enfant.

Il s'agit, avec les parents, à distance du choc de l'annonce du handicap, de reprendre les différents éléments médicaux concernant leur enfant

- d'établir une coordination avec les différents confrères du secteur public ou privé qui sont amenés à suivre l'enfant.

- de préciser au mieux son développement global, en faisant, si possible, la part entre les composantes neurologiques et psychologiques d'un retard du développement, souvent associées, en appréciant l'état neurologique et la qualité de la communication.

— *L'examen pédiatrique.* En pratique, on peut schématiser 3 situations extrêmes :

- la cécité est isolée, les acquisitions psychomotrices se sont faites à un âge normal, la communication de l'enfant est de bonne qualité.

- la cécité est intriquée avec des éléments neurologiques et/ou psychologiques graves.

• la cécité est associée à un retard du développement psychomoteur sans signe neurologique de localisation. Ceci, chez un nourrisson peut correspondre à un pronostic très variable.

San cacher aux parents la réalité médicale, on peut les aider à solliciter de façon optimale leur enfant, chacun restant un être unique avec son potentiel propre.

— *L'examen ophtalmologique.* En ce qui concerne la vision, un élément fondamental intervient au cours de ce premier examen, c'est l'appréciation des possibilités visuelles, si minimes soient-elles. La grande majorité des enfants a été étiquetée comme „aveugle“. L'observation du comportement visuel spontané et provoqué, permet le plus souvent de constater qu'il existe, au moins, une perception lumineuse. Nous informons les parents du contenu du terme de cécité légale. En France elle correspond aux catégories 3—4 et 5 de la classification de l'OMS. L'ophtalmologiste essaye devant eux de préciser et, si possible, de quantifier les possibilités visuelles de l'enfant.

Nous adoptons la même attitude quelles que soient les données ophtalmologistes, anatomiques ou électrophysiologiques. Nous ne réservons le qualificatif „d'aveugle“ qu'aux enfants qui ne voient pas la lumière. Nous essayons d'aider la famille à faire en sorte que l'enfant désire utiliser ses possibilités visuelles et y trouve du plaisir.

Il est intéressant de constater que, entre le début et la fin de la prise en charge, 7 enfants ont une acuité visuelle qui a évolué, au moins pour un oeil, de l'une des catégories légales de la cécité à une de celles de „l'amblyopie“:

En France, elle correspond aux catégories 1 et 2 de la classification de l'O.M.S. Même si leur maladie ophtalmologique doit réduire ultérieurement cette acuité visuelle, le fait, pour ces enfants d'avoir des souvenirs visuels les aidera beaucoup dans leur insertion sociale et scolaire ultérieures.

En outre, même pour ceux qui devront apprendre le Braille, l'habitude d'utiliser leur „petite vision“ leur permettra dans la vie quotidienne une autonomie très appréciable.

Enfin et surtout, l'effet de rupture dans les échanges visuels, qu'entraîne chez les mères le diagnostic de cécité, peut être levé par la reconnaissance de cette „petite vision“. Il paraît très vraisemblable que la restauration de cet échange sensoriel fondamental dans l'élaboration de la relation mère-enfant évite à un certain nombre de ces nourrissons d'entrer dans un trouble grave de la communication.

— *Le suivi médical.* Il est habituellement annuel, à l'occasion du renouvellement de la prise en charge. C'est l'occasion de pointer avec les parents la normalité, la stagnation ou la lenteur du développement psychomoteur et, éventuellement, de poser l'indication d'une prise en charge rééducative. Il peut s'agir selon les circonstances, de kinésithérapie ou de psychomotricité.

Une coordination est faite avec le ou les professionnels concernés. C'est aussi souvent à l'occasion d'une deuxième rencontre que peut être abordé le problème du conseil génétique. Pour que ce conseil généti-

que puisse être proposé dans de bonnes conditions, il faut le diagnostic ophtalmologique soit certain et le bilan de la pathologie associée aussi complet que possible en fonction de chaque maladie. Nous donnons aux parents l'adresse d'une consultation spécialisée en génétique ophtalmologique.

Tout cet accompagnement médical se déroule selon des modalités que nous essayons d'adapter à chaque situation. Il s'agit, chaque fois, de trouver le moment opportun qui ne compromettra pas l'investissement de l'enfant pour essayer de faire un bilan médical soigneux.

3. L'aide éducative à domicile. Son rythme est habituellement hebdomadaire. L'enjeu essentiel n'est pas de montrer un savoir-faire ou de proposer des techniques éducatives qui risqueraient de renforcer le désarroi des parents. Il s'agit surtout de les soutenir dans la recherche d'une communication plus spontanée avec leur enfant à travers la reconnaissance de ses besoins et de ses canaux de communication.

Certaines mères expriment d'abord leur difficulté à se situer face à l'éducatrice, puis leur plaisir à jouer plus spontanément avec leur enfant.

Dans toutes les situations, il apparaît indispensable que les apprentissages et le jeu se confondent. La présence des frères et sœurs favorise souvent des expériences nouvelles et rassure progressivement les parents par les jeux qu'ils partagent et par les frustrations que cela implique.

Les éducatrices, quant à elles, s'efforcent d'établir un climat de confiance auprès de la mère et de l'enfant. Quelque soit l'âge de l'enfant, elles sont aussi très vigilantes pour que la mère ne se sente pas exclue. Elle la font participer aux jeux par l'intermédiaire d'un jouet, d'une parole. En effet, il est question d'elles, il est important que l'enfant sache que sa mère et l'éducatrice „font ensemble“.

Mais il arrive que certaines mères ne supportent pas d'emblée ces échanges à trois. Parfois elles sortent de la pièce ou de l'appartement quand l'éducatrice est là, pendant les premières visites.

Pour les enfants ayant de petites visions, même faibles, les éducatrices font en sorte qu'ils les utilisent le mieux possible et dans les meilleures conditions: lumière adaptée, champs de vision et espace respectés.

Il faut parfois beaucoup de temps pour que l'enfant reprenne confiance et redécouvre ou découvre ses possibilités visuelles.

Certains se conduisent comme des aveugles pour abonder dans le sens de la surprotection familiale.

Pouvoir parler avec l'enfant de cette petite vision, ne pas hésiter à lui demander s'il voit ou non les choses dédramatise la situation.

Les parents se font beaucoup de souci en ce qui concerne le développement moteur de leur enfant. Certains pensent que, comme il ne voit pas, il ne pourra jamais marcher, manger seul, ni bien surmonter ou descendre un escalier.

Un des rôles de l'éducatrice est de permettre à l'enfant et à sa mère de se rassurer à ce propos et de réfléchir ensemble sur les petits „trucs“

nécessaires pour qu'il se repère, pour repère, les obstacles et soit de plus autonome. Ensuite, les parents pourront plus facilement aider l'enfant à utiliser les éléments déjà en place à l'intérieur comme à l'extérieur éléments qui sont autant de repères possible. Différents matériaux préparent à la reconnaissance tactile, comme la pâte à modeler, le sable. Les jeux de sable apprennent à remplir, vider, transvaser, autant de gestes nécessaires à l'autonomie à table, par exemple.

Quand un enfant arrive à se détacher un peu de sa mère, quand il peut communiquer avec un tiers, quand il a fait des expériences à travers de nouveaux jeux, quand il a plus envie d'explorer, de découvrir, il peut être temps d'aller dehors, au square le plus proche, par exemple. Certaines mères n'y sont jamais allées, elles ont trop peur du regard des autres sur leur enfant différent. Ces premières sorties sont empreintes de fortes émotions pour tous, souvenir d'enfance de la mère, comportement de l'enfant, réaction de l'entourage. Ces sorties sont douloureuses, mais aussi très riches, indispensables et complètement nouvelles pour l'enfant et la mère.

Commencer à sortir, c'est envisager l'avenir de son enfant, penser à l'école maternelle, visiter la halte-garderie la plus proche, s'inscrire à la ludothèque. Cette étape vers l'extérieur est parfois longue à se mettre en place. Il faut plusieurs mois à certaines mères pour imaginer un espace différencié pour elles et pour leur enfant.

Chaque famille a son rythme propre que nous respectons.

4. Le soutien à l'intégration. Il se met en place à la demande des parents et des lieux d'accueil. Il s'agit des lieux d'accueil banaux du quartier: crèches, halte-garderies, jardins d'enfants, écoles maternelles. Il est habituellement hebdomadaire. C'est, dans notre service, le travail que font les psychomotricienne. Son objectif est triple, apporter une aide:

- aux professionnels,
- à l'enfant,
- aux parents.

— *L'aide aux professionnels comporte:* Une information pour adapter le matériel, les activités et permettre à l'enfant une utilisation optimale de sa petite vision, en s'aidant, éventuellement, d'informations complémentaires ou suppléantes, tactiles, auditives, Kinesthésiques... Elle permet aussi d'aborder l'enfant à la fois dans la globalité de son développement et dans sa spécificité d'handicapé visuel.

Un dialogue avec l'équipe d'accueil sur ces difficultés éventuelles, la peur de ne pas savoir, la sidération que provoque la cécité.

Le but est d'approcher au plus près de la réalité de l'enfant avec ses compétences et ses limites.

A certains moments, c'est un rôle de *relais* pour l'équipe du lieu d'accueil. Il s'agit d'offrir à l'enfant sous le regard du personnel, des modèles possibles qui n'ont d'autre but que de donner des repères et laisser les professionnels innover, créer, adapter à leur façon.

Cette démarche permet une sensibilisation à l'observation fine de l'enfant.

Les professionnels peuvent y puiser des outils d'évaluation, de compréhension pour tous les enfants du groupe.

Tout ce travail se laisse guider par le projet de la structure, par exemple:

- à la crèche, le projet est centré sur l'autonomisation, les premières séparations avec les parents, l'investissement des relations aux jouets et aux autres enfants.

- En grande section de maternelle, l'apprentissage est de règle.

Des acquisitions de base sont nécessaires à l'entrée au C. P. Ces „prérequis“ ont des points communs à tous les enfants et des points spécifiques à l'amblyopie et à la cécité.

Les outils communs à tous les enfants sont le travail sur le schéma corporel, la reconnaissance des formes, l'organisation spatio-temporelle, la représentation des espaces, des symboles, la maîtrise des jeux codés.

L'amblyopie profonde et la cécité nécessitent des outils spécifiques, comme la reconnaissance tactile fine, la stratégie exploratoire, la découverte de la structure des 6 points par le jeu.

- *L'aide à l'enfant.* Il s'agit de l'aider:

- à trouver sa place dans le groupe,

- à développer des stratégies d'exploration et de découvertes

- à structurer ses activités.

Cette aide a bien entendu un support verbal et gestuel.

On parle des situations que l'enfant ne peut appréhender seul, des situations inconnues qui peuvent le surprendre.

On l'accompagne dans les gestes de la vie quotidienne. L'expérimentation de situations variées avec intégration de différents repères, de leur organisation, de leur synthèse, permet la représentation mentale des lieux et des objets.

Les réactions des autres enfants, qui perçoivent très tôt le handicap de „l'autre“ donnent l'occasion de parler du handicap, de leur différence, mais aussi de leur ressemblance.

Cette approche permet à l'enfant handicapé visuel de se situer dans le groupe avec sa différence.

- *L'aide aux parents.* Elle leur permet, si nécessaire, de nouer une relation plus spontanée avec le lieu d'intégration, de trouver leur place et d'échanger à propos de leur enfant.

Elle leur renvoie les points positifs de son intégration sociale et de ses réalisations. Cela peut les aider à se rassurer et à se le représenter dans sa réalité dans le milieu scolaire, en dehors de leur présence.

Il faut bien insister sur le fait que la réussite de l'intégration n'est pas liée à la nature et à la gravité du handicap visuel.

Ce qui est en jeu, ce sont:

- la capacité d'autonomie de l'enfant,

- ses capacités d'investissement,

- les possibilités d'adaptation, de disponibilité et d'innovation des structures d'accueil.

En conclusion Notre travail auprès des familles est celui d'une équipe pluridisciplinaire dans laquelle nous sommes tous associés dans un souci de complémentarité et de reconnaissance mutuelle, confrontant nos expériences à l'occasion des réunions de synthèse hebdomadaires.

Il se fait dans une perspective dynamique pour permettre à l'enfant d'utiliser de façon optimale ses capacités.

Pour ce faire, il faut croire, pour chaque enfant, à son propre potentiel, indépendamment des statistiques médicales. Il faut faire appel à propos du verdict qui pèse sur l'enfant aveugle: cécité = retard du développement et/ou troubles de la communication. Dès l'apparition d'un de ces symptômes, il faut en chercher la cause. La tendance à tout rapporter à la cécité est très probablement liée à la sidération qu'elle entraîne sur la majorité des professionnels, y compris les médecins.

Cette attitude aggrave la souffrance familiale, participe au désinvestissement de l'enfant et à l'absence de sollicitation et de prise en charge adaptées.

A l'inverse, une vigilance constante peut éviter d'aggraver la situation, aussi bien au moment de l'annonce du handicap que dans l'organisation et la réalisation des bilans médicaux indispensables, pour lesquels il faut favoriser à tout prix la présence des mères, au cours des hospitalisations, par exemple.

Notre expérience nous a amené à constater le nombre relativement important de jeunes enfants handicapés visuels, 1/4 environ, qui ont un développement psychomoteur normal et une communication de bonne qualité, quelles que soient la cause, la précocité et la gravité de leur handicap visuel et de leur maladie générale.

ALGORITM DE CONSTRUIRE A UNEI SCALE PENTRU UN TEST
PSIHOLOGIC:
CONTRIBUȚII LA REPROIECTAREA SCALEI F/M A
INVENTARULUI PSIHOLOGIC CALIFORNIA (CPI)

MONICA ALBU, HORIA PITARIU

RÉSUMÉ — Un algorithme pour la construction d'une échelle d'un test psychologique : des contributions à la révision de l'échelle F/M de l'Inventaire Psychologique California (CPI). On présente un algorithme pour la construction d'une échelle d'un test psychologique, qui fait une bonne discrimination entre deux groupes très différents en ce qui concerne la caractéristique mesurée par cette échelle. L'algorithme a été expérimenté dans le contexte de la révision de l'échelle F/M de CPI.

Construcția testelor și a chestionarelor psihologice, indiferent de natura lor, ridică numeroase probleme în legătură cu procedura utilizată în evaluarea compartamentului măsurat. Aceste probleme se referă la structurarea itemilor din care se compune dimensiunea măsurată, formatul scalei de evaluare, tehnica de notare etc. În mod obișnuit, un test sau chestionar de personalitate conține una sau mai multe dimensiuni sau scale care măsoară o anumită calitate ori însușire de personalitate. O dimensiune/scală, în contextul la care ne referim, este alcătuită din mai mulți itemi, performanța (în sens larg) fiind măsurată prin simpla însumare a cotelor acestora. Însumarea poate lua itemii ca având fiecare o importanță egală sau având ponderi diferite (deci o însumare ponderată). Uneori se aplică și alte metode de calcul al scorului, acestea fiind însă cazuri particulare.

O problemă importantă a designului unei scale/dimensiuni, este compoziția ei, adică, este vorba de conținutul itemilor din care este alcătuită. Spunem deci că avem în vedere aspectul intern al construcției, investigat prin tehnicile cunoscute promovate de analiza de itemi (Murphy, Davidshofer, 1991). Un instrument de măsură psihologic este apreciat în funcție de două elemente majore: sistemul constructiv intern și validitatea în raport cu un criteriu extern.

Obiectul prezentei lucrări privește un caz particular, acela al construirii unei scale/dimensiuni care să discrimineze cât mai bine între două grupuri, apreciate a fi foarte deosebite în privința caracteristicii măsurate de scală, așa-numite grupuri contrastante.

Guilford (1965) prezintă două modalități de proiectare a unei scale cu capacitate discriminativă augmentată, prin ponderarea diferită a scorurilor testelor sau ale itemilor de test care vor intra în componența scalei respective:

1. Se introduce o variabilă criteriu, X , care ia valoarea 0 pentru persoanele dintr-un grup și valoarea 1 pentru persoanele din celălalt grup.

Se construiește variabila corespunzătoare scalei, prin combinarea liniară a scorurilor testelor/itemilor de test:

$$Y = a_1 S_1 + a_2 S_2 + \dots + a_n S_n$$

unde:

n = numărul de teste/itemi de test;

S_i = variabila aleatoare corespunzătoare testului/itemului i , $i = 1, 2, \dots, n$.

Se determină coeficienții a_1, a_2, \dots, a_n astfel încât coeficientul de corelație liniară între variabilele X și Y să fie maxim.

Coeficientul a_i va fi ponderea atribuită testului/itemului i în scala construită, $i = 1, 2, \dots, n$.

2. Se folosește o funcție discriminantă, depinzând de mediile și dispersiile scorurilor scalei în cele două grupuri în următorul sens: valorile funcției cresc atunci când diferența mediilor crește și când dispersiile scorurilor în interiorul fiecărui grup scad.

În formula de calcul a unei asemenea funcții intervin scorurile scalei, obținute prin combinarea liniară a scorurilor testelor/itemilor care vor intra în componența scalei.

Se urmărește să se determine coeficienții scorurilor testelor/itemilor astfel încât funcția discriminantă să ia valoarea maximă.

Se observă că problema prezentată mai sus este puțin diferită de problemele obișnuite întâlnite în teoria clasificării (în psihologia industrială: în domeniul selecției și al clasificării personalului), în care se cunosc valorile uneia sau ale mai multor variabile (teste, itemi de test) măsurate pentru o mulțime de indivizi și se urmărește împărțirea persoanelor în clase, astfel încât în cadrul fiecărei clase valorile variabilelor să fie cât mai apropiate între ele, iar între clase, valorile să fie cât mai deosebite.

În cazul problemei tratate de Guilford se dau:

— două grupuri de persoane, G_1 și G_2 , despre care se presupune că sînt foarte diferite în privința caracteristicii măsurate de scală, deci un grup trebuie să aibă valori ale scorurilor foarte mici, iar celălalt valori foarte mari;

— o mulțime de teste sau de itemi de test, M , administrate celor două grupuri și se încearcă să se construiască scala combinînd liniar toate scorurile testelor/itemilor din mulțimea M .

Problema de care ne-am ocupat diferă de aceasta prin următoarele:

— mulțimea M este formată din itemi dihotomici (cotați cu 1 și 0), care discriminează în același sens între grupele G_1 și G_2 , adică diferența

$$m_{i,1} - m_{i,2}$$

are același semn pentru fiecare item i , unde:

$m_{i,j}$ = media scorurilor itemului i în grupul j , $j = 1, 2$.

Convenim ca $m_{i,1} - m_{i,2} < 0$ pentru $i = 1, 2, \dots, n$.

— ponderile itemilor care intră în componența scalei iați valori din mulțimea $\{0, 1\}$, adică:

— nu este obligatoriu ca toți itemii mulținii să fie incluși în scală (cei care nu sînt incluși vor avea ponderea 0);

— itemii incluși în scală au aceeași pondere, egală cu 1.

O condiție suplimentară pe care am impus-o se referă la validitatea fiecărui item față de scala construită. Concret, notînd pentru fiecare scală formată din itemii $\{i_1, i_2, \dots, i_n\}$ cu g_k , funcția caracteristică a itemului k , $k \in \{i_1, i_2, \dots, i_n\}$ definită prin:

$$g_k: \{0, 1, \dots, n\} \rightarrow \{0, 1\}$$

$$g_k(t) = \begin{cases} \text{frecvența relativă a persoanelor care obțin un punct la itemul} \\ k, \text{ din totalul celor care au realizat } t \text{ puncte la scală, pentru} \\ t = 1, 2, \dots, n \\ 0, \text{ pentru } t = 0 \end{cases}$$

se cere ca toți itemii incluși în scală să aibă funcția caracteristică nedescrescătoare.

Prin această condiție am urmărit formarea unei scale ai cărei itemi să măsoare, toți, aceeași caracteristică psihică sau comportamentală, spre a permite o ierarhizare corectă a subiecților și a facilita interpretarea scorurilor. (Dacă itemii măsoară aspecte diferite, chiar dacă fiecare item discriminează între cele două grupuri și chiar dacă scala rezultată are scoruri mult deosebite între cele două grupuri, scorurile scalei sînt dificil de interpretat, întrucît aceeași valoare de scor poate proveni din itemi care se referă la lucruri diferite.)

Problema concretă de la care am început cercetarea a constituit-o construirea scalei de feminitate F/M din CPI. Cele două grupuri, G_1 și G_2 , sînt formate, în acest caz, dintr-un lot de bărbați și un lot de femei.

Procedeul utilizat de autorul inventarului CPI pentru construirea scalei a fost următorul (Henry, Sanford, 1972):

— dintr-o colecție de itemi s-au reținut cei care aveau corelații liniare semnificative statistic cu o variabilă criteriu, considerată că măsoară feminitatea, calitate privită din punct de vedere psihologic;

— dintre aceștia au fost incluși în scala F/M itemii ale căror scoruri medii difereau semnificativ statistic între lotul de bărbați și cel de femei;

— s-a convenit ca pentru fiecare item să se acorde un punct răspunsului („adevărat“ sau „fals“) care este mai frecvent în lotul de femei, celălalt răspuns primind zero puncte;

— s-a apreciat că scala F/M obținută în acest mod este bine construită, întrucît scorurile medii ale scalei diferă semnificativ statistic între lotul de femei și totul de bărbați.

Validările ulterioare ale scalei F/M, în diverse populații, au urmărit, în general, următoarele aspecte (Gough, 1966; Nishiyama, 1975; Pitariu, Hehn, 1980; Ying, 1992):

- dacă itemii au scoruri medii diferite semnificativ între lotul de bărbați și cel de femei;
- dacă între scorul unui item și scorul scalei există un coeficient de corelație liniară pozitiv, semnificativ statistic;
- dacă scorurile medii ale scalelor diferă semnificativ între lotul de bărbați și cel de femei;
- dacă pentru scoruri mici ale scalei, procentul bărbaților este mai mare decât cel al femeilor, iar pentru scoruri mari ale scalei, procentul femeilor este mai mare decât cel al bărbaților.

Considerăm că aceste condiții nu sînt suficiente pentru obținerea unei scale corecte. Astfel:

— Este posibil ca un item să furnizeze scoruri medii semnificativ diferite între bărbați și femei, fără ca itemul să fie valid față de scală (curba caracteristică a itemului nu este monotonă).

— Un item poate să fie valid față de scală și, totuși, coeficientul de corelație între scorurile la item și cele ale scalei să nu fie semnificativ diferit de zero.

— Un item poate să nu aibă scoruri medii diferite semnificativ între lotul de femei și cel de bărbați, dar să fie valid. Acest lucru se întîmplă, de exemplu, dacă itemul discriminează numai între scoruri aflate la o extremitate a scalei (curba caracteristică are o pantă mare la o extremitate a scalei, fiind paralelă cu axa Ox în rest). Asemenea itemi sînt utili, însă, pentru a discrimina între persoane din aceeași grupă.

Observațiile formulate mai sus rămîn valabile pentru orice scală, alcătuită din itemi dihotomici, care trebuie să discrimineze între două grupe, construită sau validată în același mod ca și scala F/M.

Pornind de la aceste observații, am elaborat un algoritm destinat construirii unei scale, prin extragerea itemilor dintr-o mulțime de itemi dihotomici M , astfel încît:

a — curba caracteristică a fiecărui item al scalei este nedescrescătoare față de scală;

b — scorurile medii ale scalei în cele două grupe, G_1 și G_2 , sînt cît mai diferite posibil;

c — în cadrul fiecărei grupe, scorurile scalei sînt cît mai apropiate de scorul mediu.

Condițiile b și c de mai sus au fost formulate matematic cu ajutorul funcției C :

$$C: S \rightarrow R$$

$$C(s) = \frac{m_2 - m_1}{\sqrt{\frac{\sigma_1^2}{n_1} + \frac{\sigma_2^2}{n_2}}}$$

unde:

S = mulțimea tuturor scalelor care se pot forma cu itemii mulțimii M ;

s = o scală din S ;

pentru $i = 1, 2$:

n_i = volumul grupei G_i ;

m_i = scorul mediu al scalei s în grupa G_i ;

σ_i^2 = dispersia scorurilor scalei s în grupa G_i .

Modelarea curbelor caracteristice ale itemilor s-a realizat aproximînd punctele experimentale prin metoda celor mai mici patrate și utilizînd ca funcții aproximante polinoamele de gradul al III-lea. Acestea conțin, ca un caz particular, polinoamele de gradul I, care sînt folosite în mod obișnuit (drepte de regresie) și au avantajul de a-și putea schimba sensul monotoniei pe mulțimea de definiție; astfel pot fi surprinse cazurile în care itemii nu au curbe caracteristice monotone.

Algoritmul are la bază următoarele observații:

1. Este posibil ca itemul i_{n+2} să nu aibă curba caracteristică monotonă față de scala formată din itemii i_1, i_2, \dots, i_n și i_{n+2} , dar să aibă curba caracteristică monotonă față de scala formată din itemii $i_1, i_2, \dots, i_n, i_{n+1}$ și i_{n+2} . Prin urmare, dacă la un pas, un item nu are curba caracteristică monotonă față de scală, el nu trebuie eliminat, căci s-ar putea ca prin adăugarea la scală a unuia sau a mai multor itemi să se obțină o curbă caracteristică monotonă.

2. Este posibil ca fiecare dintre itemii i_1, i_2, \dots, i_n să aibă curba caracteristică monotonă față de scala formată din ei, itemul i_{n+1} să aibă curba caracteristică monotonă față de scala alcătuită din itemii $i_1, i_2, \dots, i_n, i_{n+1}$, dar să existe cel puțin un item, $i_j, j \in \{1, 2, \dots, n\}$ a cărui curbă caracteristică față de scala formată din itemii i_1, i_2, \dots, i_{n+1} să nu fie monotonă.

Din acest motiv nu se va adăuga un item unei scale decît după ce se verifică dacă itemii scalei au curbe caracteristice monotone față de noua scală.

Algoritmul se compune din următorii pași:

Pasul 1: $M := \{i_1, i_2, \dots, i_n\}$ este mulțimea de itemi;

$s := \emptyset$ este scala construită

$k := 0$ este numărul de itemi ai scalei s

Pasul 2: Se pune $P := \emptyset$

Pentru fiecare item $i_j \in M$:

— dacă $s = \emptyset$, se calculează scorul mediu al itemului i_j în grupele G_1 și G_2 și, dacă media grupei G_2 este mai mare decît media grupei G_1 , se pune $P = P \cup \{i_j\}$;

— dacă $s \neq \emptyset$, se modelează curba caracteristică a itemului i_j față de scala $s \cup \{i_j\}$ și, dacă aceasta este nedescrescătoare, se pune $P = P \cup \{i_j\}$.

Pasul 3: Dacă $P = \emptyset$, se trece la pasul 7.

Pasul 4: Se pune $C_{MAX} := 0$ și $J_{MAX} := 0$

Pentru fiecare $i_j \in P$:

— se calculează, folosind scorurile scalei $s_j = s \cup \{i_j\}$:

$$C(s_j) = \frac{m_2 - m_1}{\sqrt{\frac{\sigma_1^2}{n_1} + \frac{\sigma_2^2}{n_2}}}$$

— dacă $C(s_j) > CMAX$, se pune $CMAX := C(s_j)$ și $JMAX := j$

Pasul 5: Pentru fiecare item $i_m \in s \cup \{i_{JMAX}\}$:

— se modelează curba caracteristică față de scala $s \cup \{i_{JMAX}\}$;

— dacă aceasta nu este nedescrescătoare, se elimină itemul i_{JMAX} din mulțimea P :

$$P := P \setminus \{i_{JMAX}\}$$

și se trece la pasul 3.

Pasul 6: Se adaugă itemul i_{JMAX} scalei s și se elimină din M :

$$s := s \cup \{i_{JMAX}\}$$

$$M := M \setminus \{i_{JMAX}\}$$

$$k := k + 1$$

Dacă $M \neq \emptyset$ se trece la pasul 2.

Pasul 7: STOP

S-a obținut scala s cu k itemi.

Rezultate experimentale. Am utilizat acest algoritm la analiza scalei F/M din CPI, folosind răspunsurile date la itemii din CPI de 629 bărbați și 436 femei.

În prima etapă am inclus în mulțimea M itemii scalei F/M originale (32 de itemi). Aplicând algoritmul am obținut o scală F/M redusă, alcătuită din 23 de itemi, dar cu caracteristici superioare celei originale:

— toți itemii noii scale sînt valizi (au curbe caracteristice nedescrescătoare față de scală);

— coeficientul de corelație liniară între scorurile scalei și sex este $r=0,577$, față de $r=0,571$ pentru scala originală;

— coeficienții de fidelitate Kuder-Richardson 20 ai noii scale au valorile:

— pentru bărbați:

$$KR20 = 0,494, \text{ față de } KR20 = 0,481, \text{ în scala F/M;}$$

— pentru femei:

$$KR20 = 0,444, \text{ față de } KR20 = 0,414, \text{ în scala F/M.}$$

În cea de-a doua etapă, am încercat să construim o scală nouă (scala F/M-R), vizînd sensibilitatea, emotivitatea și anxietatea, atribute considerate că ar sta la baza evaluării feminității (Henry Sanford, 1972). Am inclus în mulțimea M toți itemii din CPI apreciați a măsura această caracteristică și avînd scoruri medii diferite semnificativ între bărbați și femei.

Am obținut o scală formată din 19 itemi, cu un coeficient de corelație liniară între scoruri și sex egal cu 0.502 și cu o fidelitate destul de bună:

$$KR20 = 0,704 \text{ pentru bărbați și } KR20 = 0,738 \text{ pentru femei.}$$

Noua scală F/M-R rezultată în urma studiului întreprins se compune din următorii itemi cotați după normele de lucru cu CPI: 40, 64, 104, 109, 144, 147, 177, 210, 238, 265, 273, 290, 301, 337, 338, 434, 440, 451, 452 (numerele respectă ordinea itemilor aferenți CPI—462).

