

Red. 120

# STUDIA

UNIVERSITATIS BABEŞ-BOLYAI

SERIES PSYCHOLOGIA-PAEDAGOGIA

1962

C L U J

In cel de al VII-lea an de apariție (1962) *Studia Universitatis Babeș—Bolyai* cuprinde seriile:

matematică—fizică (2 fascicule);  
chimie (2 fascicule);  
geologie—geografie (2 fascicule);  
biologie (2 fascicule);  
filozofie—economie politică;  
psihologie—pedagogie;  
științe juridice;  
istorie (2 fascicule);  
lingvistică—literatură (2 fascicule).

На VII году издания (1962), *Studia Universitatis Babeș—Bolyai* выходит следующими сериями:

математика-физика (2 выпуска);  
химия (2 выпуска);  
геология-география (2 выпуска);  
биология (2 выпуска);  
философия-политэкономия;  
психология-педагогика;  
юридические науки;  
история (2 выпуска);  
языкознание-литературоведение (2 выпуска).

Dans leur VII-me année de publication (1962) les *Studia Universitatis Babeș—Bolyai* comportent les séries suivantes:

mathématiques—physique (2 fascicules);  
chimie (2 fascicules);  
géologie—géographie (2 fascicules);  
biologie (2 fascicules);  
philosophie—économie politique;  
psychologie—pédagogie;  
sciences juridiques;  
histoire (2 fascicules);  
linguistique—littérature (2 fascicules).

*Ped. 120/1*

# STUDIA

UNIVERSITATIS BABEŞ-BOLYAI

SERIES PSYCHOLOGIA-PAEDAGOGIA

1962

C L U J

STUDIA UNIVERSITATIS BABEȘ—BOLYAI  
Anul VII 1962

REDACTOR ȘEF:

Acad. prof. C. DAICOVICIU

REDACTOR ȘEF ADJUNCT:

Prof. ȘT. PÉTERFI, membru coresp. Acad. R.P.R.

COMITETUL DE REDACȚIE AL SERIEI PSIHLOGIE—PEDAGOGIE:

Conf. A. CHIRCEV, Conf. A. DANCSULY, Prof. AL. ROȘCA (redactor responsabil)

Redacția:

CLUJ, str. M. Kogălniceanu 1  
Telefon 34-50

## SUMAR — TARTALOM

|  |     |
|--|-----|
| AL. ROȘCA, Dinamica acțiunilor automatizate în rezolvarea problemelor de aritmetică . . . . .  | 5   |
| B. ZORGÓ, Formularea generalizată a acțiunii în rezolvarea problemelor de aritmetică la școlarul mic . . . . .   | 15  |
| FERENCZI GY., NAGY K., A követelmények szerepe a közösségi tevékenység szervezésében és irányításában (Rolul exigențelor în organizarea și îndrumarea activității colective) . . . . . | 35  |
| R. CODREANU, Dezvoltarea capacității de comparație în procesul de învățămînt   | 73  |
| G. MUNTEANU, Sistemul de lecții — mijloc de ridicare a nivelului predării limbii și literaturii romine . . . . .   | 103 |
| AL. DEBRECZY, Contribuții la problema caracterizării personajului literar în școala medie . . . . .  | 137 |

## СОДЕРЖАНИЕ

|   |     |
|---|-----|
| АГ. РОШКА, Динамика автоматизированных действий при решении арифметических задач . . . . .                          | 5   |
| Б. ЗЕРГЕ, Обобщенное формулирование действия при решении арифметических задач в младшем школьном возрасте . . . . . | 15  |
| ФЕРЕНЦИ ДЬ., НАДЬ К., Роль требований в организации и руководстве коллективной деятельностью . . . . .              | 35  |
| Р. КОДРЕАНУ, Развитие способности к сравнению в процессе обучения . . . . .   | 73  |
| Г. МУНТЯНУ, Система уроков -- средство повышения уровня преподавания румынского языка и литературы . . . . .        | 103 |
| АЛ. ДЕБРЕЦИ, К вопросу характеристики действующих лиц литературных произведений в средней школе . . . . .           | 137 |

## SOMMAIRE

|   |     |
|---|-----|
| AL. ROȘCA, Dynamique des actions automatisées dans la résolution des problèmes d'arithmétique . . . . .                                       | 5   |
| B. ZERGÛ, Formulation généralisée de l'action dans la résolution des problèmes d'arithmétique chez l'écolier jeune . . . . .                  | 15  |
| FERENCZI GY., NAGY K., Le rôle des exigences dans l'organisation et la direction de l'activité collective . . . . .                           | 35  |
| R. CODREANU, Le développement de la capacité de comparaison dans le processus d'enseignement . . . . .  | 73  |
| G. MUNTEANU, Le système de leçons comme moyen de relèvement du niveau de l'enseignement de la langue et de la littérature roumaines . . . . . | 103 |
| AL. DEBRECZI, Contribution au problème de la caractérisation du personnage littéraire . . . . .   | 137 |

## DINAMICA ACȚIUNILOR AUTOMATIZATE ÎN REZOLVAREA PROBLEMELOR DE ARITMETICĂ

de  
ALEXANDRU ROȘCA

### 1. PROBLEMA

În predarea aritmeticii rezolvarea problemelor ocupă un rol important. Numărul orelor consacrate rezolvării problemelor reprezintă aproape jumătate din totalul orelor pe care planurile de învățământ le rezervă acestui obiect de studiu. Rezultatele obținute de elevi la aritmetică se apreciază mai ales după capacitatea lor de a rezolva probleme [5, p. 92].

În procesul rezolvării problemelor elevii își însușesc noțiuni matematice și își formează priceperea de a găsi raporturi numerice în situații și date concrete întâlnite în practică sau în activitatea de învățare în școală. Totodată rezolvarea problemelor de aritmetică are un rol important în dezvoltarea gândirii logice a elevilor.

În școală, la lecțiile de aritmetică elevii învață diferite operații pe baza cărora rezolvă, după anumite principii, probleme de aritmetică de un tip sau altul. Rezolvând probleme, acțiunile mintale implicate ajung să se efectueze cu ușurință, rapiditate și precizie, ca efect al automatizării lor. Automatizarea este o condiție necesară pentru rezolvarea operativă a problemelor. Însușirea operațiilor matematice uzuale trebuie „să se facă probabil conștient — spune V. L. Gonciarov —, dar efectuarea lor trebuie să se facă fără cea mai mică încordare a minții, aș risca chiar să spun în mod automat” [2, p. 37]. Numai acela știe să înoate, continuă mai departe V. L. Gonciarov, care intrând în apă nu are nevoie să-și amintească regulile înotului.

În legătură cu aprecierea lui V. L. Gonciarov că însușirea operațiilor matematice probabil trebuie să se efectueze conștient, s-ar putea renunța la expresia întrucîtva restrictivă de „probabil”, dar în ceea ce privește necesitatea exercitării operațiilor matematice uzuale pînă la automatizarea lor, credem că nu poate fi îndoială.

În anumite condiții automatizarea poate avea însă și efecte negative. Dacă elevul nu poate, în caz de nevoie, să argumenteze de ce

utilizează un anumit procedeu, dacă nu poate să-și organizeze și să-și controleze operațiile sale de calcul, atunci automatizarea nu mai avantează, ci frînează rezolvarea independentă, creatoare a problemelor care diferă, într-o privință sau alta, de acelea pe care le-a rezolvat pînă atunci.

Pentru a evita efectele negative ale automatizării este necesar, în primul rînd, ca în etapa inițială a însușirii operațiilor aritmetice să se facă apel la participarea activă a conștiinței elevului. El trebuie să înțeleagă de ce, de exemplu,  $2 \times 2 = 4$ , sau  $9 - 7 = 2$ , ori  $\frac{2}{4} + \frac{1}{4} = \frac{3}{4}$  etc.

În practica școlară învățătorii utilizează adeseori metode ingenioase — preluate din metodici sau elaborate de ei înșiși — de adîncire a înțelegerii problemelor, de evitare a rezolvării lor în mod mecanic. Un astfel de procedeu este, de exemplu, demonstrarea cu participarea elevilor, a modului cum se modifică rezolvarea problemei în funcție de schimbarea fie a enunțului problemei, fie a întrebării [1].

În scop de cercetare se utilizează uneori așa-numitul procedeu al „dezautomatizării”, care necesită din partea elevilor să renunțe la rezolvarea automată a problemei și să treacă la efectuarea conștientă a operațiilor implicate în rezolvare. A. N. Mencinskaia menționează că nu rareori în fața cercetătorului se pune problema de a ști *ce* stă la baza rezolvării automate a unui exercițiu, dacă se ascunde în dosul ei înțelegerea esenței operațiilor efectuate. Pentru acest scop A. N. Mencinskaia consideră ca procedeu eficace „dezautomatizarea”. Astfel, dacă un elev din clasa I a dat prompt un răspuns gata la întrebarea „cît face  $3 \times 4$ ?”, i s-a cerut să *dezvăluie* întregul proces al înmulțirii, în mod intuitiv, cu ajutorul unor chibrituri, cuburi sau a altor obiecte adecvate. Sau, dacă un elev din clasa a III-a a efectuat prompt, în scris, scăderea cu mai multe cifre, pentru „dezautomatizarea” acestui proces i s-a dat să efectueze scăderea într-un mod care contrazicea procedeul uzual, și anume nu de sus în jos ci de jos în sus, în care scop și exercițiul a fost scris în această ordine inversată [4, p. 155].

În prezenta lucrare noi ne-am propus să studiem dinamica schemelor automatizate ale gîndirii, implicate în rezolvarea problemelor de aritmetică, îndeosebi mobilitatea (respectiv inerția) acestor scheme, precum și posibilitatea și condițiile conștientizării lor în cursul rezolvării problemelor.

## 2. METODICA CERCETĂRII ȘI REZULTATELE OBTINUTE

Pentru studierea temei menționate am elaborat mai multe probleme de aritmetică în enunțul cărora au fost cuprinse și date la care întrebarea problemei nu se referea și care puteau fi lăsate la o parte, nefiind necesare pentru rezolvarea problemei în conformitate cu întrebarea. În alte probleme am cuprins date, care fără intervenția controlului activ al conștiinței puteau duce la două rezolvări cu rezultate diferite.



Subliniem că niciodată problemele prezentate n-au depășit capacitatea subiecților de a le rezolva. Greutatea a rezultat numai în urma introducerii unor date „parazitare” în enunțul problemei.

Unor elevi din clasa a II-a li s-a dat, la începutul anului școlar, următoarea problemă:

„Radu are 4 ani, iar tatăl său de șapte ori mai mult. Câți ani are tatăl lui Radu?”

Din 16 elevi numai unul n-a reușit să rezolve această problemă.

La un alt grup de elevi din aceeași clasă problema a fost aplicată într-o formă modificată:

„Radu are 4 ani. Mama sa are de șase ori mai mult, iar tatăl său de șapte ori mai mult decât Radu. Câți ani are tatăl lui Radu?”

De data aceasta problema s-a dovedit mult mai dificilă. Din 16 subiecți numai șase au putut să rezolve problema, dar și din aceștia trei n-au putut face abstracție de datele neesențiale, la care întrebarea nu se referea, și au răspuns nu numai câți ani are tatăl lui Radu, ci și câți ani are mama lui Radu. Din cei zece subiecți care n-au putut ajunge la rezolvare, unii încercau să-și formuleze sarcina cam în felul următor: „Trebuie să știm mai întâi câți ani are mama”.

Cercetarea a fost continuată și cu subiecți din clase mai mari — pînă la clasa a VII-a, în care scop au fost utilizate probleme mai complexe.

Una din probleme — pe care o vom numi varianta A — a fost formulată în felul următor, fără date cifrice neesențiale, de prisos:

„Ionel a cumpărat diferite creioane colorate pe care a plătit 24 lei. Sora sa Ana a cumpărat și ea creioane colorate pe care a plătit jumătate din cât a plătit Ionel. Cu cât a cumpărat Ana creioanele sale?”

Această variantă a fost prezentată la un număr de 23 elevi din clasa a III-a, la începutul anului școlar. Din acești elevi 20 au rezolvat corect problema.

Rezultatele au fost cu totul diferite atunci cînd problema a fost formulată în felul următor (varianta B):

„Ionel a cumpărat 8 creioane colorate pe care a plătit 24 lei. Sora sa Ana a cumpărat de două ori mai multe creioane și a plătit jumătate din cât a plătit Ionel. Cu cât a cumpărat Ana creioanele sale?”

De data aceasta din 24 elevi din clasa a III-a — examinați tot la începutul anului școlar — numai patru au rezolvat problema corect (dintre care unul prin scădere,  $24 - 12 = 12$ ). Din ceilalți elevi 10 au rezolvat problema corect ( $24 : 2 = 12$ ), dar totodată au calculat și cîte creioane a cumpărat Ana ( $8 \times 12$ ), sau cât a plătit Ionel pentru un creion ( $24 : 8$ ), deși aceste calcule nu erau necesare pentru rezolvarea problemei în conformitate cu întrebarea. În sfîrșit, restul de zece subiecți nu s-au putut orienta în problemă; au făcut unele calcule (de exemplu, cîte creioane a cumpărat Ana, cât a costat un creion cumpărat de Ionel etc.), dar n-au răspuns la întrebare, sau au răspuns greșit.

Aceste date ne arată că întrebarea n-a reglat în suficientă măsură acțiunea de rezolvare a problemei, că elevii adeseori sînt mai preocupați de datele cuprinse în enunțul problemei și trec la calcularea

lor fără a examina cu suficientă atenție întrebarea problemei. Or, alegerea operațiilor în vederea rezolvării problemei depinde de întrebare. A. S. Pcelko menționează că în problemă principalul este întrebarea. Ea determină direcția gândirii elevului, de aceea elevii trebuie să perceapă întrebarea în mod deosebit de clar [5, p. 99].

Întărirea funcției reglatoare a întrebării trebuie să stea în mai mare măsură în atenția metodicienilor. Deși în literatura de specialitate se menționează [4, p. 120 și 263] unele procedee interesante menite să întărească această funcție a întrebării, problema poate fi considerată ca puțin studiată.

Prin introducerea în enunțul problemei a unor date la care întrebarea nu se referă și care nu sînt necesare în rezolvarea problemei conform cu întrebarea, manifestarea automatizării schemelor este mai evidentă decît în problemele obișnuite de aritmetică în care toate datele din enunț trebuie luate în considerare. Deși în problema dată subiecților — varianta B — răspunsul se putea obține printr-o simplă operație de împărțire ( $24 : 2 = 12$ ), ei au calculat adeseori și cite creioane a cumpărat Ana, care a fost costul unui creion cumpărat de Ana sau costul unui creion cumpărat de Ionel.

Varianta B a problemei noastre a fost aplicată și la elevi mai mari, din clasele IV—VII, însă cu o instrucție diferențiată. La o parte din subiecți li s-a atras atenția că în enunțul problemei sînt și date de care nu au nevoie pentru rezolvarea problemei și pe care să nu le ia în seamă, străduindu-se să răspundă numai la întrebare. La cealaltă parte din subiecți problema a fost dată fără această avertizare. Rezultatele obținute sînt cuprinse în Tabela 1. La elevii din clasa a III-a problema a fost prezentată într-o singură formă, fără avertizare, iar la cei din clasa a VII-a numai cu avertizare. Rezultatele sînt exprimate în procente. Semnul plus (+) înseamnă rezolvare corectă, conformă cu întrebarea; semnul plus și minus ( $\pm$ ) înseamnă că în afară de răspunsul corect la întrebare, elevii au calculat (corect) și datele superflue din enunț, la care întrebarea nu se referea; semnul minus (—) înseamnă rezolvare greșită sau lipsa răspunsului la întrebare, chiar dacă unele calcule, care nu erau necesare, au fost efectuate corect.

Tabela nr. 1

| Clasa     | Fără avertizare |       |      |                     | Cu avertizare |       |      |                     |
|-----------|-----------------|-------|------|---------------------|---------------|-------|------|---------------------|
|           | +               | $\pm$ | —    | Numărul subiecților | +             | $\pm$ | —    | Numărul subiecților |
| III       | 16,6            | 41,6  | 41,6 | 24                  |               |       |      |                     |
| IV, V, VI | 14,6            | 51,2  | 34,1 | 41                  | 24,3          | 13,2  | 32,4 | 37                  |
| VII       |                 |       |      |                     | 20,6          | 55,1  | 24,1 | 29                  |

Din tabela 1 se pot desprinde cel puțin două concluzii: 1. prin trecerea de la clasa a III-a la clasele mai mari se constată o îmbunătățire foarte mică, aproape neînsemnată a rezultatelor. Problema fiind

în principiu rezolvabilă cu noțiunile și cunoștințele pe care le au elevii din clasa a III-a, îmbogățirea cunoștințelor de aritmetică la elevii mai mari are un efect redus asupra rezolvării, care este handicapată numai de perseverarea modalităților automatizate de rezolvare. 2. Sublinierea (avertizarea) în instrucția dată elevilor că problema conține și date de prisos de care să caute să facă abstracție și să răspundă numai la întrebare, are un oarecare efect în sensul că scade procentul rezolvărilor greșite și crește procentul rezolvărilor corecte (în comparație cu situația în care subiecții n-au fost avertizați). Totuși și de data aceasta mulți subiecți nu reușesc să-și controleze modalitățile automatizate de rezolvare a problemelor.

Menționăm că și unii elevi foarte buni — care în școală au la aritmetică nota 9 și 10 — dau uneori odată cu răspunsul corect și răspunsuri care nu sînt cerute de întrebare, ceea ce înseamnă că uneori și ei rezolvă problemele predominant pe baza acțiunilor automatizate, pe care nu reușesc să le controleze în suficientă măsură în situații schimbate. Acest fenomen a fost observat, în împrejurări diferite, și de către Z. I. Kalmikova, care menționează că atunci cînd mersul rezolvării problemei se abate intrucîtva de la cel obișnuit, cînd se cere o mai mare participare a activității independente a gîndirii creatoare, mulți elevi, uneori chiar buni, nu găsesc calea rezolvării și ușor alunecă spre operarea neproductivă cu datele cifrice prin „încercări și erori” [3, p. 3—4].

Totuși, cercetînd mai de aproape dinamica acțiunilor automatizate constatăm că aducerea lor în centrul conștiinței subiecților se poate face cu destulă ușurință, dacă problema de rezolvat și modalitățile de rezolvare (stabilirea relațiilor esențiale între componentele enunțului, a legăturilor „funcționale” dintre ele) sînt obiectul unei activități analitico-sintetice mai adîncite.

Cu majoritatea subiecților care n-au reușit, cu prilejul rezolvării problemei, să facă abstracție de datele neesențiale, supraadăugate (făcînd și calcule care nu erau cerute de întrebare), am organizat mici discuții pe grupe de 4—5 subiecți. În aceste discuții s-a atras atenția elevilor în mod special asupra întrebării, ce anume se cere în întrebare, și au fost puși să examineze ei înșiși dacă răspunsul pe care l-au dat este sau nu în conformitate cu întrebarea. După o astfel de discuție asupra problemei aproape toți subiecții au ajuns să renunțe la rezolvarea anterioară și să dea rezolvarea corectă. Vom da mai jos protocolul unei discuții organizate cu patru elevi din clasa a VI-a, care o dată cu răspunsul corect la întrebare au dat și alte răspunsuri ce nu erau cerute de întrebare.

*Subiectul M.* Întrebarea problemei este: cu cîți lei a cumpărat Ana creioanele. D.-voastră ați spus să alegem din problemă numai datele importante și nu pe cele de prisos. Eu am luat jumătatea creioanelor lui Ionel pentru a vedea cîte creioane a cumpărat Ana (scrie pe tablă):

$$8 : 2 = 4$$

Apoi am luat jumătatea lui 24 pentru a vedea cîte lei a plătit Ana (scrie din nou):

$$24 : 2 = 12$$

*Subiectul I.* A greșit. În problemă se spune că sora lui Ionel a cumpărat de două ori mai multe creioane. Asta înseamnă că trebuie să înmulțim (scrie):

$$8 \times 2 = 16$$

*Subiectul M.* Da, am greșit. Trebuia să înmulțesc.

*Experimentatorul.* Sinteți de acord cu ce ați făcut până acum?

*Subiectul.* Da, este bine.

*Subiectul L.* Și eu cred că așa este bine.

*Subiectul B.* Eu am făcut altfel (scrie):

$$8 \times 2 = 16$$

*Subiectul M.* Nu este bine. E greșit.

*Experimentatorul.* Voi ați ținut seama de indicațiile pe care vi le-am dat? Ce-am spus eu?

*Subiectul M.* D-voastră ați spus să lăsăm la o parte tot ce este de prisos.

*Experimentatorul.* Ce este de prisos în problemă?

*Subiectul M.* (Se gîndește, mai citește o dată problema și apoi răspunde.) N-ar fi trebuit să înmulțim pe 8 cu 2.

*Subiectul I.* Dacă numărul creioanelor crește de două ori și suma crește.

*Subiectul M.* Este de prisos să scriem  $8 \times 2$ . Este un lucru care nu este important în problemă.

*Experimentatorul.* Și atunci?

*Subiectul M.* Trebuie să calculăm numai cît a plătit. În întrebare nu se cere să aflăm cîte creioane, ci cît a plătit. Eu am greșit. Sînt convins că nu trebuia să înmulțesc. În întrebare nu se cere.

*Experimentatorul* (adresîndu-se pe rînd celorlalți elevi). Dar tu ești convins?

*Subiectul I.* Da, sînt convins.

*Experimentatorul.* Dar tu?

*Subiectul L.* Da.

*Experimentatorul.* Cine este de acord că nu trebuia înmulțit? (Toți elevii, cu excepția lui L, care ezită, ridică mîna.)

*Subiectul I.* Sînt de acord cum am făcut eu.

*Subiectul M.* (Ii explică lui L.) În întrebare se cere numai cît a plătit, nu și cîte creioane.

*Subiectul L.* (Nesigur, se gîndește.) Sînd de acord. De fapt 16 creioane sînt creioanele pe care le-a cumpărat Ana cu 12 lei. Este adevărat că nu ne cere cîte creioane a cumpărat, ci numai cît a plătit.

*Experimentatorul.* Sinteți toți de acord? Sinteți siguri că așa este?

*Subiecții.* Da, sîntem siguri.

Au fost și cîțiva elevi care au perseverat în rezolvarea lor inițială. Astfel, o elevă din clasa a IV-a constată la un moment dat, cu prilejul discuției în grup, că întrebarea nu cere să se afle și cîte creioane a cumpărat Ana, dar în loc să spună că acest calcul nu trebuia făcut, susține că „trebuia să se întrebă și cîte creioane a cumpărat Ana”.

O altă problemă de aritmetică, diferită de cele menționate pînă aci, a fost dată unor elevi din clasa a VII-a. În procesul rezolvării acestei probleme apăreau contradicții care puteau să favorizeze, și într-adevăr au favorizat, deautomatizarea. Problema a fost următoarea:

„O elevă avea în colecția sa 360 timbre. Din aceste timbre ea a dăruit  $\frac{1}{4}$  prietenelor sale, Elena și Maria. Elenei i-a dat  $\frac{2}{3}$ , iar Mariei  $\frac{2}{4}$ . Cîte timbre au primit împreună Elena și Maria?”

De data aceasta numărul elevilor care n-au observat contradicția și au mers pe linia acțiunilor automatizate a fost mult mai mic, și anume 3 din 18. Dăm un astfel de răspuns:

$$\frac{1}{4} \text{ din } 360 = 90$$

$$\frac{2}{3} \text{ din } 90 = 60$$

$$\frac{2}{4} \text{ din } 90 = 45$$

În total 105 timbre. Ea a dăruit Elenei 60 timbre, iar Mariei 45 timbre.

Elevul n-a observat că a obținut două rezultate diferite (90 și 105) și că după ce a aflat  $\frac{1}{4}$  din 360 nu mai trebuia să facă nici un alt calcul.

Alți elevi (8 din 18) au procedat inițial în mod similar, dar în cursul rezolvării au observat caracterul vicios al problemei. Astfel, un elev adaugă la sfârșitul rezolvării:

„Problema nu este bună. Maria și Elena au primit 90 timbre din colecția colegei sale. Alina cîte timbre au primit Maria și Elena separat am aflat că au primit 45 și 60 timbre, ceea ce face 105 și nu 90”.

Un comentariu similar au făcut și alți elevi. De exemplu:

„Dacă Elenei i-a dat  $\frac{2}{3}$  din 90, Mariei nu putea să-i dea decît  $\frac{1}{3}$  și nu  $\frac{2}{4}$  adică  $\frac{1}{2}$ ”.

Alți elevi observă că problema conține și unele date de prisos. De exemplu un elev spune:

„Intercalația din problemă „Elenei i-a dat  $\frac{2}{3}$  iar Mariei  $\frac{2}{4}$ ” nu are nici un rost, deoarece în problemă nu se întreabă cîte timbre au primit separat Elena și Maria ci împreună”.

Sau:

„Partea subliniată din text (elevul a subliniat: Elenei i-a dat  $\frac{2}{3}$  iar Mariei  $\frac{2}{4}$ ) nu are nici un rost, pentru că dîndu-le lor împreună  $\frac{1}{4}$  din colecția sa, am aflat rezultatul cerut de întrebarea problemei, adică 90 timbre”.

În sfîrșit, mai adăugăm comentariul unui singur elev, din care se poate vedea momentul apariției deautomatizării, care dă alt curs rezolvării, deși acest moment nu se reflectă cu claritate în exprimările verbale ale elevului.

Elevul citește repede problema și se apucă imediat de rezolvare. Calculează  $\frac{1}{4}$  și trece mai departe. Calculează  $\frac{2}{3}$ . Când încearcă să calculeze și  $\frac{2}{4}$  și vede că nu se poate, iese mai mult, — recitește problema și spune că „De fapt răspunsul la întrebare este dat, 90 timbre și nu mai trebuie să calculăm și  $\frac{2}{3}$  și  $\frac{2}{4}$ ”.

*Experimentatorul.* „Sigur?”

*Subiectul.* „Da”. Repetă întrebarea problemei și răspunsul. Argumentează că de rest nu mai este nevoie. Nu menționează că restul problemei este greșit, deși tocmai descoperirea acestei greșeli l-a dus la rezolvarea corectă.

Cîțiva elevi (4 din 18) au dat răspunsul corect,  $\frac{1}{4} = 90$  timbre, și n-au mai calculat restul, iar alți cîțiva (3 din 18) s-au oprit pe la mijlocul problemei dezorientați, spunînd că nu pot să o rezolve.

Din aceste date se poate vedea că deși majoritatea subiecților tind, în baza acțiunilor mintale automatizate, să cuprindă în calculele lor toate datele din enunțul problemei, inclusiv acelea care duc la repetarea rezolvării și la rezultate contradictorii, în cele din urmă acțiunile automatizate intră în primul plan al conștiinței, se deautomatizează, ceea ce favorizează analiza mai adîncită a problemei și găsirea soluției corecte.

Deautomatizarea ce se manifestă ca urmare a ivirii contradicțiilor în rezolvare, ne arată că acțiunile automatizate ale gîndirii deși nu sînt în centrul conștiinței, nu sînt nici în afara controlului conștiinței.

Totuși, dat fiind că majoritatea subiecților continuă calculul și după ce au obținut răspunsul cerut de întrebare, tinzînd să opereze cu toate datele din enunț, așa cum s-au obișnuit în școală, dovedește că întrebarea problemei nu reglează în măsură suficientă desfășurarea operațiilor cerute și că acțiunile mintale automatizate, implicate în rezolvarea problemelor de aritmetică, prezintă o anumită inerție.

Fără îndoială automatizarea are un rol foarte important în activitatea gîndirii. Datorită acțiunilor automatizate, rezolvarea problemelor de un anumit tip se desfășoară cu multă ușurință și operativitate. Dacă însă aceste acțiuni (scheme) nu prezintă o suficientă mobilitate, dacă nu se înlocuiesc ușor unele cu altele în funcție de cerințele problemei, dacă nu trec cu ușurință în primul plan al conștiinței cînd în problemele de rezolvat apar situații noi, care necesită o rezolvare creatoare, atunci acțiunile automatizate vor întîrzia găsirea soluției corecte. Din acest motiv este necesară utilizarea unor procedee adecvate care să mărească această mobilitate. Includerea în rîndul problemelor care se dau elevilor în scop de exercițiu și a unor probleme asemănătoare celor utilizate de noi, care să favorizeze deautomatizarea în cursul rezolvării și conștientizarea acțiunilor automatizate, credem că ar mări mobilitatea acestor acțiuni.

### REZUMAT ȘI CONCLUZII

În prezenta cercetare s-a urmărit, așa cum s-a putut desprinde din cele de mai sus, analiza dinamicii acțiunilor mintale automatizate implicate în rezolvarea problemelor de aritmetică, mobilitatea (respectiv inerția) acestor acțiuni. În acest scop au fost utilizate probleme accesibile, dar care, în deosebire de probleme uzuale cu care elevii fac cunoștință în școală, conțin și date superflue la care întrebarea problemei nu se referă.

Rezultatele obținute arată: 1. Subiecții pierd adeseori din vedere întrebarea și calculează toate datele enunțului, inclusiv pe cele superflue. 2. Avertizarea de a nu lua în considerare decât datele cerute de întrebare are, în general, un efect redus. 3. Analiza în colectiv a problemei de către subiecții care n-au rezolvat problema în conformitate cu întrebarea, ci conform deprinderilor vechi de rezolvare, a favorizat conștientizarea acțiunilor automatizate, dezautomatizarea lor și găsirea soluției corecte. 4. Când sînt date spre rezolvare probleme care duc concomitent la rezolvări contradictorii, această situație determină conștientizarea acțiunilor automatizate, o analiză și sinteză mai adîncită a problemei și găsirea mai ușoară a soluției corecte. 5. Problemele utilizate de noi în scop de cercetare (sau alte probleme analoge) ar putea fi utilizate și în scop de exercițiu, pentru a crește mobilitatea acțiunilor mintale automatizate implicate în rezolvarea problemelor de aritmetică.

### BIBLIOGRAFIE

1. Brătianu E., *Cîteva procedee folosite în clasa a II-a la aritmetică, pentru însușirea conștientă a operațiilor și pentru dezvoltarea gândirii logice a elevilor, în culegerea „Din experiența pozitivă a unor învățători”*. Editura de stat didactică și pedagogică, 1957.
2. Gonciarov V. L., *Aritmeticeskie uprajeneniia i funkcionadnaia propedevtika v srednih klassah skoli*. „Izvestia A.P.N., R.S.F.S.R.”, vîpusk 6, 1946.
3. Kalmikova Z. I., *Profesi analiza i sinteza pri resenii aritmeticeskih zadaci*. „Izvestia A.P.N., R.S.F.S.R.”, vîpusk 71, 1955.
4. Mencinskaia A. N., *Psihologhia obuceniia aritmetike*. Ucipedghiz, Moskva, 1955.
5. Pcelko A. S., *Metodica predării aritmeticii în școala elementară*. Editura de stat didactică și pedagogică, București, 1952.

### ДИНАМИКА АВТОМАТИЗИРОВАННЫХ ДЕЙСТВИЙ ПРИ РЕШЕНИИ АРИФМЕТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ

(Резюме)

В настоящем исследовании рассматривается динамика автоматизированных умственных действий, вовлеченных в решение арифметических задач, подвижность или инертность этих действий. С этой целью были использованы доступные задачи, но которые, в отличие от обычных задач, с какими ученики знакомятся в школе, содержат лишние данные, к которым вопросы задачи не относятся.

Полученные результаты показывают: 1. Испытуемые часто теряют из виду вопрос и считают все данные в условии задачи, а также и лишние. 2. Предупреждение брать во внимание только то, что сформулировано в вопросе, оказывает, часто, слабое действие. 3. Коллективное решение задачи испытуемыми, не решившими задачи в соответствии с вопросом, но в соответствии с прежними навыками решения, способствовало осознанию автоматизированных действий, их дезавтоматизации и нахождению правильного решения. 4. Когда бывает даны для решения задачи, одновременно приводящие к противоречивым решениям, это положение определяет осознанность автоматизированных действий, глубокий анализ и синтез задачи и более легкое нахождение правильного решения. 5. Задачи, примененные автором с целью исследования (или другие аналогичные задачи), могли бы быть использованы и с целью упражнения, чтобы усилить подвижность автоматизированных умственных действий, вовлеченных в решение арифметических задач.

#### DYNAMIQUE DES ACTIONS AUTOMATISÉES DANS LA RÉOLUTION DES PROBLÈMES D'ARITHMÉTIQUE

(Résumé)

La présente étude poursuit l'analyse de la dynamique des actions mentales automatisées impliquées dans la résolution des problèmes d'arithmétique et, respectivement, la mobilité ou l'inertie de ces actions. L'auteur a utilisé à cette fin des problèmes accessibles aux élèves, mais qui, à la différence des problèmes usuels avec lesquels les élèves font connaissance à l'école, contiennent aussi des données superflues auxquelles ne se rapporte pas la question posée par le problème.

Les résultats obtenus sont les suivants: 1. Les sujets perdent souvent de vue la question et calculent toutes les données de l'énoncé, y compris les superflues. 2. L'avertissement de ne prendre en considération que les données utiles à la solution n'a en général qu'un effet réduit. 3. L'analyse du problème faite en commun par les sujets qui n'ont pas résolu le problème conformément à la question mais selon les vieilles habitudes de résolution, a favorisé la prise de conscience des actions automatisées, leur désautomatisation et la découverte de la solution correcte. 4. Lorsqu'on donne à résoudre des problèmes qui mènent concomitamment à des solutions contradictoires, cette situation détermine la prise de conscience des actions automatisées, une analyse et une synthèse plus approfondies du problème et la découverte plus facile de la solution correcte. 5. Les problèmes choisis par nous en vue de leur résolution (ou d'autres problèmes analogues) pourraient être utilisés aussi à titre d'exercice, afin d'accroître la mobilité des actions mentales automatisées impliquées dans la résolution des problèmes d'arithmétique.



## FORMULAREA GENERALIZATĂ A ACȚIUNII ÎN REZOLVAREA PROBLEMELOR DE ARITMETICĂ LA ȘCOLARUL MIC

de

B. ZÖRGÖ

Activitatea de rezolvare a problemelor de matematică la elevi și în special a celor de aritmetică a fost studiată de numeroși cercetători. În experiențele efectuate în acest domeniu s-a adunat un material faptic foarte bogat, care dă posibilitatea să se formuleze unele concluzii cu caracter general. Ne vom referi în primul rând la N. A. Mencinskaia [14], care, bazându-se pe rezultatele numeroaselor cercetări pe care le-a efectuat împreună cu colaboratorii săi, a formulat câteva concluzii, cu caracter general, cu privire la particularitățile activității de rezolvare a problemelor de matematică la elevi din diferite clase. Autoarea deosebește două niveluri principale ale procedeelelor aplicate în rezolvarea problemelor de matematică. Nivelul inferior se caracterizează prin acțiuni pe plan practic, prin încercări și erori, prin *reproducerea* și aplicarea procedeelelor de acțiune care au fost însușite anterior. Acest tip de acțiune mintală cu un caracter mai mult reproductiv este predominant chiar și la elevii din clasa a VIII-a.

Nivelul superior al activității de rezolvare a problemelor de matematică apare numai în clasa a IX-a și a X-a. La elevii din aceste clase se constată apariția tendinței de a găsi, pe *plan mintal, mijloace noi* de rezolvare [14; 327]. La acest nivel, în cursul rezolvării problemelor, subiectul nu mai efectuează operații aritmetice neadecvate, rezolvarea numerică el o face numai după ce a efectuat rezolvarea în noțiuni, după ce a descoperit mijlocul rezolvării, după ce a înțeles pînă la sfîrșit mersul logic al rezolvării [13].

Din aceste constatări trebuie să relevăm un fapt foarte important, și anume că, în condițiile actuale ale învățămîntului, nivelul superior al activității de rezolvare a problemelor de matematică apare numai în ultimele clase ale școlii medii. Care ar putea fi explicația acestui fapt? Ar fi foarte ușor să răspundem la această întrebare referindu-ne la particularitățile de vîrstă ale elevilor, afirmînd că felul în care elevii rezolvă problemele de matematică ar fi o particularitate caracteristică a vîrstei respective. Această explicație ar fi însă cu totul neîntemeiată.

Particularitățile de vîrstă nu pot fi considerate ca independente de conținutul activității copilului, iar acest conținut este determinat în primul rînd de condițiile istorice concrete, de influențele educative [A. N. Leontiev, 12; 413].

Copilul, pe la vîrsta de 11—13 ani, este capabil să-și însușească noțiunile abstracte și generale necesare în rezolvarea problemelor de matematică și este capabil să efectueze acțiuni mintale cu aceste noțiuni. După cum constată J. Piaget, pe la vîrsta de 11—12 ani apare și începe să predomine la copil gîndirea conceptuală [15; 362—382]. La această vîrstă operațiile intelectuale care pînă acum au avut un caracter concret, devin operații „formalizate”. În felul acesta, începînd de la 11—12 ani, particularitățile de vîrstă nu mai pot constitui nici un fel de obstacol în calea însușirii generalizărilor și abstractizărilor matematice, în calca însușirii nivelului superior al activității de rezolvare a problemelor.

Dacă însă conținutul activității elevului în domeniul rezolvării problemelor de matematică, felul în care își însușește elevul această activitate nu este potrivit și dacă nu se respectă legile dezvoltării acțiunilor mintale, nivelul dezvoltării gîndirii matematice la elevi poate să rămîna în urmă față de dezvoltarea generală a activității intelectuale.

Din cele de mai sus reiese că izvorul greutăților pe care elevii le întîmpină în rezolvarea problemelor de matematică trebuie căutat în primul rînd în metodică tradițională a predării matematicii și în conținutul învățămîntului matematic. În acest fel putem considera că diferențele obiective care au fost făcute de unii cercetători în legătură cu metodele de predare a matematicii sînt cu totul justificate. Astfel putem aminti, de ex., pe L. B. Zankov și N. V. Kuznețova, care afirmă că în metodicile predării aritmeticii nu se urmărește în mod consecvent scopul de a realiza dezvoltarea intelectuală a elevilor [22; 14].

V. V. Davîdov aduce o critică substanțială nu numai cu privire la metoda de predare a aritmeticii, ci și la conținutul învățămîntului matematic în primele clase. El constată că programa și metodele tradiționale de predare a matematicii sînt învechite și nu mai pot satisface cerințele care se pun în fața învățămîntului. Metodele și programele tradiționale nu mai pot asigura rezultatul necesar nici din punct de vedere al însușirii cunoștințelor, nici din cel al dezvoltării intelectuale a elevilor. Conform programei uzuale, în clasele I—VI se învață de fapt teoria numerelor și operațiile aritmetice. În astfel de condiții operarea cu numerele înlocuiește de fapt analiza din punct de vedere al mărimilor (cantităților) reale. Scopul principal trebuie să fie însă orientarea elevilor în sistemul relațiilor cantitative de conținut [2].