Prin aplicarea algoritmului descris, considerăm că s-ar putea construi scale cu caracteristici superioare. Avantajul CPI fiind acela că ne prezintă un sistem deschis, o colecție de itemi din care pot fi derivate numeroase alte scale, algoritmul prezentat este util din punct de vedere metodologic în dezvoltarea și a altor dimensiuni de personalitate măsurabile cu acest inventar de personalitate.

BIBLIOGRAFIE

1. H. G. Gough, *A Cross-cultural Analysis of the CPI Femininity Scale*, *Journal of Consulting Psychology*, Vol. 30, No. 2, 136-141, 1966.
2. J. P. Guilford, *Fundamental Statistics in Psychology and Education*, McGraw-Hill Book Company, Fourth Edition, 1965.
3. W. E. Henry, N. Sanford (eds.), *The California Psychological Inventory Handbook*, Jossey-Bass Inc., Publishers, San Francisco, Washington, London, 1972.
4. K. R. Murphy, Ch. O. Davidshofer, *Principles of Psychological Testing*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, N. J., 1987.
5. T. Nishiyama, *Validation of the CPI Femininity Scale in Japan*, *Journal of Cross-Cultural Psychology*, Vol. 6, No. 4, 1975.
6. H. Pitarin, H. Hehn, *Investigarea personalității cu ajutorul CPI*, *Revista de psihologie*, 26, 461-473, 1980.
7. Y. W. Ying, *The Relation of Masculinity, Femininity, and Well-being in Taiwan College Graduates*, *Social Indicators Research*, 26, 243-257, 1992.

A PSYCHOLOGICAL ANALYSIS OF THE TEACHER'S ACTIVITY

DUMITRU OZUNU

ABSTRACT. This paper presents the psychological factors involved in successful practice of educational work in primary school. Data collected from a sample of 163 primary-school teachers by means of a test battery intended to reveal the basic elements within the structure of educational aptitude enabled us to prepare the teacher's job specification.

Purpose of the study. In the present paper we intended to analyse, from a psychological point of view, the teacher's activity and point out those psychological factors prominent in ensuring success in this activity, in order to be eventually able to outline the job specification of the teacher's profession. Job specification is a useful tool for scientifically grounded vocational guidance and personnel selection. In the process of its being worked out we can discern the steps indispensable for preparing a job description on an empirical basis. In the case of the teacher's profession it appears as a stringent need to assess those traits apt to enter into its psychological profile, as well as the degree of development for each trait, since the educational aptitudes are often presented in an all too general manner.

The method. In the psychological study of the teacher's job we relied on: the data available in reference works; information gathered by means of observation and job analysis based upon attending the activities of this type of educators; information obtained from experienced teachers through structured interview; data collected by means of a rating scale from a sample of 107 teachers with a longtime experience; and the scores from a test battery meant to measure educational aptitude. A number of eleven tests (the Raven Progressive Matrices 1968; the „Prague“ test for distributed attention; the Thurstone test for perceptual speed; a logical memory test; a creativity test; the Irle-Manolescu vocational interest inventory; the Lavoëgie self-rating test; the Eysenck Personality Inventory, form A; a test for organizing ability by A. Huth, adapted by J. M. Nestor; a questionnaire for emotional empathy; and a set of „Conflict Situations in Education“), all of them aiming at the basic elements within the structure of educational aptitude, have been given, during the schoolyears 1986—1987 and 1987—1988, to a sample of 163 teachers attending updating courses at the „Ghearghe Lazăr“ Normal School in Cluj. We used the following criteria for job efficiency: (1) the annual mean school mark of the class led by the teacher (2) attainment of professional degrees as soon as seniority permitted it; (3) methodological activity; (4) research work; and (5) others. Each of these five aspects was given a score ranging from 0 to 3, thus admitting a maximum score of 15 points.

In agreement with the findings of other authors reporting on the teacher's work, the difficulties that arose during the job analysis and the preparing of the job specification were related to the following circumstances: the teacher's role changes from one epoch to another; many of the functions he fulfils are indefinite and abstract, the instructional and educational activity being hard to describe; and different teachers hold widely different views about their own work.

Results. The data collected by means of the rating scale from 107 teachers with a longtime experience in scholastic work provided a fairly complex and realistic picture. Most ratings are in line with the results from the psychological tests. *Table 1* shows the percentual frequency

Table 1

Degrees of importance ascribed to the psychological qualities required by the teacher's profession
(frequencies in %)

N = 107

No.	Psychological qualities	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10			
1	a) distribution								7	10	23	60		
	b) concentration								5	10	55	30		
	c) span								10	10	55	25		
2	Observation acuity								5	6	15	70	5	
3	a) auditory								5	5	75	10	5	
	b) visual								5	5	71	19	10	
4	a) vocabulary					11	9	65	5	7	3			
	b) style						13	15	58	9	5			
	c) accessibility						2	4	73	12	8			
	d) pronunciation									2	77	21		
5	a) flexibility						5	38	44	12	1			
	b) quickness								33	47	19	1		
	c) critical mind						4	27	35	29	5			
	d) depth								29	29	37	5		
	e) inventiveness						5	15	17	41	22			
6	Educational creativity								6	41	33	20		
7	Emotional stability								20	30	29	21		
8	Will								12	5	7	20	39	17
9	a) mathematical								7	11	13	16	34	19
	b) literary				7	8	5	15	19	21	15	10		
	c) for drawing									17	33	37	23	
	d) for sport				4	5	17	31	28	11	4			
	e) musical									28	25	28	19	
	f) technical-practical									17	33	30	15	5
10	a) educational work									2	10	88		
	b) culture									3	10	16	71	
	c) art									2	30	68		
11	General intelligence								5	10	31	29	15	10

Table 1 (continued)

12	Character and personality traits					
	a) attitude toward work in general	9	15	38	21	17
	b) attitude toward the educational profession	2	10	20	36	32
	c) affection for children		4	34	35	27
	d) perseverance	5	10	11	31	28
	e) accuracy	6	8	12	28	30
	f) honesty	6	6	11	27	25
	g) modesty	7	10	15	21	29
	h) pliability and tact in human relations	4	10	15	22	26
	i) critical mind	10	12	22	39	12
	j) self-criticism		12	25	40	19
	k) self-control			12	36	33
	l) activeness	5	10	15	20	23
	m) sociability		3	17	30	35
	n) self-confidence	5	5	10	10	29
	o) conscientiousness and sense of responsibility			12	31	31
	p) optimism		6	22	38	16
	q) discipline			16	19	35
13	Organizing ability	2	11	36	29	22
14	Empathy	5	22	33	27	13

of the various degrees of importance the teachers using the rating scale assigned to the diverse traits judged to be representative of the profession under research. Number 1 indicates the lowest measure of importance, while level 10 shows the highest degree of development.

We may notice that the bulk of the ratings is located on levels 7, 8 and 9, sometimes even 10. Levels 4 and 5 are seldom chosen, as shown by their low percentages. Using levels 7, 8, 9 and 10 in the rating means that the psychological trait in question were considered to be important for the teacher's professional achievement. Still, exaggerations have been avoided, as not every trait has been rated that high. We can make differences in the degree of importance ascribed to the various traits included in the structure of educational aptitude, to their contribution to the success of teaching work in primary school.

To outline the psychological profile of the teacher's job, it is important to take into account the subject's results on the test battery designed to study educational aptitude. To this end we computed the following statistics: the mean (M), the standard deviation ($\hat{\sigma}$), and the percentual ratio between the mean score and the maximum score attained on a given test ($\%$). This latter statistic is relevant for the job specification, since it shows the level of the mean as compared to the highest performance.

The data from Table 2 reflect the degree of prominence of the various elements making up the structure of educational aptitude, and revealed by means of the tests. The traits addressed by the test for observation (perceptual speed and accuracy), general intelligence, distributed attention, organizing ability and the self-rating scale (open-mindedness) are highly represented, the ratio of mean score to maximum score being above 70%. A notable degree of representativeness, attested by a mean

Table 2

Test scores and their correlations with the criterion

N = 163

No.	Test	M	σ	%	r
1	General intelligence (GI)	41.27	6.48	77.85	.309
2	Distributed attention (DA)	74.74	15.54	75.49	.211
3	Observation (Obs.)	52.64	5.73	87.73	.227
	Logical memory (LM):				
4	Numbers (Nr.)	30.73	8.69	61.46	.394
5	Words (W)	26.16	7.01	63.80	.380
6	Total score (T)	56.93	12.90	68.59	.387
	EPI:				
7	Neurotism (N)	14.04	4.04	61.04	.249
8	Extraversion (E)	8.93	3.65	47.00	.245
9	Sincerity (L)	4.18	1.76	46.44	.028
10	Creativity (Cr.)	18.86	3.93	69.85	.281
11	Organizing ability (Org.)	7.35	2.13	73.50	.302
12	Emotional empathy (Emp.)	55.28	7.01	—	.273
13	Vocational interests (VI)	48.48	7.12	29.92	.275
	Self-rating (SR):				
14	Activeness (A)	7.81	2.10	60.07	.243
15	Sociability (S)	11.20	2.45	70.00	.212
16	Perseverance (P)	7.88	2.07	56.28	.241
17	Diplomacy, social intelligence (D)	6.61	2.51	50.84	.194
18	Self-confidence (SC)	7.51	2.69	46.93	.198
19	Maturity, sense of responsibility (Ma.)	8.92	2.26	63.71	.203
20	Optimism (O)	7.88	2.71	60.91	.195
21	Open-mindedness, emotional sensibility (OM)	13.28	2.41	78.00	.191
22	Discipline (Dis.)	9.28	2.44	61.86	.246
	Conflict Situations in Education (CSL):				
23	Aggressive (Ag.)	1.05	.22	—	.014
24	Co-operative-stimulating (CS)	3.89	1.57	—	.241
25	Restrictive (R)	2.14	1.19	—	.127
26	Inert (In.)	1.00	.10	—	.153
27	Indifferent (Id.)	1.00	.12	—	.119
28	Restrictive-co-operative (RC)	1.48	.66	—	—
29	Restrictive-indifferent (RIId.)	1.42	.79	—	—
30	Others	1.01	.10	—	—

P	.10	.05	.02	.01
r	.16	.19	.23	.25

score/maximum score ratio located in the range from 60% to 70%, is distinctive also for those traits aimed at by the tests for creativity, memory, and the self-rating scale (activeness, sociability, discipline, sense of responsibility). We see, then, that capacity for keen observation (perceptual speed and accuracy), distributed attention, general intelligence, memory, organizing ability, creativity, as well as a few positive character traits appear to be peculiar to the teacher's personality, since they are psychological factors underlying his job performance. To

check this latter assertion, it is necessary to inspect the correlations between test scores and the criterion.

The coefficients of correlation found for the various tests support the above statement. Thus, surveying the magnitude of correlation with the criterion, we notice that: there are 8 highly significant correlation coefficients, namely those for general intelligence, logical memory, creativity, organizing ability, vocational interest, and empathy; significant are also 5 coefficients found for the self-rating scale (activity, perseverance, discipline) and the „Conflict Situations in Education“ (co-operative-stimulating style). A matter of dispute remains the high correlation between the criterion and neurotism. The coefficients above 20 found in the tests for distributed attention, observation, and sociability (this latter resulting from the self-rating) may still be regarded as significant; 2 coefficients show a low significance; and 10 of them have none.

For technical reasons we were not able to compute the correlation coefficients for all of the 30 variable included in the test battery. We restricted their number to 21, from which we reproduced in Table 3 only 12, because the variables from the selfrating scale showed very low, or, in most cases, even negative correlations with the others. For a job specification, the intercorrelation matrix is important inasmuch as it can reflect the structuring around a few psychological factors assumed to be relevant for the aptitudes under study.

The intercorrelations between the scores are higher when we have to do with tests addressing intellectual factors. In the case of personality traits, these correlations are very low or even negative. This is understandable, as we cannot expect any significant connection between the large variety of character traits and the intellectual qualities. The

Table 3

Intercorrelations between test scores (*r*)

N = 163

Test	GI	DA	Obs.	L M			Cr.	Org.	VI	E P I		
	1	2		Nr.	W	T				N	E	I
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1												
2	.199											
4	.127	.254										
5	.335	.224	.220									
6	.268	.260	.198	.355								
7	.070	-.019	.201	.864	.776							
8	.217	.212	.193	.180	.258	.248						
9	.095	.042	.199	.205	.189	.196	.211					
10	.119	.251	.113	-.103	-.804	-.096	.202	.142				
11	-.030	.093	-.028	.184	.127	.191	-.024	-.315	.120			
12	-.195	-.159	.104	.024	.017	.024	.077	-.161	.035	-.001		
			-.253	.024	-.119	-.045	.013	-.081	-.115	-.432	-.253	

rather high correlations between those tests where the task calls for intellectual factors allow us to believe that the battery was homogeneous enough with respect to the intellectual compartment within the structure of educational aptitude.

A psychological analysis of the activity. We are going now to carry out a psychological analysis of the teacher's activity. To this end, we feel compelled to refer shortly even to other psychological factors than those revealed by means of the tests mentioned above. Thus, we will discuss also those psychological factors that play, in the structure of educational aptitude, a role firmly established by other authors, as well as those factors whose importance for the success in educational work is obvious, that is, it has axiomatic value and, hence, needs no further proof.

Observation acuity is useful to the teacher in assessing the pupil in his whole complexity both during the lessons and in other, more various settings. Without this ability you cannot achieve the educational observation, that is, „the teacher's ability to grasp the slightest signs relating to the child's evolutionary trends, to his knowledge, his abilities and skills, his volitional and character traits“². It is observation, too, which helps the teacher to notice promptly the least deviation from the natural course of the lesson, the bewilderment on the pupils' face, and so forth. On the test meant to measure the capacity for observation, the teachers' mean score amounted to 52.64 points, that is, 87.73% of the maximum score. We see, then that this ability shows a high level of development. In view of the correlation with the criterion ($r = .227$, significant at the $P < .02 < P < .05$ level), we may decide that the feature under discussion accounts to a noteworthy extent for the educational performance.

Attention (and especially its distribution) enables us to focus on several activities at a time. Educational work is very complex, since the teacher has to watch the content as well as the logical order of ideas, the mode of expression, the pupils' responses, their behaviour in the classroom etc. In case of simultaneous teaching in two or several grades, the distributions of attention is required to still greater extent. It has been stated that among other cognitive elements included in the structure of educational aptitude, attention is a prime factor which must be addressed during the psychological testing of the applicants for training as teachers³. On the „Prague“ test for distributed attention the subjects achieved a mean raw score of 74.74 representing 75.49% of the maximum score, and corresponding to stanine 7. Hence, distributed attention holds, too, an important position within the set of qualities required by the teacher's job.

Memory helps the teacher to retain a large amount of knowledge from those disciplines corresponding to the subjects matters taught in

² Roșca, Al., Zörgő, B., *Aptitudinile*, Ed. Științifică, București, 1972, p. 115.

³ Dottrens, R., *Institutori ieri, educatori mâine* (translation), Ed. Didactică și pedagogică, București, 1971, p. 120.

grades I to IV, as well as from educational and general culture. The teacher's memory must be prompt, since he is expected to recall easily the data needed for the lesson to meet a pupil's request, or to remember the way the students behaved in a particular situation, and so on.

Job descriptions designed for the teacher's profession would emphasize the importance of the ability to remember readily various facts, as well as the need for a keen visual memory⁴. The test scores on visual memory for words and numbers show that memory, too, is a factor of medium weight within the structure of educational aptitude. The teachers' mean score is 56.93 points, that is, 68.59% of the highest possible score. This mean score corresponds to stanine 6. The importance of memory in the educational activity cannot be neglected in view of its correlation with the criterion, either.

The importance of *speech* needs no special arguing, since it is obvious. The teacher's work relies upon speech, as he permanently communicates with the class. For the dialogue, the conversation, and the expounding to be accessible, correct pronunciation is required, speech disorders being contra-indicated⁵. Important are also richness and variety of the vocabulary, as well as expressiveness, which keep focusing the children's attention on the teacher's verbal message, activate and stimulate their thinking. From table 1 it appears that the subjects ascribed to speech a great importance for success in educational work, as most ratings cluster on developmental levels 7 to 9.

Thinking is involved in selecting the facts, ideas, and events to be mentioned, in choosing the most appropriate teaching methods and procedures, in quickly adjusting to the new situations which may arise during the lesson, in finding the best solutions to various educational problems, and the like⁶. One and the same method, being used by different teachers, may bring about different results⁷, owing to the emergence of subjective, personal factors, among which thinking has a paramount weight. While the teacher's work is intellectual by nature, we should not believe it requires outstanding, uncommon performances in thinking. Most teachers included in the study regarded the various qualities of thinking to be desirable at a medium or good level of development (see Table 1). They pointed out the special role of flexibility, quickness, and critical mind of thinking.

General intelligence, viewed as a general aptitude involved in the teacher's whole behaviour, holds a medium weight in his psychological profile. The mean score on the Raven test was 41.27, that is 77.85% of the maximum score, which corresponds to stanine 6. The highly significant correlation with the criterion entitles us to believe that general

⁴ Szilágyi, J. Kl. (editor), *38 fősöfokú képesítést igénylő pályá*, Országos Pályaválasztási Tanácsadó Intézet, Budapest, 1972, p. 430.

⁵ *Ibidem*, p. 415.

⁶ Zisulescu, St., *Aptitudini și talente*, Ed. Didactică și Pedagogică, București, 1971, p. 116.

⁷ Cerghit, I., *Metode de învățămînt*, Ed. Didactică și pedagogică, București, 1976, pp. 20-21.

intelligence plays a great role in determining the teacher's job proficiency.

Creativity is being remarked more and more often as a success factor in teaching. It is acutely needed in education, since this latter has been, is, and will be one of the chief factors of progress in society. Creativity can be developed in pupils mainly by the teacher's creative work. Scores obtained on the creativity test did differentiate fairly well the subjects from one another. A significant correlation ($r = .281$) has been found between these test scores and the criterion. The mean of 18.86 corresponds to stanine 7, representing 69.85% of the maximum score. We see, then, that creativity holds a rather important position among the qualities that make up educational aptitude.

In the field of *affectivity*, a good deal of balance and self-control is required. It has been pointed out that there is no other profession in which a harmonious, balanced, and orderly emotional life would have more importance than in educational work⁸. Emotional disorder and imbalance are contra-indicated for this profession. Our subjects attributed much and very much importance to emotional stability, 50% of them choosing levels 7—8 of importance, and the remaining 50% — levels 9 and 10 (see Table 1).

Empathy, too, is being regarded as a structural factor or educational aptitude, which shows itself in relations with the pupils. The teacher identifies himself with one or another of the children, hereby achieving a better direct acquaintance with, and a deeper understanding of them. It has been shown that the relationship between teacher and pupil undergoes the effect of empathy which influences its course and intensity, and ultimately accounts for the efficiency of the teaching process⁹. The teachers included in the study assign to empathy a medium importance in bringing about performance in educational work. We regard this estimate as realistic, since empathy is certainly involved in the teacher's activity, but not to the highest degree like in some other professions (actor, lawyer, and so on). The mean score on the empathy questionnaire is 55.28 points, that is stanine 7, which reveals a good developmental level of emotional empathy. The capacity for empathy was aimed at also by other tests of our battery. Thus, the „Conflict Situations in Education“ test, the Lavoëgie self-rating test,¹ and even the *EPI* disclosed such traits as: aggressiveness, co-operativeness, indifference, optimism, thoughtfulness, sociability, seclusion and others. All these features are indispensable in outlining a picture of empathy.

The sphere of *motivation*, too, must be directed towards teaching. The scores on the Irlc-Manolescu vocational interest test show that in our subjects the interest for educational work ranks first. Notable are,

⁸ Szilágyi, J. K1., (editor), *Op. cit.*, p. 421.

⁹ Marcus, S., David, T., Predescu, A., *Empatia și relația profesor-elev*, Ed. Academiei, București, 1987, p. 132.

next, the interest for literary and spiritual matter and for arts¹⁰. The teacher must be an open-minded person, having a wide mental outlook and, hence, complex and deep interests.

Will plays a role in directing the teacher's activity in an energetic and resolute way. The capacity to carry out a voluntary activity and to strive for one's goals is associated with such character traits as: meticulousness, perseverance, determination etc. For the teacher, to attain his goal of developing the pupils in the direction wanted by him and required by society, he has to keep all the time active, and to be constant in his concerns. It is important for him to have a strong will, and to use it on behalf of the children's formation. Using excessive aggressivity, imposing one's will doesn't help to establish in the class a climate of trust and co-operation¹¹.

Since the teacher performs a many-sided activity, he needs some *special aptitudes* like: ability for drawing, for music, and for technical-practical work. All of them should be present at an acceptable level of development, not in maximum strenght, but enough to ensure success in teaching the various matters included in the curriculum, and in achieving the complex tasks of education. Thus, teaching literature, drawing, and music calls for proper artistic abilities. Likewise, teaching handwork, constructing visual aids, and handling audio-visual appliances requires technical-practical aptitudes¹².

Organizing ability or *sense* relates to properly organizing and activating the pupils as a group. The teacher is invested with managerial authority over his class, since he is: (a) the appointed leader responsible for accomplishing the educational tasks, and having directive powers; (b) the person upon whom the pupils' attention is being focused, and who represents an example for them; (c) the most influential person in the class, upon whom depends the pupil, the work organization, and the syntality of the pupils' group; (d) the central source of initiating structure, since he defines the goals and tasks for each pupil, gives him directions, makes decisions, and leads discussions¹³. It is him, too, who guides the pupils' extra-curricular activities. Organizing ability is also involved in work planning for the whole schoolyear, for each term and each day, as well as in preparing the technological design for a single lesson. Furthermore, like any educator, the teacher acts periodically as an orderly officer at school, and in this capacity he is expected of fulfil organizational tasks meant to ensure a smooth run of the affairs in the whole school. On the test for organizing ability the subjects attain-

¹⁰ Ozunu, D., *Implicarea intereselor profesionale in formarea viitorilor invatatori*, in „Revista de pedagogie”, 1988, No. 1, p. 30.

¹¹ Szilágyi, J. Kl., (editor), *Op. cit.*, pp. 420 – 421.

¹² Sielek, T., Parkas, P., Havas, O., Kovács, G., Pakacs, M., Ritoók, P., *Szakok-foglalkozások, II. Felsőfokú képeztést igénylő pályák*, Tankönyvkiadó, Budapest, p. 121.

¹³ Dicu, A., Dimitriu, E., *Op. cit.*, p. 213.

ned a mean of 7.35 points, that is, 73.50% of the maximum score, or stanine 7. These data define as rather important the position of organizing capacity or sense within the elements that make up the structure of educational aptitude.

As to the various *character traits* and *attitudes*, they must show a positive course, consistent with some axiological landmarks. The teacher's personality, as a whole, must be harmonious, wellstructured, capable of ensuring communication with the class. The *EPI*, the self-rating test and the Conflict Situations in Education test pointed out the fact that some traits are not desirable. These are: excessive introversion, lack of self-confidence, aggressivity, indifference, and lessened sense of responsibility. The ratings made by the teachers show that positive character traits (honesty, pliability, sociability, conscientiousness, discipline, self-critical mind and so forth) are being credited with great and even very great importance.

Some of our tests concerned such elements that are included in the structure of *educational tact* (positive character traits, style of solving educational situations, organizing capacity etc.). By emphasizing their weight and significance within the structure of educational aptitude, we contribute also to advocating the importance of the role played by educational tact in scholastic work at primary school level.

Conclusions Developing the job specification of the teacher's profession on an empirical basis is most important for defining the formative aims of educational work in normal school, since it enables us to learn more exactly just which are the qualities to be built up in the students, as well as their minimum required degree of development. In order to shape and develop certain qualities, we have first to know them thoroughly. Fostering educational aptitudes is not possible without a proper diagnosis.

The wide diversity and complexity of educational situations calls for an appropriate structure of the educational aptitudes. These include a large number of components, directed and structured in a particular way. The study we have conducted helped us to disclose the main factors underling the teacher's job performance, that is, the structural elements of the educational aptitudes, showing themselves in a specific manner during the teaching activity in primary school. These factors have been assessed under two angles: with regard to their level of development, and to the degree they bear upon the performance. Between these two aspects is no linear relation. Thus, a quality standing on a medium level of development may bring forth high values of the criterion.

It is essential to say that some of the factors under discussion, like, for instance, educational creativity and educational tact, are composite by nature and may be viewed as ways of expression and utilization of

Table 4

Job specification of the teacher's profession

No.	Psychological factors involved	Minimum required level	Notes
1	<i>General intelligence</i>	medium	
2	<i>Observation acuity</i>	good	
3	<i>Attention:</i> -- distributed -- concentrated	good medium	
4	<i>Memory:</i> -- visual and auditory (for words and numbers) -- swift recall and richness	good good	
5	<i>Speech</i> -- vocabulary -- expressiveness -- pronunciation	medium medium very good	Taking a diction test is compulsory at entrance to normal school
6	<i>Thinking</i> -- flexibility -- quickness -- critical mind	medium medium medium	
7	<i>Creativity</i>		
8	<i>Affective and volitional processes</i> -- balance and self-control -- positive, sthenic tone -- activeness, dynamism	good good good	
9	<i>Empathy</i>	good	
10	<i>Motivation</i> -- interest for educational work -- interest for cultural and artistic issues	very good good good	
11	<i>Special aptitudes (associated with those for teaching)</i> -- for mathematics -- for literature -- for drawing -- for music -- for technical-practical work	medium medium medium medium medium	For some of these, pre-selection tests are stipulated at entrance to normal school
12	<i>Organizing ability</i>	good	
13	<i>Personality traits</i> -- tact -- sociability -- perseverance -- sense of responsibility -- optimism -- discipline -- attachment for the profession		

the educational aptitudes. Thus, just as in the case of other special and complex aptitudes, by starting from educational aptitudes, we may arrive at educational creativity. Aptitudes are thought about as creativity factors. Tact may be regarded as a manifestation of educational aptitude, materializing in certain instructional and educational strategies and tactics, and resulting from a set of psychological (intellectual, emotional, motivational, volitional, and character) traits, as well as from professional training and experience. An intricate structure is found also in organizing ability or sense, and in empathy, these two being, in fact, special complex aptitudes. It is, then, imperative that the endeavours to detect on an empirical basis, the main element within structure of educational aptitude be continued.

MECANISME COGNITIVE DE ADAPTARE LA STRES

M. MICLEA

ABSTRACT. Cognitive Mechanisms of Coping. A theoretical analysis of cognitive mechanisms involved in coping is undertaken. Different „local” theories set up mutual constraints, to be taken in account by more comprehensive models. The limits of primary evaluation of stressor are emphasised; a long series of reevaluations follow to primary one, bringing about different mental models of the same stimulus. Defence mechanisms are not independent psychological processes but defensive consequences of neutral cognitive functioning.

1. Problema. În studiul de față încercăm o abordare teoretică a mecanismelor cognitive implicate în adaptarea la stres. Acest tip de abordare e *posibilă* datorită, pe de o parte, volumului considerabil de date clinico-experimentale asupra reacției de stres, pe de altă parte, datorită programelor spectaculoase realizate de psihologia cognitivă în ultimele decade. Socotim că o astfel de investigație este și *necesară* pentru a realiza o integrare binoculară a cercetărilor asupra stresului cu cercetările teoretice experimentale din psihologia cognitivă. În absența unei perspective integrative sîntem puși în fața unei mulțimi de *teorii locale*, ce încearcă să explice o clasă de fenomene psihice fără să țină seama de constrîngerile impuse de teorii valide asupra unor clase de procese complementare. De pildă, „evaluarea primară” și „evaluarea secundară” a stresului (Lazarus, 1984, Neufeld, 1989) nu iau în considerare cercetările recente asupra inconștientului cognitiv (Erdélyi, 1991) sau atenției (Allport, 1990), deși aceste procese sînt componente de bază ale modelelor cognitive asupra stresului. Unul din obiectivele acestei investigații este de a evidenția constrîngerile reciproce impuse de diverse teorii locale. O teorie, mai adecvată asupra mecanismelor cognitive implicate în reacția de stres va porni de la necesitatea satisfacerii acestor constrîngeri.

Încă două precizări se impune să mai facem. Mai întîi că avem în vedere doar *stresul psihologic*, adică acele situații stresante care fac obiectul unor evaluări subiective. Nu fac obiectivul investigațiilor prezente reacțiile biologice la stres — dezvoltate pe filiera inițiată de H. Selye (1978) sau consecințele comportamentale ale impactului cu stresorii.

Corespunzător, există trei mecanisme principale de adaptare la stres: a) *mecanisme biologice*, vizînd controlul reacției biologice la stres (ex. medicația, bio-feed-backul, tehnicile de relaxare); b) *mecanisme comportamentale* orientate asupra intervenției operatorii, comportamentale în mediu pentru a înlătura sursa stresului sau a evita impactului stresant (ex. controlul mediului, evaziunea fizică din situația stresantă); c) *mecanisme cognitive*, care implică modificări ale procesării informației

despre evenimentul aversiv/stresor. Doar această ultimă categorie de mecanisme ne interesează în studiul de față, fără a nega însă existența unor relații strânse între diverse tipuri de mecanisme de adaptare la stres.

Controlul cognitiv al reacției de stres: senzitivi și regresivi R. Averill (1973), propune noțiunea de control cognitiv al stresului, vizând consecințele inductoare sau reductoare, pe care sistemul cognitiv le poate avea asupra reacției de stres. Prin noțiunea de control cognitiv se vizează acele modalități de prelucrare a informației despre un stimul aversiv care să reducă consecințele pe termen lung cauzate de reacția de stres, sau să reducă costul psihic al adaptării. Cu toate controversele iscate în jurul acestui tip de adaptare la stres (vezi Susan C. Thompson, 1981, pentru o evaluare critică a literaturii) noțiunea de control cognitiv (cognitive coping) sau procedură cognitivă de adaptare la stres (cognitive coping) s-a menținut, intrând în „folclorul științific” legat de problematica stresului (Neufeld & Patterson, 1989).

În mod neîndreptățit controlul cognitiv al stresului este considerat ca fiind mai puțin eficient decât controlul stimulului sau al reacției biologice. Oricare din aceste proceduri adaptative au avantaje și dezavantaje. De exemplu, succesul monitorizării reacției biologice la stres prin medicație sau biofeed-back poate să reducă consecințele biochimice disruptive ale unui stimul aversiv, să crească încrederea în sine și capacitatea de autocontrol, dar poate, de asemenea, să inducă un pattern pasiv de reacție la stres, atenuând comportamentele asertive, de confruntare directă cu stimulul.

Controlul cognitiv reduce reacția de stres și atenuează consecințele disruptive ale stresului, însă pe de altă parte, poate degenera și în comportamente defensive, de tip evazionist. În condițiile în care controlul individului asupra mediului și a propriilor sale reacții biologice sînt adesea extrem de limitate, sistemul cognitiv capătă preponderență asupra modulării reacției de stres. Uneori situația stresantă este copleșitoare; ea nu oferă subiectului posibilitatea de intervenție operantă în mediu și nici răgazul de a recurge la intervenții biochimice sau tehnici de relaxare. În aceste condiții adaptarea cognitivă este singura strategie viabilă. Același lucru se întîmplă și în cazul în care subiecții au un control slab al reacției biologice de stres. De exemplu, anxioșii, în loc să-și ajusteze reacția biologică preferă să o moduleze cognitiv (Eysenck 1989).

Cercetările de teren au arătat că modularea cognitivă este principala strategie de adaptare la stres utilizată de combatanți înaintea unui atac, de supraviețuitorii unui dezastru sau de ostatici în perioada de reclusiune (Siegel, 1982). Confruntarea cu marile situații stresante — moartea, un handicap grav dobîndit în urma unui accident, o boală cronică etc. — fac inoperan controlul comportamental sau cel biologic singurele resurse disponibile sînt cele cognitive. Bolnavii cronici consideră de pildă, că cea mai eficace armă de luptă împotriva durerii este minimalizarea ei, negarea defensivă a consecințelor acesteia (Neufeld & J. Pattkinson, 1989). Înregistrarea frecvenței mișcărilor oculare la

bolnavii hemiplegici au arătat că aceștia evită în mod sistematic baleiajul vizual al zonelor corporale afectate (Dunning & Silva, 1980). Persoanele care sînt solicitate să dea primul ajutor în cazul unor catastrofe aeriene sau feroviare își fac munca mai ușoară închipuindu-și că corpurile umane traumatizate sînt de fapt corpuri de animale sau că nu sînt ei înșiși în situația respectivă, ci vizionează un film despre acest tip de accidente (Neufeld & Patterson, 1989).

Mijloacele prin care sistemul cognitiv caută să diminueze reacția de stres sînt foarte variate, de la „apărări perceptivă“ (Erdelyi, 1974) pînă la modificarea funcționării atenției (Eysenck, 1989) sau mecanismele de apărare (Dorpat, 1986). Aceste mecanisme vor face obiectul unei analize minuțioase ulterioare, pe baza achizițiilor recente din psihologia cognitivă.

Majoritatea experimentelor realizate pînă în prezent au confirmat ideea că controlul cognitiv reduce stresul din perioada de anticipare a confruntării cu situația stresantă, crește toleranța la durere, reduce anxietatea din cursul unei sesiuni de examene etc. (Thomson, 1981, Averill, 1973, Holmes, 1989). În cercetările pe animale, de pildă s-a constatat că animale care erau informate — prin învățare — că urmează un șoc electric manifestau o reacție de stres mai intensă imediat după recepționarea semnalului de atenționare după care, dacă șocul electric se aplica la intervale regulate, își diminuau această reacție (Averill, 1973). Rezultate similare s-au obținut pe subiecți umani. S-a constatat o reacție mai intensă de stres anticipativ la subiecții care cunoșteau momentul impactului cu stimulul stresor în comparație cu subiecții cărora nu li se preciza dacă vor fi confrunțați sau nu cu o astfel de situație (Monat, Averil & Lazarus, 1972).

Există câteva evidente că, deși informațiile despre confruntarea ulterioară cu un stimul generează inițial un nivel mai ridicat al stresului, aceste informații au valoare adaptativă pe termen lung, diminuînd reacția de stres. Cercetările de acest gen au pornit de la o distincție mai veche făcută de D. Byrne între subiecții *repressivi* și subiecții *senzitivi*. Binomul represie — senzitivitate reprezintă două stiluri defensive, aflate la capătul unui continuum. Subiecții *repressivi* preferă evitarea situației stresante, recurgînd de preferință la mecanismele de apărare prin represie, negare defensivă și raționalizare. *Senzitivii* preferă apropierea, accesul la situația stresantă; ei recurg la defensive prin intelectualizare, repetiții obsesive sau ruminării (Chabot, 1973).

Utilizînd aceste distincții DeLong (1970) a evaluat nivelul de anxietate a unor pacienți în momentul în care ei au fost informați că vor fi supuși unei intervenții chirurgicale și a repetat această măsurătoare cu 24 de ore înainte de efectuarea propriu-zisă a operației (apud Averill, 1973). Studiul avea menirea să pună în evidență interacțiunea dintre informațiile referitoare la o situație stresantă (intervenția chirurgicală) și stilurile defensive. S-a constatat că *repressivii* manifestă un nivel scăzut de anxietate în momentul informării lor despre intervenția chirurgicală, dar acest nivel crește pe măsura apropierii impac-

tului. *Senzitivii* fac dovada unui nivel mediu al anxietății în primul moment după încunoștiințare, iar acest nivel rămâne constant până la impactul operatoriu, în vreme ce *subiecții nespecifici* (= nici senzitivi, nici represivi) au un pattern al anxietății caracterizat prin creșterea acesteia în perioada inițială și diminuarea ei considerabilă odată cu scurtarea perioadei până la intervenirea chirurgicală respectivă. Pe scurt, cele trei categorii de subiecți au evidențiat gradiente diferite ale anxietății: la represivi anxietatea a crescut, la senzitivi a rămas constantă, iar la subiecții nespecifici s-a diminuat. Repartizarea subiecților în cele trei grupuri s-a făcut pe baza unei scale de sensibilitate — represie derivată din MMPI. În concluzie, obținerea și prelucrarea informației despre stresor — o variabilă cognitivă importantă — are efecte diferite asupra reacției de stres. Studii mai recente au pus în evidență o corelație puternică, de $r = +80$ între scala de sensibilitate — represie și scalele de anxietate (Neufeld & Patterson, 1989). Or, această valoare este similară cu valoarea corelației test — retest, ceea ce ne îndeamnă să credem că, de fapt, măsoară același lucru: *anxietatea*. În consecință, putem considera *represivii* ca subiecți cu un nivel scăzut de anxietate iar *senzitivii* — ca subiecți cu un nivel ridicat de anxietate.

Aplicând această interpretare la rezultatele obținute de De Long (vezi și Thomson, 1981) rezultă că informațiile despre o situație aversivă viitoare au următoarele efecte:

- sporesc anxietatea în faza inițială la subiecții cu nivel de anxietate „normală“ (nonspecifici), apoi o diminuează pe măsura apropierii de momentul impactului, probabil datorită habituării;
- mențin constant nivelul de anxietate al subiecților cu anxietate ridicată;
- diminuează anxietatea subiecților cu un nivel scăzut de anxietate în perioada inițială, după care sporește reacția de distress (anxietate) pe măsura apropierii de confruntarea cu situația stresantă.

Dacă luăm în considerare mecanismele defensive specifice de care țin seama subiecții, atunci putem schița o explicație pentru aceste comportamente diferite. Se pare că mecanismele de apărare preferate de neanxioși sau represivi (= raționalizarea, negarea defensivă, represia) sînt *eficace în anticipație*. Cu cît momentul impactului se apropie, cu atît eficacitatea lor scade, și — ca o consecință — anxietatea sporește. Mecanismele de apărare bazate pe negarea defensivă a realității, reduc distressul în condițiile în care situația stresantă reală față de care se activează nu devine ineluctabilă. Cu cît confruntarea cu această situație devine mai inevitabilă, cu atît eficiența lor scade. Oricît de seducătoare sau plauzibilă ni se pare această ipoteză, ea rămîne totuși să fie probată prin cercetări experimentale de teren.

Subiecții anxioși recurg preponderent la intelectualizări și ruminări, deci nu evită asimilarea cognitivă a situației stresante. Anxietatea lor rămîne ridicată, dar constantă pe măsura apropierii impactului. Intrucît prin intelectualizări și ruminări cele mai multe din caracteristicile situației stresante au fost anticipat prelucrate cognitiv, se poate

face predicția că un anxios se va comporta „normal” într-o situație anxiogenă (stresogenă) anticipată, pentru că nu mai e luat prin surprindere de caracteristicile acesteia. El trăiește în *anticipație* stresul inerent unei situații stresante, concomitente cu asimilarea ei cognitivă. În situație reacționează adaptiv, pentru că factorii de stres au fost deja apropriați. Cele două patternuri de reacție anticipativă la un stresor (situație stresantă) fac trimitere spre mecanismele de apărare ale căror rezultate sînt. Următoarea secțiune va fi consacrată tocmai evaluării cercetărilor asupra acestor mecanisme.

2. Mecanismele de „apărare ale eului”. Sintagma „apărare psihică” a fost utilizată pentru prima dată de S. Freud într-o lucrare din 1894 intitulată *Psihonevrozele de apărare*. În acest studiu, el face distincția între „histeria hipnoică sau de retenție” și „histeria de apărare”, cea din urmă rezultînd din reacția represivă a eului față de o idee sau dorință incompatibilă cu „principiul realității”.

Pînă în 1926, cînd elaborează lucrarea „*Inhibiții. Simptome și Anxietate*”, Freud utilizează termenii de „represie” și „apărare” ca fiind termeni sinonimi. Acum el distinge între apărare ca „un termen general pentru toate tehnicile pe care le utilizează eul în rezolvarea unor conflicte care altfel pot degenera în nevroze” (apud Wallerstein, 1984, p. 202) iar represia ca o tehnică specială de apărare. În aceeași lucrare Freud analizează pentru prima dată mecanismele de intelectualizare, regresie, izolare, represie și formarea reacției adverse. Represia este considerată ca un mecanism primar (primitiv), celelalte procese defensive intrînd în joc numai cînd represia este insuficientă.

Tot S. Freud lansează ideea, care va face apoi carieră în psihanaliză, că disfuncțiile acestor mecanisme induc tulburări psihice majore (ex.: proiecția poate duce la paranoia, substituția la fobie, reacția adversă la comportamente obsesiv-compulsive etc.).

Eforturile tatălui au fost continuate de Ana Freud care în 1936 publică lucrare care o va face celebră: *Mecanismele de apărare ale eului*. Ana Freud consemnează zece mecanisme de apărare: regresia, represia, formarea reacției adverse, izolarea, disocierea, proiecția, introiecția, masochismul moral, negarea defensivă și sublimarea. Ulterior, alți psihanalisti au atras atenția asupra altor mecanisme de apărare (C.G. Bettelheim, 1943). Într-o lucrare de sinteză asupra mecanismelor de apărare *Glossary of Defenses*, Wallerstein, și colaboratorii (1961) listează 24 de „mecanisme de bază sau de ordinul unu” și 15 „mecanisme complexe sau de ordinul doi”. Lista acestor mecanisme ar mai putea continua, dar nu face obiectul studiului de față. De asemenea, presupunînd cunoscute teoria și modul de funcționare a acestor mecanisme, ne vom axa atenția asupra stadiului actual al cercetărilor în acest domeniu.

Mai bine de cincizeci de ani au trecut de la publicarea cărții lui A. Freud, socotită, în acea perioadă, un aport definitiv la dezvoltarea psihanalizei (Wallerstein, 1984). Cercetările asupra mecanismelor

de apărare au continuat nu numai în mediu clinic, pe baza paradigmei psihanalitice ci și în laborator, în cadrele paradigmei experimentale. Un fapt semnificativ trebuie relatat, legat de aceste două tipuri diferite de cercetare. Când Rosenzweig (1934) îi scria lui Freud că cercetările de laborator confirmă intuițiile clinice asupra mecanismului de represie, Freud îi răspundea destul de cinic că „nu pune mare preț pe aceste cercetări“ dar că e de acord cu faptul că ele „nu pot face mare rău“ (apud Holmes, 1989). Din păcate, multă vreme psihanalistii au rămas obtuși la cercetările de laborator, spre defavoarea teoriei mecanismelor de apărare. Abia în ultimii ani, odată cu acumularea datelor obținute în aceste cercetări, ele nu au mai putut fi neglijate. Pe baza lor și a evoluțiilor recente din psihanaliză se pot formula câteva aserțiuni care exprimă nivelul actual al cercetărilor.

● *Mecanismele de apărare sînt abstracții conceptuale, nu entități psihice reale* (Wallerstein, 1984, Brenner, 1981). Ele sînt construite postulate de psihanalisti pentru a explica anumite comportamente care au valoare defensivă. Fiind abstracții conceptuale, problema dacă ele sînt conștiente sau inconștiente e lipsită de sens. Ele denotă anumite *procese psihice care au funcție defensivă*, nu o categorie psihică aparte, dedicată exclusiv apărării.

● *În principiu, orice proces psihic poate fi utilizat în scopuri defensive.* Insumind o serie de cercetări, Brenner (1981) consemna: „modalitățile de apărare sînt la fel de diverse ca viața psihică însăși. Nu există funcții ale eului utilizate exclusiv în mod defensiv... Eul utilizează în scop defensiv orice poate contribui la realizarea acestui scop: atitudinii, percepții, modificări ale atenției etc. (p. 561). Ca urmare, postularea unor „mecanisme de apărare“ subiacente comportamentelor sau proceselor cu funcție defensivă este superfluă.

● *Procesele/comportamentele care au funcție defensivă sînt organizate ierarhic. Ierarhia proceselor și a comportamentelor defensive corespunzătoare nu este identică, ci paralelă* (Wallerstein, 1984). Unui proces simplu (de ex. represia) îi corespunde un comportament defensiv simplu (ex.: uitarea unui cuvînt aversiv). Unui proces complex (ex.: formarea reacției adverse) îi corespunde un comportament complex (ex.: repetiția compulsivă a unui ritual, fluieratul noaptea pe întuneric, cînd ne aflăm într-un mediu nefamiliar etc.).

● *Orice comportament defensiv are o funcție adaptativă în comparație cu comportamentele sau pulsionile inferioare față de care este utilizat defensiv și are o funcție dezadaptativă față de o modalitate superioară de adaptare la realitate.* (Wallerstein, 1984). Wallerstein reia o idee a lui Gill (1963), care considera că dacă procesele/comportamentele defensive sînt organizate ierarhic, atunci cele de la bază sînt inconștiente, automate și cu potențial patogen. Modalitățile de apărare aflate în partea superioară a ierarhiei sînt conștiente, voluntare și au potențial adaptiv. Pe scurt, orice comportament defensiv este adaptativ față de comportamentele/procesele inferioare și dezadaptativ față de modalitățile superioare de adaptare.

• *Nu se știe încă în ce condiții comportamentele/procesele defensive diminuează distresul.* Cercetările de laborator foarte minuțioase asupra represiei și proiecției n-au constatat reduceri ale valorii reacției de stres la persoanele care fac apel la aceste tehnici defensive (Holmes, 1979, 1981, 1989). Evident, se poate reproșa acestora cercetări de laborator faptul că au utilizat numai stimuli stresori de intensitate medie care au indus o reacție de stres ne semnificativă, insensibilă la acțiunea „mecanismelor de apărare“. Este totuși ciudat că nu s-au obținut rezultate pozitive, cel puțin din întâmplare! Ca atare, departe de a fi un fapt incontestabil, reducerea distresului prin modalitățile defensive de care dispunem rămâne încă un lucru de dovedit și prin cercetări de laborator, nu numai pe baza unor consemnări clinice.

Intr-un efort de asimilare a unor rezultate ale psihologiei cognitive la paradigma psihanalitică, Th. Dorpat propune un model al proceselor psihice utilizate defensiv de către persoana umană. (Dorpat, 1985). Se pornește de la asumția că „negarea defensivă“ (denial) este nucleul oricărui mecanism defensiv. Funcția defensivă a proceselor psihice se realizează într-o succesiune de patru faze: — evaluarea (pre)conștientă a pericolului sau traumei; — deteriorarea dureroasă a echilibrului emoțional; — suspendarea procesărilor cognitive; — inițierea unui comportament paleativ (paravan).

In prima fază, subiectul evaluează, cel mai adesea conștient, caracterul aversiv al unui stimul din mediul extern sau al unei pulsțiuni interne.

In a doua fază, această evaluare induce o stare afectivă negativă (anxietate, frică, rușine, vinovăție, tristețe etc.). Această „experiență“ negativă declanșează utilizarea defensivă a proceselor psihice. De remarcat că spre deosebire de majoritatea psihanalizatorilor care consideră că doar anxietatea inițiază mecanismele de apărare, Dorpat consideră că orice dezechilibru emoțional dureros poate avea această funcție.

Ca urmare a dispoziției afective negative se procedează la suspendarea prelucrării informației despre stimulul aversiv. Făcând apel la câteva cercetări cognitive mai vechi (Neisser 1968), Dorpat susține că această suspendare a proceselor cognitive (cognitive arrest) se realizează pe două căi. Mai întâi se comută focalizarea atenției — care are rol de filtrare a informațiilor ce vor face obiectul unor prelucrări de ordin superior — de pe stimulul sau pulsunea stresogenă pe un stimul neutru, neaversiv. Apoi se produce/prelucrează informații de alt gen, cu scopul de a susține *întreruperea asimilării cognitive* a situației aversive (vezi cazul tipic al raționalizării).

În fine, se inițiază un *comportament paravan*, (screen behavior) cu un conținut opus celui care ar fi fost indus direct de situația aversivă (vezi, de exemplu, actele de bravaj de față în fața unui examen sau a unei confruntări dificile).

Dorpat își susține modelul prin observații clinice personale sau ale altor psihanalizatori (Dorpat, 1985).

3. Inconștientul cognitiv. Stădiul actual al cercetărilor asupra mecanismelor de apărare, ne îndreptățește să concluzionăm printre altele, că

comportamentele de tip defensiv sînt rezultatul unor procese psihice/ cognitive neutre, care, în anumite contexte, pot căpăta o funcție defensivă. Pentru ca un mecanism defensiv să se inițieze, se presupune o evaluare a potențialului stresogen al unui stimul. Cu alte cuvinte, mecanismele de apărare intră în joc dacă se pune problema „apărării“ eului, abia după ce s-a constatat amenințarea potențialului pe care o poate prezenta o anumită situație. Această cerință a fost încorporată în modelele mai noi, de inspirație cognitivă asupra stresului (Lazarus, 1984, Neufeld, 1989). Se consideră că declanșarea mecanismelor de adaptare este precedată de două evaluări prealabile ale stimulului a) o *evaluare primară*, în care este evaluat potențialul stresogen intrinsec al stimulului (ex. severitatea sa, iminența, probabilitatea de apariție, etc.); b) o *evaluare secundară*, în care se compară potențialul stresogen al stimulului cu disponibilitățile adaptative ale subiectului. De exemplu, aprecierea dificultății unui examen — evaluarea primară — este succedată de evaluarea resurselor de care dispune subiectul pentru a face față unei atari situații. Primul tip de evaluare este cel mai adesea preconștient, inconștient) al doilea — conștient. Evaluarea secundară apare abia după depășirea unui *prag de toleranță la stres* de către stimulul ce face obiectul evaluării primare. Acest prag este postulat, nu este rezultatul unor investigații experimentale. Pe scurt, ambele tradiții de cercetare — atât cea psihoanalitică cît și cea cognitiv-experimentală, postulează existența unor procesări prealabile (adesea inconștiente) ale stimulului, înainte ca mecanismele de apărare sau de coping să fie amorsate. Principala problemă pe care ne-o vom pune este dacă aceste procesări (evaluări) primare sînt posibile? Altfel spus, e posibilă o evaluare inconștientă a potențialului stresogen al unui stimul care apoi să amorseze mecanismele de apărare? În subsidiar, vom căuta să răspundem și la întrebarea dacă există numai două genuri de evaluări ale stimulului care sînt necesare și suficiente pentru a genera reacția de stres. Vom trece în revistă cercetările asupra proceselor cognitive inconștiente, pentru a vedea dacă nu cumva luarea lor în considerare poate corecta modelele actuale asupra reacției de stres.

„Inconștientul cognitiv“, procesele cognitive inconștiente au făcut obiectul unor investigații asidue în ultimii ani (Erdelyi, 1935, Merikle, 1992, Bruner, 1992, etc.). Inițial, aceste cercetări au fost stîrnite de „mitologia“ creată în jurul percepției subliminale sau subceptiei; ulterior ele au căutat să valorifice o serie de sugestii din abordările psihodinamice, dar și din cercetările asupra stărilor disociate de conștiință (Janet, 1912, Hilgard, 1974).

Mai întii cercetările asupra „inconștientului cognitiv“ au demonstrat *existența* procesărilor inconștiente ale informației. Într-o serie de experimente, Kunst-Wilson & Zajonc (1980) sau prezentat la tahiscop cu un timp de expunere foarte scurt, o serie de caractere din scrierea chineză. Ulterior, subiecții erau solicitați să menționeze care dintre caracterele unor perechi de caractere chineze dintre care unul fusese expus anterior, este preferat. Deși pe baza rapoartelor de intro-

specție ale subiectivelor se conchidea că nici o procesare a stimulului anterior expus nu fusese posibilă — din cauza timpului de expunere redusă — în parte 60% din cazuri preferă acest stimul față de perechea lui, care nu fusese obiectul expunerii.

Ce anume se poate prelucra la nivel subconștient? Pentru a răspunde la această întrebare A. M. Treisman (1960), Merikle (1992) au solicitat un grup de subiecți să asculte doar mesajele ce le erau transmise la una dintre urechi și pe care urmau să le reproducă ulterior. Concomitent, la cealaltă ureche subiecților le era oferit un alt mesaj. S-a constatat că mesajul care nu face obiectul atenției este procesat doar la nivelul caracteristicilor sale *fizice*: intensitatea sau tonalitatea sunetelor, locația lor spațială etc. Dintre toți stimulii verbali recepționați de acest al doilea canal, doar cei cu relevanță personală deosebită erau procesați și reținuți în memorie: numele proprii ale subiecților sau cuvinte care anterior au fost asociate cu șocuri electrice. Alte cercetări ulterioare (Aronson, 1976, Swets & Bjork (1990) au confirmat că la nivelul inconștientului se poate procesa semantic doar un cuvânt (care are relevanță personală) nu însă și perechi de cuvinte sau propoziții. Aceste cercetări au spulberat „mitul“ învățării unor limbi străine sau cunoștințe factuale în timpul somnului. Așadar, subconștient sau inconștient se prelucurează doar *caracteristicile fizice ale stimulului*. Dar în cazul în care acești stimuli au *relevanță personală deosebită* și ei au o *formă simplă* (ex. un singur cuvânt) se poate realiza și prelucrarea lor la nivel *semantic*. După mai bine de 20 de ani de studii, A. S. Reber (1967, 1989) conchide că la nivel inconștient subiectul mai poate procesa și *reguli parțiale/simple* sau *covarianta*. De pildă, într-unul din experimentele sale el pune subiecții să studieze 20 de serii de consoane (fiecare serie avînd, în medie, 6—7 consoane), generate pe baza unei gramatici finite dar suficient de complexă ca să nu poată fi descoperită de către subiecți. După studierea acestor șiruri subiecții pot distinge, în majoritatea cazurilor, între șirurile de consoane generate pe baza acestora reguli și șirurile generate în mod aleator, cu toate că subiecții nu raportează descoperirea vreunei regularități.

Coroborate cu alte cercetări (vezi Merikle, 1992), rezultatele investigațiilor prezentate mai sus duc la concluzia că la nivel subconștient (inconștient) se pot procesa: *caracteristicile fizice ale stimulilor, reguli parțiale, covarianta și dimensiunile semantice ale stimulilor cu relevanță personală deosebită*.

4. Constrîngeri impuse modelelor cognitive ale stresului. Rezultatele cercetărilor asupra procesărilor cognitive inconștiente impun corecții și constrîngeri ce trebuie satisfăcute de modelele cognitive ale reacției de stres.

Mai întîi, aceste rezultate atestă posibilitatea unei evaluări primare la nivel subconștient. Această evaluare vizează însă numai stimulii cu relevanță personală; ceilalți nu pot fi evaluați la nivel subconștient, deoarece sînt reprezentate doar caracteristicile lor fizice.

Mai exact spus, pot face obiectul evaluării primare subconștiente doar acei stresori care -- pe baza unor învățări anterioare -- prezintă relevanță pentru subiect. Într-un experiment mai vechi, pe nedrept neglijat, Lazarus & McCleary (1965) prezintă subiecților la tahistoscop o mulțime de silabe fără sens, unele dintre ele fiind însoțite de un șoc electric. Ulterior, aceste silabe corelate inițial cu șocuri electrice, au fost integrate în mod aleator într-o altă serie de silabe, care cuprindea și silabe neîntilnite în cadrul primei expunerii. Timpul de expunere era atât de redus încât subiecții puteau conștientiza doar prezența sau absența unui stimul, nu și conținutul său. S-a constatat totuși că reacția galvanică a pielii -- un indice al anxietății -- era mult mai puternică în cazul silabelor asociate cu șocuri electrice (= stimuli condiționați) decît în cazul prezentării celorlalte silabe, neutre, care nu făcuseră obiectul unei condiționări. Ca atare, se poate conchide că subiecții (umani) pot să discrimineze o amenințare de un stimul neutru la nivel subconștient. Acest lucru e posibil datorită învățărilor anterioare -- prin condiționare clasică -- ce investesc anumiți stimuli altfel neutrii -- cu relevanță personală.

E posibil ca relevanța unor categorii de stimuli să fie determinată genetic. Reacția fobică față de șerpi -- care apare foarte timpuriu, indiferent de cultură și fără o condiționare prealabilă -- pare a avea o bază genetică (Davey, 1991), o situație similară pare a avea reacția fobică față de șoareci sau șobolani. Esențial rămîne faptul că relevanța personală este o condiție esențială a procesării subconștiente a stimulului stresant, indiferent dacă această relevanță are rădăcini genetice sau este rezultatul unor învățări anterioare. „Evaluarea primară“ a unor stresori nemaiîntilniți reclamă o procesare conștientă, pentru a surprinde dimensiunile lor semantice.

În al doilea rînd, evaluarea primară este doar începutul unei serii de evaluări și reevaluări. Procesele de atribuire pe care le face subiectul, cunoștințele pe care el le are despre stresor, stima de sine etc., determină reevaluări ale stresorului care modulează perpetuu reacția de stres. Acest lucru se poate vedea cel mai bine în cazul reacțiilor de tip fobie (Houtt & Merckelbach, 1991). O reacție fobică anterioară se poate remite spontan datorită reevaluări ulterioare a situației generatoare de fobie prin asimilarea de cunoștințe despre respectiva situație și printr-o corectă atribuire a simptomelor trăite de subiect. Așadar, nu avem de-a face doar cu o „evaluare primară“ succedată de o „evaluare secundară“ după care sînt inițiate mecanismele de coping sau defensive. Mai degrabă, subiectul procedează la evaluări și reevaluări succesive -- cu atât mai numeroase cu cît stimulul este mai complex sau mai inedit -- iar funcția defensivă a sistemului cognitiv se manifestă nu ulterior ci *pe parcursul* acestei cascade de evaluări și reevaluări. Procesarea incompletă a unui eveniment traumatic, ca moartea cuiva foarte apropiat, neînțelegerea unui simptom al unei tulburări letale, minimalizarea probabilității de apariție a unei catastrofe, percepția eronată, limitarea cîmpului atenției în situație de avarie etc., reprezintă numai cîteva exemple care atestă consecințele defensive ale funcționării cognitive.

Fie și o astfel de analiză teoretică sumară ca cea întreprinsă în paginile anterioare, prin care se încearcă o *integrare binoculară* a datelor obținute de cercetările teoretice-experimentale din psihologia cognitivă „academică“ cu cele consacrate stresului are o serie de consecințe interesante. Mai întâi, s-a dovedit că nu există doar o evaluare „primară“ și una „secundară“ a caracterului aversiv al unui stresor ci o *cascadă de evaluări și reevaluări*, deci o cascadă de modele mentale ale aceluiași stimul. În al doilea rând, s-a putut stabili exact ce anume poate face obiectul evaluării primare (subconștiente) și care e nivelul de procesare a stimulilor. În al treilea rând, s-a evidențiat faptul că mecanismele de apărare sau coping nu sînt consubstanțiale cu acestea, nefiind decît consecințe defensive ale funcționării unor mecanisme cognitive neutre, nu procese sau mecanisme psihice aparte. Aceste rezultate constituie premisa unor modele mai adecvate ale mecanismelor de adaptare la stres.