V. V. Davîdov prezintă în articolul său principiile programei experimentale aplicate timp de doi ani în două clase experimentale, cu rezultate foarte bune. Această programă conține probleme care asigură orientarea elevilor în relațiile cantitative reale și formularea acestor relații cu ajutorul simbolurilor algebrice.

Plecînd de la problemele de mai sus, în cercetarea de față ne-am propus să studiem rolul îmbinării acțiunilor materiale (sau materiali-

zate) cu formularea generalizată a acțiunii în rezolvarea problemelor de aritmetică la școlarul mic. Am urmărit să studiem dacă elevul din clasele inferioare este capabil să desprindă relațiile cantitative de conținut din problemă și să le dea o exprimare algebrică în formulări generalizate cu ajutorul simbolurilor.

#### METODICA CERCETĂRII

Cercetarea cuprinde două părți distincte și anume o parte constatativă și o parte formativă. În experiențele din partea întâia a cercetării am urmărit scopul de a scoate în evidență anumite trăsături ale activității de rezolvare a problemelor de aritmetică la școlarul mic, pentru ca apoi, bazându-ne pe aceste date, să putem stabili scopul celei de a doua faze, care constituie de fapt scopul principal al întregii cercetări.

În prima parte a cercetării elevii aveau sarcina să rezolve șase probleme simple de aritmetică. Problemele puteau fi rezolvate aplicând operația de adunare și de scădere. În principiu problemele aveau următoarea structură: erau date valorile numerice ale părților unei cantități și se cerea să se calculeze valoarea numerică a întregii cantități. Sau, era dată valoarea numerică a unei cantități (a unei mărimi) și a unei sau mai multor părți din această cantitate și se cerea ca elevul să calculeze valoarea numerică a părții necunoscute.

De ex. Ionel, Petrică și Sanda au cules împreună 12 kg de mere. Din această cantitate Ionel a cules 4 kg, iar Sanda 3 kg. Cite kg de mere a cules Petrică?

Elevii puteau să rezolve problemele și oral și în scris. Aveau la dispoziție creion și hârtie, dar nu erau obligați să se folosească de ele. După rezolvarea fiecărei probleme sau, uneori, chiar în cursul rezolvării, experimentatorul pune subiecților întrebări în legătură cu procedeul folosit. Subiecții trebuiau să spună cum au procedat și să motiveze de ce au procedat în acest fel.

La experiment au participat în total 15 elevi, dintre care 7 au fost din clasa a II-a, 5 din clasa a III-a și 3 din clasa a IV-a.

Experimentul a fost efectuat individual.

În a doua parte a cercetării am efectuat două serii de experimente instructive, în care elevii efectuau anumite acțiuni cu obiecte, iar apoi aveau sarcina să redea simbolic acțiunea, adică să formuleze cu ajutorul unor simboluri (litere) acțiunea efectuată în prealabil. Pe urmă se trecea la forma inversă a experimentului, și anume, se dădea formula prin simboluri a acțiunii și apoi se trecea la efectuarea acțiunii concrete (cu obiecte). În cea de a treia fază a experimentului instructiv, simbolurilor algebrice (litere) și, bineînțeles, în același timp și obiectelor respective, li se substituiau valori numerice.

Experimentele s-au făcut în aceleași condiții și cu aceiași subiecți ca și cele din partea întâia a cercetării.

Cele două serii de experimente au fost următoarele:

În prima serie am utilizat borcane care erau marcate cu litere mari (Fig. 1). Borcanele erau de diferite dimensiuni, după cum urmează:  $T = 2$  decilitri,  $T_1 = 2$  decilitri,  $R = 3$  dl.,  $P = 4$  dl.,  $S = 5$  dl. și  $Z = 8$  dl. (în unele exp.  $Z = 6$  dl.).

Experimentul decurgea în felul următor: Se umplea cu apă un borcan mai mare, turnând în el conținutul altor două sau trei borcane mai mici. Deci se realiza în formă concretă „suma” unor borcane într-unul mai mare. Apoi copilul trebuia să scrie pe hirtie ceea ce a făcut. De ex.:  $T + R = S$ .

În a doua fază se scotea din borcanul mare cantitatea de apă cită încăpea într-unul din cele mici și se punea întrebarea: Ce a rămas în cel mare? Se dădea răspunsul: Dacă scoți din  $S$  pe  $T$  rămâne  $R$ , adică  $S - T = R$ .

În faza a treia se cerea subiectului să spună pe baza formulei  $S : R = Z$ , cu ce este egal  $S$  și cu ce este egal  $R$ , iar pe urmă să controleze în mod practic (cu borcanele respective).

În faza următoare se dădeau valorile numerice ale capacității la două borcane și se cerea să se calculeze valoarea celui de al treilea plecând de la formula  $S : R = Z$  sau  $T + R = S$ .

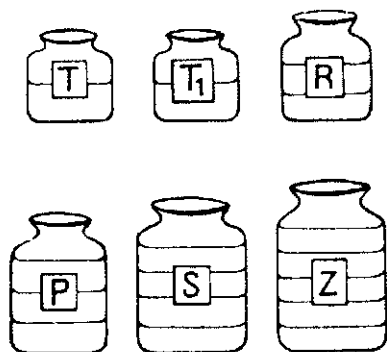


Fig 1

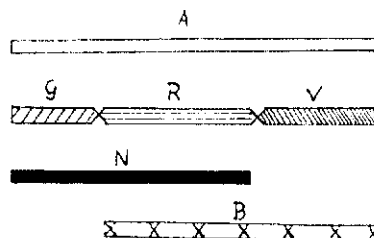


Fig. 2

A doua serie de experiențe s-a efectuat cu niște bețișoare. Unul dintre bețișoare era de culoare albă și avea 25 cm. Al doilea bețișor, tot de 25 cm, putea fi demontat în trei bucăți de culoare și lungime diferite. O parte avea lungimea 5 cm și culoarea galbenă, a doua parte (din mijloc) era de 11 cm și de culoare roșie, iar a treia avea 9 cm lungime și culoare verde (Fig. 2). Al treilea bețișor era de culoare neagră și avea lungimea de 16 cm, adică era egal cu suma părții galbene și a celei roșii din bețișorul al doilea. Bețișorul al patrulea era de culoare brună și avea lungimea egală cu suma părții roșii și a celei verzi din bețișorul al doilea.

Subiectul avea sarcina să spună cu ce este egal un anumit bețișor sau o anumită parte de bețișor în raport cu alte bețișoare, și să dea formula care exprimă relațiile cantitative dintre bețișoare, utilizând ca simboluri inițiale culorilor date. Astfel, de ex., bețișorul alb este egal cu suma celor trei părți (galben, roșu și verde) din bețișorul al doilea, adică  $A = G + R + V$ . Sau  $A = B + G$ , sau  $A = N + V$ . Bețișorul negru este egal cu diferența dintre cel alb și cel verde, adică  $N = A - V$  ș.a.m.d.

În câteva cazuri, înainte de aplicarea bețișoarelor, am încercat să efectuăm experimentul cu linii desenate pe hirtie, care aveau aceleași dimensiuni ca și bețișoarele. Această variantă a fost aplicată apoi și după efectuarea experimentului cu bețișoarele.

## PREZENTAREA ȘI INTERPRETAREA REZULTATELOR

1. *Experiențele de constatare*

Analizând rezultatele obținute în această serie de experiențe putem desprinde câteva aspecte ale activității de rezolvare a problemelor de aritmetică. Aceste aspecte sînt însă într-o relație de strînsă interdependență.

Prezentăm în primul rînd fenomenul pe care N. A. Mencinskaia l-a denumit „sinteză practică nemijlocită” [14; 347]. Elevii reproduc anumite procedee pe care le-au însușit în practica lor școlară anterioară și le aplică sub forma „încercărilor” și „erorilor”, fără să desprindă relațiile cantitative esențiale, relațiile de conținut, dintre datele problemei. În astfel de cazuri, elevul, de multe ori nu caută să controleze dacă rezultatul este bun, ci așteaptă sancționarea rezultatului din partea experimentatorului, adică din afară. Uneori chiar pune întrebarea: „E bine?” Pentru a putea face controlul, ar fi nevoie să cunoască principiul rezolvării și relațiile esențiale dintre datele cuprinse în problemă.

Să dăm câteva exemple:

Elevul L. V. din clasa a III-a, (la aritmetică are note 7—8).

Experimentatorul îi prezintă problema nr. 5, în care trebuie să se calculeze distanța dintre Apahida și Gherla, cunoscînd distanța dintre Cluj și Dej (59 km), dintre Cluj și Apahida (12 km) și dintre Gherla și Dej (14 km). Copilului i se pune în față schema liniei ferate dintre Cluj și Dej, care conține toate datele necesare. Copilul repetă problema. Indică datele cunoscute și scopul și apoi se gîndește cca 1 minut.

S. (Subiectul): „12 și cu 14 fac 26”.

Exp. (Experimentatorul): Da. Mai departe.

S.: Tace. Se uită nedumerit.

Exp.: Trebuie să socotești care este distanța dintre Apahida și Gherla. Uită-te la desen.

S.: Tace.

Exp.: Ai spus,  $12 + 14 = 26$ . Dar, ce trebuie să faci acum cu acest 26?

S.: „De la Apahida pînă la Gherla sînt 26 km”.

Exp.: De ce?

S.: „Pentru că 12 și cu 14 fac 26”.

Subiectul execută în mod mecanic adunarea și i se pare că a rezolvat problema. Numai după ce i se spune că nu e bine încearcă, mirat, să execute și alte operații. Acest elev, într-o altă ședință, a reușit să obțină rezultate corecte la două probleme, cu toate că formal a lucrat numai cu operația de adunare și acolo unde se cerea scăderea.

S.: Rezolvă prima problemă. Trei copii, Ionel, Petrică și Sanda au cules 12 kg de mere. Ionel a cules 4 kg, Sanda 3 kg. Cîte kg a cules Petrică?

Elevul repetă problema și după 40 de secunde începe să o rezolve pe hîrtie: „ $4 + 3 + 5 = 12$ ”.

Exp.: De unde ai știut să pui 5 acolo?

S.: „Pentru că 7 și cu 5 fac 12”.

La problema a doua copilul procedează în același fel. Trebuia să calculeze câte bomboane a mâncat Sanda din 28, dacă fratele său Ionel a mâncat 12, iar Petrică 8. După ce dă rezultatul corect, la întrebarea: Ce fel de socoteală ai făcut? elevul răspunde: Am făcut adunare.

Exp.: Numai adunare?

S.: Da, numai adunare.

Exp.: Câte bomboane a mâncat, deci, Sanda?

S.: 8.

Rezultatul la cele două probleme (1 și 2) este corect, deoarece elevul în fond a executat și scăderea, cu toate că nu-și dădea seama de aceasta. Să reconstituim calea pe care elevul a ajuns la părerea că a făcut numai adunare. Fiind vorba de scăderea sumei  $4 + 3$  din 12, copilul procedează în felul următor: „4 și cu 3 fac 7; 7 și cu cît fac 12? 7 și cu 5 fac 12“. Datorită procedurii de învățare a scăderii (procedeu de altfel corect) elevul ajunge la această ultimă formulă conștientă, care apoi se automatizează, uitînd complet de sensul operației. Procedul se generalizează în forma aceasta și copilul îl aplică în mod mecanic. În astfel de condiții rezolvarea poate fi corectă numai la problemele mai ușoare sau numai întîmplător.

Un alt elev (F. E., clasa a III-a, cu nota 9 la aritmetică) rezolvă corect toate problemele și este convins că a efectuat exclusiv adunarea. El nu operează pe plan mental cu noțiunile de scădere, ci efectuează scăderea printr-o schemă de acțiune automatizată, care are aspectul unei adunări. Dacă elevul nu operează pe plan mental cu noțiunile operațiilor aritmetice, dacă nu-și pune problema adunării, scăderii etc. el trece imediat la efectuarea unei scheme de acțiune concretă și desigur că nu va desprinde în mod conștient relațiile de conținut din problemă. El nu va reuși să afle o formulare generalizată acțiunii sale. Prin urmare va efectua prin „încercare“ și „eroare“ anumite scheme automatizate ale acțiunii legate de valorile numerice date. În legătură cu acest fenomen mai dăm încă un exemplu grăitor.

Elevul L. A. din clasa a IV-a (cu nota 8 la aritmetică) încearcă să rezolve problema nr. 5, dar după cîteva minute declară că nu știe cum trebuie să facă. Experimentatorul îi dă o problemă mai simplă: „De la Cluj pînă la Aghireș sînt 28 de km, iar de la Aghireș pînă la Ciucea sînt 44 de km. Cîți km sînt în total de la Cluj pînă la Ciucea?“

Elevul face adunarea și dă rezultatul corect.

Experimentatorul îi dă o altă problemă, în care trebuie să aplice scăderea: „Călătorind de la Cluj la Teiuș trecem prin Războieni. De la Cluj pînă la Războieni sînt 68 km, iar pînă la Teiuș sînt 102 km. Cîți km sînt de la Războieni pînă la Teiuș?“ Elevul dă rezultatul corect. La întrebarea „Cum ai făcut socoteala?“, răspunde: „Cu scădere“.

După această pregătire se revine la problema nr. 5 (în care trebuie să se adune 12 cu 14, iar după aceea suma obținută trebuie să fie scăzută din 59). Elevul procedează în felul următor: scade pe 12 din 14, apoi adaugă rezultatul obținut la 59 și declară în concluzie că distanța dintre Apahida și Gherla este de 61 km.

Credem că se poate face o legătură între fenomenul prezentat mai sus și faptele constatate de L. P. Dobraev în domeniul algebrei [3]

și de N. F. Talizina [20] în domeniul geometriei. Datele experimentale obținute de acești autori dovedesc că în decursul formării priceperii de a rezolva un anumit tip de probleme, premisa majoră, adică regula, teorema pe baza căreia se procedează, nu se mai formulează explicit. În mod treptat teorema încetează de a mai fi „fapt de conștiință” în decursul rezolvării. Subiecții încep să treacă direct de la percepția datelor problemei (premise minoră) la operația matematică necesară. Aceste operații mintale pot fi numite „raționamente prescurtate” sau „nedesfășurate”. I. Radu consideră, pe bună dreptate, aceste „raționamente prescurtate” drept „deprinderi specifice de gândire, scheme automatizate de acțiune” (subl. de noi). „Ceea ce inițial a fost numit raționament, a devenit ulterior — ca efect al practicii, al exercițiului — o deprindere de gândire. În rezolvarea unei probleme, acestea intră ca momente, ca articulații ale raționamentului” [17; 15].

N. F. Talizina constată că în primele etape ale formării priceperii de a rezolva probleme de un anumit tip predomină raționamentul desfășurat, în care premisa majoră este un fapt explicit de conștiință. Pe măsură ce se dezvoltă priceperea de a rezolva un anumit tip de probleme, încep să predomine în mod clar „raționamentele prescurtate”. De aceea în clasele mai mari (IX și X) acestea apar într-o proporție cu mult mai mare decât în clasele mai mici (VI). Prin urmare, sub acest aspect apariția și predominarea acestor scheme automatizate de acțiune, a acestor „deprinderi specifice de gândire” indică un grad de dezvoltare mai ridicat al priceperii de rezolvare a problemelor.

Fenomenul menționat prezintă însă și un alt aspect, într-un fel opus celui precedent, care a fost relevat de N. A. Mencinskaia. Autoarea constată că în primele etape ale însușirii priceperii (în special în clasele I—III) predomină „momentele reproductive”. Copiii citesc enunțul problemei și trec imediat la acțiunea necesară, practică de repetate ori în experiența anterioară. În clasele mai mari (IX și X) apare orientarea spre căutare — pe plan mintal — a mijloacelor noi, modificate, de rezolvare [14; 327]. Pe această treaptă superioară aplicarea procedeelor anterioare este subordonată în întregime analizei problemei, care presupune „inhibarea sintezelor practice nemijlocite” și — am putea adăuga — și a schemelor automatizate de acțiune.

Să revenim acum la exemplul prezentat de noi. Ceea ce am constatat la subiecții L. V. și F. E. este manifestarea unei anumite scheme automatizate de acțiune, dar poate fi considerată în același timp și ca o sinteză practică nemijlocită în sensul formulat de Mencinskaia. La acești elevi s-a format o deprindere, o schemă de acțiune bazată și consolidată pe o experiență limitată îngustă, ceea ce frânează activitatea de analiză și sinteză. În cazul unor probleme mai simple elevii sesizează totuși că pentru a rezolva problema este nevoie de scădere, dar nu sînt conștienți de acest lucru. Sesizarea în formă latentă a relației cantitative are ca efect faptul că elevul aplică scheme de acțiune pe care le-a însușit în legătură cu scăderea: „7 și cu cît fac 12?” „7 și cu 5 fac 12”. La copil apare însă, pe plan verbal, la nivelul conștiinței, o generalizare greșită și anume, părerea că a efectuat adunare. În cazul

unor probleme mai grele însă (ca de ex. problema nr. 5), în care sesizarea latentă a relațiilor de conținut din problemă nu mai e suficientă, copilul aplică în mod mecanic adunarea, conform formulei verbalizate, ceea ce duce la rezolvarea greșită a problemei (cazul L. A.).

Chiar și în cazurile în care elevul rezolvă corect problema pe baza unei sesizări latente a relațiilor de conținut, acțiunea durează mult și cere un efort cu mult mai mare din partea subiectului (așa cum s-a întâmplat cu elevul F. E.).

În cazurile la care se referă L. P. Dobraev și N. F. Talizina este vorba de scheme automatizate de acțiune, de „raționamente prescurtate” bazate pe unele teoreme sau principii cu o valabilitate foarte generală. În aceste cazuri subiectul trebuie să identifice tipul, categoria generală a problemei (pe baza activității de analiză) și apoi poate aplica schema de acțiune automatizată corespunzătoare.

În cazurile analizate de noi este vorba deasemenea de anumite scheme de acțiune. Acestea însă nu se bazează pe teoreme, principii generale, ele au deci o sferă de valabilitate cu mult mai îngustă și, în lipsa unei activități de analiză și sinteză, de abstractizare și generalizare corespunzătoare, ele sînt generalizate peste limitele sferei lor de valabilitate. Stabilirea tipului de problemă, analiza datelor problemei, a relațiilor dintre datele pe care le cuprinde enunțul, este subordonată în acest caz schemei automatizate înguste de acțiune a unui anumit procedeu.

Manifestarea unor scheme automatizate prea înguste de acțiune în rezolvarea de probleme la elevi și necesitatea formării unor scheme mai generale de acțiune, precum și necesitatea conștientizării acțiunii (dezautomatizarea) a fost relevată de Al. Roșca\*. Autorul propune pentru evitarea aplicării mecanice a schemelor de acțiune procedeul adăugării de elemente superflue în enunțul problemei. Prin acest procedeu se poate stimula activitatea de analiză și sinteză, de abstractizare și generalizare a elevilor.

Din datele noastre experimentale, după cum arată și exemplele de mai sus, reiesc că din punct de vedere al desprinderii relațiilor de conținut dintr-o problemă și al exprimării lor formale (formalizate), diferența de nivel dintre elevii din cl. a II-a și cei din cl. a III-a și a IV-a nu este mare. Pot fi constatate, din acest punct de vedere, mai cu seamă diferențe individuale. În general elevii foarte buni la aritmetică (R. M. și Z. E. din cl. a II-a, T. I. din cl. a III-a, G. L. din cl. a IV-a), indiferent de clasa în care frecventează, desprind ușor relațiile de conținut din problemă și consideră valorile numerice concrete în funcție de aceste relații, iar cei slabi sau mediocri (B. E., cl. a II-a, L. V., cl. a III-a, B. A. cl. a IV-a) sînt înclinați să opereze mecanic, mai mult formal, cu numerele date în problemă. Dar, care este motivul pentru care progresul realizat din acest punct de vedere, pînă în clasa a IV-a, este prea mic? Credem că aceasta se explică prin faptul că formarea acestui aspect al gîndirii elevilor nu constituie un scop urmărit consecvent în predarea aritmeticii. De abia în geometrie și apoi în fizică va întîmpina elevul prima dată (înainte de a începe studiul

\* Vezi articolul din acest volum.



algebrei) sarcina de a da o expresie formală relațiilor de conținut ale cantității desprinse de valorile concrete. De exemplu, înălțimea înmulțită cu baza este egală cu suprafața paralelogramului, sau suprafața împărțită cu înălțimea ne dă baza, indiferent de valorile numerice respective concrete. De ex. în fizică  $S = V \cdot T$ ,  $T = \frac{S}{V}$ ,  $V = \frac{S}{T}$  (indiferent de valoarea numerică a lui  $T$ ,  $V$  sau  $S$ ).

Aritmetica este știința despre numere, despre particularitățile numerelor și despre operațiile cu numere [21; 3]. Din punct de vedere aritmetic relațiile dintre două numere (de exemplu dintre 6 și 18) pot fi foarte variate: 18 este multiplul lui 6, ambele sînt numere pare, sînt divizibile cu 3, cu 2, cu 6 etc. Dar dacă într-o problemă 18 reprezintă suma de lei pe care o duce elevul la prăvălie, iar 6 este suma pe care o cheltuiește, atunci relațiile dintre aceste numere capătă un conținut concret bine determinat. Aceste relații de conținut pot avea expresia lor algebrică în diferite formule. Formula  $S = T \cdot V$ , de exemplu, exprimă o astfel de relație.

În aritmetică astfel de formule se utilizează, dar numai pentru exprimarea relațiilor generale dintre numere [21; 3]. Aceste formule nu exprimă relațiile de conținut din probleme, ci sînt expresiile relațiilor formale dintre numere generalizate la un nivel superior. Tocmai de aceea credem că în cadrul rezolvării problemelor de matematică, chiar și la un nivel mai elementar, trebuie să se utilizeze notarea algebrică.

În rezolvarea problemelor de aritmetică exprimarea în formule a operațiilor care trebuie efectuate este recomandată de autorii metodei predării aritmeticii (V. A. Ignatiev, A. S. Pcelko, I. A. Șor [6; 48]) numai la sfîrșitul celui de al treilea an și apoi în anul al patrulea de învățămînt. În aceste formule, după recomandarea autorilor, nu pot fi utilizate litere ci numai cifre. Formula cu cifre nu reprezintă însă o exprimare generalizată, ea este un plan concret al acțiunii. Formula cu cifre se referă numai la cazul concret și nu reprezintă o rezolvare în principiu a problemei. „Acea problemă — spune S. L. Rubinstein — care a fost soluționată la un nivel mai mult sau mai puțin înalt, este rezolvată nu numai practic, nu numai în ceea ce privește cazul concret dat, ci e rezolvată teoretic — pentru toate cazurile care în principiu sînt de același fel” [19; 15]. Dar posibilitatea rezolvării „teoretice” a problemelor este posibilă numai datorită generalizării [19; 64]. Generalizarea însă, după cum susține P. I. Galperin, poate să apară într-o formă avansată chiar și în acțiunea materială, fiind unul dintre parametrii fundamentali care indică gradul de dezvoltare calitativă a acțiunii.

Această formă a generalizării care poate apare chiar și în acțiunea materială nu este suficientă pentru reglarea activității de rezolvare a problemelor de matematică. Aici este nevoie de generalizări pe plan mintal, pe plan verbal, adică de formulări generalizate. Acest general însă, după cum spune Galperin, exprimat prin cuvinte (sau prin diferite simboluri, ca de ex. litere) și desprins de acțiunea materială, se trans-

formă în abstract [5; 454]. Astfel de generalizări îmbinate cu abstractizarea pot fi exprimate prin formule algebrice, prin simboluri literale și nu prin formule cifrice.

Pe baza celor spuse, putem concluda că în urmărirea scopului nostru de a realiza dezvoltarea activității de abstractizare și generalizare necesară în rezolvarea problemelor de matematică, unul dintre mijloacele cele mai eficiente ar putea fi organizarea activității elevului în așa fel ca, trecând de la acțiuni materiale concrete la acțiuni mintale, să poată rezolva problemele la nivelul generalizărilor și abstractizărilor care reflectă relațiile de conținut caracteristice pentru tipul respectiv de probleme. Aceasta înseamnă că elevul trebuie să fie capabil să rezolve problema în principiu, să poată da formulările generalizate ale acțiunii. Formulările generalizate au rolul unor integratori de grad superior. După cum integratorii de grad superior și în general semnalele verbale au o acțiune reglatoare asupra percepției (18), tot așa și formulările generalizate formate și însușite reglează procesul de analiză a condițiilor date în problemele concrete.

## II. Experiențele de formare

În a doua parte a cercetării noastre am urmărit scopul propus, adică formarea unor scheme generalizate de acțiune în rezolvarea problemelor de aritmetică. Am plecat de la concepția lui Vîgotski și A. N. Leontiev despre acțiunile mintale și în special de la constatările făcute de P. I. Galperin [3, 4, 5] în legătură cu formarea acțiunilor mintale, precum și de rezultatele obținute de V. V. Davîdov [2]. Ne-am folosit și de constatările făcute de J. Piaget în legătură cu dezvoltarea activității intelectuale la copil [15, 16].

Scopul concret al experimentelor a fost formarea și însușirea formulei de tipul  $A + B = C$  și de aici

$$A = C - B$$

$$B = C - A, \text{ precum și forma mai complexă}$$

$$A + B + C = D, \text{ de aici}$$

$$A = D - (B + C)$$

$$A + B = D - C \text{ etc.}$$

La prima vedere s-ar părea că este imposibil ca un copil din clasa a II-a sau a III-a să înțeleagă aceste formule și să poată lucra cu ele.

Am pornit bineînțeles de la acțiunea materială. Fiind vorba de copii de 8—10 ani, la care operațiile mintale au un caracter concret, conținutul material al acțiunii trebuie asigurat neapărat pentru ca pe baza acestuia să se formeze operația formală, acțiunea mintală.

Acțiunea materială nu este o operație matematică. O teoremă nu se demonstrează în matematică prin acțiuni materiale, ci prin operații formale, logice, dar de la acțiuni materiale (concrete) se poate ajunge la operații formale (și inițial numai de la acțiuni materiale se poate ajunge la acțiuni mintale).

Să urmărim experimentul cu elevul L. V. (cl. a III-a).

Experimentatorul arată elevului cele trei borcane de pe masă (Fig. 1). Unul e marcat cu T, al doilea cu R, iar al treilea cu S. Îi atrage atenția asupra literelor aplicate pe borcane, apoi umple borcanele T și R cu apă și întreabă: „Ce crezi, încap aceste două borcane (T și R) în celălalt“ (arată borcanul S).

S.: „Să încercăm“.

Experimentatorul toarnă apa din T și R în S. Borcanul S se umple. Întreabă: „Cît de mare este borcanul S?“

S.: „Ca celelalte două laolaltă!“

Exp.: „Scrie pe hîrtie că S este cît celelalte două laolaltă, că este egal cu ele!“

S.: Scrie S și se oprește, nu știe să utilizeze semnul egalității. Nu cunoaște noțiunea de egal — egalitate. Semnul = este pentru el „fac“.

Exp.: Îi arată cum să scrie.

S.: Scrie  $S = T + R$ .

Exp.: Îi atrage atenția să pună + între T și R.

În etapa următoare:

Exp.: Umple borcanul T din S și întreabă: „Ce am făcut?“

S.: „Ați scos din S pe T“.

Exp.: „Și ce am obținut, ce a rămas în borcan?“

S.: „A rămas R“.

Exp.: „Scrie“.

S.: Scrie: „ $S - T = R$ “.

Exp.: „Dar dacă aș fi scos pe R?“

S.: „Ar fi rămas T“ și scrie: „ $S - R = T$ “.

Exp.: „Care este deci diferența între S și R?“

S.: „Diferența este = cît e borcanul T“.

Exp.: „Acuma să schimbăm literele. Dacă  $A + B = C$ , cu ce este egal A și cu ce este egal B?“

S.: Dă rezultatul imediat: „ $A = C - B$  și  $B = C - A$ “.

În faza următoare a experimentului subiectul rezolvă o problemă analogă, prima dată pe hîrtie, cu ajutorul simbolurilor, iar apoi trece la controlul concret efectuînd acțiunea cu obiectul.

În faza următoare se cere elevului să rezolve o variantă mai complexă a problemei:

Exp.: „Fii atent! Dacă  $Z = R + S$ ,  $S = T + R$  (scrie pe hîrtie), atunci din care borcane s-ar putea umple Z fără să întrebuițăm pe S?“

S.: „Din T și R“.

Exp.: „Cu ce este egal atunci Z?“

S.: „ $Z = R + T + R$ , sînt doi de R!“

Exp.: „Atunci scrie doi R“.

S.: Scrie: „ $Z = 2 R + T$ “.

Exp.: „Ai putea să-mi spui, cu ce este egal de aici T?“

S.: „Da.  $Z - 2 R = T$ “.

Exp.: „Dar cu ce este egal R?“

S.: „ $Z - 1 R - T = 1 R$ “.

În ultima fază a acestui experiment s-au dat două valori numerice, cerîndu-i-se elevului să calculeze valoarea a treia. Dacă  $S = T + R$ ,

$T = 2$ ,  $R = 3$ , cu cît este egal  $S$ ? Dacă  $Z = R + S$ ,  $Z = 8$ ,  $R = 3$ , cu cît este egal  $S$ ?

Toate aceste probleme au putut fi rezolvate cu ușurință într-o singură ședință cu majoritatea subiecților, atît cu cei din cl. a II-a, cît și cu cei din cl. a III-a și a IV-a. La trei copii care păreau a fi oboșiți am efectuat experiențele în două ședințe. (Menționăm că în acest experiment au participat numai 12 elevi.)

În cursul experiențelor s-au ivit trei probeleme de amănunt, care însă au putut fi soluționate fără nici o greutate. Una dintre aceste probleme a fost că unii elevi nu înțelegeau expresia „egal”, „cu ce este egal?” (după cum am mai amintit).

A doua problemă care s-a ivit la cîțiva subiecți a fost că nu cunoșteau reversibilitatea ecuației (a formulei). De ex., după ce scriau formula  $S - T = R$ , le ceream să spună cu ce este egal  $R$ , să pună pe  $R$  de partea dreaptă și restul pe partea stîngă. Doi copii (F. E. și M. A.) au rezolvat această sarcină copiind toată formula în ordine inversă, astfel din  $S - T = R$  a devenit  $R = T - S$ . Greșeala a fost corectată însă imediat, după ce le-am demonstrat că dacă  $T = T_1$  atunci și  $T_1 = T$ . (Demonstrația s-a făcut cu două borcane de aceeași mărime,  $T$  și  $T_1$  (vezi fig. 1).

A treia problemă s-a ivit atunci cînd simbolurile au fost înlocuite cu valori numerice. Elevii N. L., R. M. și Z. E. din cl. a II-a nu au înțeles dintr-o dată cum poate fi egal  $Z$  cu  $R + S$  și în același timp și cu 8. Pentru a evita această dificultate am indicat pe fiecare borcan decilitri (după cum se vede în fig. 1). Indicarea intuitivă a unităților pe care le conține fiecare obiect semnalizat prin literă este importantă, deoarece în felul acesta se formează legătura dintre literele care simbolizează obiectul și dintre valoarea numerică a obiectelor. Semnificația simbolului se dublează, pe de o parte semnalizează un obiect, o cantitate oarecare, iar pe de altă parte reprezintă o oarecare valoare numerică.

Trebuie să avem însă în vedere că valorile numerice asociate cu anumite simboluri să varieze cît mai mult. Prin această măsură putem evita formarea unei semnificații concrete a simbolului.

În cursul experiențelor efectuate cu borcane am constatat o manifestare interesantă a subiecților. După ce au efectuat o dată sau de două ori acțiunea cu obiectele, ei rezolvau problemele date pe plan mintal în cîteva secunde, înainte de a trece la acțiunea materială. Pe urmă nici nu le mai convenea să efectueze încercarea practică. Soluția „mintală” devenise evidentă, iar acțiunea practică devenise inutilă pentru ei.

Acest fenomen înseamnă că din acțiunea concretă îmbinată cu exprimarea simbolizată în formulă, la școlarul mic se desprinde foarte ușor generalul. Pe această cale se formează deci ușor abstractizarea și generalizarea. Elevii, după ce au rezolvat două probleme cu simboluri diferite, vor putea efectua operația cu ori ce fel de simboluri. Subiecții au desprins operația ca atare și sînt capabili să facă abstracție de aspectul concret al simbolurilor.

În experiențele efectuate cu bețișoarele s-au confirmat constatările făcute în experiențele cu borcanele. După ce subiecții au înțeles că trebuie să compare lungimea bețișoarelor și să stabilească pentru fiecare bețișor combinațiile care reprezintă aceeași lungime, au reușit fără nici o greutate să rezolve problema. Experimentatorul pune bețișoarele pe masă (fig. 2), apoi îl pune în față pe cel alb și spune: „Ai în față niște bețișoare. Trebuie să faci o combinație din bețișoarele colorate care să aibă lungimea egală cu bețișorul alb“.

După ce subiectul a reușit să facă combinația cerută, i se cerea să scrie pe hîrtie ceea ce a făcut, notînd fiecare bețișor cu prima literă din denumirea culorii respective\*. Aici se dădea ajutor copilului, se spunea A (albul) egal cu ... și elevul trebuia să scrie mai departe. După ce a scris prima formulă, subiectul era solicitat să stabilească și alte combinații care sînt egale cu A și să întocmească combinațiile egale cu celelalte bețișoare.

Elevul F. E. (cl. a III-a) face următoarele combinații:

$$\begin{aligned} A &= N + V \\ A &= G + R + V \\ N &= G + R \\ B &= R + V \\ B &= V + R \\ N &= R + G \\ A &= G + V = R \end{aligned}$$

Un fenomen interesant a putut fi observat la copilul T. I. (cl. a III-a). Acest elev face toate combinațiile posibile prin adunare =  $A = G + R + V$ ,  $A = N + V$ ,  $A = B + G$ ,  $B = R + V$ ,  $N = G + R$ , dar aci se oprește ca și cînd nu s-ar mai putea face alte combinații. Experimentatorul intervine spunîndu-i să continue, să spună de ex. cu ce este egal bețișorul V. Copilul răspunde: „Cu nimic, numai cu V“. Experimentatorul insistă, să încerce totuși. Elevul privește bețișoarele, dar dintr-o dată își aruncă privirea asupra formulelor pe care le-a scris pe hîrtie și începe să scrie noi combinații, prin scădere. Nici nu se mai uită la bețișoare și scrie foarte repede toate combinațiile posibile:  $V = A - N$ ,  $G = A - B$ ,  $R = B - V$  etc. Prin urmare subiectul rezolvă problema mai ușor cu ajutorul simbolurilor, plecînd de la formula dată, decît cu obiectele însăși. El aplică o schemă de acțiune formată în experiențele cu borcanele și cu ajutorul acestei scheme generalizate de acțiune el dă soluțiile corecte. (Menționăm că acest copil a rezolvat cu ușurință și cu mare precizie și problemele din prima parte a cercetării noastre.)

Menționăm că am încercat la cîțiva elevi o variantă a acestui experiment. În această variantă, înainte de a utiliza bețișoarele, subiectul

\* În acest experiment am utilizat simboluri care aveau legătură cu denumirea obiectelor. Acest procedeu nu poate fi însă considerat ca cel mai recomandabil din punct de vedere metodic.

trebuia să rezolve problema pe baza unui desen. În desen erau reprezentate linii cu aceeași lungime ca bețișoarele și marcate cu litere. Copiii întâmpinau greutăți serioase în rezolvarea acestor probleme.

Dacă însă această variantă s-a aplicat după efectuarea experienței cu bețișoarele, sarcina era realizată cu ușurință.

Rezultatele noastre obținute în experiențele cu borcanele și cu bețișoarele dovedesc în mod foarte evident că școlarul mic este capabil să efectueze acțiuni mintale, operații aritmetice (de adunare și scădere) nu numai cu numere, ci și cu simbolurile obiectelor și fenomenelor. (Cu problema înmulțirii și a împărțirii ne vom ocupa într-un alt articol.) Presupunem că această formă de activitate este chiar mai accesibilă copilului decât acțiunile mintale cu numere. Înainte de a învăța să efectueze operații aritmetice (cu numere) copilul (sau o persoană neinstruită) adună și scade, înmulțește și împarte obiecte, cantități, rezolvând în felul acesta pe plan practic probleme complexe. Aceleași probleme însă nu le poate rezolva pe plan teoretic prin ajutorul simbolurilor și formulelor abstracte și generalizate. Pentru a crea posibilitatea rezolvării problemelor pe plan mintal este însă suficient să asociem semnalele verbale, simbolurile respective cu acțiunea concretă materială sau „materializată”.

În școală copilul își însușește, pe baza unei activități de abstractizare și generalizare, noțiunea de număr, iar apoi învață să efectueze operații cu aceste numere, adună număr cu număr, scade număr din număr, împarte număr cu număr, desprinde însușirile comune ale numerelor etc., adică numărul ca atare devine obiectul activității copilului. Numărul însă — după cum afirmă V. V. Davîdov — nu este forma inițială a exprimării relațiilor cantitative [2]. Exprimarea relațiilor cantitative prin număr este derivată și are caracter mijlocit.

Cu toate acestea, bineînțeles, însușirea operațiilor cu numere este absolut necesară și inevitabilă. Trebuie să avem însă în vedere faptul că în felul acesta în rezolvarea de probleme operațiile cu numerele devin din ce în ce mai predominante față de operațiile cu obiectele sau cu reprezentările și noțiunile acestor obiecte. Datorită predominării operațiilor formale cu numerele se pierde din vedere relațiile de conținut care constituie problema.

Această situație — după cum dovedesc și rezultatele experimentale relatate — ar putea fi evitată dacă în cadrul rezolvării problemelor, operațiile cu numere s-ar îmbina cu operațiile efectuate cu simbolurile obiectelor și fenomenelor. Elevul, înainte de a rezolva numeric o problemă, ar trebui să dea formula generală a acțiunii pe care trebuie să o efectueze, făcând abstracție de valorile numerice date în problemă.

Aceste operații sau acțiuni cu noțiunile, cu semnalele verbale (simboluri) ale obiectelor pot fi formate la elev în același fel ca orice altă operație mintală, adică prin asocierea cuvântului (a simbolului) cu acțiunea materială. Formarea acțiunii mintale se desfășoară și în acest domeniu ca și formarea noțiunilor de număr [1] sau ca formarea noțiunilor de geometrie [4].

Înșușirea operațiilor cu simboluri fără asocierea lor cu acțiunea materială, sau materializată, întâmpină greutăți serioase chiar și în clasele mai mari (V—VII). Operațiile formale cu simboluri însușite prin suprimarea primelor etape a formării acțiunilor mintale rămân fără conținut, se uită repede, și pot fi aplicate cu greu în rezolvarea unei probleme concrete.