BIBLIOGRAFIE

1. Averill, J. R. (1972), *Vigilant and nonvigilant coping strategies*, in „J. of Personality and Social Psychology”, 23.
2. Averill, R. J. (1973), *Personal control over aversive stimuli and its relationship to stress*, in „Psychological Bulletin”, 80.
3. Allport, D. G. (1990), *Attention in The Basics of Cognitive Science* M. J. Eysenck (ed.).
4. Aronson, (1976), *Sleep assisted instructions*, in „Psychological Bulletin”, vol. 83.
5. Bettelheim, B. (1943), *Individual and mass behaviour in extreme situations*, in „J. of Abnormal and Soc. Psychology”, nr. 8.
6. Brenner, C. (1981), *Defense and defense mechanisms*, in „Psycho-analytic Quarterly”, 50.
7. Bruner, (1992), *Another Look at New Look* in „American Psychologist”, nr. 6.
8. Dorpat, Th. (1985), *Denial and Defense in the Therapeutic Situation*, New-York, J. Aronson Inc.
9. Dunning, C. & Silva, M. (1980), *Disaster-induced trauma in rescue workers*, „Victimology”, 5.
10. Davey (1991), *A cognitive model of classical conditioning*, in „Behavioral Research and Therapy”, nr. 5.
11. Erdelyi, (1974), *A new look at the „New Look”*, in „Psychological Review”, nr. 6.
12. Erdelyi, (1992), *Psychodynamic and Unconscious*, in „American Psychologist”, nr. 6.
13. Eysenck, M. W. (1989), *Personality, stress arousal and cognitive process in stress transition*, in R. Neufeld (ed.).
14. Holmes, D. S. (1968), *Dimensions of projection*, in „Psychological Bulletin”, 69.
15. Holmes, D. S. (1989), *Laboratory research on Defense Mechanisms*, in R. W. Neufeld (ed.).
16. Hout & Merkelbach (1991), *Classical Conditioning; Still Going Strong*, in „Behavioral Psychotherapy”, vol. 19.
17. Kunst, Wilson, W. R. & Zojonc, R. B. (1980), *Affective discrimination of stimuli that can not be recognised*, „Science”, 207.
18. Lazarus, R. (1984), *Stress appraisal and coping*, New-York, Springer.
19. Lazarus & McCleary. (1951), *Autonomic Discrimination Without Awareness; A study of subception*, in „Psychological Review”, vol. 58.

20. Merikle, P. M. (1992), *Perception without awareness -- Critical Issues*, „American Psychologist nr. 6, 1992.
21. Monat, A., Averill, R. J., Lazarus, R. (1972), *Anticipatory stress and coping reaction under various conditions of uncertainty*, „J. Of Personality and Social Psychology", 8.
22. Neufeld, R. W. (ed.), (1989), *Advances in the investigation of psychological stress*, John Wiley, New-York.
23. Reber, A. S., (1967), *Implicit learning of artificial grammar*, in „Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior", nr. 6.
24. Reber, A. S., (1989), *Implicit learning and tacit knowledge*, in „Journal of Exp. Psychology—General", vol. 118.
25. Selye, H., (1978), *The evolution of Stress concept*, in *Current trends in Psychology*, L. Janis (ed.), Los Altos.
26. Sweets, J. A. & Bjork, R. A., (1990), *Enhancing human performance: An evaluation of „New Age" techniques*, in „Psychological Science", nr. 1.
27. Treiman, A. M. (1960), *Contextual cues in selective listening*, in „Quarterly J. of Exp. Psychol.", nr. 12.
28. Thompson, Susane, C., (1981), *Will it hurt if I can control it? A complex answer to a simple question*, in „Psychological Bulletin", 90.
29. Wallerstein, R. S., (1984), *Defenses, Defense Mechanism and Structure of Mind*, New-York.

DEPRESSION AT RHEUMATOID ARTHRITIS PATIENS

E. VARGHA, C. CRĂCIUN

ABSTRACT. The authors investigate the interrelation between rheumatoid arthritis — a severely disabling physical illness — and depression, the emotional reaction the most frequently encountered at these patients. The subjects of the study were 50 *R.A.* patients; three variables were taken into account: phase of *R.A.* (as a measure of severity of illness), intensity of depression (measured with the *WDRS*), and the subjective perception of severity of physical symptoms. The lack of any statistically significant correlation between these variables, is interpreted as a consequence of the complex and unique interaction of the factors, that determine the individual's subjective reaction to chronic illness. The authors also argue, that the fact of interaction of general causing factors, according to highly individualised formulas, imposes to the clinical psychologist the necessity of an idiographic approach, the only one that will allow him to construct an efficient therapeutic strategy, or to draw valid conclusions when doing scientific research in the field of medical psychology.

Introduction. The close connections between rheumatoid arthritis (*R. A.*) and emotional factors have been hypothesised for a long time. Clinical evidence and research data seem both to sustain that hypothesis, and agreement has been reached concerning the very fact of the link between the two. On the other hand, much dispute is generated by the efforts to establish the nature of that relationship and to identify the one of them, that could be the determining factor of the other. Some authors, as Both, Halliday (quoted by Kiviniemi 1977) or Alexander (1962) believe that certain personality traits and patterns of emotional management could be responsible for the genesis and exacerbation of arthritis. Others, such as Kiviniemi (1977), think that negative emotions, like depression and anxiety are the consequence of the severely disabling physical illness. Indeed, the pain, discomfort, fatigue and diformity of the joints — symptoms currently associated with the *R. A.* — have a great impact on the person's life, the consequences being social, psychological, vocational and sexual as well. The illness takes an economic toll in a variety of ways and it also diminishes the individual's chances to employment and work (Ehrlich, 1983).

Research evidence suggests that the emotional reaction most frequently encountered in patients with *R. A.* is depression. Paulley (1938) even believes that in all patients with autoimmune disorders, prolonged pathological mourning is present. On the other hand, Rimon (quoted by Kiviniemi, 1977) argues that depression is a common feature of the emotional reaction pattern in any severe physical illness, especially in those that lead to a significant disability.

Practically no matter which one of these two interpretations is closer to the truth, in both cases there should be a significant positive

correlation between the severity of the physical disability and the intensity of depression. According to that principle, the more intense the causing factor of the two is, the more intense should be its influence on the other.

If that correlation cannot be proved, it also may be possible that depression is dependent on the patient's subjective perception of his physical condition, the way the patient experiences his illness.

The aims of the present study are the following:

1. To test the hypothesis of link between RA and depression.
2. To check whether severity of RA and intensity of depression are correlated.
3. To find out, if it is possible, how these two variables are inter-related.

Subjects. 50 patients with RA, treated in the Rehabilitation Hospital from Cluj were tested in the study. The composition of the group of patients is presented in Table 1.

Table 1

R.A. patients included in the study (N = 50)

SEX OF PATIENTS		MEAN AGE		SEVERITY OF R.A.						
Female	42	84%	mean 39,5	I	I/II	II	II/III	III	III/IV	IV
Male	8	16%	S.D. = 12,05	8	8	16	10	3	3	3

Of all 50 subjects, 42 (84%) were female patients and only 8 (16%) male. These figures correspond grossly to the distribution of RA according to sexes. The mean age of the subjects was 39,5 \pm 12,05 years, the youngest of our patients being 22 years old, while the oldest was 58.

Methods. Severity of the illness was determined by a rheumatologist, according to ARA Diagnostic Criteria for Rheumatoid Arthritis.

Depression was assessed using the Wechsler Depression Rating Scale, as presented by Bacsik and Muraközi (1978), a diagnostic instrument that combines the subject's self-ratings on his psychological state and physical functions, with the psychologist's appreciation of his behaviour, condition and psychomotor activity. The score allows the classification of the patients as presenting mild, moderate or severe depression, or as being free of manifest depression.

Finally, a checklist of physical symptoms was used to assess the patient's subjective description of his own illness. The list to be rated contained relevant items, from the point of view of R.A., such as pain, fatigue, loss of physical strength etc.

Results. Table 2. presents the results obtained with the WDRS. Mean depression score was 75,5 a score corresponding to moderate depression. As can be seen from the table, 66% of the subjects presented moderate or severe depression and only 10% had no depression at

Table 2

Intensity of depression in R.A. patients, measured by the WDRS

	No depression	Mild depression	Moderate depression	Severe depres.
Nr. of subjects	5	12	22	11
%	10%	24%	44%	22%
	$N = 50$	$m = 75,50$	$S.D. = 9,32$	

all. These results confirm the hypothesis of the link between RA and depression

Computation of correlation between severity of RA and that of depression represented the next step. Table 3 shows the distribution of mean scores on WDRS. Even the figures of that table suggest, that the relationship between the two factors is not a linear one. The evidence is even more clear if we have a look at extreme values recorded inside each of the phases of illness.

Table 3

Mean scores on W.D.R.S. in different phases of R.A.

Phases of RA	I	I/II	II	II/III	III	III/IV	IV
<i>m</i>	71,4	67,1	77,7	76,8	77,0	79,50	82,0
<i>W.D.R.S. var</i>	51-84	47-90	63-89	58-94	66-84	71-88	77-87

So it was not a surprise the lack of any significant statistical correlation between the two factors.

Further, we tested the hypothesis of correlation between severity of illness and the patient's perception of his condition. Table 4. presents the mean scores on the subjective symptoms' checklist (SSCL), of each category of R.A. patients.

Table 4

RA patients' perception of severity of symptoms

Phase of illness	I	I/II	II	II/III	III	III/IV	IV
<i>m</i>	19,9	20,9	22,3	22,3	24,0	23,5	27,6
<i>SSCL var</i>	12-26	11-28	13-30	18-28	20-26	23-24	26-30

The lack of significant correlation between the two, favored the hypothesis that perceived severity of the physical condition and depression could be interrelated. So correlation was determined, but again it was not proved to be statistically significant.

It is clear from the results of our investigation that no linear relationship can be evidenced, neither between severity of RA and that of depression, nor between the patients' perception of their illness and the intensity of depressive mood.

Discussion of results. Our results failed to sustain both the hypothesis of a significant correlation between RA and depression, and that between the subjective experience of the disabling illness and dysthymic emotions. But we do not believe this could be a proof of the lack of any strong interdependence between these factors. In our opinion, the failure to evidence any significant statistical correlation between the variables that were investigated is only the failure of a rather simplistic way of approaching such a complex problem as it that of the interrelation between illness, its experience by the person in suffering, and emotions.

Such a simplistic model could be fundamented only on the presumption of simple causing factors acting in the case of such an illness as is the RA (i.e. depression as the cause of RA or experience of illness as the sole determinant of depression). But according to a biopsychological (or holistic) approach, every illness, just as its experience by the sick person, is a result of interaction between multiple determining factors, physical as well as social and psychological (Huber, 1987).

Analysis of individual cases can sustain both the hypothesis of depression as a precipitating factor and that of the uprise of dysthymic emotions after the onset of RA.

In some of our subjects, the illness was really preceded by long-standing mourning and grief over loss, confirming the hypothesis advanced by Paulley (1983). In others, no trace of depression could be evidenced in the patients' history, before the illness. Their depression seems to be very strongly dependent on the severity of physical symptoms and its intensity appears as a measure of the degree of limitations imposed on them by their physical condition. In their case, depression appears as a component of what Sperger, et al. (quoted by Császár, 1989) call „the personality picture associated with chronic, invalidating illness“, as opposed to „the myth of RA personality“. Case studies also identified subjects in whom mild to moderate depression, without evident relationship to the pathogenesis of RA, had a powerful impact on the experience of the illness. It is well known, for instance, the fact that depression acts in the direction of lowering the pain threshold and depressed people's pessimism about the future also darkens their expectations about the possible outcomes of RA. We met even patients affected by a mild form of RA in whom a single aspect of the illness (a slight diformity of the joints, subjectively perceived as inaeesthetic and disgusting) generated severe depression. In such cases we have to agree with Friedman and Di Matteo (1989) who argue that „there is a great deal of psychological significance attached to certain regions of the body... (and these) may have a greater psychological impact on an individual than a very serious chronic condition that is life endangering...“ (p. 230).

As a conclusion it might be argued that even such a simple problem, as that of the interrelations between RA and depression, can not be approached simplistically, but needs an individualised analysis, as that advocated by Rogers et al (1982). Our conclusions are also in tune with Rekola (1973), who believes that the depressive elements in the RA patients are „connected with a variety of central aspects of the patient's life history and current life situations or with the dynamics of the patient's early interpersonal relationships and his dependence — independence problems, whereas dynamic aspects had to do with repression of emotional life along a wide front (p. 106).

We would also like to emphasize, that when we are advocating the necessity of an idiographic approach, by no means want we to argue against the interference of general causing factors. What we mean is, that way these factors act on every individualised formula and not to a universally valid one. The same general factor can exercise its influence in many particular cases, but in various degrees. One of the main goals, for the clinical practitioner, as well as for the researcher in the health psychology field, is to identify that individual pattern of interaction of the causing factors, for each particular case. Otherwise, no treatment program, nor scientific conclusions could be reliable.

REFERENCES

1. Alexander, F.: *La médecine psychosomatique*, Payot, Paris, 1962.
2. Bacsik, K., Muraközi, F.: *A depressió pszichometrikus mérése*, M. P. Sz., XXXV, Nr. 6, 1978, p. 586–596.
3. Császár, Gy.: *Pszichoszomatika a gyakorlatban*, Pszichoteam, Budapest, 1989.
4. Ehrlich, G. H.: *Social, Economic, Psychologic and Sexual Outcomes in Rheumatoid Arthritis*, „The American Journal of Medicine” Dec. 30, 1983, p. 27–34.
5. Friedman, H. S. and Di Matteo, M. R.: *Health Psychology*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey, 1989.
6. Huber, W.: *La psychologie clinique aujourd'hui*, Pierre Mardaga éditeur, Bruxelles, 1987.
7. Kiviniemi, P.: *Emotions and Personality in Rheumatoid Arthritis, A Control Study* „Scandinavian Journal of Rheumatology”, Vol. 6, Suppl. No. 18, 1977;
8. Paulley, J. W.: *Pathological Mourning; A Key Factor in the Psychopathogenesis of Autoimmune Disorders*, „Psychotherapy and Psychosomatics”, No. 40, 1983, p. 181–190
9. Rekola, J.: *Rheumatoid Arthritis and the Family*, „Scandinavian Journal of Rheumatology”, Suppl. 3, 1973.

LITERATURA PENTRU COPII ÎN PREOCUPĂRILE LUI APOSTOL D. CULEA

ION DRĂGOTOIU

ABSTRACT. *The Literature for Children in the Preoccupation of Apostol D. Culea.* Being a teacher by formation and vocation trained in the spirit of the haretiste and gustiene school, Apostol D. Culea is an educator (an apostle) of his people, acting both for the training and educating the young generations (in the sense of forming a cohesion in thought and feeling).

He is mainly a practical educator, school — and social — acting as a dour schoolteacher and cultural militant (manager in the Ministry of Education, organizer of the superior schools for peasants etc.) as well as by a great number of articles published in reviews and newspapers of the first half of our century.

Besides these articles he wrote anthologies for children, handbooks and the first books dealing in a systematic way with the respective domain.

Among these we mention: *For an Understanding and Love of the Childhood* (1922) and *The Literature for Children and the (literary) Social for Children* (1923) — representing the first systematical treating of the domain in our literature.

Introducere. Copil de țărani din Sudiți (localitate din Bărăganul cîntat de Panait Istrati, Odobescu sau Fănuș Neagu) Apostol D. Culea își are ascendenții în păstorii din zona Făgărașului care, în procesul transhumanței, s-au stabilit în cîmpia română.

Poate de aici i se trage dorul de călătorie, setea de cunoaștere, dorința de a cuprinde spații cît mai largi —dacă nu străbătîndu-le pe jos sau cu mijloace de locomoție diverse, atunci apropiîndu-le cu forța de comprehensiune a minții. Această din urmă tendință îl determină să scruteze spații culturale diverse (de la muzeele Italiei la școlile țărănești din Danemarca) și să se implice în procesul transformărilor socio-culturale înfăptuite pe întreg teritoriul românesc după Marea Unire din 1918. La aceasta se adaugă setea de a pătrunde în trecutul poporului român, de a analiza realitățile românești și de a încerca să scruteze viitorul neamului, în special prin raportare la lumea copilăriei.

Dar, înainte de toate, Apostol D. Culea rămîne un dascăl, în sensul cel mai bun al cuvîntului, așa cum îl vedeau și îl concepeau un Spiru Haret, Iorga sau Dimitrie Gusti, spirite în apropierea și la lumina cărora s-a format și a acționat. Născut în 1882, Culea urmează cursurile școlii normale din Galați în plină perioadă de acțiune haretistă (1897—1902), lucrînd apoi ca învățător la școala de aplicație a acesteia iar apoi la Tulcea. După Unire activează pentru o vreme în echipa pentru cultura Basarabiei (împreună cu Sadoveanu s.a.) desfășurînd o vastă activitate politică, culturală și de organizare a învățămîntului românesc de acolo. Activitatea sa din această perioadă e oglindită în revistele pe care le conduce (Școala Basarabiei) sau la care colaborează

(Cuvîntul Moldovenesc, Sfatul Țării, România nouă), în numeroasele manuale școlare și îndrumătoare metodice precum și în acțiunile de organizare și îndrumare a învățămîntului din provincie.

Referindu-se la activitatea sa de atunci și de mai tîrziu, E m a n u i l B u c u ț a nota într-un articol omagial din 1938: „a dus moldovenilor în zilele grele ale Unirii, cuvîntul înviator de suflete al culturii românești. Pe aici a lucrat mai cu seamă și pe aici îi place mai cu seamă să se întoarcă. Am înțeles atunci că el e un om de margine, cu același suflet luptător de colonist luat de acasă, menit să se simtă bine în aceste pămînturi de graniță“. [1]

Activitatea sa și a altor colegi de generație e privită de B u c u ț a ca „o întregă urmare a acelei mișcări pornite de Haret, din școala primară, dar întrecînd-o și năzuind o ridicare, în întiiul rînd a țărănimii și prin ea a țării“. Culea fiind „un învățător al lui Haret prin încrederea pe care o are, chiar mai mult decît în școală, în învățătorime“ și un învățcel al lui Iorga (și D. Gusti) prin „încrederea în puterea cărții și înzestrările nepăsătoare de cumpene, din adîncurile neamului nostru carpatic și dunărean.“

Din 1922 lucrează ca inspector la Casa școalelor și la Fundația regală, în cadrul acesteia din urmă conducînd Direcția culturii poporului. Activează de asemenea ca subdirector și director în Ministerul Educației, fiind organizatorul și sufletul școlilor superioare țărănești înființate din inițiativa lui D. Gusti, sau ca director al Căminelor culturale înființate din aceeași inițiativă. Conduce și colaborează la reviste ca: *Albina*, *Lamura*, *Școala țaranului*, *Vremea Nouă*, *Neamul Românesc*, *Drumul drept*, *Ranuri*, *Curentul*, *Școala și viața*.

Publică numeroase cărți pedagogice (*Învățămîntul despre natură*, *Educația cetățenească a adulților*, *Metodica învățămîntului primar pentru învățătorii din Basarabia*, *Pentru a iubi copilăria*, *Literatura copiilor și șezătorile cu copiii*, *Școala unitară a statului*, *Școlile superioare țărănești din Danemarca*, *Insemnări din cultura Italiei etc.*; — cărți pentru popor (*Cînd moldovenii țineau strajă la Nistru*, *Șezători de seară*, *Din satul lui Cremene*, *Suspinele stejarului*, *Cum trăiau strămoșii*, *Olanda*, *Cartea podgoriilor*, *Cartea grădinarilor*, *Cartea apelor*, *Cartea gospodinelor*, *Datini și muncă — 2 vol — etc.*; — cărți pentru copii (*Șezătorile copiilor*, *Daruri pentru copii*, *Ce lucrează mînuțele copiilor*, *Poveștile apelor*, *Poveștile primăverii*, *Fulgii de zăpadă*, *Povești cu animale și păsări*, *Aventurile lui Ion Runcanu ultimul naufragiat în insula lui Robinson etc.* . .

Elaborează numeroase manuale școlare pentru școlile primare, școlile de ucenici și pentru școlile superioare țărănești.

În ultimii ani de viață a colaborat la revista *Căminul cultural*, manifestîndu-se ca un militant pentru ridicarea materială și culturală a țărănimii.

Unul dintre cei mai apropiați colaboratori ai săi (fost coleg de școală) D. V. Ț o n i nota, în același an omagial, 1938—: „Apostol C u l e a este, neîndoios, cel mai de seamă cărturar al generației noastre, figura cea mai cuprinzătoare a învățătorimii române din ultimele dece-

ni, stăpînind o vastă cultură și aducînd o gîndire profundă și originală. Într-o întinsă activitate publicistă el s-a impus ca un deschizător de drumuri în pedagogie, ca luptător pentru îndreptarea și înnoirea școlii, ca un îndrumător necontestat în direcția tuturor activităților de cultură populară.“ [1, p. 58] Apostol D. Culea a scris mult. Parcurgînd paginile scrise simți că el rămîne în primul rînd *un dascăl, un învățător* (atît pentru copii cît și pentru poporul său) străduindu-se să răspundă cerințelor stringente ale școlii și ale poporului.

Din această vocație izvorăsc și preocupările sale, teoretice și practice, privind domeniul literaturii pentru copii. Este demn de remarcat faptul că, în cultura noastră, Apostol D. Culea este primul care abordează sistematic problematica literaturii pentru copii, atît din punct de vedere istoric și culturologic cît și, mai ales, din acela didactic.

În acest sens merită să fie evidențiată contribuția sa din cele două lucrări de sinteză *Pentru a înțelege și iubi copilăria, Sufletul copilului în literatură*, seria I, din 1922 și *Literatura copiilor și șezătorile cu copii* din 1923.

Totodată, el desfășoară o susținută activitate practică de selectare, adaptare și de elaborare a unor volume de literatură pentru copii, cu scopul de a oferi acestora materialele pentru lectură. În acest sens amintim volumele *Daruri pentru copii* (povestiri ilustrate alese pentru copiii mici), apărută în numeroase ediții, *Șezătorile cu copiii, Poveștile apelor, Poveștile primăverii, Poveștile cu animale și păsări etc.*, sau volumul *Aventurile lui Ion Runcanu în insula lui Robinson*. La acestea adăugăm textele pentru lectură din numeroasele manuale (cărți de cîntec) pentru clasele școlilor primare, industriale de ucenici etc.

Domeniul și problematica literaturii pentru copii. În *Introducere la volumul Pentru a înțelege și iubi copilăria*, Apostol D. Culea împarte literatura copilăriei în:

- literatura pentru copii (de amuzament) și
- literatura din viața copiilor.

În legătură cu cea din urmă el constată că este o *metodă* (o cale) de cunoaștere a copilului în general. Dacă cunoașterea directă se realizează prin observație sau experiment, cunoașterea prin literatură din viața copiilor se constituie ca o metodă retrospectivă, folosindu-se de „aducerile aminte“ ale scriitorilor, introduse în memorialistică sau în literatură beletristică. După Culea: „Această literatură cuprinde autobiografiile cu amintiri din copilărie, cuprinde, tipuri de copii, reconstituite cu ajutorul observației, imaginației constructive, dar mai ales cu suvenirurile personale ale autorului“.

El consideră că literatura din viața copiilor poate suplini și completa datele psihologice. Acestea deoarece: „Scriitorii au cîte odată un simț de pătrundere psihologică mai adînc și adesea intuiesc fenomene interioare ce scapă psihologilor“. Cu toate limitele acestei literaturi (limite pe care el le enumeră), pe baza ei elevii pot fi inițiați în analize psihologice care, la rîndul lor, îi ajută să fie tot așa de atenți și la viață, căci-susține

Culea-„literatura nu este altceva decît exteriorizarea sufletului în acțiune“ Și considerațiile sale vizează cu precădere pe elevii școlilor normale — viitorii învățători — căci constată: „Învățătorul n-are vreme să facă observații psihologice zi de zi; el instruește, educă. Trebuie să vină cu cunoașterea, înțelegerea și dragostea de copii în bună parte formate. Și aceasta o poate avea într-o măsură în această literatură specială, care poate fi și o anexă și o anticipare a propriei experiențe“.

Considerînd că literatura are o contribuție esențială la transformarea noastră în oameni de cultură el apreciază că ei i s-ar cuveni un loc mai larg în procesul modelării educatorului de mîine și în sensul formării sale ca bun cunoscător al psihologiei copilului. Concepîndu-și cartea ca un ajutor în acest sens, el selectează și comentează pagini semnificative din: Anatole France, Lew Tolstoi, Dickens, Michelet, Goethe, Alfonse Daudet, André Theunet, Fr. Mistral, Herbert Spencer Romain Rolland, Pierre Loti, Friederich Paulsen, Ernest, Renan, Edmondo de Amicis, Jean Aicard, Chateaubriand, Henri Bordeaux.

Comentariile sînt presărate cu numeroase considerații psiho-pedagogice proprii. Astfel, se referă la efectul negativ al poveștilor (în special al poveștilor cu scene de groază care pot potența frica la copii), la valoarea literaturii în sensul cultivării în rîndul populației al respectului pentru copil (cu referire la Tolstoi și literatura rusă). Un spațiu mai larg acordă poetizării istoriei și cultivării respectului pentru tradiții, acestea fiind considerate ca mijloace eficiente de cultivare a sentimentului patriotic. „Secretul iubirii de patrie stă în întiile impresiuni frumoase ce le are copilul și cît mai frumoase amintiri să creăm copilului în vîrstă lui fragedă. Din rîndurile copiilor fără loc natal, din cei cu copilăria tristă și vagaboandă, au ieșit atîția tulburători sterili; oameni fără pietate față de pămîntul patriei.“

Culea accentuează rolul localismului educativ (prin recomandarea valorificării plenare a tradițiilor locului natal, prin împletirea impresiilor despre natura înconjurătoare cu poveștile și legendele locurilor respective) recomandînd permanentul contact cu tradiția în procesul educativ.

Cartea poate fi consultată cu folos și azi de către viitorii educatori (învățători sau profesori).

Cea de a doua lucrare: *Literatura copiilor și șezătorile cu copii*, este o tratare sistematică a problematicii literaturii pentru copii (chiar dacă structura lucrării poate fi amendată din perspectivă actuală). Volumul are două introduceri (*De ce copiilor le plac poveștile? și Reînvierea șezătorilor noastre tradiționale*), fiind însoțită de bibliografii tematice și de o bibliografie generală, cuprinzînd cărți din literatura română și universală accesibile copiilor. Cu puține restructurări și completări, bibliografia respectivă poate fi recomandată și azi.

Referîndu-se la domeniul literaturii pentru copii (în capitolul *Nașterea și evoluția literaturii copilului*) autorul distinge cîteva etape în conturarea domeniului. Astfel, în cultura tradițională, literatura co-

pilului era aceeași cu a adulților, selecția făcându-se treptat în limitele bunului simț educativ. Literatura scrisă pentru copii apare ca o reacție la monotonia cărților didactice. În prima perioadă, acestea îi este caracteristic pedagogismul, maniera convențională gravă; eroii sînt adulți pozînd în copii, povestirile sînt presărate cu sfaturi indigeste (vezi la noi multe din povestirile din colecția lui I. M. Rîureanu sau cele care circulă prin cărțile de citire pentru clasele primare din secolul al XIX-lea). Autorul constată că în epoca respectivă scriitorii și pictorii impun copiilor manierele adulte ale etichetei. „Și pictorii și scriitorii nu vedeau în copil, copilul natural în libera, exuberantă a vârstei lui, ci-i impuneau manierele adulte ale etichetei. Acești copii-păpuși n-au naivitate, n-au sburdălnicie, nu zîmbesc, nu plîng, nu se joacă, nu se mișcă după o floare, după un cățel că n-aveau voie de la pedagogii curții, care își deprindeau elevii de mici să imiteze moda de sus, să se miște după un cod al manierelor elegante.” Autorul trimite la imaginea copiilor din picturile lui Velasquez, Van Dyck sau la amorașii galanți ai lui Boucher și Fragonard.

Eliminarea acestei literaturi s-a făcut prin întoarcerea la izvoarele firești ale literaturii populare (frații Grimm Perrault, contesa de Ségur, contesa de Aulnoy etc., la noi Creangă, Ispirescu, Ion Pop-Reteganul ș.a.), prin cărțile de popularizare a literaturii și științei.

Amplul program de culturalizare a maselor a dus la o cunoaștere mai profundă a sufletului copilului, „s-a înțeles că copilul are năzuințele și preferințele lui proprii, care trebuiesc satisfăcute nu cu ceea ce trebuie omului ci cu o anumită hrană spirituală potrivită vârstei. De la această recunoaștere s-a început adevărata literatură pentru copii”. Pentru exemplificare, autorul enumeră autori și opere pentru copii din literatura română și universală.

O atenție specifică acordă autorul ultimei etape a dezvoltării literaturii pentru copii, etapa care — afirmă el — „începe abia”. Referirile sînt deci la epoca actuală și au un caracter predictiv, ele putînd fi raportate de noi la epoca pe care o trăim. De aceea considerațiilor sale le vom acorda un spațiu mai larg.

Caracteristic literaturii acestei perioade ar fi, după Apostol D. Culea următoarele: — arată viața așa cum este ea (adăugîndu-i poezia și imaginația), — dezvoltă sprijinul de observație și solidaritatea, sentimentul realităților și dragostea (indemnul) la acțiune, — este o literatură realistă, veristă, activă.

Intr-o asemenea perspectivă rolul basmelor este mult mai ponderat căci, constată el, se pare că „invențiile satisfac nevoia de fantastic la om și la copil.” El vede această literatură ca fiind: „O literatură de talmăcire a mărețiilor firii, de dezvăluiri de taine cu descoperirile miraculoase de azi, necunoscute ieri-înfățișate în cadrul frumuseților poetice, înlocuind pe încetul superstițiile mitologice și neverosimilitățile.” De altfel-constată Culea- și sufletul copiilor, a unor copii măcar, răspunde acestui gen de lectură.

Dorința de a ști a copilului nu trebuie satisfăcută exclusiv prin cărți, ci și prin observațiuni directe, în lumea înconjurătoare; între lectură și observație nu trebuie să fie contrariedade și antiteză, ci un raport de continuitate, de complinire, literatura îndemnând la cunoaștere prin observație și acțiune. În această etapă trebuie să se facă apel la libertatea de alegere și la puterile creatoare ale copilului. Copiii sînt chemați să prelucreze, să creeze, să re-creeze după voință, dezvoltînd anumite motive. Ei construiesc istorisiri din viața trăită, desenează, modelează, pun în scenă. Cinematograful economisește lectura, dîndu-i în esență motivele acțiunii. Televizorul, benzile video nu-și anunțaseră prezența. Autorul însă prelua idei ale școlii active, le amplifică anticipînd parcă idei vehiculate de cercetători din epoca noastră (vezi M. c. L u h a n).

Un spațiu larg acordă în introducere și în primele capitole poveștii (subliniind rolul ei în educație în sensul preconizat în pedagogia românească de V a s i l e P e t r i) și în general culturii tradiționale. El militază pentru reînvierea (renașterea) șezătorii tradiționale și pentru introducerea ei în procesul educativ din școală, văzînd în ea o modalitate de împletire a culturii orale cu civilizația scrisului. Desigur motivele sînt și altele, între care autorul evidențiază lipsa deprinderilor de lectură la absolvenții școlilor primare care face ca receptarea cunoștințelor și a literaturii, în general, să se facă mai mult pe cale orală.

Un interes deosebit acordă valorii educative a poveștilor și legendelor ca și a literaturii pentru copii în general. „Legendele acestea despre isprăvi și locuri, despre oameni și natura unui anumit pămînt, au creat conștiința națională a popoarelor. Ele sînt ecoul moștenirii comune de bucurii și suferințe despre care ne spune R e n a n c a că alcătuiesc sufletul unei națiuni. Povestea contribuie la educația estetică a copilului, îi cultivă gustul artistic. „Povestea a îndeplinit totdeauna rolul de a trezi în sufletul copilului instinctul artistic către exprimare, concretizare a ceea ce a simțit și intuit el.“

De aceeași extensiune se bucură și tratarea contribuției literaturii pentru copii la educarea specific națională a tinerilor (în cadrul acesteia un loc aparte acordînd localismului educativ). „A încita sufletul copilului prin povestirile și legendele ce se pot lega de regiunea satului, de cerul ei, de natura și pămîntul ei, de monumentele trecutului ei, de datinele ei, înscamnă a face educație națională. Reînviind episoadele trecutului local, însuflețînd viața lucrurilor împrejmuitoare prin acel farmec al povestirii, cu atît mai mult vom ajuta sufletul copilului să se alipească de sufletul pămîntului“.

El acordă o importanță deosebită culturii spirituale, însușirii acesteia de către generația tînără, pentru formarea profilului moral al unui popor. Nu munca economică — culturi sistematice, fabrici, drumuri de fier, orașe bogate și conforturi moderne — spiritualizează un teritoriu național, ci activitatea sufletească a generațiilor lor, transmisă asemenea simbolicului joc de torțe al lampadaforilor eleni. Ce a fost pentru ruși codrii Orheilor, pentru evrei mănăstirea Putnei sau pentru unguri munții moților? Niște terenuri de exploatare economică și atîta tot.

Nimic nu a vorbit sufletului lor străin de aceste locuri. Nu se recunosc în limba și obiceiurile acestor ținuturi. Materia brută — niște pietre banale pentru alții, niște copaci destul de obișnuiți — s-a subtilizat în spirit, prin frământarea vieții strămoșilor de acolo; e vie, ne vorbește. Se spiritualizează natura în toată varietatea ei, se spiritualizează uneltele, monumentele, obiceiurile, cîntecul, limba. În perspectiva timpului se înfrumusețază, se înobilează prin aceea că în ele încă se zbate ecoul sufletelor ce ni l-au dat. În această spiritualizare a vieții pămîntului stă taina iubirii de pătre.“[4, p. 75]

Cultura spirituală, consideră el, adîncește noțiunea de patrie trecînd-o din cadrul geografic (de spațiu) în acela de timp care e nemuritor. El constată că epoca noastră cere individului o *patrie spirituală* pe care s-o poarte permanent cu sine (ca vechii navigatori greci) și referindu-se la românii care trăiesc în afara granițelor naționale afirmă: „O patrie spirituală, depărtată în spațiu trebuie s-o aibă azi toți românii din străinătate, cel puțin tot așa de vie cum o au evreii risipiți în lume, patria lor spirituală.“ La baza formării sentimentului patriotic stă, în **primul rînd, contactul, organizat în copilărie, cu tradiția culturală a locului natal.**

Apostol D. Culea a rămas strîns legat de sat ca vatră culturală, avînd serioase rezerve față de migrația și mobilitatea populației spre oraș. „Cei ce se strămută dintr-o parte în alta a țării, au de obicei o copilărie ștearsă și săracă, ale cărei goluri se resimt cu vremea printr-o răceală sau indiferență față de tot ce este original național în jurul lor. Crescînd ca niște dezbrăcinați numai în pustiurile de piatră ale orașelor, ei sînt aplecați a primi toate utopiile cosmopolite“.

Autorul tratează pe larg aspectele educativ-formative ale literaturii pentru copii, contribuția acesteia la educarea simțirii, imaginației, atenției, memoriei, limbajului, gustului artistic etc.

Ultimele capitole ale părții întîi a lucrării sînt rezervate aspectelor metodologice practice (pregătirea povestitorului — cititorului — pentru copii și a copilului pentru a fi introdus în literatura lui).

În partea a doua a volumului acordă un spațiu larg șezătorilor cu copii oferind numeroase considerații teoretice și un bogat material practic, ilustrativ.

Apostol D. Culea se manifestă însă pregnant ca un om al acțiunii practice și în domeniul literaturii pentru copii. Selectează și prelucrează numeroase texte publicîndu-le în volumele „Daruri pentru copii“; selectează, prelucrează și elaborează numeroase texte pentru manualele școlare (cărți de citire elaborate singur sau în colabrarare). Textele din cărțile de citire pentru școlile profesionale de ucenici ar merita o atenție aplecare asupra lor, multe dintre ele avînd o pregnantă actualitate, în sensul contribuției la formarea deontologiei profesionale, atît prin conținut cit și prin modul în care sînt scrise).

Dintre cărțile pentru copii, cea care l-a marcat deosebit și asupra căreia revine în numeroase din considerațiile sale teoretice, „*Robinson Crusoe*“ este cartea de căpătîi. El deplînge faptul că nu avem un „Ro-

binson“ al nostru și, obsădat de această idee, în 1946 scrie „*Aventurile lui Ion Runcanu, ultimul naufragiat în insula lui Robinson*” carte de aventuri care, contrar intențiilor autorului, eșuează în didacticism.

Prin toată activitatea sa Apostol D. Culea rămâne ceea ce era destinat prin prenume — un apostol — așa cum îl creiona în epocă și Cezar Petrescu în romanul său — bucurându-se de o largă audiență în rindul dascălilor și al celor pentru care a scris și acționat (adulti și copii).

BIBLIOGRAFIE

1. *Omagiu lui Apostol Culea*, Ed. Școala poporului, (București), 1940.
2. Apostol, D. Culea, *Aventurile lui Ion Runcanu, ultimul naufragiat în insula lui Robinson*, Ed. Socec, București, 1946.
3. Idem, *Pentru a înțelege și iubi copilăria. Sufletul copilului în literatură*, Seria I, Ed. Librăriei Pavel Suru, București, 1922.
4. Idem, *Literatura copiilor și șezătorile cu copiii*, București, 1923.
5. Idem, *Datini și muncă* (2 vol.), vol. I, 1943, vol. II, 1945.
6. Idem, *Cît trebuie să știe oricine despre Dobrogea. Trecutul, prezentul și viitorul*, București 1928.
7. Idem, *Insemnări din cultura Italiei*, București, 1914.
8. Idem, *Daruri pentru copii — povestiri ilustrate alese pentru copii de ...*, Ed. Cartea Românească, București, 1927, ed. III-a.

LA THÉORIE DE L'EFFET ESTHÉTIQUE POUR UNE NOUVELLE APROCHE DE L'ÉTUDE DE LA LITTÉRATURE AU LYCÉE

ALINA PAMFIL

RÉSUMÉ. Cet article présente, dans ses deux sections, un essai de revaloriser l'étude de la littérature dans les classes de lycée par l'apport de quelques notions consacrées par les théories de la réception, en particulier par la perspective isérienne sur l'acte de lecture. L'approche phénoménologique nous semble appropriée grâce à sa complémentarité avec d'autres méthodes d'analyse textuelle et à l'accessibilité de sa terminologie et des voies d'accès aux concepts fondamentaux.

Les avantages de ce qu'on appelle „didactisation” dans le cas de la théorie de l'effet esthétique sont au moins deux : (1) une prise de conscience de l'acte de lecture qui consiste dans la création d'un au-delà textuel pré-structuré par le texte ; (2) la compréhension de l'effet des zones lacunaires qui ne signifient pas seulement un défaut de détermination mais un excès de sens.

Après une présentation sommaire de la vision isérienne et en particulier de sa conception sur les formes d'indétermination, on suggère, à travers une situation d'apprentissage créée pour l'abord d'une nouvelle de I. L. Caragiale, une possible modalité de dévoiler aux élèves le processus de la constitution du sens.

Toute discussion concernant l'étude de la littérature au lycée ne saurait ignorer la problématique complexe de la lecture.

Une première évaluation des déterminants et des fonctions de la lecture peut commencer par l'analyse du rapport de non-identité entre le niveau de lecture du professeur et celui de l'élève. Le plus souvent cette grave discordance est soit ignorée, soit postulée comme une nécessaire et vénérable distance par laquelle on légitimerait, une fois de plus, la position de „supériorité” du professeur vis-à-vis de l'élève. Or, en réalité, ce rapport de non-identité réside dans le décalage entre la lecture „innocente”, „au premier degré” de l'élève et la relecture du professeur, c'est-à-dire entre un premier moment d'identification et de complicité totale avec l'univers fictionnel et un niveau supérieur, où le recul vis-à-vis du monde du texte est possible. Si la lecture de l'élève n'était qu'une forme de participation passionnée à l'expérience sensible et intellectuelle qui se déroule à travers l'oeuvre, la relecture du professeur rendrait possible la présence du regard qui peut statuer l'altérité de l'oeuvre. De plus, la lecture de l'élève, étant donné l'âge où elle est faite et ces connaissances sommaires de théorie littéraire ne lui permet l'accès qu'aux premiers niveaux de manifestation du sens (le niveau littéral, parfois allégorique ou moral).

Les répercussions de la présence de cette distance pendant les classes de littérature sont d'autant plus graves que les „commentaires” des manuels ont été rédigés dans la perspective d'une relecture plus ou

moins pertinente et qui réduit le polysemantisme de l'oeuvre à une seule signification.

Nous considérons que pour ne pas forcer le processus de compréhension du texte et pour ne pas éloigner l'élève du phénomène littéraire, la réduction de la distance qui existe entre les deux niveaux de lecture s'impose nécessairement, surtout au premiers moments de l'étude d'un texte. Ce fait devient possible par le déroulement d'une démarche qui suive de près les étapes de la constitution du sens/des sens de sorte que la signification ne soit pas exposée comme une sentence critique extérieure mais comme le point final d'un parcours intériorisé. De plus, une pareille démarche peut relever les „endroits-textuels-foyers“ du polysémantisme tout en justifiant une lecture plurielle.

Les recherches des théoriciens de la lecture (Roman Ingarden, Wolfgang Iser ou Umberto Eco) cernent, à partir de points de vue différents (phénoménologique ou sémiotique), des notions et des concepts qui permettent la redéfinition du phénomène de la réception.

L'esthétique de la réception (*Rezeptionsästhetik*) a son origine dans les études de Hans Robert Jauss qui annonce, en 1969, un important changement de paradigme dans les sciences de la littérature par l'institution d'un mode d'analyse qui déplace l'intérêt du couple auteur-texte vers la relation texte-lecteur.

Au début, l'esthétique de la réception a été une tentative pour „renover“ l'histoire littéraire par la reconstitution de l'horizon d'attente du „premier public“ de l'oeuvre. L'analyste aura la possibilité de mesurer „l'écart esthétique“ qui se produit dans le cas des oeuvres importantes entre l'univers du texte et celui de la lecture c'est-à-dire, selon les termes de Jauss, entre l'horizon d'attente préexistant et l'oeuvre nouvelle dont la réception peut entraîner un changement d'horizon. Par ailleurs il devrait être possible d'étudier „en coupe synchronique“ une phase de l'évolution littéraire et d'articuler en structures équivalentes, antagonistes et hiérarchisées la multiplicité hétérogène des oeuvres simultanées¹.

Négligé par Jauss, l'impact pragmatique dont relève l'oeuvre elle-même, actualisée par le sujet récepteur, est au centre du livre *L'acte de lecture, Théorie de l'effet esthétique* de Wolfgang Iser. L'auteur parvient à y élaborer une théorie cohérente de la réception, ouvrant de la sorte une nouvelle perspective dans l'analyse du texte. L'interprétation ne transmet pas dans la vision de Iser une signification précise mais essaie de refaire le processus de la constitution du sens: „... l'interprétation ne peut plus se contenter de communiquer aux lecteurs le sens du texte; elle doit s'intéresser aux conditions de constitution du sens. Elle cesse ainsi d'expliquer une oeuvre et démontre les conditions de son effet possible. Si elle explique le potentiel d'action du texte, elle abolit tout antagonisme entre significations compétitives; elle ne doit plus chercher à imposer au lecteur une signification prétendument plus juste ou meil-

¹ Jauss (Hans Robert), *L'histoire de la littérature; un défi à la théorie littéraire* dans *Pour une esthétique de la réception*, Paris, Gallimard, 1978 pp. 21-80.

leure². L'interprétation n'est plus donc une communication discursive des conclusions vers lesquelles mène une lecture, mais le dévoilement des processus constitutifs du sens dans l'acte de réception.

La nouvelle vision sur la réception de l'oeuvre littéraire présente trois coordonnées fondamentales par lesquelles le théoricien définit „l'acte de lecture“: le concept de „lecteur implicite“, les notions de „répertoire“ et de „stratégie“ l'idée de „négation“ entant qu'elle est liée au caractère „négatif“ du texte littéraire.

Sans reprendre toute la démarche théorique d'Iser sur l'acte de lecture vu comme procès déclenché et pré-structuré par le texte, nous nous attardons sur quelques concepts qui nous semblent opérants dans l'interprétation du texte littéraire avec les élèves de lycée.

Iser commence par préciser la spécificité du rapport texte lecteur qui exclut ce qu'on nomme d'habitude dans la théorie de la communication *face to face situation*. Un texte ne peut jamais se présenter comme un partenaire d'une relation dyadique avec son lecteur qui en lisant se trouve dépourvu de feed-back, c'est-à-dire des effets qui réduisent l'ambiguïté de la conversation quotidienne³. Or la communication littéraire semble pouvoir mettre à profit ce qui la sépare de son homologue naturel car les zones lacunaires vont déclencher et contrôler l'acte de lecture.

Iser décrit le texte littéraire comme un „système combinatoire“ dans lequel une place a été prévue „pour la personne chargée de réaliser ces combinaisons“⁴. Il distingue, en partant de la notion de „lieu d'indétermination“, élaborée par Ingarden, deux formes d'indétermination dont la fonction est essentiellement directive: la „Leerstelle“, le „blanc“ ou la „place vide“ qui vient interrompre la cohérence textuelle pour laisser aux lecteurs le soin de la rétablir et la „négation“ ou les „potentiels de négation“ qui invalident dans le texte les éléments familiers venus du hors-texte. La négation apparaît comme la conséquence de la „décontextualisation“⁵ que subissent les éléments du répertoire au niveau de leur intégration textuelle: le texte littéraire nie partiellement les normes qu'il incorpore ou absorbe tout en postulant par ce mouvement négateur une réévaluation virtuelle dans le cadre concret de l'acte de lecture. Les deux formes d'indétermination situent les éléments formulés ou explicites de l'oeuvre par rapport à un horizon „non-formulé“⁶. Il en résulte que le texte formulé est en quelque sorte doublé par un autre texte que le premier sous-tend mais que le lecteur seul peut faire surgir. Dans ce dédoublement l'auteur place la source du polysémantisme propre à la littérature. Ce que le texte ne dit pas ou n'explique pas forme une structure de possibilités sur laquelle repose la liberté interprétative du sujet récepteur, liberté contrôlée ou guidée par le texte.

² Iser (Wolfgang), *L'Acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique*, Bruxelles, Ed. Pierre Mardaga, p. 43.

³ *Ibidem*, p. 294-299.

⁴ *Ibidem*, p. 299.

⁵ *Ibidem*, p. 388.

Cette nouvelle vision du texte littéraire, réduite ici à quelques coordonnées, malgré le vague de la définition du blanc et le caractère interprétatif de l'opposition *détermination vs indétermination*, ouvre une nouvelle voie dans le champ des méthodes du texte qui pourrait être valorisé dans l'étude de la littérature au lycée. Les avantages de ce qu'on appelle „didactisation“ dans le cas de cette perspective phénoménologique sont au moins deux: (1) une prise de conscience de l'acte de lecture qui consiste dans la création d'un au-delà textuel pré-structuré par le texte; (2) la compréhension de l'effet des zones lacunaires qui ne signifient pas seulement un défaut de détermination mais un excès de sens. De plus, le point de vue isérien sur l'acte de lecture a l'avantage d'être transcrit dans un langage transparent, capable de rendre compte d'un procès qui, à notre avis, peut être décrit et déroulé sans difficulté devant les élèves de lycée. En suivant le chemin de la constitution du sens, la professeur a la possibilité de suggérer au moins le contour de l'horizon imaginaire qui s'ouvre et se remplit à travers l'acte de lecture.

Cette nouvelle perspective n'exclut pas, à notre avis, la présence d'autres méthodes du texte qui dévoilent la configuration interne ou le relief et les profondeurs du monde re-créé par le discours. La modification de paradigme imposée par les théories de la réception n'institue pas de rapports antinomiques entre les méthodes qui décrivent la structure interne du texte et celles qui inscrivent le texte dans l'horizon d'attente du lecteur. La relation est de complémentarité dans la mesure où la description du procès de la constitution du sens suppose la connaissance et le dévoilement de certains mécanismes internes du texte, dans la mesure où l'analyse de la configuration et des dimensions du monde re-créé ne peut pas exister en dehors de la constitution du sens à travers l'acte de lecture.

Le processus de la constitution du sens ne peut pas être décrit dans le cas de la lecture des romans pour l'étude desquels le programme analytique n'attribue que trop peu de temps; par contre, le procès peut être dévoilé dans les classes l'étude des nouvelles, grâce à l'étendue restreinte du discours.

Pour illustrer ces quelques considérations sur l'apport didactique d'une pareille démarche nous esquissons, dans les lignes qui suivent une lecture de la nouvelle de I. L. Caragiale, incluse dans les manuels de la XI-ème classe, nouvelle dont l'étude est prévu pour trois heures.

Bien que tout à fait conscients qu'en résumant une oeuvre littéraire on perd l'organisation stratégique du discours fictionnel, nous essaions de tracer le contour des lieux de détermination de cette nouvelle. Ainsi nous pourrions mieux définir la situation d'apprentissage par laquelle on va illustrer une modalité de suivre la voie de la constitution du sens dans les classes de littérature.

Dans la nouvelle intitulée *In vreme de război (Temps de guerre)*, dans sa première section, une bande de brigands, coupable de vol et de crime, vient d'être arrêtée. Moyennant la confession que le curé, Iancu, fait à son frère aîné, l'aubergiste Stavache, on se rend compte que celui-là est le chef des brigands. L'arrivée à l'auberge d'une ving-

taine de volontaires donne à l'aubergiste la possibilité de sauver son frère qui, travesti, s'en va à la guerre. Stavrache reçoit deux lettres: l'une signée par le curé et l'autre par un camarade qui raconte la mort de Iancu.

La seconde section du texte présente l'aubergiste comme propriétaire de la fortune de son frère. De subtiles articulations insèrent une première hallucination de l'aubergiste; il vit le cauchemar du retour de Iancu comme forçat, celui-là le fait agenouiller et lui dit en riant: „Me croyais-tu mort, mon vieux?“ Le texte déroule ensuite une seconde hallucination où le curé apparaît en hypostase de chef d'escadron. Les mêmes paroles et le même rire défiant sont présents dans cette nouvelle rencontre fictive où l'aubergiste s'efforce en vain de tuer son frère.

Une troisième partie est centrée par la rencontre, cette fois réelle, des deux frères. Iancu rentre un soir accompagné d'un camarade et demande de l'argent. Son apparition et ses paroles (qui semblent réitérer les chauchemars) provoquent la folie de Stavrache qui veut étrangler son frère sans y parvenir. Le final présente l'image de l'aubergiste vaincu, crucifié par terre et chantant comme un curé et, à côté, Iancu qui résigné dit: „Je n'ai pas eu de chance“.

On estime que dans la première classe le temps suffit pour doubler la lecture intégrale du texte de la mise en évidence des lignes de force du processus de la constitution du sens. L'interprétation doit être précédée par une courte et sommaire discussion sur le statut de l'objet fictionnel (qui n'ayant pas d'existence propre doit être constitué par la lecture), sur l'horizon d'attente du livre et du lecteur, sur la présence et le fonctionnement des lieux d'indétermination. Ensuite, par la conversation heuristique, les élèves pourront décrire, après la lecture de chaque séquence du texte, les modifications qui interviennent dans l'horizon d'attente du livre et du lecteur. On peut constater le changement surprenant de la nature des faits narrés (au début événements extérieurs, ensuite mouvements psychiques appartenants au domaine du subconscient) secondé par le changement de perspective (au début la perspective du narrateur est dominante, ensuite elle cède la place à la perspective du héros, Stavrache, pour revenir, vers la fin du texte, au premier-plan), modifications accompagnées par de subtiles modulations de la formule esthétique (on passe du répertoire réaliste à la manière naturaliste). La discussion va accuser la façon dont les mutations intervenues dans les différents registres du texte produisent des changements dans l'horizon du lecteur qui, en lisant, corrige et/ou recompose les images créées auparavant.

Le commentaire du texte doit être orienté, dans une seconde classe, vers les composantes de la perspective narrative, sélective en ce qui concerne la fidélité vis-à-vis du temps de l'histoire, objective seulement dans les premières pages, ensuite partielle quand à l'univers fictionnel re-créé. On va mettre en évidence la discontinuité du temps du récit et le rôle, dans la lecture, des espaces vides qui séparent les parties du texte et indiquent chaque fois la présence des hyatus temporels, marqués par des locutions adverbiales. La confrontation des

pages formulées, explicites du texte, avec les blancs, les espaces du non-dit, peut mettre en valeur le rôle des lieux d'indétermination qui ont pour fonction d'éluider les anneaux d'un procès psychique que le texte ne dévoile que dans ses moments cardinaux. Les élèves pourront remarquer que le narrateur, au début des séquences narratives remplit les blancs d'une manière superficielle, en notant des événements appartenants à un ordre extérieur au drame du personnage central. La voix narrative garde le silence sur la manière dont l'image de son frère devient dans les pensées de l'aubergiste, obsessive et agressive. Pour percevoir cette transformation comme continuité et comme anormalité, le lecteur doit imaginer un procès tout entier, qui se passe dans le psychique du héros coupable d'avoir envahi les territoires qui ne lui appartenaient pas. C'est pourquoi l'oubli et la paix lui sont refusés et le sentiment de culpabilité s'insinue dans les zones les plus profondes de son être. Les élèves devront imaginer le processus que le texte ne relève que dans ses moments cardinaux afin de pouvoir comprendre les avatars du personnage; ils devront aussi motiver la présence de la discontinuité tellement accusée du temps du récit, imposée par les rigueurs du genre, par l'intentionnalité du regard du narrateur (qui vise à tracer tout le contour d'un trajet psychique déclinant en ne décrivant que quelques moments de chute), par la présence d'une stratégie narrative qu'on pourra nommer de „frustration“, stratégie qui exige particulièrement une lecture coopérante.

Dans une troisième classe on pourra interpréter une autre forme d'indétermination qui ne consiste pas dans l'absence d'information, mais dans une information imprécise, insuffisante. Si dans les cas mentionnés auparavant la direction de la constitution du sens était orientée d'une manière explicite par le texte, dans d'autres situations, le sens ne peut pas être formulé d'une façon unidirectionnelle. On crée ainsi une zone d'ambiguïté qui rend possible une lecture plurielle. Dans l'intention de présenter aux élèves cette autre forme d'indétermination on va proposer le commentaire des séquences où les frères se confrontent.

Tout d'abord on va souligner la manière d'insertion des trois scènes. On fera remarquer l'intention manifeste du narrateur d'ambigüiser leur statut, de sorte qu'on puisse les concevoir comme appartenant à la fois au registre de la réalité, à celui du rêve ou de l'hallucination. Ces articulations ambiguës peuvent être justifiées par la présence d'une stratégie narrative particulière qui vise l'identification du lecteur au drame du personnage qui vit le chauchemar/l'hallucination comme réalité et la réalité comme un chauchemar. Un commentaire explicite du narrateur aurait permis l'institution d'une distance entre le monde du lecteur et le drame que le texte transcrit. Or l'information insuffisante oblige dans ce cas (au moins à la première lecture) à une complicité totale avec l'univers fictionnel.

L'indétermination est présente aussi dans la configuration des trois scènes mais elle est réductible par une lecture attentive qui vise à définir le rapport entre les deux frères. Une analyse contrastive des trois séquences textuelles met en évidence la position de supériorité du curé.

Chaque fois, dans le rêve, de même que dans la recontre réelle, l'aubergiste est celui qui est agenouillé, immobilisé, vaincu et le vainqueur, celui qui rit, défie et réduit le drame à la malchance est Iancu. L'interprétation peut mettre en évidence la présence d'une obscure et tragique obsession de Stavrache. Quoique frère aîné, il est dominé par un fort complexe d'infériorité qui se trahit dans les rêves/hallucinations tout en se refiétant dans la vision réitérée de son agenouillement. Les noms des héros sont significatifs à cet égard. Dans le prénom de Stavrache aussi que dans sa condition sociale sont inscrites les marques de la médiocrité qui le range à côté d'autres héros de I. L. Caragiale: Mache, Lache, Tache etc., pendant que dans le prénom de Iancu, dans son statut de curé et de commandant (de brigands ou de soldats) se trouve connotée sa supériorité.

La présence de ce complexe refoulé dans les profondeurs du subconscient de Stavrache explique l'avidité et le désespoir avec lesquels il s'est emparé de la fortune de son frère aussi bien que son refus de lui en rendre une partie ou de lui faire l'aumône, attitudes que l'avarice ne peut pas justifier. Dans l'intensité de son désir de devenir maître absolu et irrévocable des biens du curé, dans le soulagement avec lequel il reçoit la nouvelle de sa mort, on peut déchiffrer son rêve caché d'envahir les territoires de Iancu qui avait reçu tous les dons qui lui étaient refusés.

Dans la structure profonde du texte on peut décrypter l'existence du mythe de Caïn et Abel. L'aubergiste/Caïn est celui qui a été refusé, celui qui sera traqué par le péché dont la gravité le rend fou; sa folie n'est que la forme d'expiation de la faute qu'il a commise dans les profondeurs de son moi.

Le rapport entre les deux frères est transcrit par des touches ambiguës qui cachent, derrière la rhétorique d'une morale qui condamne l'avarice et le vol, des impératifs éthiques fondamentaux issus de l'angle d'incidence des lois instituées par les hommes. Si pour le commandant des brigands il y avait encore une chance, Stavrache, celui qui a vécu dans l'obscurité de son âme le désir de voir son frère mort, n'éprouvera que l'horizon torturant de l'obsession et de la folie.

Nous considérons que l'analyse des formes d'indétermination est accessible et profitable dans l'étude de la littérature au lycée d'autant plus qu'elle n'exclut pas d'autres approches critiques.

UNELE SURSE DE EROARE ÎN RECEPTAREA TEXTULUI FILOSOFIC DE CĂTRE ELEVI

IOXUT ISAC

ABSTRACT. *Some Error-Sources in the Process of Philosophical Papers Encountering by Pupils.* In this article we have concentrated upon the problem of *error-sources/distortion* sources which occur in the process of communication during high-school philosophy lessons.

Guided by both methodological principles and personal experience as a teacher, we attempted to emphasize some of these sources (*general; cultural and communicational* sources; *specific or peculiar; semantic, psychologic, logic and epistemologic* sources) as well as to show the means of avoiding/preventing them.

The whole content presented here is an argument for the importance of textual analysis as a principal method of philosophical study and comprehension.

Transformările suferite de procesul educativ într-un ritm mereu accelerat, impun reconsiderări periodice ale conceptului de *educație*, în particular ale conceptului de *educație intelectuală*¹. Evoluția neîntreruptă a societății, modificările esențiale în structura idealului educativ de la o epocă istorică la alta, determină reevaluări periodice ale finalității educației, în funcție de un anumit tip de personalitate dezirabilă. Incepută în primii ani de școală, educația intelectuală continuă în variate forme de-a lungul întregii vieți, prin *autoeducație*, contribuind decisiv la formarea și dezvoltarea personalității.

Studiul de față intenționează particularizarea educației intelectuale pentru cazul orelor de filosofie, pledând pentru optimizarea unei căi specifice de înzestrare a tinerilor cu o concepție de ansamblu asupra rosturilor existenței, la vârsta unor mari întrebări despre om, societate, univers, sens al vieții, valori, trăiri afective etc.

În ipostaza didacticii, unul din mijloacele realizării scopurilor educației intelectuale în predarea/învățarea filosofiei este acela al *analizei de text*. Fără a absolutiza importanța descifrării și înțelegerii textului filosofic sub condiția de unicitate, este totuși la îndemină ideea că acest aspect al predării/învățării filosofiei se poate constitui într-o experiență intelectuală decisivă pentru elev. Pătrunderea textului filosofic este veritabila poartă de intrare în edificiul acestei inegalabile creații spirituale umane.

Circumscriem în continuare câteva obiective și tehnici de evaluare abordabile în analiza de texte la filosofie. *Obiectivele globale* (asimila-

¹ Optăm pentru înțelegerea *educației intelectuale* ca fiind acea specie a genului educației care cuprinde influențe specifice, deliberate și sistematice, formative și informative, cu scopul transunerii cunoștințelor și tehnicilor de muncă intelectuală, în vederea obținerii unor deprinderi adecvate.

rea limbajului filosofic), *medii* (cunoașterea tehnicii analizei unui text filosofic) și *operaționale* (definirea corectă a noțiunilor, categoriilor și conceptelor filosofice, precizarea raporturilor dintre ele etc.) se comensurează prin *tehnici de evaluare directă* (analiza unor texte filosofice) și *indirectă* (discutarea unor texte filosofice). Menționăm că nu considerăm expresia „analiză de text filosofic“ doar sub unghiul tehnicilor de evaluare, ci în totalitatea înțelesurilor sale: descrierea substratului ideatic ca act cultural, inclusiv trăirea afectiv-emoțională a elevului în momentul participării active la un proces spiritual autentic.