Înșușirea acestor operații se realizează însă foarte ușor dacă se bazează pe acțiunea concretă cu obiectele și — după cum presupunem — dacă acest proces are loc în acea perioadă de vîrstă în care se realizează în general trecerea de la operațiile concrete la gîndirea conceptuală. Într-o fază mai înaintată de dezvoltare acțiunea concretă și simplă cu obiectele nu se încadrează atît de organic în tipul general de activitate a copilului, adică a adolescentului, ca la vîrsta de 7—11 ani. În felul acesta acțiunile simple cu obiectele într-o etapă înaintată de dezvoltare nu aduce o contribuție atît de eficace în fundamentarea acțiunilor mintale, în asigurarea conținutului operațiilor formalizate, ca la o vîrstă mai timpurie.

Pornind de la aceste considerații, credem că la vîrsta școlarului mic trebuie să se asigure condițiile, premisele formării anumitor acțiuni mintale necesare în rezolvarea problemelor.

După cum știm din constatările lui P. I. Galperin [5], acțiunile materiale în anumite condiții pot să fie și chiar trebuie să fie substituite prin acțiuni materializate și cu formele de acțiune în limbajul exterior. (De ex. elevul să relateze verbal problema din punct de vedere al relațiilor de conținut care constituie însăși problema, făcînd abstracție de valorile numerice concrete.

Pe de altă parte, în anumite condiții, dacă se constată nevoia (după cum observă Galperin) trebuie să se revină de la o treaptă superioară la una inferioară a dezvoltării acțiunii mintale, adică la acțiunea materială sau materializată.

Pe această cale se poate realiza însușirea de către elev a unor scheme generalizate de acțiune, sub forma unor formulări generalizate a acțiunii. În formularea generalizată a acțiunii se includ operațiile care trebuie să fie efectuate pentru rezolvarea anumitor tipuri de probleme.

Aceste formulări generalizate ale acțiunii, aceste scheme generalizate de acțiune, fiind însușite de către elev, contribuie la determinarea direcției gîndirii. (Problemă mult discutată în psihologie: N. Ach, O. Selz, K. Duncker, N. R. F. Maier etc.).

Aceste formulări reprezintă de fapt forme generalizate ale experienței anterioare, pe fondul căreia datele problemei „determină o anumită linie de mișcare a gîndirii“ ... „o anumită orientare a raționamentului“ [I. Radu, 17; 45 și 59]. Această orientare, la rîndul ei, determină sensul tuturor încercărilor pe care le face subiectul pentru a afla dacă o anumită problemă se pretează unui anumit fel de rezolvare sau nu.

## CONCLUZII

Sintetizînd constatările făcute pe baza rezultatelor noastre experimentale putem ajunge la următoarele concluzii:

În activitatea de rezolvare a problemelor de aritmetică este caracteristică efectuarea inadecvată a unor scheme automatizate de acțiunea concretă, efectuarea anumitor operații fără ca în prealabil problema să fi fost rezolvată în principiu.

După cum reiese din analiza datelor experimentale, această caracteristică a activității de rezolvare a problemelor rezultă din faptul că școlarul mic nu a fost învățat să desprindă și să formuleze relațiile de conținut dintre elementele problemei. Prin formularea generalizată, cu ajutorul simbolurilor (litere și semnele operațiilor aritmetice: ca semnul egalității, a adunării, a scăderii etc.) s-ar putea asigura prezența unui reglator al operațiilor parțiale care trebuiesc efectuate, adică s-ar putea asigura ca operațiile concrete să fie efectuate pe baza unui anumit principiu, pe baza unei soluții principiale prealabile.

Cercetările au dovedit că desprinderea relațiilor de conținut date în problemă și exprimarea lor formalizată poate fi însușită chiar și de școlarul mic, însă numai dacă această exprimare prin simboluri se asociază la început cu acțiunile materiale efectuate pe obiectele concrete. Asigurînd aceste condiții, operațiile formalizate izvorîte din acțiunile concrete vor dobîndi o relativă independență față de acestea din urmă, și vor putea deveni factorul determinant în activitatea de rezolvare a problemelor de aritmetică.

## BIBLIOGRAFIE

1. Davidov V. V., *Obruzovanie naciálnogo poniatiia o kolicestve u detei*, „Voprosi Psihologii”, 1957, nr. 2.
2. Davidov V. V., *Opît v vedeniia elementov alghebrî v naciálnoi škole*. „Soviet-skaia Pedagoghika”, 1962, nr. 8.
3. Dobiaev L. P., *Mislitelnie protessî pri sostavlennii uravnenii*. „Izvestia Akademii Ped. Nauk RSFSR”, 1957, nr. 80.
4. Galperin P. I., *Opît izuceniia umsvennîh deitsvii*. „Dokladi soveščianii po voprosam psihologii”, Izd. APN RSFSR, Moskva, 1954.
5. Galperin P. I., Talizina N. F., *Formirovanie naciálnîh geometričeskîh poniatii na osnove organizovannogo deitsviiia učeascihstia*. „Voprosi Psihologii”, 1957, nr. 1.
6. Galperin P. I., *Razvitie issledóvanii po formirovania umstvennih deistvii*. „Psihologhiceskaia Nauka v SSSR”, Izd. APN RSFSR, Moskva, 1959.
7. Ignatiev V. A., Pcelko A. S., Šor I. A., *Metodika prepovadaniia aritmetiki*. Učpedgiz, Moskva, 1956.
8. Kabanova—Meller E. N., *Perehod ot „vnešnih” deistvii k mišlennîm v formirovanii znanii u školnikov*. „Voprosi Psihologii”, 1959, nr. 3.
9. Kabanova—Meller E. N., *Formirovanie u školnikov priemov umstvennoi deatelnosti*. „Soviet-skaia Pedagoghika”, 1959, nr. 6.
10. Kulikov V. N., *Formirovanie matematiceskoi zavisimosti mladšimi školnikami*. „Voprosi Psihologii”, 1957, nr. 2.
11. Leontiev A. N., *Problemi razvitiia psihiki*, Izd. APN RSFSR, Moskva, 1959.



12. Maier N. R. F., *Reasoning in humans I. On direction*. „Journ. Comp. Psychol.“, 1930, nr. 10.
13. Mencinskaia N. A., *Intellektualnaia deatelnosti pri rešenii aritmeticeskikh zadaci*. „Izvestia APN RSFSR“.
14. Mencinskaia N. A., *Psihologhia obuceniia aritmetike*. Ucipedghiz, Moskva, 1955.
15. Piaget J., *La construction du réel chez l'enfant*. Dela chaux et Nestle S. A. Neuchâtel-Paris, 1937.
16. Piaget J., *Strukturi matematicheskie i operatornie strukturi mišlenia*. „Prepodavanie matematiki“ Gosud. ucebn.-ped. izd. mist. voprosv. RSFSR, Moskva, 1960.
17. Radu I., *Probleme psihologice ale predării matematicii și fizicii*. Edit. de stat did. și ped., 1958.
18. Roșca Al., *Cu privire la actiunea de reglare a celui de al doilea sistem de semnalizare asupra primului sistem de semnalizare*. „Culegere de studii de psihologie“, vol. II, Edit. Acad. R.P.R., 1954.
19. Rubinštein S. L., *O mišlenii i putiah evo issledovaniia*. Izd. Akad. Nauk SSSR, Moskva, 1958.
20. Talizina N. F., *Osobennosti umozakliucenii pri rešenii geometriceskikh zadaci*. „Izvestia APN RSFSR“, 1957, nr. 80.
21. Tulinov B. A., Sekmarev I. F., *Aritmetika*. Ucipedghiz, Moskva, 1961.
22. Zankov A. V., Kuznețova N. V., *Iz opita obuceniia aritmetike v I klasse*. Ucipedghiz, Moskva, 1961.

#### ОБОБЩЕННОЕ ФОРМУЛИРОВАНИЕ ДЕЙСТВИЯ ПРИ РЕШЕНИИ АРИФМЕТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

(Резюме)

Настоящая работа пыгается ответить на два вопроса.

Первый вопрос относится к причинам, по которым высшие формы умственной деятельности при решении задач по математике проявляются обычно только в последних двух-трех классах средней школы. Анализируя результаты, полученные в опытах, проведенных с учениками младшего школьного возраста, автор пришел к выводам, которые подтверждают выводы и других авторов. Было замечено, что у учеников II—V классов преобладают действия с числами, причём остаются в стороне количественные соотношения, данные между реальными предметами и явлениями. Ученик склонен решать и задачу в пределах лишь внешних количественных соотношений между числами, не учитывая количественные соотношения содержания, данные в задаче. Это объясняется тем фактом, что, согласно программе в методике обучения по математике, в младших классах учеников не научили анализировать соотношения содержания задачи и дать им формальное выражение в алгебраических знаках.

Арифметические действия, которые должны совершаться при решении задач, обусловлены именно соотношениями содержания. Но в случае, если не развиты умственные действия (формальные), отражающие эти соотношения содержания, арифметические действия, которые должны были бы им подчиняться, будут выполнены без контроля высшего регулирующего фактора. В подобных условиях ученики иногда действуют основываясь на одной конкретной схеме действия, не отдавая себе отчета в том, какого рода арифметическое действие они выполнили.

Чтобы избежать этих трудностей в развитии математического мышления учеников, необходимо, чтобы они усвоили, как можно раньше, возможность выражать в обобщенных формулах количественные соотношения содержания между явлениями и предметами. Эти обобщенные формулировки становятся в то же время и программой, обобщенной схемой действия, направленного на решение данной задачи.

Из всего вышесказанного возникает второй вопрос, на который необходимо ответить: способен ли ребёнок младшего школьного возраста усвоить с помощью алгебраических буквенных знаков выражение реальных количественных соотношений между предметами и явлениями, данными в задаче?

Экспериментальные результаты, полученные автором, доказывают, что на этот вопрос можно дать положительный ответ. Ребёнок младшего школьного возраста способен дать обобщенные формулировки своих действий при решении арифметических задач, но только при условии соблюдения законов формирования умственных действий. Ребенок должен начинать с материальных действий, или хотя бы материализованных, чтобы затем перейти к действиям с буквенными знаками. Таким образом, ребенок очень скоро перешагивает уровень действия к выполнению формальных действий. Без начальных материальных действий умственные формальные действия ребенка, выполненные с помощью знаков, будут лишены содержания и, следовательно, лишены точности и устойчивости. Наши ученики (II, III и IV классов), после того как вылили воду из двух банок, обозначенных буквами (R, T), в третью банку большего размера (S) и после того что вылили из большой банки (S) столько воды, сколько поместилось в одной из меньших банок (R или T), были в состоянии выполнить некоторые формальные действия (напр.  $R + T = S$ ,  $S - T = R$ ,  $S - R = T$ ), не только с теми обозначениями, которые были на банке, но с любыми знаками.

Эти факты доказывают, что обобщенная формулировка при решении арифметических задач может и должна быть усвоена, начиная с младшего возраста.

#### FORMULATION GÉNÉRALISÉE DE L'ACTION DANS LA RÉSOLUTION DES PROBLÈMES D'ARITHMÉTIQUE CHEZ L'ÉCOLIER JEUNE

(Résumé)

La présente étude s'efforce de donner une réponse à deux questions.

La première question concerne les motifs pour lesquels les formes supérieures de l'activité de résolution des problèmes de mathématiques n'apparaissent en général que dans les deux ou trois dernières classes de l'école moyenne. En analysant les résultats obtenus dans les expériences effectuées sur 15 élèves du premier âge scolaire, l'auteur est parvenu à des constatations concordant avec celles d'autres auteurs. Il a constaté que chez les élèves de 2-me, 3-me et 4-me classe prédominent les opérations numériques, sans qu'il soit tenu compte des relations quantitatives données entre les objets et les phénomènes réels. L'élève est enclin à opérer dans le cadre des relations quantitatives extérieures entre les nombres et à négliger les relations quantitatives de contenu qui sont données dans le problème. Cela est dû au fait que, conformément au programme et à la méthode de l'enseignement mathématique, les élèves n'ont pas été habitués dans les classes inférieures à analyser les relations de contenu du problème et à leur donner une expression formelle à l'aide des symboles algébriques.

Les opérations arithmétiques à effectuer dans la résolution d'un problème sont déterminées de façon précise par les relations de contenu. Mais, dans le cas où ne sont pas bien formées les actions mentales (formalisées) qui reflètent ces relations de contenu, les opérations arithmétiques qui doivent leur être subordonnées seront alors effectuées sans le contrôle d'un facteur régulateur supérieur. Dans de telles conditions les élèves procèdent parfois à partir d'un schéma concret d'action, sans se rendre compte du genre d'opération arithmétique qu'ils ont à effectuer.

Afin d'écartier ces difficultés dans le développement de la pensée mathématique des élèves, il est nécessaire de leur faire acquérir le plus tôt possible l'aptitude à exprimer en formules généralisées les relations quantitatives de contenu entre les phénomènes et les objets. Ces formulations généralisées constituent aussi, en même temps, un programme, un schéma généralisé de l'action de résolution du problème respectif.

De ce qui vient d'être dit résulte la seconde question à laquelle nous devons répondre: à savoir, si l'écolier jeune est capable d'acquérir le mode d'exprimer, à l'aide de symboles algébriques (littéraux), les relations quantitatives réelles entre les objets et phénomènes donnés dans un problème.

Nos résultats expérimentaux prouvent qu'à cette question nous pouvons donner une réponse affirmative. L'écolier jeune est capable de donner des formulations généralisées à ses actions dans la résolution des problèmes d'arithmétique, mais seulement à la condition que les lois de formation des actions mentales soient

respectées. L'enfant doit commencer par les actions matérielles, ou du moins matérialisées, et passer de celles-ci aux actions à symboles littéraux. De cette façon l'enfant dépasse très vite le niveau des actions à objets et parvient à l'exécution très sûre des opérations formalisées. En l'absence des actions matérielles initiales, les actions mentales (formalisées) de l'enfant, effectuées à l'aide des symboles, seront dépourvues de contenu et aussi, par conséquent, de précision et de stabilité. Nos élèves (de 2-me, 3-me et 4-me années), après avoir transvasé de façon concrète tout le contenu d'eau de deux ou trois bocaux marqués de lettres (R, T) dans un même troisième bocal plus grand (S) et après avoir retiré du grand bocal (S) autant d'eau qu'il en pouvait entrer dans l'un des petits bocaux (R ou T), étaient capables d'effectuer certaines opérations formalisées (par ex.:  $R + T = S$ ,  $S - T = R$ ,  $S - R = T$ ) non seulement avec les marques des bocaux mais avec n'importe quels symboles.

Ces faits démontrent que la formulation généralisée dans la résolution des problèmes d'arithmétique peut et doit être assimilée dès le plus jeune âge de l'écolier.

## A KOVETELMÉNYEK SZEREPE A KOZOSSÉGI TEVÉKENYSÉG SZERVEZÉSÉBEN ÉS IRÁNYÍTÁSÁBAN<sup>1</sup>

FERENCZI GYULA, NAGY KAROLY

### BEVEZETŐ

Előző tanulmányunkban arra a kérdésre igyekeztünk választ adni, hogy a közösségi távlatok elfogadtatásával hogyan lehet kialakítani a gyermekekben a közösségi tevékenység belső indítékait, s ezáltal megteremteni a tevékenység önkéntes jellegét. E kérdés tárgyalása során felmerült a közösségi cél szerepe is, mint a tevékenység céltudatosságának biztosítója, mely a gyermekek számára lehetővé teszi a közösségi távlat és a nevelő követelményei közötti kapcsolat felismerését.

Jelen dolgozatunkban — Makarenko idevágó fejtegetései, az újabb szakirodalom és saját kísérletünk<sup>2</sup> tapasztalatai alapján — a követelmények lényegével, szerepével és különböző csoportjaival foglalkozunk. A szűkítés érdekében a követelményeket csak mint a nevelő követelményeit tárgyaljuk; nem foglalkozunk a követelmények fejlődésével, tehát az aktív, a közösség, majd az egyén önmagával szemben támasztott követelményeinek sajátosságaival.

A közösségi tevékenység irányításában a követelményeken kívül természetesen más nevelési eszközöknek — így a nevelői példamutatásnak, a magyarázó meggyőzésnek stb. — is jelentős szerepe van. Ezeknek az eszközöknek nem lehet lebecsülni a szerepét. Azonban a szűkítés kedvéért, másrészt pedig azért, mert a cselekedtetés folyamatában a követelmények gyakorlati felhasználásának módja kevésbé kidolgozott, vizsgálatunkat a követelményekre korlátozzuk.

<sup>1</sup> Jelen tanulmányunk a közösségi tevékenység megszervezésével kapcsolatos kutatásunk második felét képezi. E kutatás eredményeinek első része a Studia Universitatis Babeş—Bolyai 1961-es pszichológiai—pedagógiai számában jelent meg „A perspektivikus vonalak rendszere — a közösségi tevékenységre mozgósítás belső tényezője” címen. Tekintettel arra, hogy jelen tanulmányunk szerves összefüggésben van az előzővel — arra többször is utalunk — az utalás a továbbiakban az egyszerűség kedvéért „előző tanulmányunk” kifejezéssel történik.

<sup>2</sup> Az előző tanulmányunkban vázolt közösségalkítási kísérletünkről van szó.

## I. A KÖVETELMÉNYEK KETTŐS SZEREPE A TANULÓK MAGATARTÁSÁNAK IRÁNYÍTÁSÁBAN

### 1. A követelmények csoportjai

A szocialista pedagógia A. Sz. Makarenko elméleti és gyakorlati munkássága alapján a követelményeket a magatartás nevelése egyik legfontosabb eszközének tekinti. A. Sz. Makarenko a követelményekre vonatkozó megállapításait főképpen a fegyelemre nevelés kapcsán fogalmazza meg. Talán innen származik az a téves felfogás, hogy a követelmény a szűk értelemben vett fegyelmezés, vagyis a rendtartás eszköze. Kétségtelen, hogy az iskolai rendet követelmények nélkül fenntartani nem lehet, azonban a követelmények szerepköre messze túllép a rendtartáson. Mint ismeretes, Makarenko a tudatos fegyelmet az egész oktató-nevelő munka eredményének tekinti, amelyben a közösség egész erkölcsi-politikai arculata tükröződik. Ilyenformán a tudatos fegyelemre nevelés nemcsak a rend, hanem az iskolai tevékenységből adódó összes köteleességek teljesítésének megkövetelését magában foglalja, az erkölcsi-politikai felvilágosító munkával együtt.

A követelmények tehát az iskolai oktató-nevelő munka szükséges eszközei. Makarenko világosan leszögezi, hogy az egyén iránt tanúsított tisztelettel együttjáró követelés az egész nevelőmunkát átható elv — sőt a szocialista társadalmi élet alapelve.

„Ha valaki megkérdezné tőlem, hogyan tudnám rövid formulába sűrítve kifejezni pedagógiai tapasztalataim lényegét, azt felelném: lépünk fel a legnagyobb követeléssel és a lehető legnagyobb tisztelettel az ember iránt. Ezt tartom szovjet fegyelmünk, szovjet társadalmi rendünk alaptételének.” [1, V. 134].

A követelmények szerepének leszűkítése tehát semmiképpen sem indokolt. A szocialista társadalom érdekeiből fakadó erkölcsi normák és munkafeladatok közlése és érvényesítése általában feltételezi a követelményeket. Az erkölcsi igényeknek és munkafeladatoknak olyan határozott formában kell jelentkezniük a gyermek előtt, hogy azok teljesítésének kötelező volta vitán felül álljon. Így a követelmény, a példával és a szavakkal történő meggyőzés és a szoktatás egymást kiegészítő, megalapozó, eljárásai-módszerei a nevelésnek.

A követelmények szerepének tág értelmezése vezető gondolatként húzódik végig mind Makarenko műveiben, mind a később megjelent szaktanulmányokban.

Természetesen a követelmények szerepének tág, általános értelmezése nem jelentheti azt, hogy a követelmények formáinak, szerepének konkretizálása felesleges. Ellenkezőleg: meg kell találni a nevelőmunka egyes ágazatainak megfelelő sajátos követelmény-formákat, mert a követelmény csak így válhat a gyakorlati nevelőmunka hatékony eszközévé.

A szakirodalom sokat foglalkozik a követelmények konkrét formáival. Így az I. A. Kairov szerkesztette pedagógiai tankönyv [2] „Az erkölcsi nevelés módszerei”, „A tudatos fegyelem”, „A tanulóközösség nevelése” című fejezetekben a követelmények érvényesítésének olyan

formáit említi, mint az iskolai napirend, vagy a tanulók magatartási szabályzata.

Az N. I. Boldirev szerkesztésében megjelent *A tanulóközösség szervezése és nevelése* [3] című könyvben a közösségalkítás folyamatával kapcsolatban a szerzők részletesen foglalkoznak a követelményekkel. A követelmények támasztásának eszközeiként itt is a napirendet, az iskolai szabályzatot említik, azzal a különbséggel, hogy az utóbbit az „Egységes követelmények rendszere” formájában részletesen elemzik.

A követelmények említett formái lényegileg a tanulóval szemben támasztott erkölcsi és tanulmányi igények rendszere.

Mi a jellegzetessége a követelmények fenti formáinak? Az, hogy a tanulók magatartásának, viselkedésének szabályozását szolgáló erkölcsi normákat tartalmazzák. Tekintettel arra, hogy az erkölcsi normák egy társadalmi rendszeren belül viszonylag állandóak, ezért ezek a követelményformák szintén állandó jellegűek. A napirend, a tanulók magatartásának, s az iskolaközösség életének szabályzata éppen állandó jellegüknel fogva válnak a nevelés hatékony eszközeivé. Természetesen ez az állandóság viszonylagos, amennyiben a körülményektől függően, hosszabb idő elteltével ezekben is végbemehet bizonyos változás. Azonban az erkölcsi normák lassú alakulása vagyis viszonylagos állandósága, valamint a szoktatás törvényszerűségei a magatartási követelményeknek állandóságot kölcsönöznek. A magatartás szabályozására szolgáló követelmények rendszerét tehát *állandó követelményeknek* nevezhetjük.

Amint a fentiekben bemutatni igyekeztünk, a pedagógiai szakirodalomban a követelményeket általában az erkölcsi normák közlése és betartatása eszközeinek tekintik.

Tudjuk azonban, hogy az ember erkölcsössége, magatartása elsősorban a konkrét tevékenységben, a feladatokhoz való viszonyulásban, a feladatok végrehajtásában mutatkozik meg. Így — gyakorlatilag — az erkölcsi normák szellemében való nevelés feltételezi, hogy a gyermekeket bekapcsoljuk a társadalom érdekeinek megfelelő tevékenységbe, elsősorba munkatevékenységbe, mert éppen a szocialista munka által létrehozott viszonyok teremtik meg az erkölcsi normáknak megfelelő magatartás szükségességét.

Így hát a nevelőre nem csak az a feladat hárul, hogy közölje az erkölcsi normákat és megkövetelje azok betartását, hanem az is, hogy megfelelő közösségi távlatok és célok alapján megszervezze a közösség tevékenységét, amelyben a normák betartását a tanulók gyakorolni fogják. A tevékenység megszervezése szükségessé teszi a munkafeladatok megállapítását, közlését, végrehajtását és a végrehajtás ellenőrzését.

Az „állandó” követelmények, vagyis a különböző erkölcsi normákat tartalmazó szabályok, a gyermek tevékenységét időben szabályozó életrend, a hagyományok, a konkrét feladatok közlésére, végrehajtására és a végrehajtás ellenőrzésére azonban nem alkalmasak. Az „állandó” követelmények a munkához való állandósult erkölcsi maga-

tartást körvonalazzák, magát a munkafolyamatot szervezési szempontból nem. Viszont a társadalom érdekei nemcsak az etikában általánosított igények formájában jelentkeznek, hanem részletkérdésekben — többek között — munkafeladatokban is, melyek szintén határozottak és kötelező jellegűek. Ezek differenciáltabb tárgyalása a követelmények csoportosítását teszi szükségessé.

A. Sz. Makarenko műveiben a követelmény formáiként olyan közismert fogalmakkal is találkozunk, mint: „buzdítás”, „ösztönzés”, „kényszerítés”, „késztetés parancsal”, „utasítás”, „fenyegetés” stb. [1. V. 449.]. Ezek a követelmény-formák nézetünk szerint a növendékek helyes cselekedeteinek kiváltásával, a helytelen cselekedetek megelőzésével kapcsolatosak. Ezek a követelmény-formák tehát már nem csak erkölcsi igényeket támasztanak és a helyes magatartást követelik meg általában, hanem a konkrét cselekedtetést, a tevékenység megszervezését is szolgálják.

A követelményeknek ez a csoportja különbözik a korábban vizsgálttól, mert mind tartalmában, mind formájában a tevékenység konkrét feladataihoz, a gyermekek cselekedeteihez, az egyének sajátosságaihoz alkalmazkodik. Nyilvánvaló, hogy az ilyen követelmény — funkciója és tartalma konkrét volta miatt — folyamatos változásban van, hiszen a tevékenység maga is dinamikus folyamat, s a tanulók cselekedetei is állandó változásban vannak.

Az elmondottak alapján a követelményeknek azt a csoportját, amely a munkafeladatok közlését és végrehajtását, a tanulók tevékenységének serkentését és ellenőrzését, cselekedeteinek elbírálását szolgálja, *változó követelményeknek* neveztük el.

A követelményeknek tehát két egymással összefüggő, egymást kiegészítő csoportját különböztethetjük meg: az *állandó és a változó követelményeket*. Egyik, a magatartás s így a munkához való viszonyulás legáltalánosabb normáit érvényesíti, a másik a munkafeladatok közlését, végrehajtását és ellenőrzését, tehát a konkrét tevékenység irányítását és szervezését szolgálja. Az utóbbi típus összefüggése az előbbivel kézenfekvő, hiszen annak a tevékenységnek az irányításáról és szervezéséről van szó, amelyben az erkölcsi normák érvényesülnek, s amelynek során az erkölcsi normák betartása begyakorolódik.

A követelmények két csoportjának lényeges közös jegyei vannak. Egyrészt mindkét típus közvetlenül vagy közvetve a társadalom erkölcsi és munkai igényeit érvényesíti a nevelési folyamatban, másrészt mindkét típus a nevelésben úgy jelentkezik, mint a nevelő állásfoglalásának, meggyőződésének, akaratának érvényesítése. A két csoport sajátos és közös jegyének tekintetbevétele alapján a követelmények lényegét a következőképpen határozhatjuk meg:

*Követelményen — a szocialista társadalom érdekeiből fakadó erkölcsi igényeknek és munkafeladatoknak a nevelő<sup>3</sup> személyes állásfog-*

<sup>3</sup> A követelmények a közösség fejlődésével párhuzamosan előbb nevelő, majd a nevelő és az aktív, később a nevelő és a közösség állásfoglalásaként jelentkeznek. Amint erre már utaltunk, tanulmányunkban a nevelő által felállított követelményekre irányítjuk figyelmünket.

*lalásával és akaratával alátámasztott határozott közlését és meg nem alkuvó érvényesítését értjük — a tanuló magatartásának és tevékenységének irányítása céljából.*

Jelen tanulmányunk a követelmények két típusa közül csak a változó követelményekkel foglalkozik. A változó követelmények — amint fentebb erre utaltunk — főképpen a tevékenység irányítására szolgálnak, azonban nyilvánvaló, hogy a tanuló egyes cselekedeteinek kapcsán az erkölcsi szabályok érvényesítésének kérdését is felvetik. A változó követelmények ez utóbbi vonatkozása nem képezi tanulmányunk tárgyát.

## 2. A változó követelmények és a közösségalkotás

A közösség, amint azt előző tanulmányunkban bizonyítani igyekeztünk, a kollektív jellegű tevékenységben alakul ki. Ezért a kollektív jellegű tevékenység létrehozása, megszervezése a közösségalkotás központi kérdése.

Tekintettel arra, hogy a közösség a tanulók önkéntes csoportosulása, a közösségi tevékenységre mozgósítás alapvető tényezője semmiképpen sem lehet a kényszer. Olyan mozgósító tényezőt kell igénybe venni, amely a tanulók szükségleteire támaszkodva, azokat aktivizálva és fejlesztve hoz létre tevékenységet, s így biztosítja a tevékenység önkéntes voltát. Ez a mozgósító tényező a távlat, mely a tartalmát képező „holnapi öröm” feltárása és elfogadtatása útján megteremti a szükséges tevékenység motívumait.

A távlat viszont csak arra a kérdésre ad választ, hogy bizonyos munka, tevékenység elvégzése esetén milyenné válik a közösség és az egyén holnapi napja, jövője. Arra azonban nem, hogy a konkrét munkafeltételektől függően mi a pontos feladat, mit és hogyan kell végrehajtani. Szükséges tehát egy újabb nevelési eszköz, melynek kettős szerepet kell betöltenie: először is, a közösségi tevékenység meghatározott munkafeladatok megoldására irányul. Így a keresett eszköznek, a távlatból kiindulva, a közösségi célra támaszkodva meg kell jelölnie a soronlevő feladatot, s ezáltal biztosítania kell a tevékenység megszervezésének előfeltételét. Másodszor: a távlat biztosítja ugyan a tevékenység belső indítékait, a pozitív motivációt, azonban — mivel a megszokottnál nehezebb munkát igényel — a felmerülő akadályok leküzdését nem biztosítja, a tevékenység megtorpanásának lehetőségét nem zárja ki. A megszokottnál több kitartást, ügyességet kívánó munka elvégzését a távlat tehát nem feltétlenül biztosítja. A keresett eszköz második funkciója: biztosítani a feladatok feltétlen megoldását, még akkor is, ha azok szokatlanok, ha megoldásuk a szükséges munkakészségek, tapasztalatok, kellő tudatosság hiányában a tanulók tartózkodó magatartásába, sőt ellenállásába ütközik. Ez az eszköz ugyanakkor hivatott arra is, hogy az érdeklődés csökkenése, kényelmesség, vagy a kezdődő fáradtság esetén is megakadályozza a munkatempó lanygulását, s fenntartsa a lendületet.



A közösségi távlatokból fakadó célok által meghatározott feladatok közlését és a tanuló szándékától független végrehajtását szolgáló nevelési eszköz szerepét — nézetünk szerint — a változó követelmények töltik be.

Miután a távlat a tanulók szükségleteire támaszkodva mozgósít tevékenységre, tehát a tevékenység belső indokait teremti meg, a távlatokat a közösségi tevékenységre mozgósítás belső tényezőjeként tárgyaltuk. A változó követelmények a közösségi célból objektíve adódó feladatokat jelölik, és biztosítják azok végrehajtását, szükség esetén a tanuló szándékától, szubjektív beállítódottságától függetlenül is. Mivel ezek a követelmények a nevelő (aktív, közösség) részéről, tehát kívülről hatnak az egyénekre, ezért a változó követelményeket a közösségi tevékenységre való mozgósítás külső tényezőinek tekintjük.

## II. A KÖVETELMÉNYEK TEVÉKENYSÉG-ELINDÍTÓ FORMÁI

A közösségi tevékenység megszervezésében a távlatok elfogadása, a célok tudatosítása mellett az első probléma a feladatok közlése és végrehajtása, tehát a tevékenység megindítása. A nevelő ekkor kerül szembe az első komoly nehézséggel, azzal, hogy miként biztosítsa a még tapasztalatlan, a munkához nem értő, többé-kevésbé fegyelmezetlen gyermekek engedelmisségét, tehát a távlatokból fakadó célok által meghatározott feladatok elfogadását és végrehajtását.

Kísérletünkben a központi távlat szerepét a nyári sáortáborozás töltötte be. A táborozás előkészítése, a szükséges feltételek biztosítása sokrétű feladatok elé állította a leendő közösség tagjait. Tekintettel arra, hogy a tanulók munkakészsége fejletlen volt, nem rendelkeztek a nehézségek leküzdésének tapasztalatával s a fegyelem sok kívánnivalót hagyott maga után, számolni kellett azzal, hogy a munka megindítása nehézségekbe fog ütközni. A munka szokatlanságából adódó nehézségeket úgy igyekeztünk leküzdeni, hogy kezdetben a tevékenység tartalmát könnyen végrehajtható, érdekes feladatok képezték, s a lehetőségekhez mérten a tevékenységbe minél több játékelemet vitünk be. Így fokozatosan igyekeztünk növelni a tanulók teherbíró képességét. Másrészt, munkánk kezdetén nagy hangsúlyt helyeztünk a különböző rendgyakorlatokra azért, hogy a tanulók begyakorolják a szervezett keretben való mozgást, s ugyanakkor hozzászokjanak a vezényszavak formájában jelentkező nevelői követelmény teljesítéséhez. Ezek a gyakorlatok a fegyelmezettség, az engedelmisség elemi készségeinek a kialakítását szolgálták.

A játékelemekkel átszótt könnyű feladatok teljesítése, a rendgyakorlatok a tanulókat a tényleges munkatevékenységre voltak hivatva előkészíteni. Bár az előkészítő foglalkozáson szert tettek a szervezett közös tevékenység, együttműködés és engedelmisség elemi tapasztalataira — számolnunk kellett azzal, hogy a tényleges munkafeladatok nagyobb nehézségek elé fogják állítani őket. A munka szokatlanságából adódó nehézségek rendszerint a munkával szembeni ellenállásban mutatkoznak meg. Olyan mozgósító eljárást kellett tehát kezdetben alkal-

maznunk, amely az ellenállás kialakulásának lehetőségét a minimumra csökkenti, s az esetleg mégis megmutatkozó szembeszegülést leküzdí.

Bármilyen munkafeladat megoldása szükségessé teszi, hogy a végrehajtó személy azt részekre tudja bontani, s az egyes teendők megfelelő sorrendjét megállapítva lásson a feladat megoldásához. Ez azonban szervezési és munkakészségek meglétét tételezi fel, amelyekkel a szóbanforgó tanulók nem igen rendelkeztek. Így egyáltalán nem biztos, hogy a feladat egészének közlése ilyen esetekben eredményhez vezet. Ezért a mi esetünkben a munkafeladatokat részekre bontva sorozatos követelmények segítségével hoztuk a tanulók tudomására. Ugyanakkor arról sem feledkezhetünk meg, hogy a gyermekek nagyrésze a komolyabb erőfeszítésekhez nem szokott hozzá, így követelményeink könnyen a tanulók ellenállásába ütközhetnek. Ezért olyan követelményforma alkalmazására volt szükség, amely az esetleges kezdeti ellenállást legyőzi, tehát bizonyos kényszerítő jelleggel bír. A szükséges követelményforma kiválasztásakor a fenti elvekből indultunk ki. Így például munkánk kezdetén az egyik feladat a pionírotthon kitakarítása és feldíszítése volt. Ebben az esetben a következőképpen mozgósítottuk a tanulókat: „Hármas csoport gyülekező! A ti feladatotok az asztalok súrlása. K. Z. és I. N. vizet hord és megmelegíti, N. I. a raktárból kivesszi a súrlószerszámokat, B. E. és N. I. kihordja az asztalokat az udvarra, ti pedig... a kihordott asztalokat lemoszátok hideg vízzel...” Hasonlóképpen jártunk el más feladatok megoldása során is.

Az említett követelményforma sajátosságai a következők: a) a feladat egészét részekre: feladatelemekre, illetve teendőkre bontva közvetítettük, nem egy követelmény, hanem követelménysorozat formájában; b) az említett követelmény mind a megfogalmazás, mind a közlés hangneme tekintetében határozott, erélyes, ellentmondást nem tűrő jellegű.

Miben látjuk az ilyen mozgósító követelményforma jelentőségét a cselekedtetés kezdeti időszakában?

Először is abban, hogy a feladat részenkénti végrehajtása a tanulók számára objektíve könnyebb, nem kíván különösebb megfontolást, tervezést — más szóval nem igényel fejlett szervezési és munkakészségeket. Így a közölt teendő nem vált ki töprengést, bizonytalankodást, ami a végrehajtás elodázásához, sőt elmaradásához vezethet. Másodsor a részekre bontott sorozatos teendők formájában közölt feladat nem egyszerű, hanem fokozatosan teszi ki a tanulót a végrehajtás nehézségeinek. Így a munka szokatlanságából, vagy a negatív motivációból adódó esetleges ellenállás megnyilvánulásának lehetősége erősen csökken. Végül ha a tanulóban fel is merül kétely vagy idegenkedés a részenként közölt egyes teendők végrehajtásának kötelező voltával kapcsolatban — a határozott hangon, erélyes fellépéssel, ellentmondást nem tűrő formában jelentkező követelménysorozat nem ad időt a szembehelyezkedésre, illetve azt már keletkezésekor legyőzi. Az elmondottak alapján az alkalmazott követelményforma tehát nem más, mint a nevelői *parancs*.

A feladatok elemeire, részeire való bontása és azok parancs formájában történő közlése révén, az engedelmesség elemi készségeire támaszkodva, a végrehajtást könnyen biztosítani tudtuk. A parancssal való mozgósításkor természetesen nem szabad megfedkezünk arról, hogy ez a forma a tanulók kezdeményezését nem fejleszti, sőt szinte kizárja. Eppen ezért a parancsot semmi esetre sem szabad a mozgósítás kizárólagos, állandó jellegű formájának tekinteni, mert a cél végülis az, hogy kialakítsuk a tanulók kezdeményező szellemét, biztosítsuk a feladatok öntudatos végrehajtását. Azonban a tudatosság és a kezdeményezés feltételezi a munkatapasztalatok, készségek és szervezési tapasztalatok meglétét. A parancs használata éppen akkor szükséges, amikor a tanulók ilyen tapasztalatokkal nem rendelkeznek, s így az öntudatukra építeni nem lehet, hanem a parancs útján kell biztosítani a végrehajtást, amelynek folyamán a tanuló felhalmozza az öntudatos magatartáshoz szükséges tapasztalatokat.

Kísérletünkben a munkakészségek és szervezési tapasztalatok felhalmozása révén vált lehetővé a cselekvésre mozgósítás más, fejlettebb formájának a használata. Míg korábban a feladatot részekre bontva, parancs formájában közöltük, az új helyzetben mód nyílt arra, hogy a feladat egészét közöljük a tanulókkal. Például „a kettős csoport feladata a tábori asztalok elkészítése a következőképpen . . .” A nevelő elmondta elgondolását s a tanulók kérdéseket, javaslatokat tettek a *végrehajtás módjával* kapcsolatosan. A cselekvésre mozgósításnak ez a módja — úgy gondoljuk — az *utasítás* fogalmával azonos. E követelményforma lényegét a következőképpen fogalmazhatjuk meg: utasításon a cselekvést elindító követelményeknek azt a formáját értjük, melynek segítségével határozott hangnemben közöljük a tanulóval a feladat egészét, utalva a megoldás módjára is. A határozottság itt is szükséges, mert a végrehajtás kötelező, s ezt a tanulóknak érezniük kell. A parancs kizárja a hozzászólás lehetőségét, az utasítás utal a megoldás módjára és feltételezi a megoldás módjára vonatkozó hozzászólást. Az elmondottak alapján az utasítás esetében a kényszer háttérbe szorul.