Coordonatele ce intersectează analiza de text sînt deci multiple; oricum însă, ele sînt subordonate de o regulă cu caracter general: sincronizarea nivelurilor *intelectual*, *afectiv* și *volitional*. Înțelegerea semnificațiilor ideilor filosofice este de neconceput în absența concentrării atenției, mobilizării integrale a potențialului intelectual și trăirea comprehensiunii ideatice. Altfel spus, *informația operația și motivația* trebuie să se constituie în verigi succesive și simultane ale unui lanț cu feed-back.

Din nefericire, între intenție și realizare se interpun multiple surse de *distorsiune*, care împiedică receptarea de către elevi a textului filosofic în deplinătatea sa. Ele sînt, în același timp, și surse de distorsiune-eroare² în înțelegerea filosofiei în genere, nereductibilă la un anumit manual structurat într-un mod dat, evident perfectibil. În general există tendința de a se insista excesiv pe „litera“ manualului și prea puțin pe textul filosofic propriu-zis. Elevul înțelege aproape inevitabil că filosofia este aceea întîlnită în cuprinsul lecțiilor, textele de lectură fiind oarecum „anomalii“ ori cel mult simple „completări“. Cu alte cuvinte nefolosirea sau folosirea eronată a metodei analizei de texte are ca efect profund imaginea celor „două filosofii“: una a lecțiilor, alta a textelor filosofice; prima trebuie învățată pentru notă de promovare (cel puțin), în timp ce ultima se cere cercetată pe ascuns, ca un „hobby“, eventual admirată în tăcere. Soluția se impune de la sine: aplicarea corectă a metodei analizei de text la orele de filosofie este și o metodă de demitizare a manualului, preferabilă oricăror paleative, indiferent cît de atrăgătoare ar fi ele.

Nu intenționăm să oferim aici o listă exhaustivă a surselor de eroare/distorsiune, dar regretăm că — după știința noastră — pînă acum ele nu sînt cuprinse în publicațiile de specialitate, mulțimea lor fiind interesantă pentru studiu și reflecție, în sensul găsirii antidotului adecvat. Aceste surse de eroare/distorsiune sînt generatoare de neîmpliniri

² Stabilirea exhaustivă a surselor de eroare/distorsiune manifestate în contextul invocat poate fi utilă realizării unei teorii generale a erorilor în domeniul didactic, eventual (parțial) formalizabilă/matematizabilă. Oricum, pînă nu se va întocmi un inventar cit de cit complet al acestora, atît teoria cit și practica didacticei vor avea de suferit.

Pentru lucrarea de față am utilizat un criteriu de clasificare *evistic-intuitiv* (gradul de generalitate al manifestării surselor de eroare/distorsiune), suficient, credem, pentru o primă abordare. Asupra criteriilor de clasificare și definirii sursei de eroare/distorsiune vom reveni cu o altă ocazie.

În activitatea didactică, iar dacă rămân neconștientizate de către participanți (profesori și elevi) pot cauza o gamă întreagă (practic nelimitată) de lacune informaționale, situații frustrante și stresante, deficit de exercitare a gândirii etc.; iar în final îndepărtarea elevilor de textul filosofic, respectiv abandonarea de către profesor a acestei metode, asupra importanței căreia nu mai este necesar să insistăm. Anumite sugestii implicite ale manualelor metodice precum și concluziile experienței didactice personale, îndeamnă la o inventariere a acestor surse de eroare și la stabilirea unor strategii de lucru împotriva lor².

a) **Surse de ordin general-cultural** (acoperă întreaga gamă a clasificării ulterioare) vizează cultura generală și de specialitate fragmentară, carențe în orizontul de ansamblu al elevilor — uneori și al profesorului! — ca premise negative pentru încercarea analizei și înțelegerii textului filosofic. Știut fiind că filosofia se studiază în ultima clasă de liceu (a XII-a), avem de-a face cu un efect cumulativ de „cascadă” sau „avalanșă”: toate neajunsurile în pregătirea anterioară se reflectă direct sau mediat aici, profesorul fiind pus adesea în situația unui *factotum* (să verifice, corecteze și consolideze cunoștințe aparținând unor variate materii — limba și literatura română, limbi străine, matematică, fizică, biologie, istorie, geografie, artă ș.a.), rol care îl depășește evident. Un remediu provizoriu este conlucrarea strânsă cu colegii de alte specialități, fructificată în lecții cu caracter interdisciplinar, unde se mai poate „pune la punct” câte ceva. E însă apanajul unor profesori de excepție, pentru că în realitate lucrurile stau cu mult mai rău: nu există timp suficient nici măcar pentru predarea propriei discipline (filosofia), nicidecum pentru altele. Tot o soluție oarecum de compromis o reprezintă consultațiile (eventual cu caracter interdisciplinar), cu dublu efect: ridicarea nivelului „virfurilor” (elevi buni și foarte buni) și compensarea deficitului elevilor slabi. Din rațiuni de ordin practic, acestea rămân însă mai mult niște deziderate.

b) **Surse de ordin comunicativ** (care circumscriu, de asemenea, întreaga arie a clasificării amintite) se referă la suprasolicitarea canalelor de comunicare, pînă la blocarea acestora; transmiterea/solicitarea pentru un număr de informații mai mare decît cel admisibil. Programa prevede prea puține ore de filosofie, ceea ce aduce profesorii în situația „expedierii” textelor de lecturat și interpretat. Singura preocupare (sau oricum, cea dominantă) rămîne parcurgerea cu orice preț a materialului, în scopul evitării întârzierilor. Devine lesne de dedus care sînt consecințele; în nici un caz elevii nu vor fi atrași de studiul textelor filosofice. Chiar mai mult, unele metode total neadecvate cumulate (cum ar fi extemporalele „contra-cronometru”) lasă un gust amar elevilor care, departe de a fi captivați de această activitate, inalienabilă din procesul

² Vezi, de exemplu C. Grünberg (coord.), *Metodica predării filosofiei în liceu*, E.D.P., București, 1983, rămasă acum de interes orientativ, dar care invită la numeroase reflecții asupra erorilor pe care le fac elevii în interpretarea textului filosofic și înțelegerea filosofiei în genere. Sperăm că noile manuale metodice, în curs de elaborare, vor respecta și această exigență elementară de ordin metodologic, a sublinierii importanței și procedurilor concrete de analiză a textului filosofic.

educației intelectuale, devin desgustați și plictisiți. Nu mai invocăm necesitatea studierii sau măcar a luării în considerare a unor texte (lucrări, studii, articole etc.) necuprinse în programă/manual, cu rol explicativ suplimentar (deoarece nu toate fragmentele selectate de autori: manualului de filosofie sînt în egală măsură reprezentative și relevante pentru capitolele respective, altele lipsind, favorizînd uneori impresia de improvizatie)⁴. În condițiile în care parcurgerea conținutului obligatoriu este pusă sub semnul întrebării, ce-ar mai fi de spus despre cel facultativ?

c) Ne vom referi în continuare la cîteva surse specifice de eroare: *semantice, psihologice și logico-epistemologice*.

1) *Sursele semantice* afectează repertoriile elevilor și profesorilor, în relația, interacțiunea stabilită între ele. În cazul repertoriilor disjuncte comunicarea nu are loc, fiind vorba de un „dialog al surzilor“. Asemenea situații apar în special în momentul debutului la catedră atunci cînd un profesor tînăr, cu o bună pregătire de specialitate, se confruntă cu obstacole de tot felul în comunicarea cu elevii. Particularizînd pentru contextul de față, există într-o atare situație riscul rupturii de comunicare exercitată asupra textului filosofic, dintr-o dublă tendință: pe de o parte profesorul tentat să facă o veritabilă analiză de seminar universitar, cu limbajul la nivelul respectiv, pe de altă parte elevii cu disponibilități oricum mai limitate, care ar dori explicații rezonabile. Personal, am rămas oarecum șocat atunci cînd o elevă mi-a spus într-o asemenea împrejurare: „Deși vorbești pe înțeles/ Eu nu te pot pricepe“. Dar a fost un semnal de alarmă, care m-a făcut să caut alte metode de comprehensiune, o relativă accesibilizare la nivelul și capacitățile elevilor.

Repertoriul semantic comun exploatat confuz, neadecvat, duce la o înțelegere ambiguă a limbajului filosofic și textului filosofic de către elevi. Uneori nu se conștientizează diferențele esențiale dintre *textul filosofic și cel științific sau literar*. Alteori se tinde spre identificarea cu o știință specială, un fel de „știință a științelor“. Sau — și mai nefericit — cu suprapunerea textului filosofic peste mijloacele mass-media. În anumite cazuri, confuzia ia un caracter sistematic și grav: tendința din partea unor elevi a contemporaneizării prezenteiste a ideilor filosofice, pînă la banalizarea și trivializarea lor totală; asimilarea textului filosofic cu „textura“ argoului cotidian, ori cu obiectivarea unei/unor secte de un gen cu totul particular. În fine, nu mai puțin gravă, deși

⁴ Dăm în continuare cîteva exemple din *Filosofie*, manual pentru licee, E.D.P., București, 1990. La cap. I, *Ce este filosofia?*, printre textele de lectură (p. 26-39), nu întîlnim nici unul despre relația filosofie-artă, deși ar fi fost la îndemînă selectarea lui din L. Blaga, *Despre conștiința filosofică*, Ed. Facla, Timișoara, 1974 (autor altminteri invocat pentru ilustrarea relației filosofie-știință. Cap. II *Elemente de istorie a filosofiei*, cuprinde mai puțin de 2 file de texte (p. 91-94), nepermis pentru o întreagă istorie a filosofiei! Perioadele antică presocratică și medievală sînt slab reprezentate, în schimb nici măcar un singur text din filosofia universală contemporană (inclusiv cea românească)! La cap. III, *Introducere în ontologie* — aceeași problemă. Inadmisibil doar 2 pagini de texte (p. 116-117), din care lipsesc autori mari (Descartes, Spinoza, Kant, ș.a.). Exemplele ar putea continua.

mai răspîndită, este imaginea despre textul filosofic ca produs al unor extravagalanți sau al unor supraoameni cu neputință de înțeles.

2) *Sursele psihologice* sînt generate de absența motivației necesare investigării textelor filosofice (situație practic coincidentă cu aceea a deziinteresului pentru filosofie în genere), demobilizarea în fața existențelor normale de studiu al filosofiei. Cauzele sînt multiple: imagine distorsionată a filosofiei ca disciplină de învățămînt și creație spirituală, impresia a ceva care trebuie bagatelizat, nefiind important (atitudine negativă a unor cadre didactice de alte specialități, imprimată de colectivele de conducere din anumite licee reale sau/și cu profile tehnice) — minimalizarea și marginalizarea rolului filosofiei în formarea personalității unui tînr, absolutizarea unor discipline preferențiale (matematica, fizica, chimia, biologia ș.a.), altminteri foarte importante, dar care privitye izolat pot deforma și îngusta ireversibil cultura unui elev; s-ar mai putea adăuga numărul redus de ore prevăzute în programa analitică pentru predarea filosofiei, asociat cu orarele întocmite adesea defectuos, plasînd filosofia fie în prima oară, fie în ultima sau penultima oră, după mai multe ore dificile (matematică, fizică, limba și literatura română sau chiar... educație fizică!). Dacă adăugăm și reacțiile majorității părinților, cărora li se pare că în filosofie se pricepe oricine, nefiind chiar vorba de vreo competență anume, respectiv anturajul tinerilor și influențele difuze ale străzii, avem destul de bine conturate marginile dure ale experienței receptării acestei discipline. Nu rareori profesorii sînt rugați să renunțe la planurile generoase și complexe pe care le-au întocmit pentru lecții, din diferite motive (exemplu: „Știți, sîntem foarte oboșiți, e ultima oră, vreo 20 au și plecat acasă, vă rugăm deci...“). Ce le mai rămîne de făcut?

3) *Sursele logico-epistemologice* au la origine nerespectarea principiilor logicii didactice și epistemologiei didactice. Neglijarea complexității formării și exersării procedeeleor logice în analiza de text (analiza și sinteza, inducția și deducția, experimentul mental, definiția, demonstrația logică ș.a.) — care nu se reduce la o analiză *stricto sensu* —, reunite într-o schemă de ansamblu a „anatomiei textului“ (în fapt metodologia propriu-zisă de depistare a ideilor principale și ramificațiilor lor argumentative, mergînd de la enunțurile cu cel mai mare grad de generalitate pînă la exemplele concrete și invers), subminează decisiv înțelegerea de către elevi a acestuia. Profesorul are aici rolul extraordinar de important de a verifica, îmbogăți și diversifica procedeele de muncă intelectuală pe care elevii le-au deprins în clasele anterioare, de a-i adînci în procesul de *învățare a învățării* (adică a formelor și metodelor de învățare deplină, autoapreciere și corectare prin feed-back). O mare importanță are respectarea „ritmului propriu“ al clasei și al elevilor ca subiecți individuali în analiza textelor filosofice, după cum și evidențierea deosebirilor calitative existente între textele filosofice în funcție de epoca istorică, **autorul**, **chiar lucrarea** în care au fost cuprinse. Evitarea perspectivei „monolitice“, sublinierea condiției *istoricității* sub care stau textele filosofice, strădania găsirii „cifrului“ fiecăruia, permit circumscrieri suplimentare ale reușitei.

Epistemologia didactică denotă și în acest caz particular exigențe care trebuie respectate. Analiza de text la ora de filosofie nu are un caracter de cercetare veritabilă (în sensul profesionalizat sau profesionist al termenului), ci se subsumează exercițiului didactic necesar formării unor capacități intelectuale pentru confruntări viitoare cu roadele creației filosofice și — în situația cea mai fericită — persistență pe parcursul întregii vieți în studiul filosofiei. Astfel încât, dacă profesorul cunoaște dinainte de ora de specialitate sensul ideilor unui text, semnificația acestuia sub aspect istorico-filosofic și valcarea sa culturală, elevii nu le cunosc și trebuie ajutați să-și mobilizeze capacitățile pentru aceasta. *Gnoseologic, dacă necunoscutul pentru elev nu înseamnă și necunoscut pentru profesor, atunci nicidecum ceea ce cunoaște profesorul nu este în mod automat cunoscut și de elev.*

Desigur, studiul textului filosofic nu este și nu trebuie să fie un scop în sine; există multiple alte modalități de predare/învățare a disciplinei, cu reale virtuți formative. Dar parcurgerea unui anumit număr de texte printr-o metodă adecvată, sistematică, va limpezi și ușura înțelegerea de către elevi atât a *caracterului istoric* cât și a *caracterului rațional* al filosofiei și filosofării în genere. Cel ce poate interveni cu succes, prin intermediul unor solide cunoștințe de specialitate și psihopedagogice, este profesorul însuși — atât pentru eliminarea sau diminuarea influențelor unor surse de eroare, cât mai ales pentru prevenirea deliberată a apariției acestora, încă de la începutul activității cu elevii. Alți factori pozitivi, care pot asigura menținerea trează a unui apetit cultural veritabil, implicit a unui interes pentru studiul filosofiei, și a căror acțiune concertată ar fi de dorit, sînt: colectivul clasei, profesorii de alte specialități, conducerea școlii, familiile⁶.

Păstrăm convingerea că textul filosofic dispune de numeroase valențe culturale și educative, încă insuficient puse în lumină în activitatea educativă; pledăm pentru conștientizarea lor și valorificarea lor superioară, în beneficiul binomului elev-profesor.

⁶ Nu ne iluzionăm că lanțul causal s-ar opri aici. El este cu mult mai lung (cuprinde și inițiativele ministeriale obiectivate în planuri și programe de învățămînt, manualele de specialitate elaborate de diverși autori, numărul de ore prevăzut pentru diversele profile ale liceelor, structura orarelor, mentalitatea cadrelor de conducere etc. etc.) și ar merita o analiză aparte.

DATE ÎN LEGĂTURĂ CU PROBA DE DESEN „FAMILIA MEA“

FODOR LADISLAU

ABSTRACT. — **Conclusions Referring to the Drawing Test Entitled „My Family“.** This study expresses a specific analysis of a drawing test entitled „My Family“. In it, we are concerned the order of the characters on a population of little pupils aged 6—10 years. We have been mainly concerned with the number of children who place on the first/last position their mother/father. We have also been concerned whichever can enumerate:

— Father's being in the first position increases as the pupil grows with the position of the subject himself (the pupil who draws).

Studying 894 drawings we have drawn some conclusions among others:

— As they grow older they tend not put themselves in the first position:

— But generally speaking when we take into consideration all the pupils, more of them place their mother in the first position as compared to their father;

— At all ages more of them place their mother in the first position than in the last one.

1. Punerea problemei. Printre probele de desen ce servesc cunoașterea psihologică a copiilor testul familiei ocupă un loc special datorită aportului său substanțial în investigarea și psihodiagnoza eficientă a personalității. Se consideră că între 4—14 ani desenul familiei se pretează foarte bine la evidențierea unor aspecte esențiale ale relațiilor interpersonale din cadrul familiei și la relevarea climatului emoțional educogen intrafamilial.

Este cunoscut că familia constituie acea comunitate intimă a cărei atmosferă afectivă, dată de natura relațiilor interpersonale existente în cadrul ei, lasă urme de neșters în personalitatea copilului. Trebuie să remarcăm că testul familiei evidențiază tocmai acele aspecte ale relațiilor interpersonale familiale pe care copilul, de multe ori, nu le poate formula în cuvinte sau îi este rușine să le comunice. Prin această probă de desen se poate studia structura familiei, stările de tensiune și conflictele familiale, atmosfera afectivă intrafamilială, fenomene de frustrare, antipatii și simpatii, autoevaluarea subiectului etc. Desenele pot fi analizate după o multitudine de aspecte, cum ar fi spre exemplu: modul de reprezentare a personajelor, redarea părților corpului, dimensiuni și proporții, plasarea personajelor în câmpul de desen, elemente dominante, fenomenul de împodobire, fenomenul de mutilare etc.

În lucrarea de față ne-am propus însă să investigăm unele aspecte privind ordinea de redare a personajelor pe diferite nivele de vîrstă. Acest lucru și pentru faptul că locul pe care îl ocupă un personaj printre ceilalți membri ai familiei ne vorbește despre natura relațiilor intrafamiliale. De asemenea, are o semnificație deosebită pe cine plasează copilul pe primul și pe ultimul loc în șirul membrilor familiei. Este cunoscut spre exemplu că, de regulă, primul personaj desenat este cel care joacă

în viața copilului un rol primordial, cel care este cel mai iubit, cel lângă care caută căldură și securitate afectivă și își satisface trebuința de protecție. Ne-am propus deci ca obiectiv urmărirea poziției de redare a mamei, al tatălui și al subiectului desenator, respectiv pe cine desenează copilul pe primul și pe ultimul loc, ponderea acestor poziții pe nivele de vîrstă, fără a încerca acum interpretarea desenelor.

2. Metodica cercetării. Pentru realizarea obiectivelor propuse am aplicat testul familiei la copii de vîrstă școlară mică. Testul fiind foarte ușor de administrat stă la îndemîna oricărui învățator, profesor sau diriginte dornic să cunoască cît mai temeinic și penetrant copiii pe care îi educă și îi instruieste. Subiecților li se distribuie cite o foaie de hirtie, de preferință coli de bloc de desen, eventual coli „ministeriale” și un creion negru. Li se cere să-și deseneze familia, iar cînd sînt gata sub fiecare personaj desenat să scrie (să spună în clasa I) pe cine reprezintă. La eventualele întrebări ale copiilor se răspunde în mod invariabil: cum doriți, cum vreți voi etc. Atît în cazul aplicării colective cît și în cea individuală prezintă importanță deosebită trezirea interesului copiilor pentru activitatea de desenare, ca și pentru tema propusă, astfel ca ei să lucreze cu plăcere, fără nici o rețineră. Timpul de lucru este nelimitat, dar experiența ne arată că în general sînt suficiente 20—25 de minute.

Am aplicat acest instrument de cunoaștere pe un lot de 894 de subiecți, elevi ai claselor I—IV, după cum urmează: 307 elevi din clasa I, 211 din clasa a II-a, 198 din clasa a III-a și 178 din clasa a IV-a de la școala de aplicație a Liceului pedagogic din Odorheiu-Secuiesc, în anii 1987—1989.

3. Ipoteze. În realizarea obiectivelor propuse am pornit de la următoarele presupuneri:

- a) Cu cît subiectul are o vîrstă mai mică cu atît mai mult se desenează pe primul loc;
- b) Cu cît vîrsta subiecților este mai mică cu atît ponderea celor care vor desena mama pe poziția întîi va fi mai mare;
- c) Indiferent de nivelul de vîrstă frecvența mamei pe prima poziție este mai mare decît cea a tatălui;
- d) Poziția ultimă a tatălui scade odată cu înaintarea în vîrstă.

4. Rezultate. Analizînd ordinea de sosire a mamei, tatălui și a subiectului desenator pe cele 894 de desene am obținut următoarele rezultate:

- a) Prelucrarea datelor vizînd poziția mamei ne-a condus la următoarele rezultate, trecute în tabelul I.

Tabel 1

Clasa	Nr. sub.	Poziția mamei		în desen	
		Primul loc		Ultimul loc	
		Nr.	%	Nr.	%
I	307	114	37,0	59	19,2
II	211	68	32,2	33	15,6
III	198	56	28,2	30	15,1
IV	178	55	30,8	26	14,6
Total	894	293	31,6	148	16,5

Analiza tabelului 1 ne evidențiază faptul că la nivelul tuturor claselor mai mulți elevi desenează mama pe primul loc decât pe ultimul. Pe ansamblul claselor I—IV, 31,6% din copii desenează mama pe primul loc și numai 16,5% pe ultimul loc. De asemenea, trebuie să remarcăm că proporția copiilor în a căror desene mama ocupă poziția I este cea mai ridicată în clasa I (37%), ca apoi, în celelalte clase să scadă sensibil. Această scădere se datorează faptului că natura raporturilor mamă-copil este mai strânsă și mai puternică la vârste mai fragede. Faptul că aproape de două ori mai mulți copii desenează pe mamă ca primul personaj decât ca ultimul se datorează rolului deosebit de important pe care îl joacă mama în viața copilului.

b) În ceea ce privește ordinea de redare a tatălui, datele obținute sînt prezentate în tabelul 2.

Tabel 2

Clasa	Nr. sub.	Poziția tatălui în desen			
		Primul loc		Ultimul loc	
		Nr.	%	Nr.	%
I	307	71	23,1	83	27,0
II	211	54	25,5	64	30,3
III	198	51	25,7	49	24,7
IV	178	49	27,5	46	25,8
Total	894	25	25,1	242	27,0

Din tabel reiese că la nici o categorie de vîrstă diferența dintre primul loc și ultimul loc ocupat de tată nu este atît de semnificativă ca în cazul mamei. Pe ansamblul claselor I—IV proporția copiilor care desenează tatăl pe primul loc este de 25,1%, iar a celor în desenele cărora tatăl ocupă ultimul loc este de 27%. Observăm că diferența dintre aceste două categorii de copii este nesemnificativă. Comparînd acum situația mamei și a tatălui observăm că mai mulți copii desenează pe mama pe primul loc și pe tata pe ultimul.

c) Referitor la poziția subiectului desenator datele obținute sînt trecute în tabelul 3.

Tabel 3

Clasa	Nr. sub.	Poziția subiectului în desen			
		Primul loc		Ultimul loc	
		Nr.	%	Nr.	%
I	307	86	28,0	89	28,9
II	211	58	27,4	59	27,9
III	198	33	16,6	65	32,8
IV	178	30	16,8	64	35,9
Total	894	207	23,1	277	30,9

Din tabelul 3 reiese faptul că odată cu înaintarea în vîrstă a copiilor ponderea celor care se desenează pe primul loc scade sensibil și, implicit, proporția celor care se desenează pe ultimul loc crește. Pe ansamblul claselor I—IV ponderea copiilor care se desenează pe ultimul loc (30,9%) este mai mare decît cea a celor care se desenează pe primul loc (23,1%).

5. Concluzii. Analiza ordinii de sosire a personajelor în cele 894 de desene cu tema „Familia mea“ ne-a dat posibilitatea realizării următoarelor generalizări:

- a) La toate vîrstele mai mulți copii desenează mama pe primul loc decît pe ultimul loc;
- b) Proporția celor care o așază pe mama pe prima poziție arată o sensibilă tendință de scădere din clasa I spre clasa a IV-a;
- c) Mai mulți copii așază mama pe primul loc decît pe tata;
- d) Odată cu înaintarea în vîrstă ponderea copiilor care se desenează pe primul loc prezintă o tendință de descreștere;
- e) Odată cu înaintarea în vîrstă ponderea copiilor care desenează pe tata la sfîrșitul șirului de personaje prezintă o tendință de scădere.

RESTITUIRI

I.C. PETRESCU — RÉPRESENTANT
DE L'ÉCOLE ACTIVE EN ROUMANIE

VOICU LĂSCUȘ

RÉSUMÉ. Dans la première partie de cet article sont présentées, d'une manière concise, la vie, l'activité et l'œuvre du pédagogue roumain I. C. Petrescu (1892 - 1967), spécialiste en pédagogie et professeur à l'Université de Bucarest. Dans la seconde partie de l'article est discutée la contribution de I. C. Petrescu dans le domaine de l'école active roumaine dont il a été le principal théoricien et le plus important représentant. On y souligne sa contribution dans l'affirmation de l'individualité de l'enfant dans l'école active.

Esquisse biographique. I. C. Petrescu, né le 26 janvier 1892, a vécu jusqu'au 15 mars 1967. Fils d'instituteur, il a été éduqué, dès les premières classes (dans le village natal Rădești, le département d'Arges) dans l'esprit de l'exigence du travail intellectuel. Après trois classes de lycée à Pitești (1903—1906) il suit les cours de l'école normale de Cimpulung Muscel (1906) qu'il a terminée en 1912, quand il devint instituteur. En tant qu'élève de l'école normale, il a participé aux concours organisés par la société „La jeunesse roumaine“, où il a reçu des prix; d'ailleurs il s'est remarqué comme un des meilleurs élèves de l'école.

Il a été quatre ans instituteur dans le milieu rural (1912—1916) et pendant deux années de la première guerre mondiale il a été combattant (1916—1918). Un an après le retour de la guerre il a soutenu des examens au lycée et a passé son baccalauréat; puis il s'est inscrit à la Faculté de Lettres et philosophie et à la Faculté de Droit, à Bucarest (1919). Durant ses études universitaires il a été aussi rédacteur au journal „Dacia“.

En 1922 il soutient (à l'Université de Bucarest) avec „Magna cum laude“ l'examen de licence en philosophie et lettres; l'année suivante il obtint sa licence en droit (à l'Université de Iași) et passe brillamment l'examen de capacité en pédagogie et philosophie.

L'année 1924 lui apporte deux autres grands succès: il soutient sa thèse de doctorat et occupe le poste de professeur assistant du grand pédagogue G. G. Antonescu.

Pendant les années qui suivent il a déployé une activité soutenue dans la „Section Pédagogique Universitaire“, il a enseigné la philosophie au Séminaire „Nifon le Métropolitain“ (tout en continuant l'activité de G.G. Antonescu à cette chaire universitaire) et a collaboré avec G.G. Antonescu et I.I. Gabrea à la fondation et au développement de l'Institut Pédagogi-

que Rouman. Dans la même période (la troisième de notre siècle) il a fait des études approfondies à la Faculté de Philosophie et à l'Institut Pédagogique de Jena (1927—1928) et a aussi suivi les cours d'été de Kreuger à l'Institut de Psychologie de Jena et de W. Rein à l'Université de Jena.

Grâce à son activité prodigieuse et à son oeuvre scientifique il monte vite dans la hiérarchie universitaire en devenant agrégé en pédagogie à l'Université de Bucarest (1929) et puis maître de conférence (1932) et à la même université où il enseignait la pédagogie sociale. De 1929 à 1932 il a enseigné la pédagogie et la psychologie à l'Académie de Hautes Etudes d'Agronomie de Bucarest.

Dans la période 4 octobre 1941 — 23 août 1944 a été ministre sous-secrétaire d'Etat au Ministère Nationale dans le gouvernement Antonescu. Cette fonction, qu'il a remplie en spécialiste et non pas en homme politique, lui a apporté la condamnation, en 1948 (il était déjà arrêté en 1947), à six ans de détention. (On sait que I. Antonescu a formé un gouvernement où, dans les fonctions de sous-secrétaire d'Etat étaient nommés des spécialistes. Dans cette situation se trouvaient six professeurs universitaires et d'autres spécialistes de grande valeur intellectuelle et professionnelle, comme le philosophe et l'économiste Mircea Vulcănescu et l'architecte Ioan D. Enescu — tous condamnés dans le même procès que I. C. Petrescu).

I. C. Petrescu a eu la chance de résister à l'enfer de la prison communiste mais il a perdu toute possibilité de revenir à l'Université. Le seul poste qu'il put encore occuper a été celui de documentaliste à la Bibliothèque Centrale Pédagogique (la plus grande et plus importante bibliothèque pédagogique de Roumanie). En janvier 1992, à l'occasion de la fête du centenaire de la naissance de I. C. Petrescu, la bibliothèque où il travailla de dernière période de sa vie recut le nom de Bibliothèque Centrale Pédagogique „I. C. Petrescu“.