Annak érdekében, hogy a tanulók ne a megoldás tényén, hanem csak a megoldás módján vitatkozzanak, tapasztalataink szerint bizonyos fokozatosságot kell betartani a parancstól az utasítás alkalmazásáig terjedő szakaszban, ami egyben az utasítás különböző fejlődési fokainak az igénybevételét jelenti. Hogy a tanuló önállósága fejlődésnek induljon s figyelmük nagyobb kérdésekre összpontosuljon, a parancsot fokozatosan kell felváltania az utasítás kezdeti formájának. Ez kísérletünkben úgy jelentkezett, hogy a nevelő közölte az egész feladatot anélkül, hogy utalt volna a megoldás módjára, majd a feladatot részekre bontotta s parancs formájában közölte a tanulókkal. Fejlettebb fokon alkalmaztuk a tulajdonképeni utasítást, amikor a nevelő közölte a feladatot, elmondta a megoldás módját is, s a tanulók kérdéseket tettek fel, véleményt mondtak a megoldás módjával kapcsolatban. A nevelői utasítás legfejlettebb formája az volt, amikor egyszerűen közöltük a feladatot, a megoldás *módját* viszont teljesen a tanulókra bíztuk.

Az utasítás fejlődési fokainak alkalmazási kritériuma lényegében a tanulók munkakészségeinek, fegyelmének és szervezési készségeinek fejlettségi foka volt.

Az utasítás tehát a tanár fellépése által érzékelteti a végrehajtás kötelező jellegét, ugyanakkor alkalmazásakor a tanuló már viszonylag fejlett munkakészségekkel rendelkezik, s így az utasítás biztosítja a végrehajtást anélkül, hogy az kényszer jellegű lenne. Végül az utasítás nemcsak, hogy nem zárja ki, hanem feltételezi a hozzászólást, a kezdeményezést, a tanulók tudatának aktivizálódását a feladat végrehajtásának módjával kapcsolatosan. Ezek az okok — nézetünk szerint — az utasítást a cselekvésre mozgósító követelmények legáltalánosabb érvényű, legalapvetőbb formájává teszik. Ez azonban nem zárja ki a parancs használatának szükségességét, mert mint láttuk, az utasítás előfeltételeit a parancs teremti meg.

Makarenko műveiben követelmény formaként szerepel a *kérés* is. Ez a követelményforma nézetünk szerint szintén a cselekvésre mozgósítás egyik eszköze. Kísérletünkben az évközi munka, a tanítás befejezése utáni mezőgazdasági gyakorlat, valamint a sátoztáborozást előkészítő időszak eredményeként a tanulóknak kezdett felhalmozódni a közösségi munka tapasztalata, kialakult az állandó tettekreklés, a munkába való bekapcsolódás igénye, és az a meggyőződés, hogy követelményeink feltétlenül az elfogadott távlat megvalósulását szolgálják. Ennek eredményeként egyre inkább lehetővé vált csak az önértékre, vagy az öntudatra hivatkozni ahhoz, hogy a tanulók saját jószántukból, önként többletmunkát is végezzenek. Így például a második sátoztábor előkészítésétől kezdve a soronkívüli feladatokat *kérés* formájában közzöltük, és pedig önkénteseket kértünk azok megoldására. A tanulók nyolcvan-kilencven százaléka jelentkezett rendszerint, úgy hogy végülis választanunk kellett közülük, mert többen voltak a kelletnél. Arra is volt példa, hogy egy későbbi határidőre kitűzött feladatot a tanulók egy csoportja titokban, foglalkozási időn kívül végzett el, és csak utólag, véletlenül jöttünk rá arra, hogy kik végezték el ezt a munkát (egy összerakható tábori konyha deszkáinak legyalulása és építőelemekké való összeállítására).

A *kérés* nemcsak a végrehajtás módjával, hanem tényével kapcsolatosan is feltételezheti a véleménynyilvánítást, mivel a végrehajtás önkéntes. A *kérés* követelmény-jellege abban nyilvánul meg, hogy csak akkor alkalmazhatjuk, amikor a tanulóknak kialakult a munka iránti ragaszkodás, s amikor meg vagyunk győződve arról, hogy a *kérés* formájában kifejezett követelményeket a tanulók feltétlenül és szívesen teljesítik.

A cselekvést elindító egyes követelményformák kiválasztásának alapvető kritériuma a közösség fejlettségi foka. A közösség kialakulásának első szakaszában általában a parancs a cselekvés elindításának az eszköze. A munkakészségek kialakulásával és a fegyelm megszilárdulásával párhuzamosan lehetővé válik az utasítás, majd pedig, fejlettebb fokon, a *kérés* alkalmazása.

A közösség fejlettségi fokán kívül azonban más szempontokat is figyelembe kell venni a mozgósítás eszközeinek kiválasztásakor. Így például egyszerű, a gyermekek korábbi tevékenységéből már ismert és megszokott feladatok megoldása már a közösségalkítás kezdetén biztosítható volt az utasítás segítségével. Ilyenek voltak például a kirándulások előkészítésével, lefolytatásával kapcsolatos, vagyis az általában könnyebb, érdekesebb feladatok. Ilyen esetekben egyeseknél a kérés alkalmazása is lehetséges és sikeres volt. Viszont kísérletünk harmadik esztendejében is, amikor pedig a munkakészségek már fejlettek voltak, a közvélemény támogatót minket, s a tanulók öntudatosságának foka is lényegesen magasabb volt, mint kezdetben — szükségessé vált a parancs alkalmazása. Például a táborozás alkalmával a vonatból való kirakodást (a vagon gyorsan ki kellett rakni), a táborigazsál-árbock felállítását, az összes sátrak egyidejű felferését parancsokkal kellett irányítanunk. Ugyanis ezeknek a feladatoknak a megoldása az egyes teendők meghatározott sorrendben való gyors, pontos és egybehangolt végrehajtását követelte meg. Ezt pedig utasítással nem lehetett volna biztosítani. A mozgósító formák kiválasztásának tehát fontos kritériuma a feladatok jellege, nehézségi foka, és a gyermekek feltételezhető viszonyulása a feladatokhoz. Végül a kritériumok közé tartozik az egyének munkakészségeinek és tudatosságának fejlettségi foka is. Gyakorlatunkban ez például abban mutatkozott meg, hogy a közösségalkulás második fázisában, amikor már aktívára támaszkodhattunk, az aktív tagjaival szemben gyakran alkalmazhattuk az utasítást és a kérést, míg a többi tanulókkal szemben általában ez még nem volt lehetséges.

A mozgósító követelmények megadják ugyan a cselekvéshez az első impulzust, a feladat megoldását azonban nem tudják biztosítani. A parancstól parancsig terjedő időszakokban (ha csak nem egészen rövidlejáratú teendőkről van szó) a feladat megoldása közben fellépnek a fizikai munka testi és pszichikai nehézségei, felújulhat a motívumok harca — mindez pedig a tevékenység fékeződéséhez vezethet. A feladat sikeres megoldása érdekében tehát szükségessé válik újabb nevelési eljárások igénybevétele, melyek segítségével sikerül az elindult cselekvést, a szükséges munkaütemet és munkalendületet fenntartani.

### III. A KÖVETELMÉNYEK TEVÉKENYSÉG-FENNTARTÓ FORMÁI

A megindult tevékenység lankadásának jelenségével a perspektívák kapcsán előző tanulmányunkban már foglalkoztunk. Megfigyelésünk szerint abban az esetben a lankadást minden tanulónál azonos, tőlük független ok hozta létre. Az ugyanis, hogy a perspektíva-cél-követelmény viszonyát a kísérlet kezdetén hibásan fogtuk fel. A perspektíva és cél indokolatlan azonosítása oda vezetett, hogy a tanulók nem látták az összefüggést a napi munkafeladatok és a távlat között, megszűnt a céltudatosság, s így a követelmények kényszerítő jellege túlságosan kidomborodott. Ez váltotta ki az elkedvetlenedést s a munkalendület fokozódó csökkenését.

A lankadásnak, illetve a tevékenység megtorpanásának a perspektívától, céloktól független oka is lehet, mégpedig a kifáradás, elkedvetlenedés, a munkakészségek fejletlensége, a motivumok harcának felújulása stb. Egyes szélsőséges esetekben a tevékenység meg sem kezdődik, vagy félbeszakad a végrehajtás megtagadása vagy elodázása miatt. Különböző egyéneknél különböző időben a munkatempó lanyhulásának szinte egyénenként változó okai lehetnek. Az okok sokfélesége a tevékenység serkentésére szolgáló formák változatosságát igényli. Bár az egyéni sajátosságok sokrétűsége talán éppen a serkentésnél mutatkozik meg leginkább, tapasztalatunk szerint a lankadás okait, így az okok kiküszöbölésére szolgáló eszközöket is három csoportba sorolhatjuk.

A lankadást kiváltó okok első csoportjával abban az esetben találkoztunk, amikor az adott feladatok megoldásával kapcsolatban a tanulóknak megvolt a jószándék, a törekvés, s az elfogadott távlat alapján a pozitív motiváció — azonban a munka szokatlansága, egyhangúsága, vagy nehézsége miatt fellépett a fáradtság. Ebben az esetben a pozitív motivációk megerősítését, az önértet, a büszkeség, a győzni akarás érzésének felébresztését tartottuk szükségesnek. Kísérleti munkánk során számos ilyen helyzettel találkoztunk. Így például az 1958 nyarán szervezett sátoztáborozás alkalmával egységünk egy tizenkét kilométerre fekvő kollektív gazdaságot látogatott meg, amit egybekötöttünk önkéntes kalászszedéssel. A tűző napon megtett út tanulóinkat már eléggé kifárasztotta, ennek ellenére a harminc perces pihenő után hozzáfogtunk a kalászok gyűjtéséhez. A munkát a tanulók lendülettel kezdték el, azonban a munka folyamán a fáradtság és a nagy meleg következtében a munkatempó nagyon meglassult. A munkalendület meggyorsítása és a kitűzött feladat időre való elvégzése érdekében hangsúlyoztuk a gyermekek előtt, hogy a kollektivistáknak nemcsak azt kell megmutatnunk, hogyan tudunk szórakozni, hanem azt is, hogy a munkában is megálljuk a helyünket, majd felvetettük a csoportok közötti elsőbbség kérdését, mely végülis versenyhez vezetett. A fenti esetben a serkentés formája tehát a versenyszellem megteremtése volt, a tanulók önértetére való hivatkozás útján. Ugyancsak ez alkalommal a táborba való visszatéréskor még fokozottabb mértékben mutatkozott a fáradtság, a melegben való gyaloglás következményei. A menetfegyelem kezdett megbomlani, ami a gyaloglás elhúzódsához s a még fokozottabb kifáradáshoz vezetett volna. Ekkor néhány lelkesítő szót mondtunk a tanulóknak, utalva arra, hogy a rend megtartása, a szép menet ilyen nehéz körülmények között legjobb bizonyítéka közösségünk erejének és értékének. Ezután felszólítottuk a jelenlevőket, hogy „akiknek legdrágább közösségünk becsülete és jó hírneve, akik azt akarják, hogy kiváltsuk a falu lakosságának tiszteletét közösségünk iránt, és ugyanakkor akik elég erőseknek érzik magukat, maradjanak a sorban és zárt rendben, nótaszóval vonuljanak át a falun. A többieknek megengedjük, hogy az egyik oktató vezetésével a falut elkerülve, egy ösvényen, szabad menetben térjenek vissza a táborba.” Felszólításunkra a jelenlevők nagy többsége felzárkózott, s követelményünknek megfelelő módon tette meg

a még hátralevő tíz kilométeres utat. Ebben az esetben a serkentés módja a közösségi önérzetre való hivatkozás volt. Vagy például az említett tábor előkészítése alkalmával egyik munkakülönítményünk a táborozók megérkezése előtti napon kiutazott a tábor helyszínére az előzetes munkálatok elvégzése érdekében (konyha, raktár gödrének ki-  
ásása, forrástisztítás, szalmazsákok tömése, stb.). Ebben az esetben a munka folyamán fellépő lankadást úgy igyekeztünk megszüntetni, hogy emlékeztettük a tanulókat munkájuk jelentőségére és arra, hogy ha nem dolgoznak gyorsabban, a másnap érkező tábor nehéz helyzetbe kerül. Majd később, serkentésképpen, az oktató is beállt a gyermekek közé dolgozni a legnehezebb munkát vállalva. A tanulók a feladatot időre teljesítették, igen büszkéek voltak arra, hogy a táborépítés legnehezebb munkáját ők végezték el. Más hasonló esetekben sokszor elégséges volt a tanulók munkáját huzamosabb ideig figyelni, vagy pedig korábbi sikerekre, a távlatra, a teendők fontosságára, fejlettebb fokozaton a közvéleményre hivatkozni ahhoz, hogy a munka lendülete fokozódjék. Az említett helyzetben tehát végső fokozaton közvetlenül a tevékenység belső indítékait aktivizáljuk. Az alkalmazott eszközben meggyőző tudatra és érzelmekre ható elemek vannak jelen. Makarenko az ilyen nevelési eljárás lényegét „közvetlen és belső kielégülést nyújtó megnyerésnek” nevezi [1. V. 449]). Úgy gondoljuk, hogy az elemzett eszköz lényegileg nem más, mint *buzdítás*.

Kísérletünkben a lankadás más kiváltó okaival is találkozunk. Adódtak ugyanis olyan munkafeladatok, amelyeknek a távlattal való kapcsolatát a cél sem érzékeltette — annyira közvetett volt ez a kapcsolat. Az ilyen feladatok iránt a tanulók egyáltalán nem mutattak érdeklődést, különösen ha a végrehajtás folyamata unalmas, vagy kellemetlen volt. (Ilyen feladatok voltak például az üveg- és rongygyűjtés, takarítás, tábori WC rendbentartása stb.) Bár az ilyen feladatok teljesítésével szemben a tanulók nem tanúsítottak ellenállást, azonban pozitív törekvést sem mutattak, annál is kevésbé, mert az ilyen munkafeladatok belső motivációs tartalma rendszerint igen szegényes volt. Ilyen esetekben a buzdítás, mely a pozitív motívumokat, érzelmeket stb. hivatott megerősíteni, nem vezetett eredményre. Hasonló esetekben valamely jutalom kilátásba helyezésével serkentettük a tanulókat, azaz ily módon igyekeztünk leküzdeni a lankadást. Kezdetben például rongy-, üveg-, vasgyűjtésnél egészségügyi táskát, iránytűt helyeztünk kilátásba jutalomként. Más esetben a legjobban dolgozó csoport számára új sátrat ígértünk. A közösség fejlődésének egy későbbi időszakában, amikor a tanulók fogékonysága a közvélemény megnyilvánulásaiival szemben fokozódott, kilátásba helyeztük, hogy a munkát legjobban elvégző csoportot nyilvánosan megdicsérjük, vagy napiparancsban kitüntetjük. Egy-két ilyen ígéret indokolt beváltása elég volt ahhoz, hogy a csoportok hasonló megtiszteltetés reményében saját magukat serkentsék, megtárgyalva, miként érdemelhetnék ki az ilyen kitüntetést. A tevékenység serkentése ebben az esetben már a nevelő közvetlen beavatkozása nélkül történt, indirekt módon — ez azonban már egy később tárgyalásra kerülő problémát érint.

E serkentési formák alkalmazásának eredményeként a tanulók nem a tevékenység természetes eredményeinek elérése, nem a közvetlen belső kielégülés, hanem a kilátásba helyezett jutalom elérése érdekében fokozták a munkatempót. A serkentésnek ezt a formáját Makarenko nyomán az *ösztönzés*<sup>4</sup> kifejezésével jelöljük. Az ösztönzés lényege tehát valamely jutalom kilátásba helyezése. A serkentés ilyen esetben nem közvetlenül, hanem közvetve, a jutalom reményével történik.

Ezt az eljárást igyekeztünk azonban ritkán használni, nehogy a tanulók hozzászokjanak és a továbbiakban csak a jutalom reményében dolgozzanak. Az ösztönzés alkalmazásakor szabálynak tekintettük azt is, hogy ígéretünket csak akkor váltsuk be, ha a tanulók a feladatot valóban jól oldották meg, vagy ha valamely csoport vagy egyén teljesítménye az átlagnál észrevehetően jobb volt. Ellenkező esetben a jutalom elmaradt a gyenge végrehajtásra való hivatkozással.

Az eddig tárgyalt esetek közös vonása, hogy a tanulók a feladatokkal szemben nem tanúsítanak ellenállást, magatartásukban megmutatkozik a jószándék. Gyakorlatunkban, bár ritkán, de előfordultak olyan esetek is, amikor egyesek szembehelyezkedtek a feladattal, oly módon, hogy annak teljesítését igyekeztek elodázni vagy másokra áthárítani. A szembehelyezkedés nyíltan is megmutatkozhat, bár a mi munkánkban ilyen esettel nem találkoztunk. Nálunk a követelményekkel való szembehelyezkedés a feledékenység tettetésében, a munka alóli kibúvó keresésében mutatkozott meg. (Nyílt szembeszegüléssel csak a közösségi élet bizonyos szabályainak a be nem tartása kapcsán találkoztunk, egyes egyéneknél, ez azonban túllépi a vizsgált kérdés keretét.)

Szembehelyezkedés esetén a negatív motiváció miatt a buzdítás alkalmazása szóba sem kerülhet. Nézetünk szerint az ösztönzést — a jutalom kilátásba helyezését — sem lehet igénybe venni, mert ez a rossz szándék fennforgása esetén — még ha eredményeként a tanulók teljesítik is a követelményt — cinikus, „kupec” szellem kialakulásához vezet, azaz a tanulók magatartásukat a várt jutalom mennyiségétől és értékétől teszik függővé.

A nyílt szembehelyezkedés az az eset, amikor a szocialista nevelés elfogadott, de kevésbé kidolgozott, s egyesek által vitathatónak tekintett eszközét, a kényszerítést alkalmazni kell.

Feltevődhet a kérdés, hogy miután a tanulók a közösségi távlatok eléréseért dolgoznak, a közösségalkítás folyamatában van-e egyáltalán létjogosultsága a kényszerítésnek?

A közösség alakulásának folyamán egy adott időben nem minden növendék jut el a fejlettség azonos fokára, így fegyelme is különböző. A tanulók előzetes személyes tapasztalatuktól függően nem reagálnak egyöntetűen a nevelői követelményekre. A leendő közösség érdekei azonban helyes és egyöntetű tevékenységet követelnek meg. Következésképpen vagy figyelmen kívül kell hagynunk egyes tanulók szembe-

<sup>4</sup> Az ösztönzés, mint elnevezés, közismert. Lényegének meghatározásával s a buzdítástól való megkülönböztetésével azonban csak Makarenkonál találkoztunk 1. V. 139.



helyezkedését a követelményekkel — ami feltétlenül a kialakuló közösség felbomlásához és a nevelő tekintélyének csökkenéséhez vezet — vagy pedig azonnal reagálnunk kell, a kényszerítés eszközeit is alkalmazva. Közösségben a kényszerítés nyíltan, a közösségi érdekekre, így a közvéleményre támaszkodik a követelmények végrehajtását megtagadó egyéncsel szemben, ezért könnyen megoldja a felmerülő konfliktusokat. Közösségen kívül azonban nehéz és kockázatos a kényszerítés. Ha a közösségalkotás folyamata meg sem indult és a tanulók előtt nem áll egy, a többség által elfogadott közösségi távlat, amelyből az elvégzendő munka természetesen következik, akkor a kényszerítés könnyen a nyílt erőszak benyomását kelti a tanulóknál, s így súlyos konfliktusokat szül tanár és tanulók között.

Más a helyzet a közösségalkotás megindítása után. Ha az a feladat, melynek a megoldásával szembehelyezkedő egyént kényszeríteni kell, a többség által felismerhető kapcsolatban van az elfogadott közösségi távlattal és céllal, akkor a tanár fellépése nem ütközik a többség ellenállásába, nem fogják azt fel önkényeskedésnek, sőt sok esetben támogatják is.

Kísérletünk folyamán a kényszerítés alkalmazására sor került mind a közösségalkotás kezdetén, mind pedig később, amikor a közvélemény támogatására számíthattunk. Munkánkban lényegében két eljárást alkalmaztunk.

Az egyik eljárás esetében, amikor a tanuló minden megfontolt szándék nélkül, kényelmi okokból hagyta abba a munkát, vagy nem teljesítette utasításunkat, a követelményt parancs formájában ismételtük meg, fenyegető hangsúllyal. A nevelő fellépése egész magatartása, hanghordozása olyan volt, hogy a tanuló érezte: ellenőrzés alatt áll, és feltételezte, hogy a feladat el nem végzése nem marad következmények nélkül. Tehát ha nem is szívesen, de hozzáfogott a munkához. Mivel ebben az esetben a cselekvés kiváltása úgy valósult meg, hogy a tanár fellépése kellemetlen következményeket sejtetett, ezt az eljárást, Makarenkóból kiindulva, *fenyegető fellépésnek* neveztük.

Munkánkban, bár ritkán, de előfordultak olyan esetek is, amikor egy-egy tanuló a fenyegető fellépés ellenére sem látott munkához, vagy pedig többször szembehelyezkedett a követelményekkel. Más esetekben a tanulók korábbi magatartása, jelleme engedett következtetni arra, hogy a fenyegető fellépésnek nem lesz fogantaja. Hasonló alkalmakkor a kényszerítés keményebb eszközehez nyúltunk és fenyegető hangon valamilyen büntetést helyeztünk kilátásba. Ilyen eset volt például, amikor a tábort előkészítő időszakban egyes tanulók nem jelentek meg a munkahelyükön, hogy kivonják magukat a számukra kellemetlen fizikai munkából. (Asztalos, lakatosmunka, csomagolás, fémgyűjtés és értékesítés stb.) Ekkor kilátásba helyeztük, hogy aki a különböző munkák elvégzése révén nem szerzi meg a szükséges pontszámot, akár igazolatlan hiányzás, akár rossz munka miatt, azt a táborozók listájáról töröljük. Ezt az utóbbi eszközt Makarenko „fenyegetés” néven említi. [1. V. 139]. Nyilvánvaló, hogy a fenyegető fellépés és a büntetés kilátásba helyezése nem minden esetben fokozatbeli sorrend. Munkánkban abban a

szakaszában, amikor a közvélemény kezdte éreztetni hatását, az egyes tanulók ellenállásának legyőzéséhez elégséges volt, ha figyelmeztettük őket, hogy közgyűlés elé állítjuk, vagy kihallgatásra rendeljük az esti tábori jelentés alkalmával.

Bár a kényszerítés eszközeinek a feladat elvégzettetése érdekében való alkalmazásával kapcsolatban kevés tapasztalattal rendelkezünk<sup>5</sup>, mégis arra a következtetésre jutottunk, hogy mind a parancs fenyegető megisméltése, mind a büntetés kilátásba helyezése csak azután vált hatékony eszközzé, miután egy-két esetben a kilátásba helyezett, vagy a tanulók által feltételezett felelősségrevonás be is következett.

A fenti eszközök alkalmazásának három kritériumát tartottuk szem előtt: először mindent elkövettünk annak érdekében, hogy minél ritkábban alkalmazzuk, nehogy megszokottá, sőt hatástalanná váljék, s nehogy feszült, kényszeredett légkör alakuljon ki a gyakori alkalmazás miatt, ami megronthatná a tanulók egymásközötti viszonyát és a nevelő iránti magatartását. Másodsor, mielőtt valamilyen büntetést kilátásba helyeztünk, mérlegeltük annak súlyosságát és beválthatóságát — nehogy igazságtalanok legyünk, vagy a fenyegetést ne tudjuk beváltani. Harmadszor, a megfontolt és indokoltan kilátásba helyezett büntetést feltétlenül és minden esetben beváltottuk, amennyiben a tanulók nem teljesítették követelményeinket.

Amikor a nevelő, a buzdítás, ösztönzés, kényszerítés segítségével a tanulók tevékenységét serkenti, végeredményben a jobb munka, a feladat teljesítésének igényét állítja eléjük — tehát követel. Ezért, nézetünk szerint, az elemzett eljárások a változó követelmények érvényesítésének formái — vagyis sajátos funkcióval rendelkező követelmények.

A serkentő követelmények leírt formái a megkezdett munka, a megindult tevékenység lanyhulását hivatottak megelőzni vagy felszámolni a különböző nevelési helyzetekben és különböző magatartásokkal szemben. Szükségesnek látjuk azonban két szempont kidomborítását, ami a serkentéssel, illetve késztetéssel kapcsolatban felmerül. A három eszköz tárgyalási sorrendje nem jelent alkalmazási sorrendet. Kísérletünkben ezek váltakoztak, s a különböző gyermekeknél és különböző helyzetekben sokszor párhuzamosan alkalmaztuk őket. Másrészt a serkentés, illetve késztetés kapcsán egyre jobban érvényesül a cselekvés és a magatartás szerves egysége, vagyis az, hogy a magatartás normáinak betartása vagy be nem tartása rendszerint valamilyen feladat megoldása közben, valamely munka folyamatában mutatkozik meg. Ezért, míg a mozgósító követelmények esetében lehetett tisztán cselekedtetésről beszélni a szó szűk értelmében, a serkentéskor már szükség-szerűen magatartási problémák is felmerülnek, és a buzdítással, ösztönzéssel, fenyegetéssel nemcsak a cselekedtetést szolgáljuk, hanem egy-

<sup>5</sup> Amint már erre utaltunk, a munkával szembehelyezkedés ritkán fordult elő. Gyakrabban adódott olyan helyzet, amikor a büntetés kilátásba helyezése viselkedésbeli hibák, kihágások miatt vált szükségessé. Mivel a változó követelmények szerepét csak a cselekedtetés kapcsán tárgyaljuk, az említett probléma elemzésére nem térünk ki.

ben meghatározott erkölcsi vonások alakulását segítjük elő, illetve törekszünk megakadályozni. A változó követelmények hatásának ez a kétoldalúsága, mint látni fogjuk, még jobban kidomborodik akkor, amikor a tanulók cselekedeteit már mint kész tényeket bíráljuk el.

Az eddigiekben a cselekedtetés két szakaszáról, következésképpen a követelmények két válfajáról szoltunk. Megállapítottuk, hogy a változó követelmények, a cselekedtetés szakaszainak megfelelően, a cselekvés elindításában és fenntartásában, más szóval a mozgósításban és serkentésben töltenek be szerepet. A cselekedtetés folyamata és így a változó követelmények szerepe azonban az elmondottakkal nem merül ki. A nevelő követelményének elfogadása és végrehajtása tekintetében különbözhet a tanulók magatartása és így a cselekvés eredménye is. A közösség érdekei azonban megkövetelik, hogy a tanulók tevékenységének eredménye a közösség által felállított mértéket, átlagot megüsse. A közösségi tevékenység folyamán a tanuló tapasztalatokat szerez saját és ugyanakkor mások munkájával kapcsolatban is. Ahhoz, hogy a tanulók a közösség által igényelt átlagos teljesítmény-színvonalat elérjék és tevékenységi tapasztalataik pozitívak legyenek — a nevelőnek ellenőriznie kell a tevékenység eredményeit, számba kell vennie a jó vagy rossz teljesítményt, s megfelelő módon kell reagálnia azokra.

A cselekedtetésnek ezek szerint van egy harmadik szakasza is, amely a nevelő szempontjából a tevékenység eredményeinek ellenőrzését, elbírálását és a tanulókra való visszahatást jelenti.

#### IV. A KOVETELMENYEK MINT AZ ELBÍRÁLÁS ÉS A TANULÓKRA VALÓ VISSZAHATÁS ESZKOZEI

Tekintettel arra, hogy a tanuló cselekedetei végeredményben a magatartási tapasztalatok felhalmozódásához vezetnek, s így a tanuló magatartásának további alakulását is meghatározzák, természetes, hogy a nevelő nem lehet közömbös azzal szemben, hogy a tanulók a követelményeket jól vagy rosszul hajtják végre. A tanuló jó cselekedeteinek támogatásra kell találniuk, hogy megerősödjenek, a kihágásoknak pedig visszautasításban kell részesülniök ezért, hogy lefékeződjenek és kioltódnak.

A pedagógiai szakirodalom a fegyelemrevelés kapcsán sokrétűen tárgyalja ezeket a kérdéseket és utal azok megoldására is a helyeslő és helytelenítő eljárások elemzésekor. A különböző szerzők azt is leszögezik, hogy ezek az eljárások akkor válnak igazán hatékonyakká, ha a helyeslés és helytelenítés nemcsak mint a nevelő álláspontja jut kifejezésre, hanem mint a közvélemény állásfoglalása is az egyén mellett vagy ellen.

A legnehezebb kérdés azonban éppen az, hogy miként lehet elérni a helyes közvélemény kialakítását és mozgósítását az egyén magatartásával kapcsolatban. A gyakorlatban nem egyszer lehet tapasztalni, hogy bár a tanár meggyőző érvelése kimutatja a cselekvés értékét s megpróbálja rávezetni a tanulókat a tett megfelelő elbírálására, az általa kifejezésre jutott helyeslés vagy helytelenítés mögé mégsem sikerül

felsorakoztatni a tanulókat, s a közvélemény támogatását nélkülöző nevelői erőfeszítés kevésbé gyümölcsöző. Az ilyen esetek azt igazolják, hogy a tanulók többsége az érvelés ellenére sem képes megérezní, hogy az adott tett nemcsak a tanár és a szóban forgó tanuló ügye, hanem közügy, amely mindenkit személyesen érint, mindenkinek használ vagy árt. Az ilyen tapasztalatok nem egyszer vezetnek olyan vélemény kialakulásához, hogy a makarenkoi közösségek gyors és határozott reagálása az egyes tanulók magatartásának megnyilvánulásaira — megismételhetetlen „csoda”.

Arra a kérdésre, hogy miként lehet mozgósítani a közvéleményt a helyeslés, illetve a helytelenítés támogatására, nézetünk szerint csak akkor lehet válaszolni, ha a két eljárást a közösségalkítás folyamatával összefüggésben vizsgáljuk. Igaz ugyan, hogy minden jó vagy rossz erkölcsi vonás megfelelő cselekedetekben jut kifejezésre, amellyel használnak vagy ártanak a közösség érdekeinek, tehát végső fokon az egyéneknek, s így megvan az *objektív lehetősége*, hogy a többség felismerje a helyeslés vagy a helytelenítés indokoltságát, s támogassa a nevelőt — azonban ez csak lehetőség és még nem valóság.

Makarenko nem egyszer rámutat arra, hogy a közösség mindannyiszor visszautasítja az egyén magatartását, valahányszor az káros a közösségre nézve, vagyis társadalomellenes. [1. II. 172]. Ez a makarenkoi tézis a káros magatartással való szembehelyezkedés két feltételét tartalmazza. Egyrészt, hogy az egyéneket a felismert közösségi érdekek kapcsolják össze, másrészt, hogy ennek az alapján a többség megérezze, hogy az egyén magatartása veszélyezteti ezeket az érdekeket. Természetesen a már kialakult, megszilárdult közösség ehhez a felismeréshez spontán módon is eljut. A közösségalkulás kezdetén azonban a nevelőnek úgy kell megválasztania helyeslő, illetve helytelenítő beavatkozása körülményeit, hogy azok maguk hozzák előtérbe a közösségi érdekeket. A közösségi érdekek lényegileg a közösségi jellegű távlatok elfogadásával kerülnek előtérbe — amint erre előző tanulmányunkban részletesebben is rámutattunk —, mert ezek a távlatok hozzák létre az egyének közötti közösségi függőségek rendszerét. A mindenki által elfogadott „holnapi öröm” teszi érdekeltté a többséget abban, hogy a távlat által meghatározott célokból származó feladatok teljesítésére éberan ügyeljen, hogy az egyén tetteit abból a szemszögből ítélje meg, hogy azok használnak-e vagy ártanak-e a távlat megvalósulásának. Kísérletünkben a fenti szempontokat tekintetbe véve arra a következtetésre jutottunk, hogy a helyeslés és helytelenítés a még csak alakuló közösségben csak akkor mozgósítja a közvéleményt, ha olyan cselekedetekre vonatkozik, amelyek a közösségi célokból fakadó munkafeladatok teljesítésével, vagy nemteljesítésével kapcsolatosak, és a távlat felé való előrehaladást segítik elő, illetve akadályozzák.

Gyakorlatunkban ez azt jelentette, hogy mindaddig, amíg tények alapján meg nem győződünk arról, hogy a pozitív közvélemény spontánul is megnyilvánul, hogy kialakult a közösség becsületének tudata, s a többség kezd igényes lenni az egyénekkal szemben — az egyének olyan kihágásait, amelyek a már felismert közösségi érdekekkel nem

állottak közvetlen összefüggésben és nem voltak nagyon kirívóak, igyekeztünk nem tudomásul venni.

Kísérletünkben körülbelül egy évig figyelmünket s a gyerekek figyelmét is az egyének olyan tetteire összpontosítottuk, amelyek a közösségi tevékenység részét képezték, illetve azzal közvetlenül összefüggtek.

A továbbiakban vizsgáljuk meg, hogy milyen eszközökkel és hogyan történt a cselekedetek számbavétele és az azokra való visszahatás.

A szakirodalom alapján a tanulók magatartásának számbavételére és leereagálására a következő eljárások, illetve eszközök kínálkoznak: jóváhagyás, dicséret, jutalom; elítélés, megrovás, büntetés. A szakirodalomban azonban nem találtunk választ arra a kérdésre, hogy ezek között az eljárások között mi a pontos különbség, másrészt hogy milyen szempontok alapján kell egyiket vagy másikat alkalmazni. Lényegileg csak arra van utalás, hogy: 1. a helyeslés, illetve helytelenítés, mint két eljáráscsoport aszerint kerül alkalmazásra, hogy a tanuló eleget tett-e vagy sem a követelményeknek, 2. hogy az egyes eszközök között fokozatbeli különbség van.

Az elbírálás és visszahatás eljárásainak eredményes alkalmazása azonban a fokozatbeli különbségek pontos megállapítását igényli, valamint azt, hogy az egyes fokozatok alkalmazásának pontos kritériumai legyenek.

A magunk számára feltétlenül fontosnak tartottuk, hogy szabályokat dolgozzunk ki az egyes eljárások alkalmazásával kapcsolatban, mert csak így láttuk biztosítottak a különböző fokozatok tárgyilagos alkalmazását, így láttuk elkerülhetőnek az ötletszerűséget, az egyes eszközök indokolatlan, idő előtti, vagy túl gyakori alkalmazását. A szabályok kidolgozását azért is szükségesnek tartottuk, mivel enélkül a nevelő (s egyben kísérletvezető) kollektíva követelményeinek egységességét nem lehetett volna biztosítani.

Az elbírálási eljárások alkalmazási szabályainak kidolgozásakor és alkalmazásakor elsőnek mindjárt azzal a problémával találkoztunk, hogy minek az alapján minősítsük elfogadhatónak vagy elfogadhatatlannak a tanulók cselekedeteit. Munkánk kezdetén kézenfekvőnek tűnt, hogy a tanulók cselekedeteit egyszerűen annak az alapján bíráljuk el, hogy végrehajtották-e parancsunkat illetve utasításunkat, vagy sem. Azonban a gyakorlatban kiderült, hogy a dolog nem ilyen egyszerű. Kísérletünk első szakaszában, az aktív táborozása idején például a következő helyzet állt elő: a szolgálatos csoportok munkája az első héten megfelelt ugyan a követelménynek abban az értelemben, hogy időre teljesítették a kiadott munkát, azonban minden apróságra utasítást kellett adni, néhány tanuló időnként megpróbálta kivonni magát a reá háruló feladat alól, s a csoport többi része megfeszített, rohammunkával hozta be a lemaradást; az egyik csoport viszont — később — ha nem is teljesítette túl az általunk felállított követelményeket, de munkáját jól szervezte meg, mindenki dolgozott s ritkábban kellett a nevelőnek a munka irányításába beavatkoznia. A teljesítmény tehát végső fokon azonos volt, azonban különbség mutatkozott a végrehajtás

módjában, a munkához való viszonyulásban, az önállóságban, a szervezethez való viszonyulásban. Az utóbbi csoport munkája tehát a többiekéhez viszonyítva jobb volt, bár a követelmény teljesítése szempontjából az eredmény azonos maradt.

A kísérlet második szakaszában fontos munkafeladat volt, hogy a szépen berendezett pionírotthont a szolgálatos csoport rendbetartsa, megőrizze annak szépségét és tisztaságát. Ennek a követelménynek a csoportok többsége úgy tett eleget, hogy takarított, rendbetette a bútorokat, port törölt. A rendbentartással kapcsolatos követelmények felállításakor mi többre számítottunk. Például parkettfényezésre, ablaktisztításra, stb. Igényeinket azonban nem akartuk részletezni, hogy azok ne akadályozzák meg az önállóságot, ne legyen gyámkodó jellegük. Azonban a többség fogyatékos munkatapasztalatai és fejletlen munkaigényei következtében reményeink nem váltak be. Ilyen körülmények között az egyik csoport a parkett fényezésével, szőnyegek kirázásával lepte meg közösségünket. Ha a teljesítményt követelményeink abszolút értelemben vett tartalmához viszonyítjuk, semmi rendkívüli nem történt. Ha azonban a végrehajtást az átlagos teljesítmény színvonalához hasonlítjuk, többlet mutatkozik.

Az ilyen és hasonló esetek arról győztek meg bennünket, hogy a végrehajtás elbírálásakor és a tanulókra való visszahatás megfelelő eszközként kiválasztásakor nem elég a követelmények abszolút tartalmából kiindulni, hanem a végrehajtást az átlagos teljesítményhez is viszonyítani kell. A fenti megfontolások alapján a helyeslés és helytelenítés eljárásainak eszközeit az alábbi fokozatok és szabályok bevezetésével alkalmaztuk.

#### 1. A helyeslés eljárásai

Az olyan cselekedeteket, amelyek követelményeinknek általában megfeleltek és nem maradtak az átlagos teljesítmény színvonala alatt, a helyeslés valamelyik eljárásával erősítettük meg.

A végrehajtás számbavételekor a leggyakoribb eset az volt, hogy a tanulók követelményeinket általában végrehajtották, anélkül azonban, hogy akár a végrehajtáshoz való viszonyulásban, akár a munkaeredményekben az átlagos színvonalon felülemelkedtek volna.