L'oeuvre. Le premier ouvrage important de I. C. Petrescu est *L'école active*, soutenu en 1924 comme thèse de doctorat conduite par le professeur G. G. Antonescu. Après sa publication en 1926 ont paru plusieurs par lesquelles il a contribué au développement de la pédagogie roumaine: *L'école et la vie* (1929), *Le régionalisme éducatif* (1931), *Méthodes pour l'étude de l'individualité* (1933), *Cours de pédagogie sociale* (1934), *Ecoles d'expérimentation* (1935), *Contributions à une pédagogie roumaine*, vol. I, (1938), *Le problème de l'individualité de l'écolier* (1939), *Institutions pour la préparation du professeur secondaire* (1940).

À ces travaux originaux on peut ajouter deux études bibliographiques: *Bibliographie pédagogique roumaine et Pestalizzi Bibliographie in Rumänien*.

On peut aussi rappeler le titre de quelques traductions en roumain des oeuvres des grands classiques de la pédagogie universelle: *Conférences de pédagogie* de Herbart (en collaboration avec I.I. Gabrea et *Comment instruit Gertruda ses enfants* de Pestalozzi. Cette seconde traduction a été accompagnée d'une étude introductive substantielle intitulée *Principes fondamentales de la pédagogie de Pestalozzi*, rééditée en 1977.

Les événements de la vie de I. C. Petrescu ont déterminé l'interruption de l'évolution normale de son oeuvre. Cependant il a réalisé encore trois ouvrages importants, restés en manuscrits: *Le problème du travail*, *Les valeurs de la culture et la dynamique de l'éducation* et *La bibliographie analytique de l'éducation en Roumaine*. Cette oeuvre de bibliographie comprend, dans une perspective systématique, dans ses 1003 pages, les oeuvres de pédagogie roumaine parues entre 1785—1959. La publication de cet ouvrage constituera, sans doute, l'oeuvre de référence principale dans l'élaboration d'une histoire de la pédagogie roumaine.

L'école active. Il est évident que le domaine de prédilection des recherches de I. C. Petrescu a été celui de l'école active. Son ouvrage, *L'école active* a connu jusqu'à maintenant quatre éditions: 1926, 1929, 1943, et 1973. Mais, à lui seul, il ne peut pas donner l'image complète de la manière dont I. C. Petrescu a conçu l'école active. Une pareille image peut être accomplie par la lecture des volumes: *Méthodes pour l'étude de l'individualité* (1933), *Le problème de l'individualité de l'écolier* (1931) aussi que par le contenu des articles *L'activisme et les nouvelles réformes scolaires* (1928) et *L'activité pratique, principe d'éducatif* (1929).

L'école active est un ouvrage monographique où l'auteur a prouvé que l'école active n'est pas un courant de circonstance dans la pédagogie du XX-ème siècle et qu'elle a des racines profondes dans l'histoire de l'éducation, tout en paraissant comme une évolution normale de l'éducation. Cette démonstration est soutenue par l'analyse des courants de la pédagogie contemporaine (présente dans la première partie de l'oeuvre) et par la discussion sur les fondements de l'école active qui sont historiques (Socrate, la Renaissance, Comenius, Locke, Rousseau, les philanthropistes et Pestalozzi), philosophiques (Schopenhauer, Nietzsche, Paulsen et Fichte) aussi que biologiques, psychologiques, sociologiques et éthiques.

Une seconde direction dans l'interprétation de l'école active est soutenue par l'idée que l'activisme en éducation ne peut pas être réduit à l'activisme physique et qu'il implique aussi l'activisme psychique et intellectuel. I. C. Petrescu soutient une *école active intégrale*, dont les principes fondamentaux sont: celui de l'activité propre, de l'activité pratique, de l'intuition et celui de l'éducation naturelle.

En fin, troisième caractéristique principale du mode dans lequel I. C. Petrescu concevait l'école active est l'individualisation de l'instruction et de l'éducation, traitée dans les volumes et les études adjacents, cités ci-dessus.

Nous devons aussi souligner le fait que I. C. Petrescu a été constamment préoccupé par l'intégration des performances de l'école active de Roumaine dans la direction européenne.

Conclusion. I. C. Petrescu, l'un des plus importants pédagogues roumains de notre siècle, s'impose, par son oeuvre, comme le principal représentant et le plus important théoricien de l'école active en Roumanie. À côté de sa monographie substantielle sur l'école active se rangent

ses études appartenant au même domaine d'intérêt. Pour la connaissance de l'évolution de l'école active en Roumanie la présence de la contribution de I. C. Petrescu est aussi indispensable que fondamentale.

BIBLIOGRAPHIE

1. I. C. Petrescu, *Școala activă*, 1973.
2. I. C. Petrescu, *Școale de experimentare*, 1935.
3. I. C. Petrescu, *Metode pentru studiul individualității*, 1931.
4. I. C. Petrescu, *Problema selecției în școala democrației*, 1923.
5. I. C. Petrescu, *Regionalismul educației*, 1931.
6. I. C. Petrescu, *Activismul și noile reforme școlare*, 1928.

DIN LUCRĂRILE DE DIPLOMĂ ALE ABSOLVENȚILOR

ASPECTE CU PRIVIRE LA CONSTITUIREA ATITUDINII FAȚĂ DE CALCULATORUL ELECTRONIC

CRISTIAN N. STAN

Ca orice realizare tehnică ce tinde să modifice activități de bază ale omului, calculatorul electronic a suscitat rezerve și îngrijorări în rindul unora, iar pentru alții a constituit un motiv de entuziasm și optimism. Deși nu putem reduce evantaiul opiniilor și atitudinilor cu privire la computer la o asemenea bipolaritate, studierea acestora prezintă o importanță deosebită. S-a constatat experimental, că în procesul de instituire a atitudinii față de un anumit instrument de lucru sau situație efectivă de muncă, percepția subiectivă a acestuia are o importanță la fel de mare ca și realitatea existentă în fapt. În acest context se impune ca și în cazul cazului penetrării accelerate a ordinarilor în viața noastră cotidiană să avem în vedere, pentru a preveni producerea unei reacții de respingere, felul în care acestea sînt receptate.

Referitor la variabilele ce ar putea influența modalitatea concretă de raportare la computer trebuie menționat faptul că, în această privință, există păreri diverse. Majoritatea cazurilor de adoptare a unei poziții de expectativă sau teamă față de ordinar par să fie originare în necunoașterea sau cunoașterea trunchiată a principiilor sale de funcționare. Contrar opiniei conform căreia performanțele sistemelor electronice automate sînt acelea care determină rezerve și temeri, factorul fundamental care conduce la acest tip de reacții este ignorarea modului în care devine posibilă obținerea acestora. Deși important, acest aspect nu este însă singurul.

Astfel, un alt factor considerat de către specialiști ca fiind în măsură să inducă reticențe sau, dimpotrivă, aprecieri favorabile ordinarului, este reprezentat de frecvența și tipul tehnologiei informatice folosite. Astfel au fost constatate diferențe semnificative între persoanele care își desfășoară activitatea la terminalele computerelor și cele angajate în realizarea de programe informatice.

Printre cauzele potențiale, de natură subiectivă, ale acestui comportament anxios se situează și așa numitele „stereotipii populare“, bazate pe literatura de anticipație, care creionează imaginea unei lumi a viitorului în care omul va fi subjugat sau chiar exterminat de către un calculator electronic devenit mai puternic și inteligent decît cei ce l-au proiectat.

În ceea ce privește conotația atribuită atitudinii de raportare negativă la ordinator există aprecierea, aproape unanimă, că aceasta subsumează, în esență, sentimentul de teamă.

Această direcție de gândire a fost promovată de către Jay care a denumit ansamblul reacțiilor defavorabile calculatorului electronic „computerfobie“ [1].

Termenul de computerfobie include în fapt trei aspecte distincte: aversiunea pentru discuțiile despre ordinator și chiar pentru simpla orientare mentală înspre acesta, teama efectivă de calculatorul electronic și, în ultimul rînd, gândirea ostilă, în termeni agresivi a oricărui subiect legat de computer. Aceste caracteristici, în ciuda aparențelor, nu desemnează simple momente ale procesului evolutiv de constituire a unei anumite atitudini față de computer, ci trăiri anxiogene, de intensități diferite, variînd de la individ la individ în funcție de orizontul cultural, pregătirea profesională și frecvența utilizării acestuia.

În această ordine de idei, pe primul loc din punctul de vedere al profunzimii și consecințelor implicate, se află refuzul categoric de a discuta sau medita la calculatorul electronic și la avantajele sale posibile. Este cazul extrem, iar numărul indivizilor aflați în această situație este puțin numeros.

Celelalte două fațete ale computerfobiei sînt mai puțin radicale, concretizîndu-se într-un protest mai mult sau mai puțin exteriorizat, dar care nu împiedică major conlucrarea omului cu ordinatorul.

Teoria lansată de către Jay a fost continuată de colaboratorii săi și verificată experimental. S-a constatat că, în medie, 33% din populație este, într-o măsură mai mică sau mai mare, computerofobică. Complexitatea acestui fenomen a fost relevată și de către cercetările ulterioare ce au pus bazele unei teorii a învățării sociale a aversiunii față de calculatorul electronic, aversiune definită nu doar ca o reacție afectivă negativă ci și, simultan, comportamentală și cognitivă [2].

Teama față de computer este, într-o foarte mare măsură, irațională, cauzată în esență de lipsa unor cunoștințe adecvate cu privire la tehnologia informatică, fapt care, corelat cu absența experienței personale în domeniu, poate favoriza apariția unor sentimente de anxietate.

De asemenea, un rol important în accentuarea sau chiar instituirea unei atitudini negative, de teamă, în raport cu ordinatorul îl deține percepția subiectivă a îngustării progresive a gamei atributelor ce definesc specia umană și, concomitent, a extinderii posibilităților de operare ale calculatorului electronic.

Trebuie menționat însă faptul că în ceea ce privește adoptarea unei poziții defavorabile computerului există și orientări conform cărora conceptul de atitudine negativă nu poate fi originat exclusiv în existența unor sentimente cum sînt frica sau perspectiva angoasantă a viitorului.

În acest sens putem aminti studiile întreprinse de Mauner și Simonson care au pus în evidență, ca factor perturbator în cristali-

zarea unei relații optime om-computer, dezinteresul manifestat, indiferent din ce motive, față de acesta [3].

Au existat însă și alte teorii ce asertează că atitudinea negativă în raport cu calculatorul electronic nu este fundamentată pe o anumită stare de anxietate, ci echivalează fie cu absența speranței de eficacitate privind computerul, absență manifestată pe fondul unei „comodități cognitive“ [4], fie cu o reacție preponderent afectivă în urma căreia ordinatorul este etichetat ca „dezagreabil“.

Cu toate acestea nu putem plasa însă întreaga responsabilitate a ființării unei atitudini nefavorabile calculatorului electronic pe seama receptării subiectiviste și distorsionării de natură afectiv-emoțională a tehnologiei informatice și perspectivelor sale de dezvoltare. Constatăm existența în fapt a fenomenului real, de necontestat, al manifestării unor efecte secundare specifice penetrării computerului în activitatea omului contemporan. Sint incluse aici aspecte ca: nivelul ridicat al dependenței de ordinator, consumul psihic și nervos crescut, solicitarea exagerată a analizatorului vizual; și enumerarea ar mai putea continua cu temerile, uneori chiar justificate, privind faptul că ordinatoarele mai mult ocupă decât creează locuri de muncă. Studiile întreprinse în acest sens demonstrează că la cinci locuri de muncă ocupate prin implementarea noii tehnologii se asigură doar unul [5].

Mai mult, societatea viitorului, așa cum o preconizează specialiștii în domeniu, se va baza nu doar pe relații sociale și instituții ca cele din prezent, ci va exista o reprezentare sintetică a ei prin noduri de inteligență artificială, interconectate prin rețeaua teleinformatică. În acest context, există teama cu privire la posibilitatea ca ordinatorul să afecteze semnificativ echilibrul de putere dintre individ și societate în detrimentul acestuia, concomitent cu deplasarea autorității decizionale pe scara de comandă de la individul uman înspre computer.

Constatăm deci cristalizarea, atât la nivelul individual cât și la cel social, a unui set de atitudini, opinii și prejudecăți, adesea contradictorii, cu privire la calculatorul electronic și posibilitățile sale. În general, poziția pe care omul se situează în raport cu ordinatorul, este rezultatul punerii în balanța propriei subiectivități a celor două aprecieri independente existente în această privință: de acceptare, sentiment originat în speranța îmbunătățirii condițiilor de muncă și viață și respectiv de anxietate, aceasta din urmă fiind generată de către necunoașterea principiilor de construcție și funcționare a calculatorului electronic, sau de exagerarea unor dezavantaje, de altfel reale, ale acestuia. Astfel, pentru individul neavizat, computerul reprezintă „o alchimie ezoterică, o putere bizară a omului care sfârșește prin a-l neliniști chiar și pe posesorul ei“. [6].

În această perspectivă a unui larg evantai de reacții la impactul civilizației contemporane cu universul reprezentat de lumea calculatoarelor electronice și a posibilităților lor, având în vedere faptul că ignorarea modului de receptare subiectivă a ordinatorului poate echivala cu o respingere „ab initio“ a acestuia, se impune întreprinderea unei

analize care să facă transparentă relația interacțională om-computer și, în același timp, să releveze punctele de încredere și neîncredere în perspectivele pe care acesta le deschide.

BIBLIOGRAFIE

1. Joy, T. 1981 — *Computerphobia; What to do about it*. Educ. Technol., 47—48.
2. Meier, S. T. 1985 — *Computer aversion. Computer in human behaviour*, p. 171—175.
3. Mauner M., Simonson M., 1987 — *Development and validation of a measure computer anxiety*, în: Rosen, I., *Computerphobia measurement*.
4. G. T. Chao, S. W. Kozlowski, *Employee Perceptions on the Implementation of Robotic Manufacturing Technology*, in „Journal of Applied Psychology”, 1986, vol. 17, No. 1, 71—72.
5. Kalmbach, P., Kasike, R., 1982 — *Industrial robot*; 9 p. 42—45.
6. G. Barbey, *L'enseignement par ordinateur*, collection F₃, Casterman, 1970, p. 9.

RECENZII

J. P. Robinson, Ph. R. Shaver, L. S. Wrightsman. *Measures of Personality and Social Psychological Attitudes*, Vol. 1 of *Measures of Social Psychological Attitudes*, Academic Press Inc., N.Y., 1991, 753 p.

Lucrarea este publicată sub auspiciile Institutului pentru cercetări sociale a Universității din Michigan. Este a doua ediție similară cu aceea care a văzut lumina tiparului cu 20 de ani în urmă și care a avut o largă audiență internațională. De fapt, volumul în cauză este ceea ce se numește un *sourcebook*, un compendiu care își propune să ofere cititorului un mănunchi de informații, în cazul de față, din domeniul instrumentelor de măsurare utilizate mai frecvent în sfera științelor sociale.

Așa cum se menționează în prefața lucrării, intenția autorilor s-a îndreptat spre satisfacerea a trei categorii de utilizatori: cercetători care fac măsurări de personalitate în domeniul psihologiei, sociologiei, științelor politice, comunicațiilor, asistenței sociale etc.; studenților care sînt interesați în familiarizarea cu instrumentele de măsurare din științele sociale și care doresc să dezvolte proiecte de cercetare pe linia respectivă: profesioniști din diferite arii de aplicație a științelor sociale, astfel ca, psihologi clinicieni, comentatori sociali, jurnaliști, analiști de politică sau persoane care fac sondaje ale pieței.

Se oferă deci un ghid comprehensiv destinat investigațiilor sociale. Cititorul are posibilitatea să intre rapid într-un grupaj masiv de instrumente de investigare socială cu toate datele necesare aplicării lor imediate. Instrumentele de evaluare sînt selecționate după criterii precise, așa că utilizatorul nu mai trebuie să-și consume timpul cu selecția lor din literatura de specialitate: el lucrează în cunoștință de cauză avînd la dispoziție și datele evaluării critice a instrumentului de lucru.

Lucrarea este structurată în 12 capitole care conțin 150 scale. Fiecare scală a fost selectată pe baza a trei criterii evaluative: criteriul construcției itemilor, setul de răspunsuri și calitățile psihometrice. *Capitolul 1* analizează în detaliu aceste criterii de evaluare. În *capitolul al doilea* este tratată problema

distorsionării răspunsurilor date cu ocazia investigării din domeniul social (dezirabilitatea socială, acceptarea necritică, notarea polară) și tehnicile de colectare și analiză a datelor precum și cele de minimalizare a tendințelor distorsionate.

Cele 10 capitole care urmează conțin prezentările de scale. În *capitolul 3* figurează 10 scale de evaluare a stării afective generale. *Capitolul 4* conține 11 măsurări ale autoaprecierii la adulți și tineri. *Capitolul 5* ne oferă 10 scale pentru măsurarea anxietății. Stările afective negative (depresia și însingurarea) sînt reprezentate prin 19 scale în *capitolul 6*. Cele 24 de scale din *capitolul 7* se referă la măsurarea alienării. Dacă primele capitole au fost orientate pe măsurarea stărilor afective pozitive sau negative, următoarele cinci capitole tratează problema convingerilor, a valorilor și a unor însușiri de personalitate. Astfel, *capitolul 8* se referă la atitudinea față de oameni și natura umană (8 scale). *Capitolul 9* listează 16 scale de atitudini destinate măsurării conceptului de „locus of control”, noțiune care în ultima perioadă a stimulat numeroase cercetări. *Capitolul 10* examinează 17 măsuri ale autoritarismului. În *capitolul 11* sînt prezentate 8 scale care măsoară comportamentul androgen. Ultimul capitol, al 12-lea prezintă 14 scale dedicate măsurării valorilor.

Fiecare capitol analizează în plus problematica la care se referă și posibilele direcții de cercetare în viitor. Desigur, literatura psihosociologică nu se rezumă la ceea ce a fost cuprins în această lucrare. Ea nu este o prezentare exhaustivă a scalelor de evaluare și are limitele inerente unei activități de selecție din sute de instrumente de măsură elaborate de-a lungul timpului. O eroare, pe care autorii volumului nu au avut-o în vedere în sistemul lor de evaluare, și care ar putea crea unele inconveniente potențialilor utilizatori ai scalelor respective, se referă la o restricționare interpretativă. Se știe că interpretarea calitativă a răspunsurilor se face adesea structural, ținînd seamă de ansam-

blul scalelor unui chestionar de personalitate și nu numai de o singură scală. Numeroase chestionare de personalitate, cum este de pildă Chestionarul Psihologic California, au la bază această cerință vizavi de psihologii care utilizează acest chestionar. În consecință, instrumentele de măsură prezentate în lucrarea pe care recenzăm, admit numai o singură cale de interpretare, este drept obiectivă, pe verticală. Posibilitățile diagnostice sînt astfel diminuate.

Apreciem lucrarea prezentată ca un instrument de lucru deosebit de util practicienilor. Este o realizare meritorie condensată și foarte bine structurată.

HORIA PITARIU

Olivier Rebuol, *La philosophie de l'éducation*, Presses Universitaires de France, 1990.

Studiul *La philosophie de l'éducation* (Presses Universitaires de France, 1990), semnat de Olivier Rebuol, profesor la Universitatea de Științe umane din Strasbourg, nu este o reluare a ideilor prezente în lucrarea cu același titlu, publicată în 1971, ci o nouă discuție în jurul unor probleme legate de natura și scopul educației. Fără a fi un corpus de cunoștințe, cartea se prezintă ca o suită de interogații despre ceea ce se știe sau se crede că se știe în legătură cu educația. Acest discurs filosofic, așezat sub egida definiției heideggeriene a gândirii („Denken ist ein Handwerk”) are, în mod deliberat, aspectul unei construcții „artizanale”, realizată prin metode diferite (metoda reflecției, a analizei logice, a argumentului «a contrario», metoda dialectică), prezentate într-un prim capitol al lucrării: *Introducere în filosofia educației*.

În capitolele centrale, discuția urmează de regulă aceleași momente: întrebarea, circumscrierea noțiunii în jurul căreia se construiește întrebarea, răspunsuri posibile urmate de o discuție asupra valabilității lor și în cazul unor soluții antinomice de o nouă punere în problemă și un nou răspuns. Ca în orice discurs filosofic, există și aici un quantum de implicare și parțialitate (pe care îl considerăm în cazul de față salutar), fapt recunoscut de altfel de autor: „Angajarea noastră clasică, umanistă nu poate fi negată; dar nu există

filosofie fără angajare”. Ca o particularitate a discursului remarcăm prezența unor formulări metaforice și a unei tonalități, uneori poetice, prin care se evită violențele rigorismului.

Definită prin dubla ei specificitate, (manifestată față de științele educației, prin tipul de probleme pe care le pune, și față de celelalte ramuri ale filosofiei, prin obiect), filosofia educației își definește obiectul prin raportare la om. Afirmînd existența unei naturi umane universale, ce consistă tocmai în posibilitatea de a învăța, autorul atrage atenția și asupra unor bariere care fac ca în educație și prin educație să nu fie totul posibil. Rezistența pe care procesul de formare o împingă și a cărei ignorare sau forțare minează însăși substanța educației, este determinată de „natura psihologică” și de „caracterul” fiecărui copil în parte. A forma înseamnă, în viziunea lui Olivier Rebuol, „a elibera în fiecare om ceea ce îl împiedică să fie el-însuși, a-i permite să se împlinească în funcție de «geniul» său individual”. În consens cu această definiție este circumscris și scopul general al educației, și anume acela de a permite fiecăruia să-și îndeplinească propria sa natură în orizontul unei culturi, „care să fie în mod real umană”. Dacă acest scop ar putea să pară utopic, el este în același timp și singurul care poate să protejeze educația de fadă neimplicări sau de vinovate indoctrinări. Fiind cerută de însăși natura umană, educația nu slujește nici copilul, nici societatea, ci umanitatea. În virtutea afirmației că a fi om înseamnă a învăța să devii, educația este definită ca ansamblu de procese și procedee care permit accesul progresiv la cultură.

Un capitol aparte abordează problematica instituțiilor educative, definite prin autonomie, stabilitate, prezența unor reguli, instituții ce se specifică prin funcția lor socială. O atenție deosebită este acordată școlii și universității.

Una din secțiunile centrale ale cărții prezintă un interes deosebit, intrucît discută antinomiile pedagogice, văzută atît ca „artă” a educației cît și ca teorie a acestei arte. Prima antinomie, afirmă autorul, este înscrisă în natura profundă a pedagogiei, și vizează raportul dintre conținut și metode. O privire diacronică asupra teoriilor predării conduce la concluzia că riscurile oricărei pedagogii sînt dogmatizarea formei

și relativizarea conținutului. O modalitate de a evita aceste pericole este conștientizarea faptului că nu există o singură pedagogie, ci mai multe, acceptarea pluralismului fiind cel mai indicat mod de a para dogmatismul. A doua antinomie discutată este cea dintre constrângere și dorință. Eleganta pledoarie pentru o „pedagogie a secretului” (ce ar consta în echivalarea învățării cu dezlegarea unei enigme, pentru a face elevii să înțeleagă că secretul nu se află în afară, ci în ei înșiși) nu reușește, credem, să rezolve tensiunea antinomică dintre cei doi termeni, decît în plan ideatic. Practica pedagogică nu poate decît arareori să reducă învățarea la circumscrierea unor necunoscute, să accepte suspendarea răspunsului, sau să admită o multitudine de soluții posibile. De altfel, exemplele prin care este susținută teoria, sînt preluate din domeniul studiului literaturii, unde o pedagogie a secretului se poate dovedi creativă. Discuția în jurul antinomici transmitere/spontaneitate conduce la concluzia că o sinteză a celor doi termeni se poate realiza numai în măsura în care învățarea devine un „act comun” al profesorului și elevului, act care să presupună și să demonstreze că adevărata cunoaștere este în esența ei dinamică. Dezbaterea contradicției incertitudine/tehnicitate, chiar dacă nu permite rezolvarea antinomiei, face posibilă sesizarea unor limite inerente procesului de educație: „Educătorul veritabil acționează pentru perfecționarea metodelor sale, pentru a le face eficiente, știind însă că esențialul este altundeva, în munca celui educat asupra lui însuși, muncă imprevizibilă și secretă, pe care nimeni nu o poate programa. Această neputință a pedagogiei /.../ este datorată însăși naturii educației”. Antinomiei ruptură/continuitate autorul îi va substitui opoziția de tur/reîntoarcere, întreg procesul de învățămînt fiind definit ca un lung ocol care pregătește întoarcerea adultului conștient și responsabil la viața activă.

Deși uneori rezolvarea antinomiilor prin sinteză se dovedeste a fi utopică sau iluzorie și evidențiază doar prezența unor aporii, discursul filosofic are marce merit de a dezvălui unele zone de penumbră, ignorate sau evitate, ale pedagogiei.

Deosebit de interesante sînt și capitolele consacrate autorității și rigorii.

Discuția pornește de la citeva „figuri ale autorității” (expertul, arbitrul, modelul, leader-ul etc.) care vor permite circumscrierea statutului educătorului. Soluția oferită de Olivier Reboul este cea a unei treceri progresive de la o formă de autoritate la alta, de la constrângere la auto-constrângere. Considerînd rigoarea (în ambele ei accepțiuni: severitate și coerență) ca pe o dimensiune inerentă oricărei pedagogii, riscantă însă în afara unui „surfs” compensatoriu, autorul pledează pentru o educație care să reziste tentațiilor pozitivismului, relativismului și indiferenței și să transmită „ceea ce unește” și „ceea ce eliberează”, ceea ce integrează ființa umană unei comunități, pe cît de largă posibil, și ceea ce îi dă posibilitatea să evite stîngăcia, crisparea și irosirea energiei.

Studiul *La philosophie de l'éducation* se remarcă printr-o perspectivă amplă asupra problematicei educației, prin analiza extrem de nuanțată a termenilor cu care discursul filosofic operează și nu în ultimă instanță, prin forța cu care relevă dimensiunea profund umană a învățării.

ALINA PĂMFIL

H. Kupfer (Hrsg.). *Einführung in Theorie und Praxis der Heimerziehung*. Quelle & Meyer, Heidelberg-Wiesbaden, 1989.

„Introducere în teoria și practica educației în cămine” a fost editată pentru prima dată în anul 1977, zugrăvind aspecte generale ale căminelor de copii din Germania din anii '70. Ea este adusă în atenție, deoarece aceste aspecte se dovedesc a fi actuale pentru starea caselor de copii de la noi. Adresîndu-se educătorilor, pedagogilor psihologilor care lucrează sau vor lucra în aceste instituții, precum și „nespecialiștilor”, cartea prezintă idei generale despre comunitățile de copii și oamenii care trăiesc în ele și încearcă să înlăture anumite idei preconcepute, greșite.

A. Prima parte prezintă educația din cămine în contextul acțiunilor sociale. Acest sistem complex prezintă anumite disfuncții între intern și extern sau chiar în interior:

1. Ceea ce determină internarea unui copil într-un cămin este deteriorarea relațiilor cu și în familie sau cu mediul social. Acești copii intră în conflict cu sistemul de norme și valori al

societății. Conflictele sînt generate chiar de familie ori de anturajul în care copiii trăiesc (d. e. familii dezorganizate — tulburări de comportament, decesul părinților — asigurare. Educația în cămine se ocupă însă doar de dereglările copiilor internați, în timp ce familia nu este inclusă în acest proces. Astfel copilul se va întoarce în același mediu care i-a generat conflictul. Se urmărește mult prea puțin să se acționeze asupra cauzelor acestor conflicte: iar educația din cămine duce la înstrăinarea copilului de familie și invers.

2. Această înstrăinare a minorului este provocată și de alt fapt: minorul ajunge în căminul de copii pentru că purtarea sa nu corespunde normelor și valorilor societății. În cămin se restructurează sistemul său de norme și valori, dar i se oferă mult prea puțin sau chiar deloc șansa să verifice practic aceste norme, să trăiască efectiv sensul și folosul lor într-un cadru neartificial.

3. O altă ruptură de realitate se datorează faptului că minorul nu este antrenat în probleme politice și economice. Ca urmare tinărul nu poate recunoaște anumite legături sociale, nu-și poate planifica viața și nu poate deveni independent.

4. Actul educativ este adesea primejduit de structurile administrativ-organizatorice ale căminului de copii. Între diferitele nivele (foruri superioare, comisii, director, educatori) nu se realizează corespunzător comunicarea, sau nu se respectă atribuțiile de la fiecare nivel. Aceasta duce la transformarea copilului într-un obiect, iar viața lui devine un ansamblu de compartimente (economic, fizic, psihic) între care nu există legătură. Or, rezolvarea diferitelor probleme presupune ca cei incluși în aceasta să-și prezinte părerile și interesele, pentru a înțelege și accepta personalitatea fiecăruia.

B. În continuare este adus în centrul atenției copilul: „Noi, adulții vorbim adesea despre copil și nu ne dăm seama că nu știm despre ce vorbim. De fapt nu există copii — spune Korczak — ci sînt oameni cu o altă scală de noțiuni, o altă experiență, alte porniri și alte reacții. Gîndește-te întotdeauna că nu-i cunoaștem. Dar nu există nici copii cu comportament deviant. Așteptările noastre determină limita dintre normal și deviant. Așa îi prindem pe

copii în plasa normalității noastre, deși felul nostru de a clasifica fenomenele acestei lumi trebuie să li se pară cîteodată aiurea" (p.70).

În familie, școală sau alte instituții pot apărea tensiuni sociale care fac conviețuirea imposibilă. Căminele pot constitui rezolvarea acestor probleme. Dar pînă la internarea în cămin este un drum lung, care, în general, agravează starea copilului. Pericolul se poate afla în familie, pentru că părinții nu știu ori nu vor să prevină sau să diminueze tensiunile; pericolul îl poate constitui și școala care are o imagine de ansamblu a grupului școlar și cunoaște prea puține date despre fiecare copil în parte. Diferitele consultații familiale și terapiile nu pot rezolva problema.