Tapasztalataink szerint a nevelőmunka gyakorlatában az ilyen esetekre nem igen figyelnek fel és észrevétel nélkül hagyják. Nézetünk szerint azonban, ha a követelmények színvonala helyesen alkalmazkodik a gyermekek teherbíró képességéhez, akkor a végrehajtásban mutatkozó ilyen magatartás nem véletlenül, hanem törvényszerűen a leggyakoribb és a magatartás pozitív megnyilvánulásai közé tartozik. A nevelésben az ilyen esetek elhanyagolása lényegileg azt jelenti, hogy nem vesszük tudomásul azt, ami a mindennapi becsületos munka tipikus megnyilvánulásaként jelentkezik, tehát azt, amit a magatartásban feltétlenül általánossá, szilárdan beidegzetté kell tenni.

Ha az egyszerű végrehajtás tényét a nevelő szó nélkül hagyja, s csak a kirívó esetekre figyel fel, akkor az alakuló közösséget megfosztja

attól a lehetőségtől, hogy érzékelje és támogassa az összes olyan cselekedeteket, amelyek közelebb visznek a távlat megvalósulásához. Ennek következtében a közvélemény megnyilvánulásaira csak ritkán kerülhet sor. Mindez az egyén fejlődésére is károsan hat, mert nem érzi, hogy az egyszerű kötelességteljesítéssel is a közösség teljes jogú tagja, aki hozzájárul a távlatok megvalósításához. Természetesen hiba lenne ebben az esetben a helyeslést dicséret, vagy jutalom formájában kifejezni, mert ezzel elveszíténék azokat az eszközöket, amelyek a fokozottabb, az átlagosnál jobb teljesítményt erősítik meg. Az egyszerű végrehajtás csak a megvalósuló távlat örömeiből való részesedésre jogosítja fel az egyént vagy a közösséget.

Kísérletünkben, amikor az ellenőrzés folyamán az egyszerű, az átlagos színvonalat nem túllépő teljesítmény tényét állapítottuk meg, a végrehajtás tudomásulvételének kifejezésére a *jóváhagyó megjegyzést* alkalmaztuk. Egyének esetében ez egyszerűen „jól van”, „rendben van” szavakkal történt, csoportok munkájáról való jelentéstételkor pedig, a jelentést fogadó nevelő „igenis”, „a munkát elfogadom” szavakkal fejezte ki helyeslését.

A végrehajtás másik tipikus esete az, amikor a tanuló vagy a csoport általában teljesíti követelményeinket, anélkül, hogy az átlagos teljesítmény színvonalát túllépné, azonban a kiadott munkát az átlagnál szervezettebben, önállóbban végzi, szorgalmat, jobb eredményre való törekvést mutat, vagyis *szándékában* többlet mutatkozik az átlaghoz viszonyítva. Az ilyen esetekben a pozitív törekvések megerősítése érdekében méltányolnunk kellett a jószándékot, a törekvésekben mutatkozó többletet, mely a leendő tökéletesebb végrehajtás csírája és a helyeslés eszközei közül az *elismerést* vettük igénybe.

Ennek az eszköznek az alkalmazása azt jelentette, hogy a nevelő elismerését fejezte ki a szorgalom, a szervezethez, a jobb munkára való törekvés tényével szemben. A már említett tábori szolgálatos csoport például nyilvános elismerésben részesült, amiért a többiekénél szervezettebben és önállóbban dolgozott.

Az elismerés konkrét kifejezési formájára vonatkozóan nézetünk szerint nem lehet szabályt felállítani, mintát adni, annyira konkrétan alkalmazódik ez a forma az egyes esetekhez.

A követelmények végrehajtásának harmadik, legmagasabb foka a feladatok tényleges túlteljesítése, vagy pedig az általános végrehajtási színvonal túllépése. Mindkét esetben indokoltnak láttuk alkalmazni a helyeslés legmagasabb fokát, a jutalmazást.

Kísérletünkben az anyagi jutalmazás eszközét ritkábban vettük igénybe, bár ez nem külön megfontolás alapján történt, hanem a gyakorlat hozta így magával. Az anyagi jutalmazás viszonylag gyakori formája az ösztönzéskor kilátásba helyezett jutalomtárgyak kiosztása volt, amennyiben a teljesítmény megfelelt az ösztönzéskor felállított normáknak. Így például a pionírotthonban szolgálatot teljesítő csoportok közötti versenyt a korábban már említett — az átlagos teljesítmény színvonalát túlhaladott — csoport nyerte meg, s így megkapta a kilátásba helyezett csoport-iránytűt és elsősegély-nyújtó táskát. A követel-

ményeinket túlteljesítő legaktívabb tanulók közül egyeseket oly módon is jutalmaztunk, hogy teljesen ingyenesen, vagy egészen csekély táborozási díj ellenében vittük őket táborba. (Ezek rendszerint olyan tanulók voltak, akik a táborozók átlagánál is nagyobb anyagi segítségre szorultak.)

Leggyakrabban az erkölcsi jutalmazás különböző formáit használtuk. Az erkölcsi jutalom egyik formája volt a dicséret. A dicséretet általában akkor alkalmaztuk, amikor a növendékek az átlagosnál jobb teljesítményt értek el. A dicséretnek különböző fokozatai voltak: csoport, osztag és egység előtti dicséret. Ezeket attól függően alkalmaztuk, hogy a teljesítmény a csoport, az osztag, vagy az egység átlagteljesítményét haladta-e túl. Így például az 1958. VII. 16-án kelt 58. számú napiparancsban az egység előtt a következőképpen részesítettük dicséretben a munkában és magatartásban kitűnt tanulókat: „Dicsérethen részesítjük egységünk munkarészlegét, amely a mai nap becsülettel megállta a helyét a menetelés és a kollektív gazdaságban folytatott munka keretében. A kivonuló részleg hat órát gyalogolt tűző napon zárt rendben, vidám nótaszóval és fárasztó körülmények között dolgozott a kalászszedésnél is. Mindezzel egységünk tanúbizonyságot tett fegyelméről, kitartásáról, erejéről...” Ennyiben foglalkozik a napiparancs a kivonuló részleg teljesítményével. Akik ezt az átlagos színvonalat is túlhaladták, azokat külön kiemelve is dicséretben részesítettük. Az említett napiparancs így folytatódik: „Külön dicséretben részesítjük B. E. csoportvezetőt, aki fáradtsága és a nehéz út ellenére is dobszóval segítette elő a menetfegyelem fenntartását. Dicséretben részesítjük a négyes számú munka-különítményt, a munkában szervezett verseny megnyeréséért.”

A jutalmazás magasabb foka volt a zászlógárdába való kinevezés. Ahhoz, hogy a zászlógárdába való kinevezés valóban magas fokú jutalom legyen a tanulók számára, igen sokoldalú előkészítésre volt szükség. Így magas fokra kellett fejlesztenünk a vörös zászló s a munkásosztály forradalmi harca iránti ragaszkodást. A zászlóavatás az egység előtt ünnepélyes keretek között, hivatalos vendégek és szülők jelenlétében történt. Közösségünk a névadó ünnepségen kapta meg az egység nevével ellátott vörös zászlót.<sup>6</sup> A zászlógárdának öt tagja volt. Két állandó, kettőt pedig mindig a zászló kihozatalakor neveztünk ki kitüntetésképpen, az 5-ik — a közbülső hely — üresen állt, jelképezve az egység névadó hősének helyét, akit „post mortem” egységünk tiszteletbeli zászlótartójának választott a közösség. A zászlógárda két állandó tagja a közösség legjobbjai közül lett választva, akik munkájuk és magatartásuk folytán kiérdemelték az egység tiszteletét. Így a zászlóórségbe való kinevezés a magasfokú kitüntetés eszközévé vált.<sup>7</sup>

<sup>6</sup> Meg kell jegyeznünk, hogy a zászlószerzés mint távlat szerepelt a tanulók előtt, tehát ahhoz, hogy egységünk birtokába jusson a vörös zászlónak, igen kitartó, komoly munkát kellett végeznie.

<sup>7</sup> Ezt mutatja például az a tény, hogy hosszabb menetelések alkalmával a kitüntetésképpen zászlóórségbe kinevezett egyes tanulók akkor sem akarták a zászlót átadni váltótársuknak, amikor már nyilvánvaló volt, hogy fáradtak.



Két és fél évig tartó kísérleti munkánk alatt a legmagasabb jutalom lényegileg az egység előtt, a kibontott zászló mellett napiparancsban megadott dicséret volt. Az ünnepi jelleget úgy igyekeztünk fokozni, hogy az illető tanuló vagy csoport kilépett a négyszög elé a napiparancs felolvasásáig.

A jutalmazásnak a kísérleti tervben több formáját és egyben fokozatát is kidolgoztuk. Ilyen volt például az osztagzászló előtti lefényképezés, az osztagnaplóba való beírás, vagy ugyanez az egység vonatkozásában, azonban a formák alkalmazására nem került sor.

A teljesség kedvéért a jutalmazás olyan formáiról is szoltunk, amelyek csak a közvélemény megjelenése után váltak lehetségessé, amennyiben e formák alkalmazása nem a nevelő, hanem a közösséggé fejlődött tanulók részéről jelentette a tisztelet és elismerés kifejezését.

Meg kell jegyeznünk, hogy az egyének jutalmazásakor is a közösség által elért átlagszínvonalat tekintettük mérvadónak. Voltak olyan tanulóink, akik korábbi eredményeikhez viszonyítva fejlődést mutattak ugyan, de nem haladták túl az átlagteljesítmény színvonalát, és így nem részesítettük őket jutalomban, hanem a helyeslés előző eljárásait alkalmaztuk. A jutalmazás nézetünk szerint a közösség szempontjából káros lett volna, mert a közösséggé fejlődött gyermekcsoport még nem értette volna meg indokoltságát, hiszen az átlagteljesítmény túlháladását kellett a csoportnak mint egésznek elérnie ahhoz, hogy jutalomban részesüljön. Ilyen körülmények között az egyén jutalmazása lényegében az igényesség csökkenéséhez vezetett volna. Tehát a jutalmazás esetében nem az egyén teljesítő képessége, hanem a többség átlagos teljesítményének színvonala volt a mérvadó.

Mivel a követelmények teljesítése, illetve túlteljesítése nézetünk szerint viszonylagos, ezért gyakorlatunkban a jutalmazás kritériumai bizonyos fejlődésen mentek keresztül. Amíg a tanulók teljesítményének átlagos színvonala a követelmény abszolút tartalmának színvonala alatt maradt, addig az átlagos színvonal túllépését tekintettük a jutalmazás egyik kritériumának. Mihelyst a követelmények színvonalát a tanulók átlaga elérte, a jutalmazás kritériuma már a követelmények túllépése lett. Amikor a követelmények színvonalának túllépése gyakorivá vált, ez lett az átlagos — a jutalmazás kritériuma a magasabb átlagszínvonal túllépése lett. Az átlagteljesítmény — a munkakészségek, szervezési tapasztalatok gyarapodásával mindinkább megközelíti a követelmények színvonalát s így a jutalmazás alkalmazása azok továbbfejlesztésére — feltételezi az igényesség fokozását. Tehát a jutalmazás kritériuma a közösség fejlődésével módosul: minél fejlettebb a közösség, annál magasabb követelményeket kell támasztanunk, tehát annál jobb teljesítményt kell felmutatni ahhoz, hogy a jutalmazás indokolt legyen.

## 2. A helytelenítés eljárásai

Mint korábban már említettük, a végrehajtás ellenőrzésekor felszínre kerülhet a követelményekhez való viszonyulás negatív formája is, amely főként abban mutatkozik meg, hogy a teljesítmény a követelmények, illetve az átlagteljesítmény színvonala alatt marad. Ilyen eset-

ben válik szükségessé a helytelenítő eljárás eszközeinek az igénybevétele.

Mint ahogy a helyeslés egyes eszközeinél, úgy a helytelenítésnél is számolnunk kellett azzal, hogy a követelmények nem-teljesítése, vagy részleges teljesítése több fokozatot mutat. Ez a helyzet szükségessé tette az eszközök fokozatainak a világos elhatárolását és minél pontosabb alkalmazási kritériumok kidolgozását.

A helytelenítés egyes fokozatainak a megállapításakor az alábbi szempontokat vettük figyelembe:

A feladat teljesítésének a foka mennyiben felel meg a követelmény tényleges tartalmának, illetve mennyivel marad alatta?

Mivel — amint erre utaltunk — az átlagteljesítmény színvonala kezdetben még nem éri el a követelményeknek a nevelő által képviselt fokát, azt is tekintetbe kellett venni, hogy a vizsgált teljesítmény hogyan viszonyul az átlagos teljesítmény színvonalához.

Tekintetbe kellett vennünk azt is, hogy a követelmények nemteljesítése mennyiben szándékos és mennyiben nem az, mennyiben tudható be tapasztalatlanságnak stb.-nek.

E szempontok alapján a helytelenítés alábbi fokozatait, illetve eszközeit alkalmaztuk:

Tapasztalatunk szerint a fogyatékos teljesítés leggyakoribb esete az, amikor a tanuló viszonya a munkához nem kifogásolható, jószándékkal dolgozik, azonban munkakészségeinek fejletlensége s a kellő kitartás hiánya miatt a végrehajtásban pontatlanság, késés, vagy más olyan fogyatékoság mutatkozik, ami hiba, de az egész munka eredményét érezhetően nem befolyásolja. A közösségi érdekekben jelentkező erkölcsi normákat védelmező nevelő által felállított követelmények és a tanuló magatartása között ilyenformán nincs komolyabb ellentét s a tanulók többsége számára is feltűnően rossz eredmény. Látszólag tehát nincs semmi súlyosabb baj, azonban, ha a fogyatékoságot szó nélkül tudomásul vesszük, az ilyen végrehajtás természetesnek fog tűnni, s ezért könnyen állandósulhat. A beavatkozás tehát szükséges. Az ilyen esetekben *helytelenítő megjegyzés* formájában reagáltunk. Ez rendszerint abban mutatkozott meg, hogy helytelenítő hangnemben felhívtuk a tanuló figyelmét a munkában tapasztalható pontatlanságra, fogyatékoságra, s utaltunk arra, hogy a jövőben a hasonló feladatot másként kell végrehajtani. Mivel a fogyatékoság nem okozott érzékeny kárt, s mivel a munkatapasztalatok hiánya miatt az azonnali újravégzetés feltehetően nem vezetett volna az előzőnél jobb eredményre — ezt nem követeltük meg.

A kifogásolható végrehajtás második csoportjába azokat az eseteket soroltuk, amelyeknél a végrehajtásban mutatkozó fogyatékoság azonos a korábban tárgyalttal, azzal a különbséggel, hogy a kiváltók nem a tapasztalatlanság, vagy elsősorban nem az, hanem a hanyagság, nemtörődomség, lustaság — vagyis a munkához való helytelen viszonyulás —, de nyílt szembehelyezkedés nélkül. Ilyenkor az egyén a tanár által képviselt, de a gyermekek többsége által még nem feltétlenül felismert erkölcsi normákkal kerül ellentétbe. Az ellentét ténye

fennáll tehát — de mivel a többség erre még nem figyelt fel, nem ölt kiélezett formát. A kísérlet során a közvélemény fejletlensége miatt ilyen esetekben nekünk sem állt érdekünkben az ellentét kiélezése, de azt feltétlenül szükségesnek tartottuk, hogy az esettel kapcsolatban határozottan kidomborodjék elitelő álláspontunk. Erre a célra a *dorgálást* vettük igénybe.

A dorgálás kétoldalú elmarasztalást tartalmaz: egyrészt a fogyatékoság helytelenítését, másrészt a fogyatékoság okának (lustaság, hanyagság stb.) az elítélését. Fellépésünkkel igyekeztünk a tudat mellett minél inkább az érzelmekre hatni. Mivel a dorgálás tartalmilag és formailag is nagyon alkalmazkodott a konkrét esethez és személyhez, és részünkről nem tette lehetővé az előzetes rákészülést — a dorgálás hatékonysága rendszerint azon múlt, hogy sikerült-e megfelelő hangot megütni, nemtetszésünket úgy kifejezni, hogy az a tanulót ne hagyja közönyösen. Arra törekedtünk, hogy a tanuló megéreze, hogy a hasonló magatartást nem tűrjük. Persze a fenti körülmények miatt — különösen kezdetben — fellépésünk nem mindig érte el a célját.

Azoknak az eseteknek, amelyekben a helytelenítő megjegyzést és a dorgálást alkalmaztuk, közös vonásuk, hogy a követelmény és a tett közötti ellentét tárgyi vonatkozásban nem nagy, nem nyílt, s a többség számára nem felismerhető. A helytelenítés e két formájának alkalmazásakor a nevelő a közösség fejletlensége miatt nem számíthat a közvélemény támogatására. Ugyanakkor, mivel a helytelenítés módja még nem járt a tettesre nézve látható következményekkel — a közvélemény ellenállásától sem kell tartani. Ennek persze feltétele az elfogadott távlat és az érette folytatott közösségi tevékenység, melynek elfogadott vezetője a nevelő.

A követelmények részleges teljesítésének vagy nemteljesítésének harmadik csoportjába soroltuk azokat az eseteket, amikor a fogyatékoság vagy kihágás olyan nagy volt, hogy az a közösségi tevékenységet, a szervezetséget érezhetően károsította, vagy pedig tudatos volt. Ilyen kihágások alkalmával a kommunista erkölcs normáit, a közösség érdekeit képviselő nevelő követelményei és az egyén tettei között konfliktus keletkezik, vagyis az ellentétek élesen jelentkeznek, különösen a tudatos kihágás esetében. Nyilvánvaló, hogy ilyenkor a helytelenítés súlyosabb formáját — a büntetést kellett igénybe venni. Mint ismeretes, Makarenko a büntetést a következőképpen határozza meg: „A büntetés lényege ez: az egyén átéli, hogy a közösség elítéli, miközben tudja, hogy helytelenül járt el. Vagyis: a büntetés nem elnyomáson alapszik, hanem az elkövetett hiba átélésén, a közösségből való — még oly minimális értékű — ideiglenes kiközösítés átélésén.” [1. V. 145.]

A kihágás által létrehozott konfliktust tehát a közvélemény, a közösség oldja meg. Ez viszont azt jelenti, hogy a büntetés sikeres alkalmazásának feltétele a kialakult közösség. Azonban az is tény, hogy ha a fenti esetekben a nevelő — mivel még nem áll mögötte a közösség — lemond a büntetés alkalmazásáról, akkor ez oda vezet, hogy az egyén és a kialakulóban levő közösség negatív magatartási tapasztalatokat

halmoz fel, s ez megakadályozza mind a helyes közvélemény kialakulását, mind az egyén fejlődését.

Ellentmondásos helyzet jön tehát létre: közösség nélkül nincs hatékony büntetés, a súlyos vétségek megbüntetése nélkül nem alakítható ki a helyes közvélemény.

Az ellentmondás megszüntetését kezdetben úgy véltük biztosítani, hogy a büntetést a nevelő a gyermekek álláspontjától függetlenül saját megítélése alapján róttá ki, a nevelőtestület részéről jövő elítélés kifejezéséként. Rendszerint a dorgálást kapcsoltuk össze még valamely intézkedéssel, mint például rossz munkavégzés esetén a feladat újra-vegeztetésével, a munkából való kibúvás esetén soronkívüli többletmunka kijelölésével, foglalkozásokon mutatkozó rendetlenkedés, vagy engedetlenség miatt a foglalkozásról való eltávolítással stb. — vagyis igyekeztünk a természetes következmények elveit alkalmazni. Ezek a büntetések nem ütköztek ellenállásba a többség részéről, azonban munkánk első, aktívaképző szakaszában, amikor a helyes közvélemény még nem volt kialakulva, nem is bizonyultak különösebben hatékonyaknak. Ez abból látszott, hogy hasonló hibák, különböző és ugyanazon tanulóknál újból megisméltődtek. Vagyis a hiba nem maradt büntetlenül, de nem is szűnt meg. Ebben az időszakban lényegileg csak egyetlen intézkedés bizonyult hatékonyabbnak, annak a néhány tanulónak a kísérleti osztály-keretből való eltávolítása<sup>8</sup>, akik sorozatosan nem teljesítették követelményeinket. Hogy ez miként hatott azokra, akiket eltávolítottunk, azt nem tudtuk lemérni, viszont a többi tanulóknál a rendetlenkedés megszűnt. Azonban le kell szögeznünk, hogy a gyermekek tevékenységében tapasztalt megtorpanást — amelynek idején a fegyelemsértés gyakoribb volt, s így az eltávolítás elkerülhetetlenné vált — mindaddig nem tudtuk megszüntetni, amíg a közösségi cél téves értelmezésével előidézett távlatvesztést fel nem számoltuk.<sup>9</sup>

Később azonban több tény meggyőzött arról, hogy a büntetés kiszabásakor pusztán a kihágás tényével kapcsolatos nevelő álláspontból kiindulni nem lehet. Ha nem is jött még létre helyes közvélemény, feltétlenül számolni kell azzal, hogy a többségnek mi az álláspontja. Például: B. V. csoportvezető az osztályában — tehát a szervezett közösségi tevékenység keretén kívül — tanulmányi jellegű kihágást követett el, s azt hazugsággal próbálta leplezni. A hazugság kiderült, és igen szégyenletes helyzet alakult ki. A kísérletvezető kollektíva elhatározta, hogy az illető tanulót büntetésképpen csoportvezető beosztásából leváltja. Az ügy közgyűlés elé került, mert választott szervről volt szó. Minden érvelésünk, amely arra irányult, hogy bizonyítsuk: a vétke a hazugságával szégyent hozott magára s csoportjára, és nem méltó továbbra is vezetői tisztségére — hiábavalónak bizonyult. A felszólalók helytelenítették ugyan a vétket, de senki sem támogatta leváltási javaslatunkat. Azzal érveltek, hogy „a hibát az osztályban követte el, büntesse meg tehát az osztályfőnök.” Így, bár a kihágás súlyos erkölcsi

<sup>8</sup> Visszahelyezés a nem-kísérleti osztályok valamelyikébe.

<sup>9</sup> Előző tanulmányunk, 137—141. oldal.

vétség volt, s nem is első az illetőnél, az ügyet le kellett vennünk napi-rendről, mert nem akartuk álláspontunkat erőszak útján érvényesíteni. Máskor például M. E., M. S., B. S. tanulók egyik táborozás alkalmával engedély nélkül elhagyták éjjel a tábor területét, kilopóztak az állomásra és titokban követték az éjjeli vonattal visszatérő nevelőt, mert feltételezték, hogy az az éjjeli őrseget kijátszva megpróbál behatolni a tábor területére s elviszi a tábori zászlót. Az ügy kiderült. A tábor területének elhagyása engedély nélkül a legsúlyosabb vétségnek számított, amiért azonnali hazaküldés járt. Addig nem volt rá eset, hogy valaki elhagyta a tábort, s most egyszerre három gyermek tette, s ráadásul a régebbiek közül. A szabályzattól nem térhettünk el, nehogy ez a rossz példa követőkre találjon. Felolvastuk a hazaküldési napiparancsot, s a vonat indulásáig a három tettest sátorfogságra ítéltük. Azonban a közhangulat érezhetően ellenünk fordult. A sajnálkozó megjegyzések, ahogyan a három tettest a sátorba kísérték, s csoportokba gyűlve, suttogva tárgyalták az ügyet, világosan mutatta, hogy a közvélemény a büntetéssel szembefordul. Ezt látva parancsunkat kénytelenek voltunk felfüggeszteni azzal az indoklással, hogy a kihágás nem volt rossz szándékú, és a tettesekre korábban nem volt panasz.

Még két vagy három hasonló eset történt, amikor a többség vagy úgy érezte, hogy az ügy nem tartozik reá, mivel nem a szervezett közösségi keretben történt, vagy pedig nem látta súlyosnak az ügyet, s emiatt a többség nem támogatta minket.

Ezekből az esetekből két tanulságot szűrtünk le. Először a helyes közvélemény kialakulásáig igyekeztünk nem tudomásul venni az olyan kihágásokat, amelyek a közösségi tevékenység keretein kívül történtek, s csak olyan esetben büntettünk, amikor a tett a közösségi feladat nemteljesítésében mutatkozott meg, vagy a többség számára is észrevehető módon zavarta a közösség életét. Másodszer, amikor éreztük, hogy a többség a kihágás súlyát nem képes helyesen mérlegelni, nem látja indokoltnak a büntetést, függetlenül attól, hogy milyen volt a mi álláspontunk, nem kockáztattuk, hogy az általunk érvényesítésre kerülő büntetés révén a többséget szembeállítsuk követelményeinkkel. Ilyenkor — ha lehetett — úgy tettünk, mintha az esetet nem vettük volna észre, vagy pedig, ha nem lehetett, a korábban elemzett dorgálásra korlátoztuk beavatkozásunkat. Ez a második következtetés Makarenko alábbi álláspontjának érvényesítését jelentette: „Ezért a büntetéshez csak olyan esetben szabad folyamodni, amikor a probléma logikailag teljesen tisztázott, és csakis akkor, ha a közvélemény is a büntetés mellett van.” [1. V. 145].

Álláspontunk érvényesítése nem volt könnyű. Így például az osztályfőnökök gyakran kifogásolták, hogy nem vesszük tekintetbe a tanulóknak az órán tanúsított magatartását és ezzel kapcsolatban nem foganatosítunk büntető intézkedéseket. Magunkat is újra és újra meg kellett győzni, hogy hiába látjuk a hibát: ha a többség nem képes felismerni, nem szabad idő előtt az ilyen ügyekben döntést hozni. Ennek az álláspontnak az érvényesítése végülis kettős haszonnal járt. Egyrészt elkerültük azt, hogy a közvélemény által nem támogatott intéz-

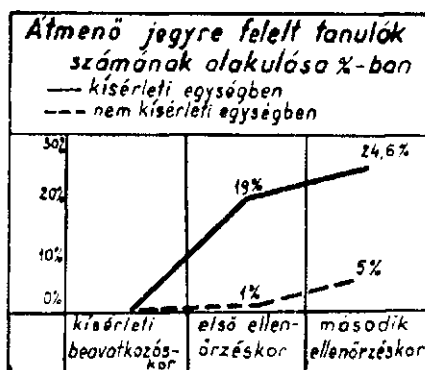
kedésekkel olyan konfliktusokat teremtsünk, melyeket nem tudunk megoldani. Másrészt figyelmünk a gyakori büntetés helyett arra összpontosult, hogy gyorsítsuk a közösségi munka, a fegyelmezetttség tapasztalatainak felhalmozódását. Megfigyeléseink azt igazolták, hogy a büntetés a közvélemény kialakulása előtt akkor hatékony, ha az elfogadott távlatért folytatott munkában elkövetett hibákkal kapcsolatban alkalmazzuk, amikor a többség a távlat alapján felismeri, hogy a nevelő a kirótt büntetéssel a közösségi érdeket védelmezi. Ez a felismerés azonban kezdetben gyakran nem nyilvánul meg a tettes nyílt elítélésében, hanem mindössze abban, hogy a többség nem áll a tettes mellé, nem fordul a nevelői követelmény ellen. Természetesen ez még csak azt jelenti, hogy a fegyelem leromlását meg lehet akadályozni, a kihágások elszaporodásának gátat lehet vetni. A fegyelem igazi tökéletesedése tapasztalatunk szerint akkor következik be, amikor a gyermekek szert tesznek a „siker tapasztalatára” — más szóval a megvalósult távlat tapasztalatára. Ennek eredményeként meggyorsul a közvélemény összeforrásának és megnyilvánulásának folyamata.

Dolgozatunkban nem foglalkozunk a közösségi tevékenységnek azal a szakaszával, amikor már az aktív, sőt a közösség követel; így a közvélemény megnyilvánulásának kérdését a megvalósult távlat kapcsán éppen csak érintjük.

Kísérletünk első szakaszának hatodik hónapjában, amikor a táborozás „a holnap öröméből” a jelen valóságává vált, kétségtelen bizonyítékát kaptuk a pozitív közvélemény esetenkénti létezésének. Ez megmutatkozott abban, hogy a lusta, szertelen, fogyatékoságaikat hazugsággal, dicsekvéssel palástoló egyének a táborban a „bosszantás” tárgyává váltak. Ennek eredményeként például S. P. ötödik osztályos tanuló, akit az iskolában „a nehezen kezelhető” és „lusta” tanulók kategóriájába soroltak, miután a táborrelőkészítő időszak egy hónapja és a táborozás egy hete alatt „lógási kísérletei miatt” egynehányszor az ilyen „bosszantások” tárgyává vált, annyira megváltozott, hogy a táborozás hátralevő két hetében egyetlen egyszer sem voltunk kénytelenek megbüntetni. Ilyen és ehhez hasonló tapasztalatok után a táborozás második hetében már lehetségesnek láttuk, hogy az egyik elkényeztetett és féktelenül fegyelmezetlen, társainak állandóan kellemetlenkedő tanulóval szemben a „kiközösítés” eszközehez nyúljunk. Feltételezésünk beigazolódtott, mert a hozott határozatot a tábor tagjai betartották, ami bizonyítja, hogy felismerték ennek jelentőségét a többség számára.

Kísérletünk második szakaszában, amikor a közvélemény irányítása érdekében szilárdan támaszkodhattunk az elfogadott távlaton kívül a kialakult aktívára, lehetővé vált, hogy a tanulók osztályon belüli magatartásának és tanulmányi előmenetelének leglényegesebb kérdéseire is kiterjesszük a nevelői követelményeket. Ennek értelmében azt a tanulót, aki évharmadkor bukásra állott, vagy magaviseleti jegye kilencesnél gyengébb volt, a közösségi tevékenységből „szabadságot” — azaz nem vehetett részt foglalkozásainkon, kirándulásainkon, s ha év végén történt, táborozáson sem, kivéve, ha jegyét kijavította.

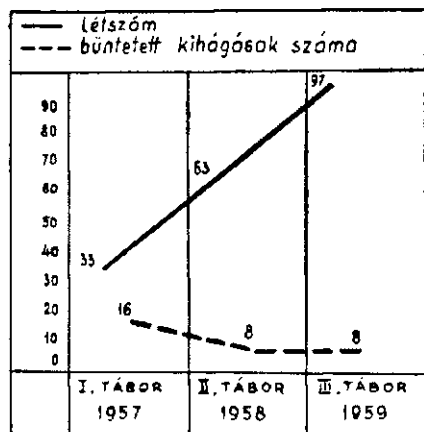
A követelmények ily módon való érvényesítésének s a perspektíva-rendszer hatásának eredményeit, úgy gondoljuk, szemlélteti az alábbi grafikon a kísérleti egység tanulmányi helyzetének alakulásáról.



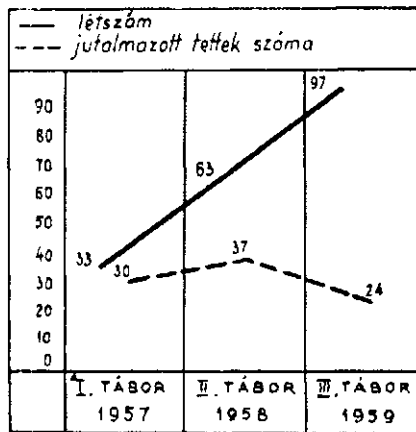
1. ábra.

A kísérleti beavatkozás időpontjától követelményeink felállítását követően a kísérleti egység tanulmányi helyzete ugrásszerűen emelkedett, míg a kísérletbe be nem kapcsolt hasonló pioníregységben az emelkedés csak fokozatos.

Úgy gondoljuk, a vázolt követelményrendszer hatékonyságát, s az alkalmazási elvek helyességét bizonyítja a büntetés és jutalmazás számának alakulása a kísérleti táborokban, ugyanis ezek tükrözik a kihágások és a jutalmazásra érdemes tettek számának alakulását.



2. ábra.



3. ábra.

A fenti grafikonban elsősorban talán nem is az a legérdekesebb, hogy a kihágások száma csökkent, hanem az, hogy ez a táborozási létszám megháromszorozódásával párhuzamosan ment végbe. Ugyanis a létszám

ilyen nagyfokú növekedésének, minden valószínűség szerint, a kihágások számának megsokszorozódásához kellett volna vezetnie. Mint látjuk, a közösségi fejlődés dialektikája rácsafol ebben az esetben is az individuálpedagógia logikájára. A fenti grafikon helyes értelmezéséhez azt is tudni kell, hogy követelményeinket állandóan fokoztuk, amit egyebek között az is bizonyít, hogy a fokozott igényesség miatt a jutalmazás kategóriájába eső cselekedetek száma is csökkenő tendenciát mutatott.

Végző fokon számunkra az alkalmazott távlat és követelményrendszer hatékonyságát nem az egyes esetek vagy adatok bizonyítják, hanem az a fejlődési út, amelyet a kísérleti osztály és egység megtett.

Távlat- és követelményrendszerünk alkalmazásának eredményeként sikerült hat hónap alatt harminchárom gyermeket a feltételezett módon szervezett aktívává kovácsolni össze. A harminchárom gyermek képes volt egy esztendő alatt újabb száz gyermek életét, fegyelmét, törekvéseit saját képére és hasonmására átgűrni, s érvényesíteni a tervbe vett szervezési kereteket is.

A kísérlet harmadik évében újabb százhárom gyermeket olvasztottunk be (természetesen a közben már fejlettebb közösségünk segítségével) és az eredmények ugyanazok voltak. A fejlettebb közösség életstílusa, fegyelme és szervezettsége érvényesült a beolvasztott tanulók szervezetlenségével szemben, s az új gyermekek rövid idő alatt beilleszkedtek a szervezett közösségi életbe. A korábban kialakított közösségi csoportok tehát átültetve újabb csoportok közösségi életének megteremtésére váltak képessé.

Mondanivalónk lényegét, következtetéseinket az alábbiakban foglalhatjuk össze:

1. A nevelőmunkában használt követelmények, szerepük különbözősége alapján két csoportba sorolhatók. Az egyik csoportba azok a követelmények tartoznak, amelyek a társadalom erkölcsi normáit fejezik ki és érvényesítik. A másik csoportot azok a követelmények alkotják, amelyek a munkafeladatok közlését és végrehajtását szolgálják.

2. A munkafeladatok közlésére és végrehajtására szolgáló követelmények tartalmi szempontból a változó munkafeladatokhoz alkalmazkodnak, így tartalmuk folyamatosan módosul. A tanulók különböző viszonyulása a feladatokhoz, a végrehajtás folyamatának előrehaladása megannyi új nevelési, irányítási helyzetet teremt. A cselekedéttel kapcsolatos követelmények közlési, alkalmazási formái tehát szintén változásban vannak. A felsorolt szempontok alapján a feladatok közlését és végrehajtását, tehát a tevékenység irányítását biztosító követelmények csoportját tanulmányunkban *változó követelmények* néven tárgyaljuk.

3. A közösségi tevékenység megindításához és fenntartásához, illetve szervezéséhez és irányításához a távlatok nem elégségesek. A gyermekek által elfogadott távlatok ugyanis csak a tevékenység belső motívumait, tehát szubjektív feltételeit biztosítják csupán. A tevékenység sikere azonban feltételezi a munkafeladatok ismeretét, az erőfeszítést, a feladatok végrehajtását még akkor is, ha a fellépő nehézségek, a kellő hozzáértés hiánya, a munka esetleges egyhangúsága, a tanulók



belső — szubjektív — beállítódottságát megváltoztatva a munka abba-hagyására készítenek. E gyakorlati nevelési helyzet szükségessé teszi, hogy a tevékenység folyamatába a követelmények változatos eljárásaival és formáival beavatkozzunk.

4. Tapasztalatunk szerint a tevékenység — az irányítás és szervezés, tehát a cselekedtetés szempontjából vizsgálva — három szakaszra tagolódik. Az első szakasz a tevékenység megindításával, a második a tevékenység fenntartásával, a harmadik — a munkaeredmények és a tanúsított magatartás számbavétele alapján — a tanulókra való visszahatással kapcsolatos. A tevékenység irányításának és szervezésének egyes szakaszaiban alkalmazott követelmények sajátos funkciókkal rendelkeznek. Az első szakaszban ez a funkció a *mozgósítás*, a másodikban a *serkentés-készítés*, a harmadikban pedig az *elbírálás — visszahatás*.

5. Tekintettel a tanulók erkölcsi-pszichikai beállítódottságának s a munkában tanúsított magatartásának különbözőségére — az egyes szakaszokban alkalmazott követelmények gazdag, differenciált rendszerére van szükség. A. Sz. Makarenko pedagógiai hagyatékából, az ismert szakirodalomból kiindulva, kísérletünkben az ismert követelmények alkalmazásának alábbi *eljárás-rendszerét* érvényesítettük:

#### A változó követelmények rendszere

##### a) *mozgósítás*

- parancs
- utasítás
- kérdés

##### b) *serkentés, készítés*

- buzdítás
- ösztönzés
- fenyegető fellépés
- fenyegetés

##### c) *elbírálás — visszahatás*

##### *helyeslés*

- jóváhagyó megjegyzés
- elismerés
- jutalmazás

##### *helytelenítés*

- elmarasztaló megjegyzés
- dorgálás
- büntetés

6. A követelmények hatékonysága elsősorban azon múlik, hogy milyen mértékben kapcsolódnak az elfogadott távlatok eléréséért folytatott közösségi tevékenységhez, illetve azon, hogy a tanulók mennyire ismerik fel a követelmények összefüggését a közösségi érdekekkel.

A pedagógiából ismert követelményformák és eljárások alkalmazásának fenti rendszerét mindössze három évig ellenőriztük kísérletileg, viszonylag szűk körben. Ennek ellenére, úgy gondoljuk, hogy ha részben hipotétikusnak tekinthető is, kiindulópont lehet a közösségi tevékenység irányítására szolgáló követelményformák rendszerének a kidolgozásában.

## IRODALOM

1. A. Sz. Makarenko, *Művei*. I—VII. kötet, Akadémiai Kiadó — Tankönyvkiadó, Budapest, 1955.
2. *Pedagógie*. Sub redacția lui I. A. Kairov, N. K. Gonciarov, B. P. Iosipov, I. V. Zankov. Ediția 1958.
3. *Organizarea și educarea colectivului de elevi*. Sub redacția lui N. I. Boldirev. Editura de stat didactică și pedagogică, București, 1961.
4. V. E. Gmurman, *Disciplina în școală*. Editura de stat didactică și pedagogică, București, 1961.
5. *Psihologia pedagogică*. Manual pentru învățământul superior. Editura de stat didactică și pedagogică. București, 1962.

## ROLUL EXIGENȚELOR ÎN ORGANIZAREA ȘI ÎNDRUMAREA ACTIVITĂȚII COLECTIVE

(Rezumat)

Lucrarea de față este o continuare a studiului „Rolul perspectivei în mobilizarea la activitatea colectivă”, publicat în numărul anterior al revistei „Studia Universitatis Babeș-Bolyai” 1961, seria psihologie-pedagogie.

Primul capitol al prezentei lucrări distinge două grupe de exigențe în munca educativă. Primul grup servește la comunicarea normelor morale și la asigurarea respectării lor de către elevi. Acest grup de exigențe se caracterizează printr-o anumită stabilitate, datorită, pe de o parte, stabilității relative a normelor morale într-o formație socială determinată, iar pe de altă parte, faptului că formarea convingerilor și a obișnuințelor morale presupun consecvența exigențelor. Bazându-ne pe aceste considerente am numit acest grup de exigențe (regimul școlar, regulile de purtare, tradițiile conduitei etc.) *exigențe stabile*.

Al doilea grup de exigențe servește la comunicarea sarcinilor și la asigurarea îndeplinirii lor de către copii. Sarcinile însă sînt variate, deci conținutul exigențelor din acest grup este în permanentă schimbare. Gradul de influențare, atitudinea elevilor față de sarcina dată pot fi foarte diferite. Deci formele exigențelor prin care comunicăm sarcina și asigurăm îndeplinirea ei trebuie să se acomodeze după acești factori variabili.

Potrivit varietății conținutului și mobilității formei acest grup de exigențe l-am denumit *exigențe mobile*.

Considerăm că exigențele mobile sînt factorii principali, procedee de organizare și îndrumare a activității copiilor, deci a procesului formării deprinderilor de muncă și a tăriei de voință.

Activitatea colectivă este mobilizată grație sistemului perspectivei. Acestea susțin formarea motivelor conduitei și asigură dezvoltarea trebuințelor spirituale proprii; determină scopurile activității deci asigură condiția subiectivă a muncii colective. Însă toate activitățile presupun cunoașterea sarcinilor și înfringerea greutăților care se ivesc în mod firesc în timpul executării lor. Din scopurile care rezultă din perspectivă se pot deduce sarcinile, însă elevii avînd experiență anterioară diferită, nu pot face toți în același timp și în chip unitar această deducție. Greutățile ce se ivesc pe parcursul executării sarcinilor — absența deprinderilor de muncă, eventuala monotonie a muncii, comoditatea etc. — pot să ducă la slăbirea motivației sau la reînnoirea luptei între diferite motive, la scăderea interesului etc. iar acestea la rîndul lor pot cauza încetinirea, stagnarea activității. Deci atît pentru cunoașterea sarcinilor de către elevi cit și pentru asigurarea îndeplinirii lor este necesară intervenția noastră pentru a conduce acitivitatea prin exigențe mobile care să asigure — ca factori exteriori — executarea, chiar dacă intenția pozitivă a copilului s-a schimbat.

În capitolul II. se tratează procedeele, adică acele forme ale exigențelor mobile care servesc la declanșarea activității. Acest moment al organizării activității l-am numit, în mod condiționat, „*mobilizare*”.

Pornind de la moștenirea pedagogică a lui A. S. Makarenko, în experimentul anterior (descriș în numărul trecut al revistei noastre) au fost aplicate 3 procedee de mobilizare, adică trei forme ale exigențelor mobilizatoare: „ordinul”, „dispoziția” și „rugămintea”. Aceste forme de exigențe sînt cunoscute. Pe baza experienței noastre, am căutat să reieșim specificul, condițiile și modul de aplicare al fiecărei forme.

Constatările noastre ne-au dus la concluzia că ordinul este necesar în prima fază a formării colectivului. În această fază elevii nu dispun de experiența executării sau dispun de ea în mică măsură. Deprinderile de muncă și de organizare ale activității proprii sînt slab dezvoltate, elevii nu sînt obișnuși cu eforturile muncii. Deci sînt multe cauze care îi împiedică în rezolvarea independentă și care pot să ducă frecvent la rezistență față de sarcini.

În aceste împrejurări, prin forma de exigență, adică prin procedeul pe care îl aplicăm, trebuie să asigurăm două condiții: în primul rînd, sarcina trebuie să fie defalcată în părțile ei componente și astfel să fie transmisă elevilor spre a fi executată. Acest lucru este necesar deoarece înțelegerea de către elevi a acestor elemente ale sarcinii se face ușor, iar executarea sarcinii pe părți nu necesită deprinderi de organizare și eforturi de muncă. În al doilea rînd, forma de comunicare a elementelor sarcinii trebuie să fie astfel aleasă încît să excludă posibilitatea de contradicere, de șovăire sau îndoială în privința obligativității executării, adică trebuie folosit un ton hotărît, categoric. Deci forma exigenței trebuie să exercite oarecare presiune din partea educatorului asupra elevului. Aceste două condiții pot fi asigurate prin *ordinul educatorului*.

Considerăm totuși că ordinul este o formă de exigență avînd un rol redus și tranzitoriu, deoarece nu dezvoltă conștiința, independența și inițiativa copilului. De aceea este justificat numai ca procedeul inițial, pentru organizarea dobîndirii de către elevi a unei experiențe de executare, — condiție preliminară a dezvoltării independenței și inițiativei.

Folosind experiența de executare dobîndită de elevi pe baza activității îndrumată prin ordine, în experimentul nostru procedeu de mobilizare cel mai larg adoptat a fost exprimarea exigenței prin *dispoziție*.

Baza aplicării acestui procedeu era, pe de o parte, existența deprinderilor organizatorice și de muncă relativ dezvoltate la elevi, pe de altă, atitudinea pozitivă formată treptat față de sarcini. Aceste premise creează împreună o nouă situație: copilul devine capabil să execute sarcini descompunîndu-le singur — pe baza îndrumărilor educatorului — în părțile componente și stabilind singur ordinea îndeplinirii lor. În același timp, în urma experienței dobîndite (și a motivației pozitive întărite) executarea sarcinii nu mai întîmpină rezistență interioară.

Dispoziția, ca procedeu determinat de noile condiții ivite, diferă de ordin atît prin conținut cît și prin formă. Ea conține de-a sarcini întregi și nu elemente din sarcini. Din acest motiv permite — necesită chiar — explicațiile educatorului și întrebările elevului despre *modul de îndeplinire*. Discuțiile despre modul de îndeplinire devin necesare din cauză că sarcina integrală este complexă și elevul trebuie încă ajutat în descompunerea sarcinii și în stabilirea ordinii de îndeplinire.

Din moment ce nu ne mai așteptăm în mod normal la rezistență, forma de exprimare a exigenței prin dispoziție se face într-un ton asemănător cu tonul conversației avîndu-se însă în vedere că îndeplinirea rămîne obligatorie, și este exprimată pe un ton hotărît. Îndeplinirea obligatorie a dispoziției însă nu se bazează pe presiunea exterioară, ca în cazul ordinului, ci pe obișnuințele îndeplinirii, precum și pe simțul datoriei, care este deja în formare. Conținutul și forma dispoziției contribuie la dezvoltarea independenței și inițiativei elevului, precum și la dezvoltarea atitudinii conștiente față de îndeplinirea sarcinii. Astfel, dacă sînt asigurate condițiile preliminare dispoziția devine procedeul de bază al mobilizării activității.

O formă de comunicare a sarcinilor poate să fie și *rugămintea*. Specificul rugămintii constă în aceea că alegerea modului de îndeplinire este voluntară pentru elevi și totodată apare voluntară însăși îndeplinirea sarcinii. Din această cauză rugămintea asigură numai atunci executarea necondiționată a sarcinii cînd elevul are o atitudine pozitivă față de sarcină și față de persoana care cere îndeplinirea ei, atît din punct de vedere al sentimentelor cît și al conștiinței. De obicei rugămintea devine efectiv și des utilizabilă într-un stadiu mai dezvoltat al colectivului. În cursul experimentului nostru am constatat însă că posibilitatea aplicării rugămintii depinde

nu numai de gradul de dezvoltare al colectivului, ci și de caracterul sarcinii, precum și de particularitățile individuale ale elevilor. De exemplu, după ce activul a fost format, față de activ am putut aplica rugămintea, însă în același timp față de ceilalți elevi a trebuit să aplicăm și mai departe dispoziția și ordinul. În cazul unor sarcini ușoare sau interesante, rugămintea era eficace față de majoritatea copiilor chiar și la începutul muncii noastre.

Mobilizarea este însă numai prima fază a îndrumării și organizării activității. Pe parcursul activității, chiar dacă mobilizarea prin perspectivă și prin exigență era reușită, între două dispoziții, între două ordine, poate să scadă elanul și chiar poate stagna activitatea. Cauzele acestui fenomen nedorit pot fi diferite: oboseala, monotonia muncii, slăbirea voinței, reînnoirea luptei motivelor, comoditatea, sau — în caz extrem — trebuințe și motivări negative. Fenomenul amintit face necesară aplicarea unor exigențe diferite de cele amintite, a unor procedee noi. Funcția de bază a acestor procedee este *stimularea* și, în unele cazuri, *impunerea executării*.

În capitolul III ne ocupăm de procedeele de stimulare și impunere. În literatura de specialitate problema stimulării se tratează de obicei numai în legătură cu recompensa. În operele lui A. S. Makarenko stimularea apare deja ca un moment de sine stătător al procesului educației. În operele lui întâlnim ca procedee de stimulare: „atragera prin satisfacție interioară” și „atragera prin proiectarea recompensei”.

În practica noastră am constatat trei grupe de cauze care duc la pierderea elanului în activitate sau stagnarea acestuia.

Din primul grup fac parte cazurile în care la elevi se poate constata existența motivelor pozitive ale activității, năzuințele juste în vederea rezolvării sarcinilor, dar se poate constata și pierderea elanului. Aceasta din cauză că deprinderile de muncă sînt nedezvoltate, elevii nu sînt încă destul de perseverenți, nu sînt obișnuși cu munca și astfel intervine prea repede oboseala. În aceste cazuri, conform observațiilor noastre, este nevoie de un asemenea procedeu prin care să întărim motivele pozitive ale activității, să trezim ambiția, mîndria personală sau colectivă, acționînd atît asupra conștiinței cît și asupra sentimentelor elevilor. După părerea noastră esența acestui procedeu este *incurajarea*.

În al doilea grup de cauze se cuprind acele cazuri cînd nu nivelul redus al dezvoltării deprinderilor sau caracterul neobișnuit al muncii provoacă pierderea elanului, ci caracterul neplăcut, neinteresant al sarcinei, sau lipsa motivelor pozitive. Lipsa motivelor și a năzuințelor pozitive face ca incurajarea în aceste cazuri să fie ineficace. Deci e nevoie de un procedeu prin care să producem un efect stimulator. În asemenea cazuri am efectuat stimularea proiectînd o recompensă în fața elevilor.

Al treilea grup de cauze, care poate să frîneze sau chiar să împiedece desfășurarea activității, se manifestă în întreruperea sau refuzarea muncii de către unii elevi, fenomen care are influență negativă și asupra activității altora. Cauzele acestor cazuri sînt: comoditatea, lenea, motive negative etc.

În cazul cînd elevul se împotrivesc intereselor colectivului, refuză munca, devine necesară aplicarea procedurii *constrîngerii*, procedeu admis de pedagogia socialistă în cazuri extreme, cînd alte procedee rămîn ineficace.

În experimentul nostru am aplicat două forme de constrîngere. În cazurile în care întreruperea muncii s-a produs din cauza comodității, a lipsei de voință sau a deprinderilor necorespunzătoare, de disciplină, am impus executarea ei *repetînd ordinul pe un ton mai sever*. Acest procedeu s-a bazat pe faptul că elevul nu s-a opus demonstrativ, deci a existat posibilitatea să se răsîndească și să acționeze corespunzător, simțînd din tonul repetării ordinului că nu se admite nici o abatere de la exigențele noastre.

A doua formă a constrîngerii am aplicat-o atunci cînd elevul în mod demonstrativ a refuzat să se supună, sau în repetate rînduri s-a manifestat la el încetarea muncii din cauze diferite. În aceste cazuri am aplicat procedeul pe care Makarenko și alți autori îl denumesc „*avertizare*” adică punerea în vedere a pedepsei. (Menționăm, că încălcarea exigenței în mod demonstrativ în timpul experimentului s-a întîmplat foarte rar, în 1—2 cazuri în decurs de 3 ani).

În capitolul al IV-lea arătăm că din punct de vedere educativ îndrumarea și organizarea activității pe lîngă *mobilizare* și *stimulare* presupune și un al treilea moment, legat de rezultatele îndeplinirii sarcinilor și de atitudinea manifestată de

elevi în procesul activității. Atât rezultatul practic al activității cât și comportarea elevilor reflectă anumite însușiri morale. Educatorul trebuie să aprecieze atât rezultatul practic cât și însușirile morale manifestate în activitatea respectivă și să răspundă printr-o reacțiune corespunzătoare pentru întărirea însușirilor pozitive și inhibarea trăsăturilor negative. Acest lucru este necesar atât pentru viitoarea activitate cât și pentru dezvoltarea morală a elevilor. Pentru aprecierea și „penalizarea” faptelor în literatura de specialitate găsim două procedee și anume: aprobarea și dezaprobarea. Iar ca forme ale acestor procedee; lauda și recompensa, respectiv mustrea și pedeapsa.

În practica noastră experimentală am observat că aceste procedee nu sînt suficiente deoarece faptele pot fi grupate în două categorii extreme: „bune”, și „rele”. În cadrul acestor categorii sînt însă mai multe grade ale îndeplinirii sau neîndeplinirii exigențelor. Mai departe, s-a văzut că nu e suficient să definim diferite forme ale aprobării și dezaprobării, ci este necesar să precizăm și specificul formelor, gradajul lor, reglementînd cît se poate de precis forma exigenței care trebuie aplicată în fiecare caz.

După cum se știe aprobarea se aplică în cazul faptelor bune. Ce intră însă în această categorie și ce gradaj se poate institui în cadrul acestei categorii?

În legătură cu îndeplinirea exigențelor, în practica noastră experimentală (cît și în practica școlară) sînt mai dese cazurile în care elevii au efectuat munca, au îndeplinit exigența, însă nu au dat nimic în plus nici calitativ nici cantitativ. Deci, am avut de a face cu o atitudine de simplă îndeplinire a datoriei. În practica educativă și în literatura pedagogică aceste cazuri sînt neglijate, deși ele sînt nu numai cele mai frecvente dar și cele mai firești tinînd seama de faptul că exigențele sînt conforme posibilităților elevilor. În același timp, acest mod de îndeplinire al sarcinilor reflectă calități morale pozitive care trebuiesc întărite.

În practica noastră, în asemenea cazuri am folosit ca formă a procedurii aprobării „*exprimarea acceptării*”, adică exprimarea faptului că s-a luat la cunoștință și se acceptă îndeplinirea.

Al doilea grup de cazuri sînt acelea în care îndeplinirea cerinței din punct de vedere faptic nu aduce nici un plus, dar s-a constatat stăruința, sîrguința — în direcția unei îndepliniri mai bune și independente a îndatoririlor. În aceste cazuri am folosit „*exprimarea recunoștinții*” ca formă a procedurii aprobării prin care subliniem aceste tendințe, deci întărim calitățile pozitive manifestate de elevi.

În fine, cînd elevii au îndeplinit exigențele depășindu-le cantitativ sau calitativ, respectiv atunci cînd rezultatul activității ori atitudinea manifestată au trecut peste nivelul mediu caracteristic pentru majoritate am folosit „*recompensa*”.

Cu prilejul aprecierii îndeplinirii exigențelor pot să apară cazuri de abatere de la exigență sau de neîndeplinire a sarcinilor. După cum se știe în aceste cazuri se aplică procedeele dezaprobării.

Mustrea și pedeapsa — forme cunoscute ale dezaprobării — au fost nepotrivite, deoarece ele se referă numai la cazurile mai grave, care — după cum știm — nu sînt cele mai frecvente. În același timp în literatura de specialitate aceste două forme nu sînt destul de net deosebite una de alta, nu se precizează hotărît condițiile în care devine necesară utilizarea uneia sau alteia.

În practica noastră am încercat să stabilim o anumită gradajie a cazurilor de abatere și să aplicăm forme diferențiale de dezaprobare. Cazurile cele mai recente ale lipsurilor ce le-am constatat au fost acelea în care elevii în general au îndeplinit cantitativ dispoziția, însă în procesul de executare s-a observat lipsa de precizie, dezordine, încetineală, tărăgănare, din cauza deprinderilor slab dezvoltate sau că nu erau obișnuiți cu eforturile. În aceste cazuri am atras atenția elevului pe un ton de nemulțumire asupra lipsurilor constatate arătînd cum trebuie să execute munca. Această formă a dezaprobării folosită de noi considerăm că este echivalentă cu „*mustrea*”.

În gradul II al executării defectuoase, sau a atitudinii necorespunzătoare față de exigențe, se încadrează acele cazuri în care executarea prezintă aceleași lipsuri ca și în cazul precedent cauza lor fiind însă neglijența sau lenea. În asemenea situații am folosit dezaprobarea relevînd mai ales obișnuințele morale negative, de care elevul nu era conștient (abaterea de la exigențe nu avea caracter intenționat).

Față de aceste abateri am aplicat „admonestarea”, adică s-a exprimat protestul față de executarea defectuoasă și față de calitățile negative observate la elevi.

În gradul al III-lea al abaterilor am încadrat cazurile în care executarea era atît de defectuoasă încît deranjea bunul mers al muncii colective (abaterile fiind intenționate) și refuzul îndeplinirii exigențelor. Numai în aceste cazuri am trecut la forma cea mai gravă a dezaprobării — la *pedeapsă*.

Cu privire la esența pedepsei și la formele ei nu avem constatări deosebite. Însă practica ne-a arătat că în aprecierea situației în care pedeapsa poate fi aplicată cu folos este necesară prudența și cunoașterea prealabilă a opiniei publice a elevilor. În perioada experimentului la care se referă lucrarea n-am avut încă un colectiv de elevi bine format, purtătorul exigențelor rămînînd numai educatorul. De aceea, la început am considerat suficient punctul de vedere al educatorului fără să ne intereseze părerea elevilor. Practica însă a dovedit că pedepsele aplicate în acest fel aduc mai mult rău decît fapta pentru care s-a aplicat. S-a observat în același timp că în cazurile abaterilor care aduceau prejudicii înaintării spre perspectivă, fapt resimțit și de elevi, pedepsele erau eficiente.

Din experiența noastră am ajuns la următoarele concluzii cu privire la aplicarea pedepsei în prima fază a dezvoltării colectivului.

În primul rînd — pedeapsa trebuie și poate fi aplicată cu efect numai în acele cazuri cînd fapta apare pentru majoritatea elevilor în legătură directă cu perspectiva, cu interesele colective deja conștiente.

Cînd abaterea comisă nu permitea să se prevadă reacția majorității elevilor apar două soluții. Dacă fapta nu e săvîrșită în public atunci nu trebuie deocamdată observată și atenția elevilor nu trebuie atrasă asupra faptului respectiv. Dacă elevii au cunoștință de abatere, (știind că și educatorul a observat-o) dar încă nu înțeleg gravitatea ei, atunci educatorul nu o mai poate trece cu vederea și recurge numai la admonestare.

Desigur aceste concluzii cer verificări ulterioare; aplicîndu-le în practica noastră ele au dat însă rezultate.

Lucrarea se încheie cu unele date referitoare la eficacitatea sistemului de exigențe expus mai sus. Astfel graficul situației la învățatură (după ce s-au extins exigențele noastre și în acest sector) arată o îmbunătățire sensibilă comparativ cu o unitate de control (fig. nr. 1).

Graficul faptelor negative care comportau pedepse ne arată că în timp ce efectivul elevilor a crescut de 3 ori, numărul pedepselor a scăzut, deși exigențele noastre s-au mărit (fig. nr. 2).

În graficul referitor la recompense se oglindește sporirea exigențelor: în decursul celor 3 ani exigențele mărirîndu-se progresiv, numărul recompenselor tinde să se micșoreze în mod corespunzător (fig. nr. 3).

Considerăm însă că dovada principală a eficacității sistemului perspectivei și exigențelor o formează drumul parcurs de colectivul nostru: în timp de 6 luni s-a format un activ puternic de 30 de copii, care a reușit în anul următor să reorganizeze activitatea, viața și disciplina a încă 100 de elevi. În al treilea an au fost incluși cu succes în colectivul existent peste 100 de elevi. Stilul de viață colectivă, disciplina etc. s-a transmis celor noi într-un timp relativ scurt. Lărgindu-și rîndurile colectivul s-a dezvoltat mai departe și din punct de vedere calitativ.

Principala concluzie care se degajă din experiența noastră constă în faptul că exigențele aplicate concomitent cu perspectivele însușite de elevi sînt factori puternici și indispensabili în organizarea și îndrumarea vieții colective. În funcție de fazele procesului îndrumării pedagogice a activității, se cer utilizate nu forme izolate ale exigențelor, ci un *sistem diferențiat de exigențe*.

Un asemenea sistem diferențiat a variantelor exigențelor poate fi acceptat cel puțin ipotetic ca punct de plecare. Schematic el poate fi prezentat astfel:

#### 1 -- Mobilizare

- a — ordin
- b — dispoziție
- c — rugăminte

## 2 — Stimulare — impunere

- a — încurajare  
 b -- indemn  
 c — constringere prin — repetarea ordinului  
   pe un ton mai sever.  
   --- punerea în vedere a  
   pedepsei.

## 3 — Apreciere și acționare posteroară

- |                 |                    |
|-----------------|--------------------|
| <i>Aprobare</i> | <i>Dezaprobare</i> |
| — acceptare     | -- mustrare        |
| -- recunoștință | -- admonestare     |
| -- recompensă   | -- pedeapsă        |

## РОЛЬ ТРЕБОВАНИЙ В ОРГАНИЗАЦИИ И РУКОВОДСТВЕ КОЛЛЕКТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ

(Резюме)

Настоящая работа является продолжением статьи „система перспективных линий — внутренний фактор мобилизации коллективной деятельности“, помещенной в предыдущем номере журнала

В первой главе работы авторы стремятся доказать, что требования, применяемые в воспитательной работе, делятся на две категории. Первая категория служит для привития нравственных норм и обеспечения их исполнения учениками. Эта категория названа авторами *категорией стабильных требований*. Вторая категория предназначена для сообщения задач и обеспечения их выполнения. Эта категория названа *категорией мобильных требований*.

Мобильные требования тесно связаны с организацией и руководством коллективной деятельности, как система приемов, обеспечивающих выполнение задач, вытекающих из перспектив и целей коллектива.

В главах II—IV авторы стремятся доказать, что процесс педагогического руководства коллективной деятельностью делятся на три этапа, логически связанных между собой, а именно: мобилизация, стимулирование принуждение, оценка обратное воздействие.

Педагогические задачи, возникшие в процессе осуществления этих этапов, делает необходимым, чтобы известные различные формы и приемы требований были уточнены и включены в единую дифференцированную систему.

Система требований, приемов, примененных авторами в их опыте, является следующей:

## 1. Мобилизация

- а) приказание  
 б) распоряжение  
 в) просьба

## 2. Стимулирование — принуждение

- а) побуждение  
 б) поощрение,  
 в) принуждение: — повторные приказания строгим голосом  
   — предупреждение о наказании.

## 3. Оценка и посредующее воздействие

- |                       |                  |
|-----------------------|------------------|
| <i>Одобрение</i> —    | <i>Осуждение</i> |
| — выражение согласия  | — порицание      |
| — выражение признания | — выговор        |
| — награда             | — наказание      |

Система вышеназванных приемов, форма их систематизации и её применение были проверены авторами путем опыта в продолжение 3 лет с более 200 детьми. По нашему мнению условно эта система может служить исходной точкой в выработке соответствующей системы приемов для организации и руководства коллективной деятельностью.

## LE RÔLE DES EXIGENCES DANS L'ORGANISATION ET LA DIRECTION DE L'ACTIVITÉ COLLECTIVE

(Résumé)

Cette étude est la suite d'une précédente sur „Le système des lignes de perspective comme facteur intérieur de mobilisation de l'activité collective”, parue dans la même revue (1961).

Dans le premier chapitre de la présente étude nous cherchons à prouver que les exigences mises en oeuvre dans l'oeuvre d'éducation se partagent en deux groupes. Le premier sert à communiquer les normes morales et à assurer leur respect par les élèves. Nous nommons ce groupe le groupe des *exigences stables*. L'autre groupe sert à communiquer les tâches et à assurer leur exécution; nous l'avons nommé le groupe des *exigences mobiles*.

Les exigences mobiles sont en relation organique avec l'organisation et la direction de l'activité collective considérées comme systèmes de procédés pour assurer l'exécution des tâches impliquées par les perspectives et les fins collectives.

Dans les chapitres II—IV nous tentons de prouver que le processus de la direction pédagogique de l'activité collective se répartit sur trois moments logiquement et pratiquement liés entre eux, à savoir: mobilisation, stimulation et contrainte, appréciation et action pédagogique en conséquence.

Les tâches pédagogiques qui s'imposent dans le cadre de ces moments rendent nécessaire que les différentes formes et procédés des exigences soient inclus et précisés dans un système différencié et unique.

Le système des exigences et procédés appliqués dans notre expérience est le suivant:

### 1. Mobilisation

- a) ordre
- b) disposition
- c) invite

### 2. Stimulation et contrainte

- a) encouragement
- b) incitation
- c) contrainte par — répétition de l'ordre sur un ton plus sévère  
— mise en vue de la punition.

### 3. Appréciation et action pédagogique consécutive

| <i>Approbation</i>                             | <i>Désapprobation</i> |
|--|-----------------------|
| — acception                                    | — réprimande          |
| — reconnaissance de la justesse de l'intention | — admonestation       |
| — récompense                                   | — punition            |

Ce système de procédés, leur mode de groupement en système et leur application ont été contrôlés par nous durant 3 ans d'expérimentation, dans plus de 200 écoles. Bien qu'en partie hypothétique, ce système peut constituer un point de départ pour l'élaboration d'un système de procédés plus parfait touchant l'organisation et la direction de l'activité collective.



## DEZVOLTAREA CAPACITAȚII DE COMPARAȚIE ÎN PROCESUL DE ÎNVĂȚĂMÎNT<sup>1</sup>

de

RODICA CODREANU

Activitatea de învățare, prin complexitatea conținutului și componentele sale, afectează întreaga viață psihică a omului, influențând dezvoltarea sa atât pe latura conținutului cunoașterii realității, cât și pe latura capacităților sale psihice în general și intelectuale în special.

Învățătura reprezintă un important instrument de dezvoltare intelectuală în primul rând prin esența ei (transmiterea-însușirea de noi cunoștințe, priceperi, deprinderi), în al doilea rând prin caracterul ei (necesitând un intens și multiplu efort de gândire). Dar nu numai atât. A înțelege latura formativă a procesului de învățare numai sub aspectul însușirii conștiente a unui conținut, înseamnă a pune problema unilateral și tocmai în aceasta constă greșeala intelectualismului. Învățătura își poate exercita pe deplin potențele sale numai dacă cuprinde în sfera ei și atitudinea activă a elevului față de această activitate și față de realitate în general [12]. În cazul intelectualismului, munca de învățare capătă aproape exclusiv un sens didactic: dimpotrivă, înțelegând larg și complex noțiunea de învățare se creează posibilitatea unei interrelații de tip dialectic între conținutul cunoștințelor acumulate și satisfacerea trebuinței specific umane de a cunoaște, cuceri și stăpâni realitatea.

Astfel pusă problema, pentru profesor apar o serie de consecințe care țin pe de o parte de procesul predării, iar pe de altă parte de îndrumarea și organizarea procesului asimilării. Profesorul trebuie să pregătească asimilarea (L. V. Blagonadejina vorbește despre „pregătirea terenului psihologic pentru asimilare” [3; 41]), să o conducă și să deschidă perspectiva însușirii independente de către elev de noi și noi cunoștințe.

Problema dezvoltării capacității de asimilare independentă a cunoștințelor, după părerea noastră, este una din problemele cheie ale

---

<sup>1</sup> Studiul de față reprezintă o prezentare parțială și succintă a unei lucrări mai vaste, pregătită ca teză de disertație și întocmită sub directa îndrumare științifică a tov. prof. Dr. A. Chircev.

învățămîntului în etapa actuală. În condițiile progresului fără precedent al științei și tehnicii vremurilor noastre, apare ca imperioasă necesitatea de a pregăti tînăra generație în așa fel încît, dincolo de băncile școlii, procesul asimilării experienței umane să nu înceteze. Dimpotrivă, noile cuceriri ale omului să reprezinte un bun al minții fiecăruia, să ajute pe fiecare în munca sa pentru ridicarea nivelului producției sociale.

Problema însușirii conștiente și independente a cunoștințelor capătă proporții fără precedent acum cînd preocupările curente ale cercetătorilor se centrează în jurul sarcinii activizării metodelor de învățămînt, adică a găsirii acelor metode care să poată educa oameni cu o gîndire evoluată, preocupați permanent de autodezvoltarea și auto-perfecționarea propriilor lor capacități, inzestrați cu o concepție materialist-dialectică despre lume, capabili să rezolve sarcinile legate de participarea la munca constructivă socială.

În procesul asimilării cunoștințelor, consecința directă și imediată, cea mai evidentă este îmbogățirea fondului de cunoștințe al elevului. Aceasta reprezintă o importanță latură a procesului de învățămînt. Cunoștințele însă pot fi mai mult sau mai puțin durabile, mai mult sau mai puțin utile. De aceea, consecința mai puțin evidentă dar mai trainică a acestui proces, în măsură să înlătore formalismul didactic, trebuie să fie înarmarea elevilor cu instrumentele cunoașterii. Numai atunci putem considera învățarea ca un adevărat proces formativ, cînd ea determină schimbarea nu numai a conținutului gîndirii ci și a caracterului general al activității intelectuale, prin însușirea unor forme superioare de gîndire [7]. S-ar putea obiecta că însuși procesul acumulării de cunoștințe antrenează forțele de cunoaștere; în realitate acest proces poate fi mai mult sau mai puțin educativ. În cel mai bun caz se pot dezvolta în anumite limite „de la sine” memoria, atenția, unele procese ale gîndirii, dar nu se pot dezvolta pe deplin procesele superioare ale gîndirii logice, se formează cu greu convingeri, apare tîrziu concepția materialist-dialectică.

Dezvoltarea intelectuală determinată de asimilarea cunoștințelor trebuie să fie marcată de schimbarea caracterului gîndirii elevului, de trecerea gîndirii la forme noi, calitativ superioare. Capacitatea de a gîndi corect este atît o condiție indispensabilă, cît și rezultatul însușirii conștiente a cunoștințelor și a formării concepției. „Dacă raționamentul este construit just, dacă între ideile date sînt stabilite tocmai acele legături care există în realitate, atunci putem crede în justetea acestor idei, putem crede pe deplin în justetea acelor concluzii pe care le obținem în urma raționamentului. Dar, oricît de sigure ar fi ipotezele, totuși nu putem avea încredere în concluzie în cazul în care în raționament este admisă o greșală logică” [17; 9].

În aceste condiții apare problema: care sînt posibilitățile de transformare a procesului de învățămînt într-un mijloc de dezvoltare intelectuală? Literatura de specialitate existentă ne permite formularea cîtorva posibilități. Astfel, grație cercetărilor lui Galperin se conturează tot mai precis cerința de a urmări și îndruma în procesul de

învățămînt formarea așa numitelor „acțiuni mintale” care ar explica mecanismul formării noțiunilor. De asemenea, în multe din lucrările existente se subliniază necesitatea de a ne sprijini pe acele elemente ale gândirii elevului care, deși sînt insuficient dezvoltate, au fost totuși pregătite în etapele anterioare ale dezvoltării și deschid perspectivele dezvoltării ulterioare. Folosind o expresie a lui L. S. Vigotski, este necesară orientarea spre „zonele apropiate ale dezvoltării” copilului, adică spre acele elemente ale gândirii pe care el nu le stăpînește independent în prezent, dar care pot fi stăpînite, dacă elevul primește ajutorul și îndrumarea profesorului.

Multă atenție se acordă în literatura sovietică de specialitate problemei activizării gândirii elevilor în cadrul și în afara lecțiilor. A devenit tot mai clară teza potrivit căreia dezvoltarea intelectuală a elevilor nu poate fi determinată decît de prelucrarea individuală a cunoștințelor, în procesul analizei, sintezei, comparației, generalizării etc. acestora.

Actul de gîndire începe întotdeauna cu analiza unei situații problematice, de aceea și în cadrul procesului de învățămînt în fața elevului, sistematic și constant, trebuie puse *probleme* care să mobilizeze și să frămînte mintea sa în vederea soluționării lor. Fiecare nouă noțiune trebuie să apară în fața elevului cu un semn de întrebare lingă ea, iar transformarea ei într-o afirmație să fie rezultatul unei serioase prelucrări mintale.

\*

Pornind de la aceste teze cu caracter general, pe baza unor numeroase observații extrase din însuși procesul instructiv-educativ, s-a conturat ipoteza potrivit căreia între procedeele de activizare a gândirii elevilor un loc deosebit îl ocupă c o m p a r a ț i a.

De ce ne-am oprit tocmai asupra comparației? Cunoașterea, ca proces activ, constă dintr-o serie de operații gnoseologice, ale căror verigi principale sînt: comparația, analiza, sinteza, abstractizarea și generalizarea. Comparația reprezintă chintesența gândirii logice. Marcînd începutul apariției și dezvoltării gândirii [16], ca expresie concentrată a oricărui proces de analiză, sinteză, abstractizare și generalizare, comparația este prezentă în orice act al gândirii, începînd cu simpla asociație prin asemănare și sfîrșind cu cele mai abstracte și complexe forme ale generalizării. Ușinski privea comparația ca bază a înțelegerii și a oricărei gândirii, iar Dobroliubov afirma că pînă în momentul în care noi nu remarcăm deosebirea dintre obiecte, pînă atunci existența noastră este inconștientă.

Comparația joacă în sfera gândirii un rol hotărîtor. Prin comparație gîndirea utilizează materialul oferit de analiză, permițînd desprinderea laturii constante și tipice a obiectelor și fenomenelor. Comparația dă eficiență analizei. Cum este și firesc, elementele analizate și stabilite ca fiind identice sau asemănătoare sînt apoi unificate de gîndire într-un sistem mai mult sau mai puțin original, pe care noi îl numim sinteză. În felul acesta comparația apare ca substrat și consecință a proceselor fundamentale de analiză și sinteză.

La prima vedere comparația nu poate pătrunde dincolo de însușirile fenomenale ale lucrurilor. La o analiză mai adâncită însă se poate desprinde faptul că procesul comparației împinge cunoașterea spre dezvăluirea esenței, însușirile fenomenale prin care se aseamănă obiectele și fenomenele nefiind altceva decât însușirile esențiale ale lucrurilor fenomenalizate; iar însușirile fenomenale care deosebesc obiectele și fenomenele sînt și ele esențiale, dar nu din punctul de vedere al acestor obiecte și fenomene. Bazată pe analiză și sinteză comparația este eficientă în raporturile ce pot fi stabilite între întreg și parte. Bazată pe abstractizare și generalizare comparația este eficientă în raporturile dintre individual și general, în felul acesta din operație gnoseologică ea devine o operație logică. Sprijinită pe abstractizare și generalizare, comparația acționează nu numai în domeniul aspectului fenomenal al realității, ci și în domeniul esențelor [18].

Mai întîi este desprinsă latura specifică, particulară sau întîmplătoare a obiectelor și fenomenelor, concretizate în deosebirile dintre ele, acesta fiind cel mai izbitor aspect al realității. În această etapă copiii pot sesiza și elementele asemănătoare, însă rămîn la suprafața fenomenelor. Latura esențială, determinativă a realității pare să fie ignorată de gîndire, totuși ea își exercită acțiunea din zone mai mult sau mai puțin luminate de conștiință. Minteă umană este în mod firesc înclinată spre unificare, spre integrare și discret, asemănările esențiale dintre obiect și fenomene acționează din cele mai timpurii etape ale dezvoltării gîndirii. Dovada o constituie faptul apariției integratorilor de diferite grade, a noțiunilor pe diverse trepte de generalizare, de la cele mai simple, pînă la cele mai cuprinzătoare și mai complexe. Faptul că acțiunea lor este prezentă este dovedit de imposibilitatea formării noțiunilor fără sesizarea asemănărilor esențiale. Faptul că această acțiune este discretă, ascunsă se evidențiază prin imposibilitatea verbalizării acestor asemănări într-o anumită etapă a formării noțiunilor [13]. Această situație a determinat pe cei mai mulți dintre psihologi să considere că la vîrste timpurii copiii nu pot sesiza asemănările (este vorba de cele esențiale) dintre obiecte și fenomene, sau în tot cazul că această capacitate ar apare ulterior capacității de a stabili deosebirile. Claparède de pildă afirmă că la copii conștiința diferenței ar apare mai ușor și mai devreme decît conștiința asemănării și că în consecință constatăm o întîrziere în perceperea conștientă a raporturilor de asemănare.

Toate acestea explică de ce indicația: „Compară următoarele obiecte, fapte etc.” la vîrste deosebite capătă semnificații deosebite. La elevii mici a compara înseamnă a diferenția și chiar atunci cînd le sînt cerute asemănările dintre obiecte, ei răspund prin deosebiri [13]. La elevii mari dimpotrivă, a compara înseamnă a generaliza, iar răspunsul ce-l obținem adeseori este: „Aceste obiecte, fenomene etc. reprezintă animale, plante, obiecte casnice etc.” indicîndu-se noțiunea care le cuprinde pe toate. Iată încă o dovadă a tezei potrivit căreia comparația ar reprezenta cheia gîndirii logice. Observații asemănătoare sînt menționate de S. L. Rubinstein [14; 332]. El arată că elevii mai

mici și mai puțin avansați în învățare rezolvă problemele ce le sînt puse în față pas cu pas, verigă cu verigă; cei mai mari și mai avansați își fac mai întii o idee de ansamblu asupra rezolvării și numai după aceea execută treptat problema. Aceste constatări nu au nimic comun cu afirmarea caracterului sincretic al gîndirii copilului în trecerea gîndirii de la starea afectivă la cea logică. Gîndirea sincretică, globală, caracterizată ca o gîndire în afara analizei și „în afară de legile logice comune” [8; 76], așa cum susțin în mod greșit unii psihologi burghezi, în realitate nu apare ca o caracteristică a vîrstei școlare și nici în condițiile unei insistente preocupări față de dezvoltarea intelectuală a copiilor, nemaivorbînd de faptul că explicația dată acestei particularități este idealistă: „a raționa sincretic înseamnă — spune Piaget — a crea între două propozițiuni implicațiuni și raporturi neobiective” [8; 76]. Diferența menționată de Rubinstein se explică obiectiv și legic prin condițiile exterioare și interioare de rezolvare a unei probleme, în primul rînd prin nivelul generalizării specific vîrstei și experienței subiectului.