Căminul de copii încearcă să rezolve problemele, dar pentru unii copii chiar căminul poate deveni o problemă. În multe cămine trăiesc copii care au greutăți cu părinții sau care nu au greutăți pentru că nu au părinți. Unii copii pot fi educați în grupă, alții au nevoie de o familie adoptivă. Dar de lucrurile acestea se ține prea puțin seama. Nu trebuie neglijat nici felul în care se constituie o grupă și cum se repartizează educatorii. Forțele constructive trebuie să predomine față de impulsurile destructive și sociale. Finalitatea educației în cămine o constituie integrarea copilului într-o familie sau comunitate. Or, toate aceste aspecte dovedesc necesitatea unei teorii a măsurilor terapeutice care sînt realizabile în căminele de copii. Această teorie se poate baza pe teoria comunicațiilor, căci se pleacă de la ideea că nu copiii sînt „dereglați“, ci sistemele de comunicare.

C. Profesiunea de educare are un loc deosebit între celelalte profesii. Ceea ce îi determină pe unii să îmbrățișeze această meserie este dorința de a ajuta. Dar nu trebuie trecut sub tăcere faptul că unii sînt miinați de dorința de a comanda, de a se impune. Dar cei ce pornesc cu această dorință nu vor practica îndelung această profesiune. Dorința de a ajuta trebuie completată cu o pregătire de specialitate. Dar, în multe situații se întîmplă ca educatorul să nu se poată baza nici pe cunoștințele sale, nici pe ajutorul colegilor. Se poate spune deci că în educația de ocrotire trebuie înfăptuite acte supranormale de oameni normali cu o pregătire sub limita normalului.

Chiar dacă educația în cămine se realizează de un grup de educatori, există anumite cerințe pentru fiecare: — copilul trebuie înzestrat cu deprinderi și cunoștințe pentru a se putea descurca în orice împrejurare; — copilului i se acordă ajutorul spiritual necesar pentru rezolvarea conflictelor dintre el și lumea inconjurătoare; — se dezvoltă capacitatea copilului de a realiza contacte sociale și de a prelua o anumită răspundere; — trebuie sprijinită educația școlară — trebuie încurajat contactul dintre familie și copil.

Pentru a înfăptui toate acestea educatorul este chemat să realizeze anumite corelații:

1. ei — educatorii grupei; 2. activitatea profesională — viața comună din instituție; 3. idealurile educative — posibilitățile și interesele instituției; 4. libertățile acordate copiilor — responsabilitatea pe care o poartă, 5. căminul de ocrotire — școală, unități medicale, unități administrative.

Profesiunea de educator este o profesiune ce nu se poate practica toată viața. Dar educatorii mai vîrstnici nu au posibilitatea de a se încadra în alte unități. Aceasta îi pune într-o situație nesigură și ei preferă să părăsească cit mai curînd căminele.

Acest fenomen este provocat însă și de faptul că din particularitățile muncii educatorului se nasc anumite probleme în viața sa personală: mulți educatori locuiesc în alte localități, (căminele sînt situate în zone mai izolate); lucrul în echipă cere educatorilor să depășească orele de program; răspunderea pe care o poartă îi face adesea să-și uite ori să-și neglijeze propriile familii.

Iar statutul unui educator în societate nu corespunde deloc muncii pe care el o depune. De vină sînt și educatorii care sînt mult prea puțin preocupați să-și susțină interesele. Dintr-o statistică a DGB-ului din 1970 rezultă că 8% dintre educatorii din cămine sînt organizați în sindicat, pe cînd procentul educatorilor din școlile normale era de 80%, iar al muncitorilor de 95%.

Fiecare cămin își are specificul său, dar această carte nu intră în amănunte de acest gen. Ea urmărește să ofere o orientare generală în problema educației în cămine și încearcă să-i provoace fiecărui educator întrebarea cit de intens dorește să trăiască alături de copii. Căci acesta este punctul central

al problemei. Intensitatea relațiilor este criteriul de apreciere a calității pedagogice, pentru că doar atunci cînd există capacitatea de comunicare cu copii se poate realiza o educație de valoare.

Vedem deci că întreaga problemă tratată în volumul discutat aici, se regăsește și în sistemul de ocrotire din România, fapt pentru care considerăm că această lucrare este deosebit de utilă pentru personalul din casele de copii de la noi.

BIANCA BIA

* * * *History of Education Quarterly*
Winter, 1991, 31, nr. 4.

Revista de istoria pedagogiei, *History of Education Quarterly*, apare în patru numere pe an, cîte unul în fiecare anotimp, fiind publicată de *Societatea pentru Istoria Pedagogiei* în colaborare cu catedra de pedagogie a Universității Indiana, fiind sprijinită și de Universitatea Statului Cleveland. Societatea pentru Istoria Pedagogiei este o societate școlară internațională care și-a propus să încurajeze și faciliteze cercetarea în domeniul istoriei pedagogiei, să promoveze și îmbunătățească predarea istoriei pedagogiei și cooperarea dintre specialiștii domeniului din întreaga lume.

Cuprinsul ei se constituie din articole axate pe subiecte de pedagogie și istoria pedagogiei, eseuri, comentarii de filme didactice și nu în ultimul rînd sînt trecute în revistă noile apariții în domeniu; referitor la aceste cărți sînt publicate opiniile unor profesori de la diferite colegii și universități americane și europene.

Volumul de iarnă din 1991, volumul 31, nr. 4, se deschide cu un articol semnat de Ellen Jordan, conferențiar în sociologie la Universitatea din Newcastle, Australia și este intitulat retoric: *Să facem soții și mame bune. Transformarea educației fetelor din clasele de mijloc în secolul al XIX-lea britanic.*

În secolul al XIX-lea s-a afirmat că adevăratul sfîrșit al educației unei femei este atunci cînd devine o bună soție și mamă. Aserțiuni similare pot fi găsite în scrierile și discursurile tuturor celor care s-au ocupat de problema educației femeii în această perioadă. Acest fapt poate fi atribuit părerii unanime în definirea feminității, chiar dacă această ideologie a aparținut aripei con-

servatoare a mișcării pentru educația femeii.

Paradoxal, reformele educaționale din această perioadă au făcut educația fetelor tot mai închisă, conformistă în comparație cu cea a băieților.

La începutul secolului fetele erau educate în mici școli private sau de către guvernante; accentul s-a pus pe educarea „talentelor” și a „îndemnărilor” feminine.

Însă unii pedagogi ca Hannah More, Maria Edgeworth, Sarah Lewis și Emily Shirreff au argumentat împotriva acestor obiective și au militat pentru un plan de învățământ academic pentru fete.

Din 1860 noua mișcare feminină își face simțită prezența. Eforturile lui Emily Davies și supporterii săi au condus la admiterea femeilor în așa numitele „cercetări locale”.

Curînd s-au înființat licee pentru fete, școli fondate de investitori care nu așteptau profitul investiției lor. Aceste școli pregăteau fetele pentru cercetări locale, examinări publice și utilizau un plan de învățământ similar cu cel din școlile de băieți.

Printre obiectivele mișcării feminine se aflau: autoactualizarea feminină, autonomie morală, pregătirea profesională și participarea la servicii publice. Josephine Butler a scris în 1868 că educația va permite femeilor „nu numai să-și câștige existența, dar și să acționeze pentru binele societății.”

O femeie trebuie să fie o plăcută companie soțului ei, o învățătoare pentru copiii ei și o persoană cu puternică influență morală. Dar aceste funcțiuni pot fi exercitate satisfăcător numai de o femeie educată. Educația intelectuală este cea mai bună pregătire pentru căsătorie și maternitate.

Se impune, de asemenea, organizarea educației fetelor separat de cea a băieților, pentru că rolurile lor în viață sînt diferite, utilizarea unui plan de învățământ academic și a unor metode de educație adecvate.

Mișcarea feminină a încercat să schimbe mentalitatea prin trei căi: a luptat pentru obținerea de slujbe de către femeie din clasele de mijloc, a militat pentru votul feminin și a căutat să aducă educația femeii în conformitate cu cea a bărbaților. La fel ca ei, femeile trebuie să fie educate astfel încît să poată face carieră într-un domeniu, să

fie admise în universități pentru a-și continua educația. A existat temerea ca intrarea femeilor în universitate să nu producă schimbări în caracterul lor.

La capătul acestei evoluții a atitudinii față de educația femeii, acum este acceptată ideea că o soție trebuie să fie un prieten, o companie și un cooperant al soțului ei.

Un alt articol este destinat unei probleme frecvent abordate în occident *istoriografia învățămîntului artistic și moștenirea lui Isaac Edwards Clarke*. Autorii sînt Arthur Eflaud, profesor la Universitatea Statului Ohio și Donald Soucy, profesor de pedagogie la Universitatea din New Brunswick.

În acest articol se afirmă faptul că de-a lungul ultimului deceniu un impresionant număr de cercetători din America și Anglia erau interesați de istoria învățămîntului artistic. Evident, munca lor a avut impacte cu istoria pedagogiei generale. La numeroasele articole din jurnale se adaugă cărți și conferințe internaționale pe această temă.

În Statele Unite, Isaac Edwards Clarke a furnizat istoricilor o tendință, un cadru interpretativ acestei probleme. (Clarke nu a fost nici istoric, nici dascăl, ci un oficial al guvernului în sec. al XIX-lea.

Născut la 1 iulie 1830, a crescut în Northampton, statul Massachusetts. În 1855 a absolvit colegiul Yale. În câteva luni după aceea a plecat pentru patru ani în Europa. Va lucra ca funcționar de bancă la Roma și în domeniul manufacturilor la Londra și Paris. În acest timp i s-au dezvoltat două interese — pentru artă și pentru industrie. A început să-și scrie ideile. După războiul civil (în timpul căruia a fost colonel) a practicat avocatura, iar apoi a fost redactor la diferite publicații americane.

Timp de 28 de ani va funcționa la Biroul pentru Educație din Washington. Clarke nu doar că avea talentul necesar pentru această slujbă, el credea în ceea ce făcea. Și-a îndreptat atenția asupra învățămîntului public, în mod special asupra instituțiilor de instruire artistică și muzeelor. Scopul lui nu era să promoveze toate formele de învățămînt artistic, ci mai ales desenul industrial (desenul tehnic) și instruirea ma-

nuală. A sprijinit forme utilitare de instruire, care pot fi utilizate în industrie. A susținut ideea predării desenului în toate școlile din Statele Unite și introducerea cursurilor de estetică în școli.

Statul Massachusetts este locul nașterii învățământului artistic modern din Statele Unite.

Promovind instituționalizarea educației artistice, a contribuit la înființarea Școlii Normale de Artă din Massachusetts în 1873 și a găsit un program de învățare a desenului. Acest plan de învățământ aparținea lui Walter Smith și era considerat de Clarke o balanță între frumusețe și utilitate.

El a introdus desenul liber, desenul după model și exerciții de desenare din memorie în clasele primare ale școlilor din Boston în anul 1872.

În lucrările științifice ale lui Smith, Clarke a văzut posibilitatea dezvoltării industriei și comerțului. Clarke și-a sistematizat opiniile acestei problematici într-un raport în patru părți înaintat Senatului Statelor Unite (1885): în prima parte a acordat cinci capitole învățământului în Statul Massachusetts și un capitol altor state. Problema instruirii manuale și-a găsit și ea locul cuvenit în acel raport.

De asemenea, a publicat o „circulară” prin care propagă potențialitățile industriale ale instruirii prin desen, având exemple din istoria învățământului european. Tot el a scris o monografie a învățământului artistic.

Activitatea lui în acest domeniu are o importanță deosebită pentru dezvoltarea ulterioară a învățământului artistic. Scrierile sale sînt surse de inspirație pentru cercetările pe această temă.

Profesorul David F. Labaree de la Universitatea din Michigan semnează eseul *Dewey, democrația și istoria planului de învățământ*, elaborat în urma analizei cărții lui Daniel Tanner și Laurel Tanner intitulate *Istoria planului de învățământ*, apărută la New York în 1990.

Autorul arată că americanii petrec mult timp vorbind despre școli, dar prea puțin despre planul de învățământ. Ei vorbesc despre școli ca despre mijlocul de realizare a unor scopuri sociale cum ar fi furnizarea ocaziilor favorabile pentru mobilitatea socială, promovarea egalității rasiale sau propulsarea

Statelor Unite într-o poziție competitivă în economia lumii. Calea de realizare a acestor scopuri este reforma școlară care de obicei se orientează spre structurarea școlilor, calificarea profesorilor, încurajarea alegerii sau extinderea anului școlar.

Încă se ignoră problema centrală a curriculum-ului. De ce unele forme de cunoștințe și nu altele sînt definite ca discipline școlare? Se încearcă mai mult dezvoltarea tehnicii de predare decît stabilirea disciplinelor cele mai potrivite să fie cuprinse în planul de învățământ.

O altă problemă este concordanța dintre noțiunile predate în școli și noutățile domeniului respectiv.

Poate că această carte este pretențios numită *Istoria planului de învățământ*; de fapt, doar un capitol este consacrat acestei probleme, dar face un serviciu reformelor școlare îndreptîndu-le spre problema planului de învățământ și spre evoluția lui în Statele Unite; această întoarcere este de fapt influența lui J. Dewey asupra planului de învățământ american.

Dewey a reconsiderat menirea și finalitatea școlii, legîndu-le de cerințele democrației și activismului în societatea modernă. Curriculum-ul se stabilește în funcție de puterile celui care învață, progresul civilizației și eficiența socială. În literatura de specialitate, termenul de eficiență socială este interpretat în sensul îngust și nefast al subordonării individualităților cerințelor sistemului industrial și autorității clasei care deține puterea.

Educația este foarte importantă pentru idealul societății și pentru ideea de progres. Dewey privește educația ca pe o funcție socială. El a elaborat un plan de învățământ bazat pe experiența socială care să-i pregătească pe elevi să joace un rol în construcția unei societăți democratice. Dar planul de învățământ se opune acestei viziuni. Abundența și varietatea disciplinelor este asimilată de elevi în mod pasiv și mecanic. Principalul lui serviciu este că-i selectează pe verticală. Sistemul școlar este piramidal. Premiul școlii este o poziție socială, care-i garantează individului putere, bani și prestigiu social. Oamenii sînt încurajați să învingă, nu să învețe. Planul de învățământ oferă accesul liber și libertatea alegerii. Rezultatul este o structură — școala oferind mai

mult cursuri — ceea ce o face să servească cauza lui Dewey.

Trebuie să se îndrepte planul de învățământ spre specificația lui Dewey că școlile există pentru a promova învățarea. Conținutul actual al planului de învățământ nu trebuie să fie direcționat spre unele forme particulare de cunoștințe practice sau spre formarea unor deprinderi utile. Disciplinele abstracte cu mici aplicații practice, servesc nemodiocrizării competiției în școală.

Planul de învățământ tradițional persistă pentru că el promovează clasa de frunte a societății, datorită inegalității de șanse.

Este mult spus că formându-i îndemnările practice și furnizându-i cunoștințe teoretice unui elev, școala va determina productivitatea lui viitoare la locul de muncă. De fapt majoritatea îndemnărilor în muncă sînt achiziționate în producție, nu în școală. Profesorii se duc la clasă doar pentru a preda, ceea ce determină o stare de pasivitate. Inșă Dewey cere profesorilor să se angajeze în ceea ce David Cohen numea „predarea aventuroasă”. Aceasta cere risc, încurajează și descoperă aptitudini, promovează cercetarea activă și independentă, controlul direct și imediat.

Studierea istoriei planului de învățământ este un început pentru ralierea lui la cerințele actuale ale fiecărei comunități.

Oricine crede faptul că comunitățile americane erau cuiburi de fericire trebuie să citească cartea lui Helena M. Wall *Puterea comuniunii. Familia și comunitatea în America timpurie*. Prezentarea generală a cărții este făcută de profesorul Barry Levy de la Universitatea Massachusetts, Amherst.

Helena Wall înfățișează interferențe ale vieții de familie cu cea a comunității din care face parte. Printr-o varietate de argumente, demonstrează că subordonarea familiei comunității a generat conflicte și multă nefericire.

Spre sfîrșitul secolului al XVIII-lea — începutul sec. al XIX-lea viața comunității era atât de complexă și problematică încît frustrările ei, dorința de autonomie a oricărei familii a determinat oamenii să-și izoleze gospodăriile. Unul din obiectivele comunității era ca fiecare familie să producă valori individuale folositoare membrilor ei.

Această neplăcută experiență a subordonării gospodăriei a dus la apariția familiei „afectate, voluntare și private” specifică sec. al XIX-lea. „Individualismul afectiv” și autonomia personală erau, în cele din urmă, produsele comunității. Autoarea impresionează prin prezentarea unor provincii și a documentelor locale în care comunitatea a ajuns la conflicte cu individualitățile ei. Cum au fost posibile aceste ciocniri?

Mai întii, este de remarcat faptul că imaginea individuală și cea a colectivității în general depinde de obținerea unei reputații pozitive printre vecini.

În al doilea rînd, comunitatea pretinde ca orice căsătorie să fie fericită, stabilă și patriarhală. De asemenea, s-a pronunțat împotriva divorțului.

În al treilea rînd, societatea a folosit familiile sau persoanele singure pentru a avea grijă de copiii săraci sau orfani. Aceștia puteau fi adoptați, făcuți ucenici sau servitori.

Wall atribuie capacitatea de autodisciplinare și direcționare în viață a unor oameni faptului că mulți dintre ei au trăit în afara unei colectivități: Barry Levy afirmă în comentariul său, referitor la comunitățile pe care ea le-a studiat (Puritan, Quaker, Chasapeake), că au creat indivizi de acest gen.

Barry Levy subliniază însă că autoarea nu a reușit să explice clar diferențele culturale din nordul și sudul acestor provincii.

Numeroase alte volume de pedagogie sînt recenzate sau prezentate în rubrica *Book Reviews*.

Numărul *History of Education Quarterly* pe care l-am prezentat în rîndurile de mai sus se completează cu o bogată rubrică *Book Notes* și cu indexul revistei pe anul precedent de apariție (vol. 30. 199).

SIMONA TOCACIU

Jacques Prévot — *L'utopie éducative. Comenius*, Paris, Édition Belin, 1991.

Prefațînd o culegere de texte comeniene, Jean Piaget arăta în 1957 că „...adevărata problemă este deci de a căuta în scrierile lui Comenius nu ceea ce se pretează comparației cu tendințele contemporane, neglijînd restul, ci ceea ce constituie unitatea vie a gîndirii marelui teoretician ceh și de a compara tocmai această unitate cu ceea ce noi știm și

dorim astăzi". Problema relevată aici de J. Piaget este, de fapt, manifestarea unei cerințe de natură metodologică pusă în fața celor ce fac din scrierile pedagogului morav un obiect de studiu sau, mai mult decât atât, ea poate fi considerată una din condițiile care ar face posibilă actualizarea reală a operei lui Comenius.

Tendința de reconsiderare a ideilor directoare ale sistemului pedagogic comenian, nu atât prin prisma influenței exercitate asupra altor sisteme pedagogice cât din perspectiva influenței pe care le-au suferit din partea contextului socio-cultural al epocii, face obiectul studiului lui Jacques Prévot intitulat *L'utopie éducative: Comenius*.

Prefața extinsă a autorului dezvoltă, chiar dacă nu explicit, intenția acestuia de a pune în relație principalele evenimente sociale ale epocii cu biografia și formația intelectuală a pedagogului ceh, precum și încercarea de explicitare a genezei ideilor sale pedagogice, scopul demersului fiind acela de a clarifica unele contradicții aparente sau obscurități ce ar putea fi invocate în legătură cu opera sa. Astfel, spre exemplu, apartenența pedagogului la secta „Frații Moravi” (denumirea prescurtată a sectei „Unitatea fraților legii întru Cristos”), discipoli moderați ai lui Jan Hus, dobândește nu numai conotații biografice, ci și explică o parte din ideile sistemului său pedagogic. Ideea centrală a grupării Fraților Moravi era aceea că fiecare om este responsabil de propria-i salvare. Această credință pune insistent pe prim plan problema instrucției, problema școlară, explicând în același timp de ce această grupare a constituit mediul celei mai înalte culturi din epocă. Trimiterea de către Frații a lui Comenius la Academia Herborn va determina întâlnirea acestuia cu misticismul milenarist, la cursurile profesorilor J. Frischer și J. H. Alsted. Speranța milenaristă va fi de acum înainte una din constantele gândirii sale. Nu trebuie ignorat faptul că aceeași apartenență la Frații Moravi l-a făcut pe Comenius să cunoască exilul, disperarea și angoasa, ca și pierderea repetată a manuscriselor și bibliotecilor sale.

În fața operei gânditorului, a cărui viață „seamănă cu un roman baroc”, Jacques Prévot se vede silit să

aleagă pentru studiu textele cele mai cunoscute (de fapt, nu toate textele comeniene au fost publicate pînă la ora actuală), atât datorită influenței pe care acestea au avut-o în câmpul educației și instrucției, cât și pentru că ele marchează cel mai bine etapele unei gândiri în evoluție. Afirmînd că „modernismul său pedagogic ține puțin de miracol”, J. Prévot nu ezită în a recunoaște în Comenius un spirit reformator, cu atât mai mult cu cît el este la origine un aristotelician format de către scolastică, tocmai în momentul în care aristotelismul și scolastica deveniseră în Occident obstacolele spiritului progresist. Este evident că gândirea sa este mult diferită — tocmai ca structură — de cea a altor reformatori ai epocii.

Văzînd în teoria cunoașterii fundamentului gândirii pedagogice, J. Prévot evidențiază „datoria sa față de teoria lui Aristotel”. Argumentele aduse de cercetătorul francez sînt multiple, mergînd de la probleme de fond pînă la cele ce țin de limbaj: „... i se întîmplă adesea să încerce transcrierea în textul său latin a chiar vocabularului lui Aristotel. Recurge chiar la exemplificări cu citate paralele din Aristotel și Comenius. Însă tocmai studiul amănunțit și profund al relației dintre cei doi gânditori îl vor determina pe autor să constate și să recunoască deschis că, totuși, printr-o neașteptată mutație, modalitățile de elaborare a modelului educativ comenian vor bulversa finalmente tocmai structurile sale originale, iar el va face din „foarte vechi”, „foarte uzat” și „foarte depășit” altceva, cu adevărat nou. De fapt, pasul de la *cel ce știa la cel ce știe să-i învețe pe alții* este tocmai pasul care ne conduce de la Aristotel la Comenius. Ruptura de Aristotel survine în concepția despre om și lume. Comenius atribuie omului calități specifice, cu consecințe incalculabile, găsînd comparația aristoteliciană a spiritului uman cu o tabletă nescrisă „nu pe deplin satisfăcătoare deoarece suprafața tabletei este limitată, în timp ce inteligența noastră, imaginea unui Dumnezeu infinit, a primit o capacitate infinită”. Analizîndu-i spiritul de sistem, autorul lucrării în discuție pune impecabilă analiză comeniană asupra a ceea ce este universal, în toate timpurile și locurile,

pe rațiuni educative. Natura umană este aceeași peste tot, ea este deci educabilă peste tot; deoarece totul este accesibil simțurilor, și omul este un subiect dotat cu toate proprietățile percepției perfecte, învățarea (întipărirea) trebuie să se facă prin „autopsie” și demonstrație sensibilă; deoarece omul este un microcosmos, tot ceea ce se găsește în lume deja și în om. Sistemul său pedagogic pare a se sprijini pe un ineism: raportul de cunoaștere nu este unul de „luare în posesie” ci unul de recunoaștere. Puterea de a ști și de a înțelege sînt dintotdeauna în om; este suficient să le cultivăm. Arta pedagogului constă în a trăi și a supraveghea această putere, de a o transforma în dorință. Considerațiile amintite sînt puse pe seama unei tendințe spontane spre conservatorism, care coexistă însă cu spiritul reformator Prévot este de părere că practica este responsabilă de îndepărtarea lui Comenius în mod progresiv de unele principii teoretice și de consecințele lor aparent inevitabile. De fapt, el n-a visat o reformă școlară din simple rațiuni doctrinare sau teoretice: acest proiect s-a născut dintr-o experiență personală și din urgențele unei anumite situații istorice.

Lucrarea reunește extrase semnificative din principalele opere comeniene, adică citate sau chiar capitole întregi, precedate de considerațiile pe care cercetătorul le-a crezut necesare pentru facilitarea abordării textului original. Astfel, sînt consemnate: anul contextului apariției, făcîndu-se permanent legătura și cu elemente biografice, ecoul avut în epocă și influențele exercitate ulterior, explicarea unor probleme de conținut, mergîndu-se pînă la redarea unor pagini sau imagini din lucrările originale.

Capitolul *Didactica analitică* se referă la o „Nouă metodă de învățare, a limbilor,” insistînd asupra capitolului al X-lea, ce prezintă fundamentul acesteia. Comenius expune aici esența gândirii sale pedagogice, chiar dacă limbajul îi este uneori puțin elegant. Capitolul „Scurt tratat de fizică” ni-l dezvăluie pe Comenius ca un conciliator între știință și ortodoxie. Considerată de contemporani ca o lucrare cu înclinații mistice, ea nu este de neglijat datorită criticii violente la adresa aristotelicilor și revendicării libertății de cercetare personală în

domeniul științific. Celei mai cunoscute lucrări, „*Didactica magna*” îi sînt dedicate un număr însemnat de pagini, atât în capitolul intitulat „Marea didactică”, cît și în prefață. Aceasta este, dealtfel, lucrarea care „a popularizat cel mai metodic proiectul educativ, metodele și toate etapele reflecției pedagogice comeniene”.

Capitolul *Scoala copilăriei* atrage atenția mai înîti asupra etimologiei: lat. *infans* care înseamnă „cel care nu vorbește” și desemnează ființa umană la vîrsta la care nu posedă încă limbajul. Cele 12 capitole ale cărții se adresează mai mult părinților, fiind mai puțin o carte de pedagogie și mai mult una de uz familial. Experiența de la Sáros-Patak din 1651, considerată de Prévot ca fiind o aventură nefericită, n-a fost însă inutilă. Făcînd bilanțul a 30 de ani de cercetări, *Scoala pansofică* se referă la modul în care Comenius a organizat practic instituția școlară, a cărei responsabilitate și-a asumat-o. Capitolul omonim îi evidențiază principalele trăsături, redînd și cele trei reguli de aur ale învățămîntului pansofic. Capitolul *Poarta deschisă a limbilor* ia în studiu primul text pedagogic, publicat în 1631 la Leszno, în care Comenius tratează, cu spiritul său metodic cunoscut, învățarea limbii latine. Progresivitatea calculată și caracterul enciclopedic al lucrării vor determina editarea și răspîndirea ei în ediții bilingve sau trilingve. Prévot reproduce primul capitol al unei ediții trilingve Elzévir, din 1643, ediție latino-greco-franceză. Lumii sensibil ilustrate, dealtfel prima carte de uz școlar, în care imaginea are un rol fundamental, i se reproșează, în capitolul cu același titlu, conținutul uneori antiștiințific în ceea ce privește cosmologia, fiziologia sau geografia. Autorul studiului consideră drept cauză ideea falsă a unei permanențe absolute a cunoștințelor, ideea că adevărul, ieșit direct de la Dumnezeu, ar fi etern, idee împărtășită de Comenius. Ultimul capitol este dedicat Consultației universale asupra reformei intereselor umane, lucrare compusă din șapte părți, care reprezintă incununarea operei lui Comenius. Toate eforturile sale n-ar avea, în opinia cercetătorului francez, altă finalitate decît replasarea umanității în ordinea divină: a educa, a reeduca pentru a resacraliza. Adjectivul „catholica” din titlul latin al lucrării,

semnifică tocmai acest ecumenism iar prefixul „pan”, prezent în titlul tuturor părților lucrării, subliniază valoarea universală a reformei.

Studiul lui Prévot se încheie cu reproducerea, drept postfață, a textului piagetian, ce se deschide cu următoarele cuvinte: „Nimic nu este mai ușor, dar nici mai periculos, decît a moderniza un autor mai vechi cu trei secole și de a pretinde că discerne în el sursele unor

curențe contemporane sau recente.” Cercetătorul francez se sustrage acestui pericol prin aceea că nu încearcă modernizarea lipsită de acoperire a lui Comenius ci-i afirmă modernitatea, raportînd-o la contextul secolului al XVII-lea, și-i confirmă actualitatea reconsiderînd „unitatea vie” a operei comeniene prin prisma „a ceea ce știm și dorim noi astăzi”.

ECATERINA BULEA



Tiparul executat la Imprimeria
„ARDEALUL” Cluj, c-da 76



În cel de al XXXVI-lea an (1991) *Studia Universitatis Babeş-Bolyai* apare în următoarele serii:

matematică (trimestrial)
fizică (semestrial)
chimie (semestrial)
geologie (semestrial)
geografie (semestrial)
biologie (semestrial)
filosofie (semestrial)
sociologie—politologie (semestrial)
psihologie—pedagogie (semestrial)
ştiinţe economice (semestrial)
ştiinţe juridice (semestrial)
istorie (semestrial)
filologie (trimestrial)

In the XXXVI-th year of its publication (1991), *Studia Universitatis Babeş-Bolyai* is issued in the following series:

mathematics (quarterly)
physics (semesterily)
chemistry (semesterily)
geology (semesterily)
geography (semesterily)
biology (semesterily)
philosophy (semesterily)
sociology—politology (semesterily)
psychology—pedagogy (semesterily)
economic sciences (semesterily)
juridical sciences (semesterily)
history (semesterily)
philology (quarterly)

Dans sa XXXVI-e année (1991), *Studia Universitatis Babeş-Bolyai* paraît dans les séries suivantes:

mathématiques (trimestriellement)
physique (semestriellement)
chimie (semestriellement)
géologie (semestriellement)
géographie (semestriellement)
biologie (semestriellement)
philosophie (semestriellement)
sociologie—politologie (semestriellement)
psychologie—pedagogie (semestriellement)
sciences économiques (semestriellement)
sciences juridiques (semestriellement)
histoire (semestriellement)
philologie (trimestriellement)

43 876

Lei 100