Un loc deosebit ocupă comparația în gîndirea concret-intuitivă. Comparația îl scoate pe elev din multitudinea impresiilor directe și atît de diverse ale realității, plasîndu-l într-o lume ordonată, într-o lume cu sens și legitate.

Comparația are un rol deosebit și în gîndirea logico-abstractă, ea participînd la formarea noțiunilor. A. V. Darinski [6] analizează de pildă modul în care se formează cu ajutorul comparației noțiunea de „raion economic”. Elevii opun și compară poziția Siberiei Apusene cu resursele naturale ale Uralului. Această comparație servește ca bază generalizărilor și concluziilor privitoare la posibilitățile utilizării resurselor naturale și la importanța lor pentru dezvoltarea economiei. Capacitatea de a generaliza un material depinde de măsura și modul în care elevul minuieste operațiile comparative. Ganelin [7; 48] dă un exemplu edificator. Caracterizînd comparativ figura diversilor revoluționari din romanul lui Gorki „Mama”, elevii desprind în ei unele trăsături generale: „... credința în dreptatea cauzei lor, dragostea față de oameni.”

Rolul comparației în gîndirea logico-abstractă nu se reduce numai la formarea noțiunilor, ea rămînd operantă și în cazul judecăților și raționamentelor. Să luăm cea mai simplă judecată: „mărul este un pom fructifer”. Formularea acestei judecăți pretinde un dublu efort din partea gîndirii: pe de o parte efortul de stabilire a notelor distinctive ale mărului care-l fac „măr” și nu alt pom; pe de altă parte efortul de stabilire a notelor comune mărului cu părul, prunul etc. care ne permite să-l încadrăm în noțiunea generică de „pom fructifer”. Procesul deși mai complex este asemănător și în cazul raționamentelor, de astă dată comparația efectuîndu-se la nivelul judecăților.

Dacă comparația este aceea care conduce mintea umană în ordinea obiectelor și fenomenelor, apoi tot ea este aceea care ajută gîndirea să facă primii pași spre înțelegerea dialectică a realității. Gîndirea există prin formele sale specifice: analiză, sinteză, comparație, abstrac-

tizare și generalizare. Nu există gândire în afara acestor procese fundamentale care se realizează asupra unui material existent în realitate. Aceste forme ale gândirii se influențează și se subordonează reciproc, în așa fel încât fiecare act de gândire reprezintă o totalitate complexă, interdependentă, unitară a mai multor procese, a mai multor forme ale gândirii, dintre care unele apar conducătoare în raport cu altele, determinante și determinate. În cadrul procesului de învățămînt rolul profesorului este de a conduce activitatea analitico-sintetică de la formele concret intuitive, către formele superioare, critico-abstracte; de la cadrele limitate ale logicii formale, către gândirea desfășurată pe baza legilor dialecticii.

Cu ajutorul comparației sînt desprinse nu numai caracterele exterioare asemănătoare și deosebite, ci și calitățile interioare, esențiale. Pe baza comparației sînt desprinse asemănările și deosebirile în procesul de transformare, de dezvoltare a obiectelor și fenomenelor. Ea ușurează dezvăluirea legăturilor și relațiilor, în special a celor cauzale și duce către o mai temeinică și mai completă înțelegere a relațiilor opoziționale și contradictorii. Comparația este expresia logică a legii interdependenței fenomenelor [2]. Comparația este o asemenea operație logică de însemnătate hotărîtoare pentru formarea concepției dialectice științifice.

Se pune întrebarea: oare condiționînd atît de strîns dezvoltarea gândirii de dezvoltarea formelor și proceselor sale nu cădem în greșeala logicizării exagerate a procesului de învățămînt, proprie adepților teoriei culturii formale? Bine-nțeles, în școala noastră materialul de învățare nu trebuie să fie doar un pretext de antrenare izolată a unor operații logice. Pentru noi problema se pune în felul următor: să asigurăm însușirea conștientă a unui sistem trainic de cunoștințe, priceperi și deprinderi de către elev, înzestrat cu o minte evoluată și disciplinată. În procesul acestei însușiri se și formează operațiile gândirii care sînt o premisă, dar și un rezultat al învățării.

Elevii noștri trebuie să știe să gîndească corect, fundamentat, să aibă atins un înalt nivel de dezvoltare a forțelor lor de cunoaștere. Iată de ce cunoașterea legilor și cultivarea formelor gândirii are o deosebită însemnătate. Profesorul școlii de azi trebuie să se distingă printr-o înaltă cultură psihologică și logică, să cunoască cerințele de bază ale logicii față de acele operații mintale care sînt mai larg folosite în procesul de învățămînt și esențiale pentru dezvoltarea intelectuală a elevilor. „Ni se pare — scrie E. E. Solovieva — că numai cunoașterea insuficientă a logicii de către mulți profesori îi pune în situația de a se teme de greutățile lămuririi în fața elevilor a termenilor logici fundamentali.“ Iar mai departe: „Din păcate, pînă în prezent s-a acordat foarte puțină importanță problemei dezvoltării deprinderilor formal-logice. Nu toți profesorii înțeleg că numai pe baza unei gândiri precise, consecvente, necontradictorii, argumentată, poate fi pus fundamentul solid pentru crearea la elevi a reprezentărilor materialist-dialectice despre fenomenele lumii înconjurătoare.“ [15; 14, 15].

Cunoscând legile gândirii logice, profesorul trebuie să urmărească sistematic și constant dezvoltarea și perfecționarea laturii logice a cunoașterii și însușirea de către elevi a mecanismelor gândirii logice [5]. Introducerea terminologiei logice în uzul școlar are ca primă consecință înlăturarea multiplelor greșeli săvârșite în învățămînt datorită nerespectării (din necunoaștere) a legilor psihologice și logice ale gândirii; în același timp gradul conștientizării procesului de învățare se ridică considerabil, elevii fiind nu numai conștienți de operațiile de gândire efectuate, dar și în stare să le explice.

\*

Din punct de vedere gnoseologic comparația este un proces activ prin care subiectul dezvăluie asemănările și deosebirile dintre lucruri. Cunoașterea oricărui obiect are loc numai atunci cînd noi îl comparăm apropiindu-l sau deosebindu-l de alte obiecte. Din punct de vedere logic comparația este un proces mult mai complex care presupune comparabilitatea fenomenelor, precizarea unui criteriu de comparare și păstrarea aceluiași criteriu.

În comparație, dată fiind importanța ei pentru gândirea logică, se pot cuprinde o serie întregă de operații comparative: stabilirea prin analiză și sinteză a trăsăturilor asemănătoare și deosebite; generalizarea obiectelor și fenomenelor pe baza unor indicii exterioare și neesențiale; generalizarea pe baza indicilor esențiale; opunerea simultană și alternativă etc.

Consecvența logică a operațiilor comparative este asigurată de prezența și păstrarea constantă a criteriului și punctului de vedere. Labilitatea criteriului comparației este un semn al insuficienței dezvoltării a gândirii logice. Compararea obiectelor și fenomenelor se efectuează întotdeauna dintr-un anumit punct de vedere, pentru rezolvarea unei anumite întrebări. Dintr-un anumit punct de vedere obiectele sînt asemănătoare, din alt punct de vedere deosebite.

În legătură cu modul în care evoluează capacitatea de comparare în dezvoltarea gândirii copiilor, s-au făcut unele cercetări. Pe baza acestor cercetări se pot scoate cîteva concluzii utile desfășurării ulterioare a studiului comparației.

În primul rînd, cele mai multe cercetări s-au făcut în mod sporadic și tangențial. Foarte puține studii și-au propus ca obiectiv anume cercetarea comparației. Dintre acestea menționăm lucrarea lui P. I. Ivanov [9] și lucrarea lui G. D. Kirillova [11].

În al doilea rînd aceste lucrări ne sugerează ideea că gradul dezvoltării operațiilor comparative depinde mai ales de nivelul de dezvoltare în general a gândirii copiilor și de experiența lor intelectuală și nu atît de vîrsta lor. Astfel se explică de ce în lipsa unei preocupări speciale pentru dezvoltarea gândirii logice a elevilor, chiar la clasele mari, uneori și mai tîrziu, întîlnim un nivel elementar al comparației și o înțelegere unilaterală a acestui proces. Să dăm un exemplu. Solicitînd unui grup de studenți să facă o comparație între om și maimuță, sau între plantele monocotiledonate și dicotiledonate (este vorba de

studenți de la șt. naturale), prima întrebare ce-a fost pusă de către studenți s-a referit la modul în care trebuie înțeleasă problema: „să se arate diferențele sau ce anume?”. În lucrările scrise prezentate au apărut chiar în titlu: „Diferența dintre om și maimuță”; „Diferența dintre mono și dicotiledonate”. Aceasta dovedește pe de o parte o înțelegere unilaterală a acestui proces și un mod elementar de a proceda pe parcursul comparării (mai ales ne referim la conținutul lucrărilor).

Procedând pe baza legilor gândirii și transformând comparația într-un proces efectuat conștient, chiar din cl. V-a este posibilă desfășurarea operațiilor comparative uneori chiar după cele mai stringente cerințe ale logicii. Astfel, după cum vom vedea în cele ce urmează, este înfirmată încă odată poziția psihologiei burgheze (Piaget) care consideră că operațiile gândirii formale nu sînt posibile decît după 12—14 ani, pînă cînd copiii nu cunosc experiența logică ci numai o experiență inseparabilă de lucruri.

În al treilea rînd, pe baza studiilor existente se poate scoate concluzia că procesul comparației, ca proces logic și ca procedeu didactic, are o largă răspîndire în procesul de învățămînt. Totuși, aceste studii, deși foarte temeinice și interesante, prezintă un neajuns: metoda aplicată și concluziile scoase rămîn valabile în limitele specificului unui obiect de învățămînt sau altul și nu pot fi considerate ca general valabile. De asemeni, este insuficient studiată problema cînd anume și în ce condiții este necesară utilizarea comparației, în diversele etape ale procesului de învățămînt, pe diversele trepte de vîrstă.

Pornind de la cercetările existente în problema comparației, ne-am propus să studiem și mai sistematic și mai direct particularitățile procesului de comparație la cl. V—VI și să elaborăm pe această bază o metodică a comparației privită ca procedeu logico-didactic, în cadrele oferite de conținutul științelor naturale. Datele ce le relatăm în legătură cu treptele comparației au fost extrase înaintea organizării oricăror influențe și măsuri cu clasele respective. În felul acesta am avut posibilitatea să confruntăm rezultatele obținute în primele luni ale anului școlar, cu rezultatele obținute în cea de a doua parte a anului, cînd deja a fost aplicat un amplu sistem de mijloace și procedee menite să influențeze dezvoltarea gândirii elevilor.<sup>2</sup> Acest mod de a lucra ni s-a părut interesant și util deoarece ne-a permis determinarea progresului elevilor în raport cu ei înșiși.

*A. Comparația difuză.* Acest nivel al comparației este mai frecvent întilnit la elevii mici, dar el este prezent, deși în mai mică măsură și la elevii cl. V—VI. De fapt, nu este vorba de o comparație propriu-zisă. Uneori elevii nici nu înțeleg acest termen, deși l-au auzit și folosit ante-

---

<sup>2</sup> Instructivă, bine-nțeleasă, ar fi fost și confruntarea rezultatelor obținute la clasele amintite, cu rezultatele unor clase de control, la aceleași probleme. Limitele lucrării de față nu ne-au permis însă să extindem prea mult considerațiile noastre. În aprecierea rezultatelor prezentate însă, ținem cont și de progresul înregistrat de elevi prin mersul firesc al procesului instructiv-educativ.



rior. Ea își păstrează notele ei caracteristice mai ales în domeniul comparării obiectelor și fenomenelor intuitiv-concrete.

Dacă se dă spre pildă elevilor din cl. V-a să compare „grîul” cu „porumbul” din punctul de vedere al caracterelor botanice (în această etapă criteriul de comparație este dat de profesor), pe baza unei planșe care este prezentată pentru a fi intuită, la această problemă elevii răspund *înșirînd neselectiv* caracterele celor două plante, *fără a raporta* pe una la cealaltă, *fără a păstra constant punctul de vedere stabilit*. Procesul analizei are loc nesistematic și izolat pentru cele două plante, iar rezultatul este juxtapunerea neselectivă a unor caractere, nu și sinteza lor comparativă.

Uneori sînt introduse și elemente suplimentare, inutile din punctul de vedere al comparației efectuate. De pildă elevul începe să compare grîul cu cartoful, rapița sau morcovul deși propriu-zis nu realizează nici comparația cerută.

Observații asemănătoare întîlnim și la cercetătoarea sovietică Sirkina. Studiînd dezvoltarea comparației la elevi, Sirkina stabilește unele dificultăți și greșeli în modul în care se realizează această operație. Astfel, constată că la unii elevi, în cazul comparării obiectelor și fenomenelor după asemănare, pe neașteptate și nemotivat ei „alunecă” spre compararea pe baza deosebiriilor. La alții se observă greșeli determinate de includerea în procesul comparării a unor elemente de prisos, ne semnificative din punctul de vedere al fenomenelor comparate.

Nivelul scăzut la care se realizează comparația în acest caz ar putea fi explicat prin insuficiențele procesului de analiză, sau în tot cazul printr-o analiză inferioară. Rubiņstein [14] vorbește de o *analiză-filtrare* elementară, care constă mai mult în juxtapunerea, sau selecția una după alta a probelor rezolvării unei probleme. Acestui tip i s-ar opune *analiza prin sinteză*, care constă în determinarea și orientarea analizei către un scop impus de actul sintetic al raportării condițiilor la cerințele problemei. S-ar părea că în cazul formelor inferioare și elementare ale comparației avem de a face cu primul tip de analiză amintit de Rubiņstein.

B. *Comparația elementară* este prezentată atît în cazul comparării analitico-sintetice a obiectelor și fenomenelor concrete, cît și în cazul comparării prin abstractizare și generalizare în domeniul verbo-noțional.

Comparația elementară apare sub două aspecte: a) comparația prin enumerare și b) comparația unilaterală.

Comparația elementară presupune o activitate analitico-sintetică mai temeinică și organizată, deși, mai ales în cazul comparării prin enumerare, nivelul analizei-filtrare nu este încă depășit.

Elevii care aparțin acestui nivel al comparației aproape fără excepție simt nevoia unor lămuriri suplimentare atunci cînd li se dă problema: „Comparați rața cu găina din punctul de vedere al structurii, funcțiilor și foloaselor ce le aduc.

De pildă, elevul S. A. (cl. VI) întrebă: „Să spun caracterele despre una și despre alta?” Sau eleva B. I. își introduce răspunsul astfel: „Spun vederea pe față (aspectul exterior n.n.) a găinei și apoi a raței.” Elevul G. E. întreabă direct: „Trebuie să spun cum se aseamănă sau cum se deosebesc?”

Așa dar, chiar de la început problema riscă să nu fie pe deplin și corect înțeleasă. Cum este ea soluționată de elevi?

Iată răspunsul elevei B. I. mai sus amintită: „Găina este un animal care face parte din ordinul scurmătoarelor. Este formată din cap, corp și membre. Capul are un cioc ascuțit și puternic. La baza ciocului se găsește canalul nărilor. Are doi ochi în față. Are o creastă nu prea mare, roșie și această creastă roșie are multe vase de sânge etc. (descrierea merge mai departe în același mod) „Și acum spun vederea pe față a raței. Rața este crescută de indieni. Este originară din India. Are capul turtit lateral dorso-ventral. Ochii laterali. Cioc lat și rotund iar la margine are zimțisori cu care prinde hrana. Trunchiul acoperit tot cu pene de culori diferite și corpul are o formă rotunjită și lunguiată la capete ca o barcă etc.

Dacă întrebarea ar fi fost să se descrie găina și rața, răspunsul putea fi considerat complet. Analiza realizată de elevă este sistematică amănunțită, epuizând aproape toate trăsăturile esențiale și neesențiale ale celor două păsări. Sinteza comparativă cerută de problemă lipsește. Nici o grupare, nici o confruntare, nici o încercare de a apropia sau opune caracterele descrise, nu întâlnim în acest răspuns. De aceea am numit această formă elementară, *comparație prin enumerare*.

Acest nivel al comparației își păstrează trăsăturile caracteristice și în domeniul generalizării verbo-noționale. La elevii care se încadrează în această grupă, de pildă problema: „care sînt caracterele generale ale gramineelor“ este soluționată prin înșirarea caracterelor plantelor ce se includ în această grupă, fără să se surprindă notele generale. Răspunsul apare ca o descriere succesivă a plantelor studiate. Elevii nu extrag ceea ce este esențial și comun pentru plantele tip analizate și ceea ce le diferențiază. Ei nu-și dau seama de variația caracterelor în limitele specifice grupei gramineelor.

Un nivel mai avansat, totuși încă elementar este reprezentat de *comparația unilaterală*. În acest caz, elevii înțeleg că plantele sau animalele numite trebuie confruntate, trebuie puse față în față, iar din analiza lor să fie extrase numai ceea ce le apropie sau numai ceea ce le deosebește. În ce constă caracterul unilateral al acestei forme de comparație? În aceea că elevii confundă, sau mai precis *reduc operația de comparare la operația de diferențiere*. În foarte rare cazuri a compara se echivalează cu a unifica, a grupa. În cercetările noastre numai la doi elevi am întâlnit astfel de răspunsuri. Mai mult chiar, unii elevi încearcă să „asemene“ plantele sau animalele înșirînd deosebiri. De exemplu elevul G. V. (cl. V) spune: „Grîul și porumbul se aseamănă pentru că grîul are tulpina pai, iar porumbul cocean (strujan).“ Aceste date nu ne-au apărut paradoxale. Constatări asemănătoare s-au mai făcut și ele reflectă un fenomen obiectiv. Astfel, cercetările lui N. P. Ferster au arătat că în cazul studierii materialului de științe naturale, elevii dezvăluie mai multe caractere deosebite între obiectele comparate decît asemănătoare. De exemplu, prin compararea calului cu vaca, elevii menționează șapte deosebiri și numai două asemănări. Deosebirea este prima care se impune conștiinței umane și de aceea ea apare ca o formă mai ușoară și elementară de activitate a gândirii.

Se impune să facem o precizare. Datele cercetării de față ne permit să delimităm oarecum valabilitatea afirmațiilor de mai sus. Diferența,

deosebirea apare ca o formă mai ușoară de activitate mintală numai în cazul comparației prin analiză și sinteză, adică în cazul comparării obiectelor și fenomenelor concrete, reflectate direct sau cu ajutorul limbajului. În cazul comparației logice propriu-zise, bazată în primul rând pe procesele de abstractizare și generalizare, analogia și asemănarea primează.

C. *Comparația confruntativ-globală* se bazează pe înțelegerea mecanismului procesului comparării, însă lipsește înțelegerea complexității și caracterului multilateral al acestui proces. Elementele gândirii logice sînt deja prezente pe această treaptă. Elevul își dă seama că prin comparație trebuie să stabilească asemănări și deosebiri, însă datorită lipsei unui criteriu de comparare, unui punct de vedere precis și constant, procesul comparării decurge nesistematic sau global.

Iată cum compară eleva P. R. foca și balena: „Amîndouă animalele trăiesc în mediu acvatic, dar între ele sînt și deosebiri. Amîndouă se trag din strămoși terestri și unele caractere (strămoșești n.n.) au rămas și azi. Foca răsufală prin plămîni, naște pui pe pămînt, iese uneori pe pămînt, își hrănește puii pe pămînt. Balena răsufală prin plămîni, nu naște pe uscat, își alăptează puii și nu iese deloc pe uscat. Balena nu are dinți. Foca are dinți, puiul ei are dinți iar cu timpul dispar. De asemeni și blana ei dispăre încetul cu încetul. Focii i-au dispărut membrele posterioare, i-au rămas doar centurile. Nu mai știu... (continuă). Foca pentru că are membrele ca niște lopiți, cînd vine pe uscat merge greu și se mișcă cu mare greutate. Balena n-ar putea deloc merge chiar dacă ar veni la mal. Foca doarme pe uscat, balena doarme în apă. Cu timpul pămîntul a fost năvălit de apă și ele au fost nevoite să se adapteze la mediul acvatic.”

Lipsa criteriilor (alcătuirea externă, structura internă, funcțiuni, foloase) fac comparația deosebit de dificilă. Acest lucru se reflectă în răspunsuri prin modul nou și original în care procedează unii elevi: descriu analitic cele două elemente date spre comparare și numai după aceea fac considerații generale comparative.

Fiind vorba tot despre compararea balenei cu foca, după ce le-a descris pe fiecare pe rînd, elevul S. M. spune: „Acum spun deosebirile și asemănările. Întîi că balena este mai mare decît foca și are greutatea mai mare și amîndouă au un strat de grăsime. Amîndouă respiră prin plămîni. Foca n-are fanoane și n-are faringe așa de îngust. Balena n-are picioarele posterioare iar foca le are unite cu coada ca un fel de cîrmă.”<sup>3</sup>

Aceasta este etapa în care unele momente ale operației de comparare nu sînt „interiorizate” pentru a se desfășura în planul limbajului intern. Considerațiile generale comparative sînt precedate de descrierea analitică a elementelor date spre comparare. Desigur, la un nivel mai înalt această descriere va fi interiorizată, iar operația de comparare „prescurtată” după principiul acțiunilor mintale (Galperin).

D. *Comparația complex-logică* este indiciul unei gândiri formate. În lipsa unei preocupări speciale, frecvența acestui nivel de dezvoltare a comparației este destul de scăzută.

<sup>3</sup> Deși în răspunsurile elevilor s-au strecurat unele greșeli în descrierea și generalizarea organismelor, le-am reprodus întocmai întrucît am urmărit mai ales modul de a gândi al elevului. De pildă elevul folosește noțiunea de corp în loc de trunchi, răsufală pentru respiră etc.

Trebuie să subliniem însă că însăși comparația complex-logică prezintă trepte diferite de dezvoltare. Mult mai des în cl. V—VI întâlnim o comparație corectă din punct de vedere logic în sfera experienței concret-intuitive. De aceea sînt mai mulți elevii care reușesc în compararea caracterelor exterioare, adeseori neesențiale ale obiectelor și fenomenelor [19]. Compararea obiectelor și fenomenelor numai pe baza indicilor esențiale apare mai dificilă pentru aceste clase și în mod spontan se realizează destul de rar. Această situație uneori este sursă de eroare, deoarece elevul este inclinat să facă analogii pe baza unor asemănări exterioare, neesențiale pentru obiectele comparate.

De exemplu elevul N. T. afirmînd prezența plămînilor la pești (asemănare exterioară a pancreasului la pești cu plămîinii păsărilor) conchide că aceștia au o respirație pulmonară. Considerarea bulbului de ceapă, a tuberculului de cartof etc. ca fiind rădăcini, sînt confuzii frecvente la elevii acestor clase.

Aceste erori nu țin atît de mecanismul însuși al operației de comparare care poate fi corectă din punct de vedere logic. Ele apar mai curînd datorită insuficienței stăpîniri a conținutului noțiunilor, care încă sînt incomplet diferențiate sau se mai mențin la nivelul empiricului (Vigotski).

Lipsa unei precise diferențieri se datorește fără îndoială lipsurilor operațiilor comparative efectuate la lecții, în primul rînd a comparației prin analiză și sinteză. Date asemănătoare sînt menționate și de cercetătoarea sovietică E. N. Kabanova—Meller [10] care observă ca fenomen tipic la elevi, compararea pe baza unor indicii exterioare, neesențiale, cum ar fi de pildă confundarea rizomului cu rădăcina.

Toate aceste constatări atrag atenția asupra necesității transformării procesului comparației, dintr-un simplu proces gnoseologic care riscă să rămînă la suprafața lucrurilor, într-un proces logic care desprinzînd nota comună, interioară lucrurilor, să permită ridicarea gîndirii către general și abstract și pătrunderea în esența realității.

O altă formă a comparației complex-logice se referă la stabilirea *asemănărilor și deosebirilor procesuale*, în cazul schimbării și dezvoltării obiectelor și fenomenelor. În acest caz comparația prin forța lucrurilor este succesivă, raportarea făcîndu-se între starea prezentă și cea din trecut. Această comparație apare de asemeni ca o problemă complexă și dificilă la elevii claselor studiate de noi. Efectuată în mod independent n-a putut fi constatată la nici un elev. Ea poate fi efectuată numai pe baza indicațiilor și punctelor de sprijin oferite de profesor. Mai ușoară apare comparația procesuală în cazul dezvoltării unui obiect sau a unei ființe concrete, cum ar fi de pildă, stadiile metamorfozei la broască și fluture.

În fine, ultima formă a comparației complex-logice pe care putem s-o menționăm ar fi *comparația generalizatoare*. Aceasta presupune o analiză și o sinteză multilaterală a obiectelor și fenomenelor, capacitatea de apreciere și abstragere a notelor esențiale, determinative, generalizarea lor și integrarea într-un tot unic: *noțiunea*. Comparația gene-

realizatoare stă la baza formării tuturor noțiunilor științifice, la baza judecăților și raționamentelor științifice.

Nivelul capacității de comparație al elevilor la clasele studiate se prezintă cantitativ și procentual așa cum se vede în tabelul nr. 1.

Tabel nr. 1

| Clasa | Nr. elevi | Comparație difuză | Comparație elementară | Comparație confr.-globală | Comparație complex-logică |
|-------|-----------|-------------------|-----------------------|---------------------------|---------------------------|
| V     | 34        | 7(20,6%)          | 16(47,05%)            | 4(11,7%)                  | 7(20,6%)                  |
| VI    | 31        | 9(29,03%)         | 5(16,1%)              | 7(22,9%)                  | 10(32,2%)                 |

La clasa V-a cel mai mare număr de elevi (16 din 34 ceea ce reprezintă un procent de 47,05) rămân în cadrele formei elementare a comparației. Totuși și la această clasă întâlnim elevi cu o gândire formată și cu posibilități de efectuare corectă și completă din punct de vedere logic a comparației. Trebuie să menționăm însă că cei 7 elevi cuprinși aici nu au putut să se ridice la formele superioare ale comparației complex-logice, cum ar fi comparația procesuală și de generalizare.

La clasa VI-a repartizarea este relativ egală (29,03% comparație difuză; 16,1% comparație elementară; 22,9% comparație confruntativ-globală și 32,2% comparație complex-logică). Acest lucru ar putea fi explicat prin mersul normal al procesului instructiv-educativ care oricum influențează în mod pozitiv dezvoltarea gândirii elevilor. Comparând la cele două clase modul în care se plasează elevii deasupra nivelului elementar (cl. V: 32,3% și cl. VI: 55,1%) constatăm o creștere procentuală de 22,8.

Asupra varietății modurilor comparației s-ar putea spune încă multe. Înainte de a încheia analiza acestora, considerăm necesar să facem o singură observație. Modul în care se desfășoară comparația depinde nu numai de factorii interiori: nivelul de dezvoltare a gândirii, experiența intelectuală a elevului etc. ci și de natura elementelor de comparat. Un material intuitiv-concret îndeamnă gândirea copilului spre realizarea unei comparații bazată pe indicii exterioare esențiale și neesențiale. Un material verbal cu valoare noțională, menține comparația în sfera generalului și esențialului. Compararea unor elemente de același gen aduce pe prim plan asemănările, iar compararea unor elemente necontingente, sau numai îndepărtat înrudite, impune primatul deosebirelor în raport cu asemănările. Așa dar, în aprecierea nivelului de dezvoltare a comparației trebuie să se țină seama deopotrivă de condițiile interioare și de condițiile exterioare și numai după o temeinică analiză a acestora se poate trece la o evaluare și clasificare.

În cadrul metodicii aplicării comparației, de care ne vom ocupa în cele ce urmează, vom avea în vedere următoarele probleme: etapele aplicării comparației, analiza procedeele comparativ, dependența comparației privită ca procedeu logico-didactic de tipul lecției, felul activității efectuate și natura materialului predat.

Cunoașterea formelor comparației și a nivelului la care ele se pot realiza a apărut ca o condiție obligatorie pentru aplicarea comparației ca procedeu logico-didactic. Ele au putut informa pe cercetător asupra posibilităților elevilor la un moment dat și asupra sensului în care trebuie desfășurată munca instructiv-educativă pentru realizarea unui progres continuu al activității intelectuale depuse de elev.

Metodica comparației ca procedeu logico-didactic a fost concepută în trei etape.<sup>4</sup> În expunerea lor vom lua exemplele din botanică și zoologie.

I. În prima etapă accentul cade pe munca profesorului cu clasa în vederea pregătirii elevilor să înțeleagă și să efectueze corect operațiile comparative. Astfel, mai întâi atenția profesorului — într-un sistem de lecții experimentale — s-a orientat asupra proceselor de analiză și sinteză. Prezintă la fiecare lecție un bogat material intuitiv, profesorul a format la elevi priceperea de a analiza sistematic și complet obiectele și fenomenele naturale, orientându-i în special spre desprinderea notelor comune și esențiale. Analiza plantelor sau animalelor studiate începe cu caracterizarea mediului în care trăiesc și se dezvoltă, se continuă cu structura lor (pentru plante: rădăcină, tulpină, frunză, floare, fruct; pentru animale: cap, trunchi, membre, musculatură, schelet), funcțiunile și se încheie cu importanța economică.

În acest proces, treptat și gradat, profesorul a introdus *elemente comparative*, insistând asupra diferențelor dintre obiectele analizate, pornind de la cele mai evidente pînă la cele mai fine și discrete, precum și asupra asemănărilor esențiale. Cu aceasta profesorul și-a ușurat calea spre desprinderea caracterelor generale ale plantelor sau animalelor și spre clasificarea lor. Antrenarea proceselor de analiză și sinteză în planul comparației a dus și la antrenarea proceselor de abstractizare și generalizare.

Care sînt procedeele comparative care au fost utilizate pentru realizarea acestor obiective generale? Le-am putea grupa în funcție de natura și complexitatea lor.

a) *Opunerea comparativă*. De pildă, în predarea lecției despre reptile pentru a asigura înțelegerea notelor specifice acestei clase în cadrul încręgăturii vertebratelor, profesorul pornește de la compararea lor cu păsările și mamiferele, care prezintă și unele trăsături comune dar și unele trăsături contradictorii.

b) *Comparația bilaterală* utilizată mai ales pentru acele plante și animale care fac tranziția de la o clasă la alta și prezintă caractere colective, sau care prezintă caractere distinctive pronunțate și chiar contradictorii. O astfel de comparație bilaterală s-a realizat între: so-

<sup>4</sup> O metodică asemănătoare a fost aplicată și de G. D. Kirillova [11].

pîrlă, salamandră, triton și broască; pești, batracieni, reptile; mamifer, balenă, pește etc. (zoologie), sau în, cînepă, bumbac (botanică).

c) *Concretizarea* a fost utilizată în cele mai diverse condiții și forme. Astfel profesorul cere elevilor să efectueze o *concretizare prin comparație*, de pildă să recunoască o plantă sau un animal dintr-un grup de alte plante sau animale înrudite. Profesorul prezintă o planșă cu pești de diverse specii și cere elevilor să aleagă acei pești pe care îi cunosc și să motiveze alegerea făcută. De asemeni, profesorul cere elevilor să facă *concretizări prin recunoașterea* notelor esențiale ale unui obiect sau fenomen. De pildă arată elevilor o vertebră punînd întrebarea: „De unde am luat această vertebră, de la ce animal?”<sup>44</sup> Sau prezintă imaginea unui pește cu întrebarea: „Ce pește este acesta și în ce grupă poate fi încadrat?”

d) *Clasificarea*, prin care profesorul urmărește ordonarea experienței perceptiv-intuitive și organizarea cunoștințelor însușite. Fiecare nouă clasă de plante și animale *începe* să fie studiată prin referire la ceea ce are asemănător cu clasa anterioară, precum și menționarea notelor noi, distinctive și *se încheie* cu generalizarea (de cele mai multe ori sub formă de tabel) caracterelor clasei respective cu variațiile tipice și gruparea lor în unitățile proprii regnului animal sau vegetal.

Care sînt condițiile în care comparația ca procedeu logico-didactic este posibilă, utilă și necesară? Studiînd aplicarea comparației la istorie cl. V—VII, R. I. Ivanov [9] stabilește următoarele cazuri în care se poate utiliza comparația: cînd elevii pentru însușirea unei noțiuni oarecare se sprijină pe alte noțiuni opuse acesteia (de exemplu exploatat și exploatator); cînd se stabilesc transformările în domeniul conducerii statului și al situației juridice a populației (de exemplu compararea organizării statului de către Solon și Clistene); în cazul stabilirii relațiilor dintre fenomenele trecutului și cele ale contemporaneității. Aceste constatări notate de Ivanov sînt foarte interesante și utile, însă se impune cercetarea mai departe a valorii lor relative pentru predarea altor obiecte, sau chiar a aceluiași obiect la alte clase.

În lucrarea prezentă autorul și-a propus să studieze formele și metodica comparației ca procedeu logico-didactic, dependente de tipul lecției, felul activității didactice și natura materialului de predat.

*Comparația la lecțiile de predare de noi cunoștințe.* În cadrul acestui tip de lecție, comparația joacă rolul de activizare a gîndirii elevilor. Comparația introdusă în predarea cunoștințelor noi aduce o notă de noutate, introduce oarecare variație în predare, ceea ce mărește atenția și interesul elevilor pentru însușirea materialului. Comparația permite o înțelegere mai completă și multilaterală a cunoștințelor.

Prin utilizarea comparației elevii sînt învățați să opereze mai ușor și mai liber cu cunoștințele. Comparația ușurează munca de predare prin faptul că permite transmiterea unui volum mai mare de cunoștințe în aceeași unitate de timp, fără a supraîncărca pe elevi. Utilizînd procedeul comparației profesorul îi ajută pe elevi să facă primii pași spre sistematizarea cunoștințelor, facilitînd unificarea sau integrarea lor

în sistemele de cunoștințe deja formate. Parțial se satisfac astfel și cerințele lecțiilor de recapitulare, sistematizare și generalizare.

În lecțiile de predare comparația nu poate fi utilizată oricând, sub aceeași formă și cu aceeași eficacitate. Sînt lecții de predare care cuprind mai puține date concrete dar au un caracter accentuat sintetic, de generalizare. În aceste lecții comparația poate fi utilizată sub formă *simultană*, adică elementele analizate sînt în același timp confruntate și unificate dacă se aseamănă și separate dacă se deosebesc.

Lecțiile în care materialul predat cuprinde numeroase date concrete, între care se pot stabili relativ puține analogii, permit utilizarea comparației *alternative*. În acest din urmă caz comparația se dovedește mai puțin eficace în cl. V—VI. Realizarea comparației alternative la aceste clase — gîndirea elevilor fiind încă relativ insuficient abstractizată — prezintă o oarecare dificultate, determinată de abundența și diversitatea datelor lecției. De aceea, randamentul comparației alternative la această vîrstă este mai scăzut în raport cu celelalte forme și cu celelalte clase. În consecință, comparația alternativă va fi utilizată cu mai mult discernămint, în schimb poate fi utilizată pe scară largă o *formă combinată* a comparației simultane cu cea alternativă. Anumite părți ale lecției sînt expuse alternativ (acele care prin abundența și diversitatea faptelor și datelor nu pot fi unificate), iar alte părți (de obicei părțile introductive și concluziile) printr-o comparație simultană.

Sînt lecții în care înțelegerea anumitor date, fapte sau noțiuni, nu se poate realiza fără apelul frecvent la cunoștințele anterior însușite. Reactualizarea acestor cunoștințe în esență are funcția de a ajuta gîndirea elevului să diferentțieze sau să unifice noul cu vechiul și să găsească fiecărei noțiuni, fapte etc. cunoscute, locul cel mai potrivit în sistemul cunoștințelor asimilate. Acest proces înseamnă însă readucerea în prezent a unei experiențe de cunoaștere trecută care să fie confruntată comparativ cu procesul de cunoaștere propriu-zis prezentă.<sup>5</sup> Aceasta este *comparația succesivă*. Cele mai multe din lecțiile de predare fac apel la acest aspect al comparației.

Comparația succesivă nu numai că-l ajută pe profesor să introducă predarea unei probleme noi, dar în același timp îl ajută să-și asigure participarea activă și conștientă a elevilor la lecție, mobilizîndu-i în actualizarea vechiului material, stimulîndu-le independența gîndirii, usurînd înțelegerea multilaterală și fixarea temeinică a cunoștințelor. În cele din urmă comparația succesivă este aceea care determină caracterul activ al experienței de cunoaștere acumulate de elev. Vom ilustra cele spuse printr-un exemplu.

Ne-am oprit asupra primei lecții din clasa păsărilor. Ca tip de structură este luat „porumbelul”. Fiind o lecție introductivă, profesorul pornește de la caracterele generale ale clasei anterior studiate: mamiferele. Printr-o conversație dusă cu clasa se scot în evidență următoarele trăsături: mediul de viață diferit (terestru, subpămîntean, acvatic, aerian); corpul acoperit cu pîr; înmulțirea prin

<sup>5</sup> În acest sens putem vorbi despre învățare ca o reorganizare a experienței trecute [1].



pui vii care se hrănesc cu laptele produs de glandele mamare. Se trece apoi la analiza porumbelului, ca reprezentant tipic al acestei clase. Elevii observă că păsările au, ca și mamiferele, un corp format din: cap, trunchi, membre. Capul este format din cioc — care corespunde gurii mamiferelor — (analiza este făcută de elevi, de asemeni analogiile) nările, ochii cu trei pleoape, urechile fără pavilioane. Trunchiul este învelit cu pene, puf și fulgi, în timp ce mamiferele sînt acoperite cu păr. El este fuziform. Membrele anterioare au devenit aripi, iar cele posterioare, picioarele sînt terminate cu 3 degete și 1 opozabil, terminate cu ghiare. Musculatura pieptului este foarte dezvoltată. Scheletul are nou carena, care s-a dezvoltat din osul stern de la mamifere. Oasele sînt pneumatice; adică au în loc de măduvă aer.

În acest moment profesorul revine asupra deosebirilor esențiale găsite pînă acum între păsări și mamifere. La întrebările profesorului, elevii menționează trei trăsături: maxilarele alungite sub formă de cioc, sternul cu carene și oasele pneumatice. Se trece apoi la expunerea modului în care se hrănesc păsările. Se arată că spre deosebire de cele mai multe mamifere, păsările se hrănesc mai ales cu grăunțe. Deoarece păsările nu au dinți, au intervenit unele schimbări în structura aparatului digestiv în comparație cu mamiferele. Grăunțele trec din gură în esofag și de aici în gușe (care reprezintă o dilatare ca o punguță a esofagului). După ce s-au muiat trec în stomacul glandular (partea aceasta este expusă de către profesor pe baza planșei aparatului digestiv al unei păsări) în care se pătrund de suc gastric. Apoi trec în stomacul muscular care se numește rinză sau pipotă și care este considerat în mod obișnuit ca adevăratul stomac al păsărilor. Aici se macină hrana care apoi trece în intestinul subțire, în care se digeră complet prin acțiunea sucurilor pancreatice și intestinal. La nivelul intestinului subțire se face asimilația, iar resturile nedigerate se depun în cloacă, în care se varsă și urina, pentru a fi eliminate. Respirația. Găsim ca și la mamifere (răspund elevii) nări, trahee, bronhii, plămîni. Profesorul adaugă cei nouă saci cu aer, care comunică cu oasele pneumatice și care procură aerul necesar funcției respiratorii a plămînilor în timpul zborului. În același timp aceștia ajută la plutire. La baza traheii se găsește un organ numit sirinx care servește pentru scoaterea sunetelor în cîntecul păsărilor. Înmulțirea se face prin ouă depuse de femelă și clocite de ea sau de mascul. Alcătuirea unui ou: albuș, gălbenuș, membrană dublă interioară, înveliș calcaros, camera cu aer, bănuțul din care se va dezvolta puiul hrănindu-se cu substanțele din albuș și gălbenuș.

*Comparația la lecțiile de recapitulare, generalizare și sistematizare.* Acest tip de lecție oferă posibilități nelimitate pentru utilizarea tuturor aspectelor comparației analizate mai sus. În aceste lecții recapitularea materialului nu se poate face în forma și ordinea în care au fost transmise cunoștințele de lecție. Aceste lecții realizează integrarea și unificarea cunoștințelor, pe care le transformă în adevărate achiziții ale personalității elevului, în convingeri, sarcini care nu pot fi realizate în afara operațiilor comparative.

Stabilirea relațiilor, a legăturilor cauzale, a unicului în diversitate, a generalului și tipicului, toate aceste obiective ale lecției de sistematizare și generalizare pornesc de la compararea complex-logică a cunoștințelor transmise deja într-un sistem de lecții și chiar într-un an întreg.

Dăm spre ilustrare o lecție recapitulativă pe tema: „caracterele generale ale încregăturii vertebratelor“.

Profesorul începe lecția cu întrebarea: „Ce clase de animale am studiat pînă în prezent?“ Elevii arată că au fost studiate: mamiferele, păsările, reptilele, batracienii, peștii. „Cum se numesc toate la un loc?“ Încregătura vertebratelor. „Astăzi vom încerca să stabilim care sînt caracterele generate ale încregăturii vertebratelor.“ Care este cea mai generală trăsătură a acestora, de unde le vine și numele? Elevii răspund corect: prezența unei coloane vertebrale care formează axul scheletului intern. Tot numai pe baza conversației în care este antrenată întreaga clasă se scot în evidență următoarele trăsături generale:

1. Prezența unui schelet intern și a coloanei vertebrale.
2. Corpul format din: cap, trunchi, membre, adaptate la diferite feluri de mișcare.
3. Membrele: două perechi, adaptate la diferite medii de viață (elevii exemplifică: porumbel-zbor, reptile-tirit, batracieni-sărit, pești-înot).
4. Prezentă inima așezată ventral și vasele de singe. Pentru a forma ideea de evoluție profesorul întreabă: „Care din clasele enumerate au apărut mai întâi și de unde știm acest lucru?” Elevii răspund arătând că au apărut mai întâi animalele care au o structură mai simplă și anume: peștii, adaptați mediului acvatic. Se trece la clasificarea vertebratelor și la caracterizarea fiecărei clase în parte:
  1. Clasa peștilor. Mediul acvatic. Toate caracterele acestei clase vor prezenta adaptări la acest mediu: corp fuziform, acoperit cu solzi, aripioare înotătoare, respirație branhială, înmulțire prin ouă sau icre.
  2. Clasa batracienilor (amfibii). „De ce sînt superiori peștilor?” întreabă profesorul. Răspunsul dat de elevi este bine gândit: încep să cucerească mediul terestru. Sînt animale adaptate și mediului terestru și celui acvatic. De aceea membrele servesc și pentru înot și sărit. Respirația este și cutanee și pulmonară. Înmulțirea prin ouă-metamorfoză.
  3. Clasa reptilelor, care deja sînt adaptate mediului terestru. De aceea ele au o respirație pulmonară iar înmulțirea se face prin ouă acoperite cu un înveliș cornos (icrele au un înveliș membranos).
  4. Clasa păsărilor; sînt adaptate mediului aerian. Respirația este pulmonară, însă prezintă unele modificări: 9 saci cu aer și oase pneumatice. Înmulțirea tot prin ouă protejate de un înveliș cornos.
  5. Clasa mamiferelor. Adaptate mediului terestru, au o respirație pulmonară. Înmulțirea se face prin pui care sînt născuți și hrăniți cu lapte produs de glandele mamare.

Lețiile de sistematizare, dar mai ales cele de generalizare au o valoare deosebită pentru formarea concepției despre lume și viață. Astfel la botanică s-au organizat un sistem de lecții pe teme: „Adaptarea la mediu și asociațiile vegetale” [4].

Organizarea celor patru lecții cuprinse în sistem a fost astfel concepută încît particularitățile fiecărei asociații vegetale să fie prezentate prin comparație cu celelalte asociații vegetale. Deși lecțiile acestea au apărut ca lecții de transmitere de noi cunoștințe, ele au fost totuși un prilej de sistematizare și generalizare a cunoștințelor însușite de-a lungul întregului an școlar. Sistemul de lecții s-a încheiat cu o lecție excursivă la Grădina Botanică, unde elevii au fost puși în mod concret să stabilească comparativ condițiile și caracteristicile fiecărei asociații.

În clasa VI-a, deși s-a urmărit în continuare formarea și adîncirea noțiunii de adaptare, punctul de greutate a căzut pe o altă noțiune cu un caracter și mai general, evoluția. Și aici profesorul a organizat un sistem de lecții de generalizare pe tema: „Evoluția în lumea animală”.

Pe treapta cea mai de sus a vertebratelor, în clasa mamiferelor au fost plasate primatele, animale care au oferit posibilitatea profesorului să vorbească despre originea omului. În cadrul acestei lecții s-au precizat o serie de asemănări care dovedesc originea animală a omului, dar s-au scos în evidență și deosebirile, fapt care a dus la înțelegerea omului ca o ființă cu însușiri calitativ superioare. Cea de a doua lecție din sistemul planificat s-a organizat după predarea nevertebratelor.

Cele două lecții recapitulative fracționau oarecum procesul unic al evoluției. De aceea s-a simțit nevoia unei lecții finale de sinteză prin care să se realizeze legătura grupă de grupă, de la cele mai simple forme

de animale pînă la treapta cea mai de sus reprezentată prin clasa mamiferelor. Cu alte cuvinte, în urma predării întregului material, elevii au avut posibilitatea să unifice într-o sinteză cunoștințele însușite și să-și formeze o imagine clară asupra *ansamblului* evoluției în lumea animală.

Pentru consolidarea și ilustrarea vie a cunoștințelor transmise s-a organizat, la sfîrșitul anului școlar, o vizită la muzeul zoologic.

Rezultatele obținute în urma aplicării unor procedee adecvate pentru formarea celor două noțiuni de bază ale concepției materialist-dialectice, au fost net superioare rezultatelor oricărei alte clase unde a lipsit preocuparea insistentă a profesorului pe această linie.

*Comparația la lecțiile de verificare și control.* Spuneam mai sus că în prima etapă a metodicii comparației străduința profesorului este de a forma și dezvolta capacitatea de comparație cu priceperile sale componente, încă neformate sau în cel mai bun caz pe cale de a se forma. De aici consecințele: a — necesitatea antrenării independente în a minui operațiile comparative; b — dificultatea deosebită la aceste clase de a efectua în lucrările scrise de control compararea cunoștințelor.

Atîta timp cît prin prezența profesorului se urmărește modul în care desfășoară comparația elevul, atîta timp cît profesorul îl îndrumă pe elev ajutîndu-l să stabilească criteriile comparației, să păstreze aceste criterii și să le schimbe logic și sistematic, comparația poate și trebuie să fie folosită în controlul cunoștințelor.

Efectuarea independentă a operațiilor comparative asupra unor cunoștințe însușite, reprezintă nu numai un exercițiu pentru formarea și dezvoltarea acestora, ci și un mijloc de verificare a gradului în care ele s-au constituit și consolidat.

La cl. V—VI, dar mai ales la cl. V, dat fiind faptul că priceperile comparative — deși se pot sprijini pe o înțelegere completă a comparației ca operație logică — sînt încă noi și destul de fragile, utilizînd comparația în lucrările scrise, se obțin rezultate mai slabe decît în cazul lucrărilor care cer rezolvarea unor teme expozitiv-descriptive sau chiar de generalizare liniară.

*B. Etapa a doua* a metodicii comparației mută accentul de la activitatea profesorului, la activitatea independentă a elevului. În această etapă se urmărește ca prin exerciții sistematice și continue să se determine *interiorizarea* formelor de activitate oferite ca model în clasă și transformarea lor în moduri proprii și curente de lucru ale gîndirii elevilor.

În cercetarea noastră ne-am oprit asupra a două activități: întocmirea planului comparativ și întocmirea tabelului sinoptic.

*Planul comparativ*, ca activitate independentă a elevului, a fost aplicat la cl. V-a. În predare profesorul a folosit ambele forme, însă ca temă independentă nu a fost dat decît planul comparativ, ca etapă inițială spre generalizarea cunoștințelor sub formă de tabel. De exemplu, predarea arborilor după formele de relief (malul apelor, regiuni de cîmpie și dealuri joase, regiuni de dealuri înalte, regiuni muntoase)

a fost realizată de profesor succesiv, însă pe baza unui plan comparativ înscris pe tablă pentru fiecare grupă. Recapitularea în lecțiile următoare s-a făcut tot comparativ. Pe baza acestei pregătiri elevii au căpătat ca temă pentru acasă întocmirea planului comparativ a celor patru grupe de arbori. Analiza acestor lucrări a dovedit că la un mare număr de elevi este deja formată priceperea de a alcătui un plan pe baza unei comparații complex-logice. Spre ilustrare reproducem planul elevului B. R. tipic pentru această clasă (vezi anexa 1).

Nu toți elevii alcătuiesc planul pe baza unei comparații simultane, privind alcătuirea, înmulțirea și importanța plantelor. Unii îl alcătuiesc pe baza unei comparații succesive, privind diversele plante analizate.

Privind nivelul comparației la această temă, elevii se plasează numeric și procentual așa cum apare în tabelul nr. 2.

Tabel nr. 23

| Nr. elevi | Comparație difuză | Comparație elementară | Comparație confr.-globală | Comparație complex-logică |
|-----------|-------------------|-----------------------|---------------------------|---------------------------|
| 31        | 3(9,01%)          | 9(29,7%)              | 3(9,01%)                  | 19(55,8%)                 |

La cl. VI-a s-a trecut la aplicarea *tabelului sinoptic* ca temă pentru acasă, presupunând că funcțiile de generalizare ale gândirii elevilor sînt mai bine conturate și dezvoltate. Încă de la începutul anului, învățarea fiecărei clase de animale s-a încheiat cu alcătuirea unui tabel, ca temă pentru acasă, care să redea sintetic și intuitiv *caracterele generale* ale animalelor tip. În această activitate elevii au progresat treptat, astfel încît către mijlocul anului se poate considera că a fost atins nivelul corespunzător de majoritatea clasei. Ne oprim numai asupra a două tabele sinoptice alcătuite de elevi: (a) „clasificarea peștilor” și (b) „caracterele generale ale vertebratelor”. Pe baza analizei calității operațiilor comparative efectuate (în prim loc generalizarea), elevii se plasează numeric și procentual așa cum rezultă din tabelul nr. 3.

Tabel nr.

| Tema | Nr. elevi | Comparație difuză | Comparație elementară | Comparație confr.-globală | Comparație complex-logică |
|------|-----------|-------------------|-----------------------|---------------------------|---------------------------|
| (a)  | 31        | 1(3,2%)           | 5(16,1%)              | 5(16,1%)                  | 20(64,6%)                 |
| (b)  |           | —                 | 2(6,2%)               | —                         | 29(93,7%)                 |

Procentul mare de rezolvări calitativ superioare la „tema b” (de tipul comparație complex-logică) se explică, pe de o parte, prin activitatea sistematică a profesorului care, în fiecare lecție, a scos în evidență notele esențiale și caracterele generale ale viețuitoarelor: pe de altă parte, se datorește sistemului muncii independente a elevilor care

a fost astfel conceput încît să dezvolte funcțiile de generalizare ale gîndirii și să formeze priceperea de a întocmi un plan sau un tabel sinoptic, pe baza explicațiilor primite în clasă sau pe baza lecturii manualului. Ori de cîte ori elevii au avut ca temă pentru acasă alcătuirea planului comparativ sau a tabelelor sinoptice, acestea au fost temeinic analizate în clasă, semnalîndu-se cele mai mici abateri de la general și tipic. Nu putem spune fără a exagera că la cl. VI-a capacitatea de comparație și priceperea de alcătuire a planului comparativ și a tabelelor sinoptice este perfectă și procesul dezvoltării acestora încheiat. Datele prezentate ne îndreptătesc totuși să afirmăm, că printr-o insistență deosebită din partea profesorului se poate obține un nivel înalt de dezvoltare a gîndirii elevului și se pot forma priceperi și deprinderi intelectuale care în condiții obișnuite apar foarte tirziu. Dăm spre ilustrare cîteva din tabelele alcătuite de elevi (anexa 2).

Se vede clar că elevul D. M. rezolvă în chip diferit tema dată față de ceilalți doi. El pornește de la caracterele generale ale peștilor, menționînd în dreptul fiecărei grupe doar diferențele specifice. Ceilalți elevi, menționează în dreptul celor trei grupe toate trăsăturile tipice, și asemănătoare și deosebite, iar caracterele generale ale peștilor rămîn subînțelese: ele urmează să fie deduse pe baza notelor comune celor trei categorii de pești. Prin urmare, aceste forme de alcătuire a planului reflectă un grad mai mare de generalizare și un mod mai economic de reținere a cunoștințelor.

Foarte sistematic este alcătuit tabelul elevei G. D., dovedind un înalt nivel al proceselor de analiză, sinteză și generalizare, precum și o deosebită organizare a cunoștințelor însușite.

Semnificative sînt și unele din tabelele alcătuite de elevi la tema: „caracterele generale ale vertebratelor”. Să luăm spre pildă tabelul elevei N. C. (anexă 3). Acest tabel dovedește temeinicia și caracterul sistematic al cunoștințelor însușite de elevă, precum și prezența unei comparații complex-logice, sub forma ei procesuală și generalizatoare. Este foarte interesant modul în care eleva urmărește transformările suferite de diverse organe în raport cu mediul specific fiecărei clase studiate. Se observă aici latura creatoare, personală, în prelucrarea materialului.

C. Cea de a *treia etapă* constă în înțelegerea conștientă de către elevi a comparației, privită ca operație logică.

În cl. V-a elevii înțeleg că prin comparație trebuie găsite *asemănările și deosebirile* dintre lucruri și că ceea ce le aseamănă în același timp le apropie, permițîndu-ne unificarea lor, iar ceea ce le deosebește le îndepărtează, permițîndu-ne integrarea lor în categorii logice diferite. Elevii înțeleg de asemenea că nu toate asemănările dintre obiecte și fenomene sînt semnificative. Analizînd un fenomen trebuie distins ceea ce este esențial, tipic, determinativ pentru acestea, de ceea ce este exterior, întîmplător. Întărind și dezvoltînd procesele de analiză și sinteză asigurăm și înțelegerea justă a actului comparației de către elevi.

În cl. a VI-a comparația devine din operație gnoseologică, o operație logică, adică un mod corect de activitate a gîndirii. Elevul înțelege

că din analiza comparativă a unor fenomene date trebuie să rezulte generalizarea lor sub forma unei noțiuni noi, a unei legi noi etc. Așa dar, comparația obiectelor și fenomenelor nu se face de dragul de a stabili asemănările și deosebirile, ci în scopul ierarhizării, sistematizării cunoștințelor și a dezvăluirii unor noi relații între acestea. Această înțelegere nu se realizează numai prin simpla cunoaștere a definiției logice a comparației, ci prin prezența intelectuală a elevului la lecție și prin desfășurarea conștientă a proceselor gândirii logice de către profesor, devenite modele de urmat de către elevi și de aplicat independent în activitatea de asimilare a cunoștințelor.

#### CONCLUZII

1. Ridicarea calității predării depinde în mare măsură de pregătirea psihologică și logică a profesorului. Cunoașterea legilor psihologice ale gândirii, precum și cunoașterea legilor formale ale gândirii logice asigură caracterul conștient și activ a celor două procese corelate: predarea și asimilarea.

Fiind stăpîn pe legile, regulile și cerințele proceselor logice fundamentale, profesorul îl introduce treptat și pe elev în cunoașterea acestora. Gîndirea precisă și corectă din punctul de vedere al logicii elementare, este o condiție indispensabilă pentru formarea gîndirii dialectice.

2. În cadrul operațiilor gnoseologice și logice, comparația deține un loc central. Bazată pe analiză și sinteză, comparația îl ajută pe elev să cunoască mai *deplin* realitatea. Bazată pe abstractizare și generalizare, comparația îl ajută pe elev să cunoască *mai adecvat* realitatea și să pătrundă în esența ei, dezvăluindu-i legile.

3. În procesul de învățămînt comparația se realizează la niveluri deosebite. Datele prezentei cercetări ne-au permis să desprindem patru trepte succesive și gradate în complexitate: comparația difuză, elementară, confruntativ-globală și complex-logică.

În condiții obișnuite, trecerea către comparația complex-logică se realizează greu și într-o perioadă lungă de timp la elevii din clasele V—VI. Sarcina școlii este de a grăbi acest proces și de a ajuta pe elev să cucerească o gîndire logică, chiar pe primele trepte ale vârstei școlare mijlocii. Datele cercetărilor noastre confirmă că acest lucru este pe deplin posibil.

4. Elaborarea metodicii comparației privită ca procedeu logico-didactic, la cl. V—VI. (științe naturale), a fost concepută în trei etape: (a) aplicarea procesului comparației în munca de predare; (b) aplicarea comparației în activitatea independentă a elevului, și (c) cunoașterea, înțelegerea și stăpînirea deplină de către elevi a cerințelor logice față de comparație. Ultima etapă poate fi considerată ca un rezultat al primelor două.

5. Procedeu comparației utilizat în analiza, sinteza și generalizarea materialului de învățare este complex, căpătînd aspecte și forme deosebite cum sînt: opunerea comparativă, comparația bilaterală, concre-

tizarea, clasificarea. Bine-nțeles, acestea nu sînt numai forme ale comparației, ci și procedee complexe cuprinzînd toate procesele gîndirii logice. Printre acestea, comparația are rolul de mobil, care le apropie și unifică într-un rezultat comun.

6. Aplicarea procedeeului comparației depinde de numeroși factori, dintre care amintim: tipul lecției, felul activității didactice, natura materialului de învățat etc.

În cadrul lecțiilor de predare comparația poate fi utilizată cu mult succes, forma ei depinzînd de natura materialului predat. Un conținut bogat în elemente sintetice, generalizatoare permite realizarea unei comparații simultane; un conținut bogat în date concrete, cere o comparație alternativă, sau o formă combinată a primelor două. Reactualizarea cunoștințelor anterior însușite de elevi, ca bază pentru înțelegerea materialului nou predat, poate fi făcută printr-o comparație succesivă.

La lecțiile de recapitulare, sistematizare și generalizare comparația poate fi eficace în toate aspectele ei. La aceste lecții comparația devine și un mijloc de formare a gîndirii elevilor pe linia înțelegerii materialist-dialectice a realității.

La lecțiile de verificare și control, comparația poate fi utilizată mai ales în verificarea orală a cunoștințelor. În controlul scris, temele comparative nu dau aceleași rezultate ca și temele descriptiv-enunțiative sau de generalizare liniară. Explicația poate fi găsită în fragilitatea operațiilor comparative, abia formate și insuficient consolidate.

7. În ceea ce privește munca independentă a elevului, în lucrarea de față ne-am oprit asupra a două forme de activități: întocmirea planului comparativ, care alcătuiește conținutul predominant al cl. V. (botanică) și tabelul sinoptic utilizat mai larg la cl. VI-a (zoologie).

Rezultatele obținute dovedesc faptul că, în urma sistemului de măsuri aplicat și a preocupării deosebite a profesorului, elevii au ajuns la o înțelegere complexă și multilaterală a procesului comparației și li s-au format numeroase priceperi și deprinderi intelectuale.

8. Comparînd nivelul capacității de comparație a elevilor în prima parte a anului (Tabel nr. 1), cu nivelul realizat la mijlocul anului școlar [Tabel nr. 3 (b)], constatăm următoarele: la ambele clase se observă o creștere simțitoare a nivelului comparației (la clasa V-a în procent de 35,2; la clasa VI-a în procent de 61,5). Creșterea este mai mare pentru clasa mai mare, deoarece și posibilitățile elevilor în clasa VI-a sînt mai mari, în raport cu clasa anterioară, care rămîne un an de acomodare și acumulare a unei noi experiențe intelectuale. De asemeni este interesant de remarcat faptul că la cl. VI-a dispar aproape complet formele inferioare (difuză, elementară, globală), în timp ce la clasa V-a acestea rămîn în proporții sensibil egale cu comparația complex-logică.

Datele prezentate ne îndreptățesc să afirmăm că dezvoltarea gîndirii nu este predeterminată și că mintea copilului de vîrstă școlară mijlocie are posibilități insuficient valorificate în procesul de învățămînt. După cum se știe, unii psihologi burghezi consideră că pînă

la vârsta de 12—14 ani operațiile gândirii formale nu sînt posibile, deoarece gîndirea formală presupune o relativizare avansată a gîndirii, o suplețe de conducere pe planul ipoteticului etc. condiții care nu ar fi îndeplinite de gîndirea copilului. Faptul că prin datele obținute în prezenta cercetare, elevii din cl. V—VI s-au dovedit capabili de o minuțioasă analiză și sinteză și au putut desprinde notele esențiale ale obiectelor și fenomenelor studiate, pe care le-au generalizat la o clasă întrecgă de obiecte și fenomene relativ diverse, faptul că gîndirea elevilor a putut desprinde și înțelege relațiile existente între obiecte, dovedește că „singularitatea”, „concretitudinea”, „subiectivitatea” gîndirii copilului de care vorbește psihologia burgheză, nu au temei suficient în faptele realității.

Gîndirea elevului de vîrstă mijlocie este încă strîns legată de aspectele concrete ale realității, dar aceasta nu înseamnă că gîndirea sa, bine condusă și îndrumată în procesul de învățămînt, nu poate să pătrundă dincolo de aspectul fenomenal al realității, pentru a reflecta esența ei.

#### BIBLIOGRAFIE

1. L. I. Anțiferova, *Cercetarea problemei gîndirii în psihologia modernă din străinătate*. „Analele romîno—sovietice, seria Pedagogie-Psihologie”, nr. 4, 1956.
2. I. J. Babușkin, *Perceperea conștientă și activă a noilor cunoștințe*. „Analele romîno—sovietice, seria Pedagogie-Psihologie”, nr. 3, 1955.
3. L. V. Blagonadejina, *Probleme psihologice ale organizării muncii de învățare*, Ed. de stat did. și ped., 1962.
4. R. Codreanu și H. Cherciu, *Despre formarea concepției materialist-dialectice a elevilor prin lecțiile de botanică și zoologie*. „Revista de pedagogie”, nr. 6, 1960.
5. M. A. Danilov, *Profess obuceniia v sovetskoi škole*, Ucipedghiz, Moskva, 1960.
6. A. V. Darinski, *Soznatelnosti usvoeniia uciascimisia poniatiia „ekonomiceski raion”*. „Kurss ekonomiceskoi gheografii, pod. red. S. I. Ganelina i A. I. Sorokinoi. Izvestiia APN” 59.
7. S. I. Ganelin, *Didacticeskii prințip soznatelnosti*, „I APN RSFSR”, Moskva, 1961.
8. C. Georgiade, *Psihologia gîndirii copilului*. Societatea romîna de filozofie, București, 1934.
9. P. I. Ivanov, *Sravnenie kak sredstvo soznatel'nogo i procenogo usvoeniia znaniia*. „Ucenie zapiski Kaf. Ped. LGPI im. Gherțena”, vîp. 106, 1955.
10. E. N. Kabanova—Meller, *O razvitii loghiceskogo mișleniia u školnikov*. „Sovetskaia Pedagoghika” nr. 4, 1956.
11. G. D. Kirillova, *Obuceniie uciascihsia umeniia sravnivati*. „Sovetskaia Pedagoghika” nr. 7, 1959.
12. A. N. Leontiev, *Psihologhiceskie voprosi soznatelnosti*. „Izvestiia APN”, 7.
13. Al. Roșca, *Ușurarea activității de generalizare și abstractizare prin neutralizarea inducției negative în cadrul stimulenților complecși*. „Revista de Psihologie”, nr. 1—2, 1956.
14. S. L. Rubinștein, *Prințipiul determinismului și teoria psihologică a gîndirii*. „Psihologhiceskaia nauka v SSSR”, v. i., Moskva, 1959.
15. E. E. Solovieva, *O putiia povišeniia loghiceskii kulturı uciascihsia*. „Sovetskaia Pedagoghika”, nr. 6, 1956.
16. M. N. Sardakov, *Ocerki psihologhii školnikov*. Ucipedghiz, Moskva, 1955.
17. A. I. Uemov, *Loghiceskie oșibki. Kak oni meșaiut pravilno misliti*. Gospolitizdat, 1958.
18. H. Wald, *Introducere în logica dialectică*, Ed. Acad. R.P.R., 1959.
19. *Îndrumări metodice la științele naturale*. Ed. did. și ped., 1956.



## ARBORI DE PĂDURE

| Malul apelor  | Dealuri joase și cimpie   | Dealuri înalte   | Regiuni muntoase   |
|---|---|--|--|
| <i>salcie, arinul, plopul</i><br>rădăcina, ramificația mult dezvoltată, pătrunde și în pământ   | <i>stejar, carpen, ulm, arțar</i><br>ramificată, lemnoasă   | <i>tagul și mesteacănul</i> ramificată, lemnoasă   | <i>molidul, pinul, jepul, ienuperul</i> ramificată, răspândită la suprafața pământului |
| tulpina, scoarță crăpată cu lemn moale se îndoaie. Se vede pentru că este foarte lucios. Scorbutos cu viermușori și ciuperci ramuri mlădioase, lungi și cad în apă. | scoarță cenușie cu crăpături adânci   | înaltă, dreaptă, cu scoarță cenușie și netedă<br>mesteacăn — scoarță albă și ramuri atîrnînd ca bicele | dreaptă, cu ramuri regulate mai mari la bază. Are rășină pe scoarța crăpată.           |
| frunze, simple cu limb alungit și pe ea sînt perișori, marginile crestate<br>arin: rotundă la vîrf ciuntită<br>plopul: crestată mult și ascuțită                    | simplă, pe margine crestată adînc<br>carpen: simplă, ovală, alungită la vîrf<br>ulm: neegal prinsă la bază<br>arțar: lobi ascuțiți și adînc | simplă, ovală crestată, acoperită cu perișori  | aciculare, înguste, acoperite cu peliță, tari și rășinoase. Cad la 3-6 ani             |
| floare, mișșori: flori bărbătești flori femeiești   | la fel  | bărbătești — ciucure<br>femeiești — cite două protejate de cupă  | bărbătești — conuri mai mici<br>femeiești — conuri mai mari, roșii                     |
| fruct, o capsulă adică un fruct iscat care închide mai multe semințe  | achenă și cupă care dau ghinde<br>carpen: samară, achenă cu aripioare trilobată.<br>ulm: samară rotundă.                                    | achenă, se numește jir   | semințe descoperite (gimnosperm)   |
| înmulțire prin butășire   | —   | —  | —  |
| importanța: din ramuri se fac plase, coșuri. Din tulpină se fac plăci de lemn sfărîmate de niște turte.   | lemn de construcții, mobilă, uleiuri  | mobile, combustibil, ulei  | mobile, construcții, lacuri, vopsele, esențe, saciz etc.                               |

## Clasificarea peștilor

| Pești                  | Mediul   | Alcătuirea capului  | Alcătuirea externă   | Alcătuirea internă  | Înotătoarele   | Respirația | Înmulțirea   |
|------------------------|--|---|--|---|--|------------|--|
| osoși                  | crap-ape dulci<br>păstrăv — ape<br>repezi de munte<br>în general în<br>Dunăre,<br>M. Neagră ape<br>stătătoare. | ochi<br>branchii cu oper-<br>cule gura fără<br>dinți<br>mustăți<br>nările | trunchi în formă de<br>fus calcanul turtit<br>lateral coadă formată<br>din 2 lobi elagi corp<br>acoperit cu solzi cir-<br>culari, flexibili, se pot<br>desprinde | schelet osos<br>intern  | 2 perechi<br>3 neperechii<br>înotătoarea<br>codală<br>2 lobi egali | branchii   | icre   |
| cartilaginoși<br>osoși | M. Neagră,<br>Dunăre   | bot lung ascuțit<br>sub el este gura<br>circulară                         | corp cilindric, solzi<br>ascuțiți 5 șiruri plăci<br>osoase ghimpate  | schelet cap-osos<br>„ trunchi<br>cartilaginos-<br>osos.<br>coloana verte-<br>brală cartilagi-<br>noasă. | înotătoarea<br>codală<br>2 lobi neegali                            | ,          | icre depuse în<br>rîurile care se<br>varsă în<br>M. Neagră   |
| cartilaginoși          | Oc. Atlantic<br>rechinul<br>M. Neagră  | fante branchiale<br>gurasemilună<br>cu numeroși<br>dinți                  | trunchi gros, rotund<br>coadă lobi neegali<br>solzi mărunți cu<br>ghimpi la mijloc   | Schelet carti-<br>laginos   |  |            | ouăle formă de<br>săculeț pe care-l<br>prind de stînci<br>sau clocesc<br>ouăle în inte-<br>riorul corpului |

| Caracterele generale ale capului   | Osoși                              | Cart.-osoși                             | Cartilaginoși                        | Pești cartilaginoși   | Cartilaginoși-osoși  | Osoși   |
|--|------------------------------------|---|--------------------------------------|---|--|---|
| 1. capul prezintă o gură largă în față<br>2. urechile sînt niște vezicule<br>3. ochi dezvoltăți  | unii au dinți                      | gura sub prelungirea botului, cu dinți. | au dinți                             | Mediul acvatic  |  |   |
| <b>Caracterele generale ale trunchiului.</b><br>1. trunchiul este fuziform (o adaptare la mediul acvatic),<br>2. acoperit cu solzi<br>3. scheletul diferit | osos                               | cartilaginos-osos                       | cartilaginos                         | Cap cu un bot alungit gura ca o semi-lună fante branhiale.<br><br>Corpul fuziform                   | Cap cu bot alungit gura în formă de lună branhiile protejate de opercule.<br><br>Corpul fuziform cinci șiruri de plăci osoase. | Cap cu bot mai puțin lung gura în vârful botului opercule.<br><br>Corp fuziform |
| <b>Caracterele generale ale înotătoarelor</b><br>1. Înotătoare perechi neperechi<br>perechi abdominale pectorale neperechi dorsală codală                  | înotătoarea codală<br>2 lobi egali | înotătoarea codală<br>2 lobi neegali    | înotătoarea codală<br>2 lobi neegali | Înotătoare perechi și neperechi<br>perechi-abdominale pectorale neperechi : dorsală codală și anală | la fel   | la fel  |
| Respirația branhiile protejate de opercule<br><b>vezică de aer cu care se pot ridica la orice nivel în apă.</b>  |                                    |   | în loc de opercule fante branhiale.  | coada : lobi egali<br>Scheletul intern cartilaginos   | Scheletul intern cartilaginos.<br>Scheletul capului osos.  | coada : doi lobi egali<br>schelet intern osos                                   |

Eleva N. C.

Anexa 3

## Caracterile generale ale vertebratelor

| Alcătuirea | Mamifere  | Păsări  | Reptile   | Batracieni   | Pești  |
|------------|---|---|---|--|--|
| Mediu      | terestru  | aerian  | terestru  | acvatic-terestru   | aerian   |
| Cap        | gură cu dinți<br>ochi cu pleoape<br>urechi cu pavil-<br>ioane | gura transf. în cioc<br>fără dinți<br>ochi cu trei pleoape      | largă cu dinți ochi<br>cu 3 pleoape, urechi<br>fără pavilioane            | început de nas ochi bine<br>dezv. gura cu dinți,<br>urechi fără pav. | cap cu opercule, gura<br>largă și cu dinți ochi<br>fără pleoape, urechi fără<br>pav. mici. |
| Trunchi    | oval acoperit<br>cu păr                                       | fuziform acoperit cu<br>pene                                    | lung acoperit cu plăci<br>cornoase și osoase.                             | oval acoperit cu piele<br>umedă.                                     | fuziform acoperit cu solzi<br>din materie osoasă.  |
| Membre 4 : | 2 inf. și 2 sup.<br>diferite.                                 | cele sup. s-au tra-<br>nsformat în aripi<br>cele inf. cu ghiare | așezate lateral, termi-<br>nate cu ghiare 5 de-<br>gete (afară de șerpi). | cele sup. 4 degete, cele<br>inf. 5 degete cu ghiare                  | transformate în aripioare<br>pt. înot.   |
| Respirația | pulmonară   | pulmonară   | pulmonară   | pulmonară cutanee  | branhiată  |
| Înmulțire  | nase pui vii  | ouă cu coajă calca-<br>roasă pe care le clo-<br>cesc            | ouă, înveliș cornos<br>le clocesc   | ouă în mare număr pe<br>care le clocesc (?)                          | icre pe care le clocesc (?)  |

## РАЗВИТИЕ СПОСОБНОСТИ К СРАВНЕНИЮ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

(Резюме)

Исходя из подтверждения необходимости введения в процесс обучения логической терминологии, работа проводит анализ сравнения, рассматриваемого, как логическое действие и как педагогический прием.

Автор различает три последовательные формы осуществления сравнения:

а) *Рассеянное сравнение*, которому свойственны незнание логической сущности процесса сравнения и несистематический анализ данных для сравнения элементов.

б) *Элементарное сравнение*, выражаемое двумя аспектами: *сравнение путём перечисления* и *одностороннее сравнение*. Хотя это предполагает более развитую аналитическо-синтетическую деятельность, всё же требования логики к этому действию недостаточно известны и соблюдаемы. В случае сравнения путём перечисления, имеет место систематический перечень, но изолированный от характеристик сравниваемых терминов без всякой попытки сопоставить, объединить или отличить их. Что же касается одностороннего сравнения, то оно сводится к различию или сходству.

в) *Цельное сравнение* предполагает понимание механизма процесса сравнения, но не достигает сложности и систематичности логического сравнения, как такового, основанного не только на развитом анализе и синтезе, но и на процессах абстрагирования и обобщения.

г) *Комплексно-логическое сравнение* означает понимание сравнимости предметов и явлений, наличие критериев сравнения, их рациональное сохранение и изменение.

Ознакомление с этими ступенями сравнения позволило использовать этот процесс, как логически-дидактический приём. Прикладная методика осуществляется по трём этапам:

На первом этапе приём сравнения был использован в работе преподавателя (на уроках преподавания, систематизации и обобщения, проверки и контроля), в следующих аспектах: *противопоставленное сравнение*, *двухстороннее сравнение*, *конкретизация* и *классификация*. С точки зрения систематизации преподаваемого материала сравнение приняло одновременную, альтернативную, последовательную и комбинированную форму.

На втором этапе всё внимание переносится на самостоятельную работу ученика, а именно каким образом использовано сравнение при составлении сравнительных планов и синоптических таблиц. Полученные результаты показывают определенное превосходство способности к сравнению при условии настойчивой и систематической заботы со стороны преподавателя.

Третий этап стал гарантией того факта, что ученики усвоили основательно сравнительные действия, которые они не только могут сознательно выполнять, но и объяснить.

Результаты данного исследования опровергают утверждения некоторых буржуазных психологов относительно того, что до 12—14 лет логические функции мышления не доступны детям. Хорошо организованный и руководимый процесс обучения позволил развить мышление учеников V—VI кл. до наиболее строгих требований формальной логики, как необходимое условие формирования и развития диалектического мышления.

## LE DÉVELOPPEMENT DE LA CAPACITÉ DE COMPARAISON DANS LE PROCESSUS D'ENSEIGNEMENT

(Résumé)

Partant de la nécessité d'introduire dans le processus d'enseignement la terminologie logique, l'auteur aborde l'analyse de la comparaison comme opération logique et comme procédé didactique.

Elle dégage quatre modes successifs de réalisation de la comparaison:

а) *La comparaison diffuse*, dont la caractéristique est l'ignorance du sens logique de l'opération de comparaison ainsi que l'analyse non systématique des éléments destinés à être comparés.

b) La *comparaison élémentaire*, qui se présente sous deux aspects: *comparaison par énumération* et *comparaison unilatérale*. Celle-ci suppose une activité analytico-synthétique plus avancée, les exigences logiques à l'égard de cette opération étant toujours insuffisamment connues et respectées. Dans la comparaison par énumération on observe une succession systématique, mais isolée des caractéristiques des deux éléments comparés, sans aucune tentative pour les confronter, les unifier ou les différencier. Dans la comparaison unilatérale, la comparaison est réduite au rapprochement soit des différences soit des ressemblances.

c) La *comparaison globale* qui suppose compris le mécanisme du processus de comparaison, mais sans que le sujet saisisse la complexité et la systématisation caractéristiques d'une comparaison logique proprement dite, fondée non seulement sur une analyse et une synthèse avancées, mais aussi sur les processus d'abstraction et de généralisation.

d) La *comparaison logique* complexe, qui implique l'intelligence de la comparabilité des objets et des phénomènes, la présence des critères de comparaison, leur conservation et leur modification rationnelle.

La reconnaissance de ces niveaux de la comparaison a permis l'utilisation de ce processus comme procédé logico-didactique. La méthodologie appliquée comporte trois étapes de réalisation: à la *première étape* le procédé de comparaison a été utilisé dans l'activité du professeur (leçons d'exposition, de systématisation et de généralisation, vérification et contrôle) sous les aspects suivants: *opposition comparative*, *comparaison bilatérale*, *concrétisation* et *classification*. Du point de vue de la systématisation de la matière enseignée, la comparaison a reçu une forme simultanée, alternée, successive et combinée.

À la *deuxième étape* l'accent se déplace et passe sur le travail indépendant de l'élève: on y observe la façon dont la comparaison est employée dans l'activité d'élaboration des plans comparatifs et des tableaux synoptiques. Les résultats obtenus démontrent la nette supériorité de la capacité de comparaison dans les conditions d'une préoccupation constante et systématique de la part du professeur.

La *troisième étape* est devenue garante du fait que les élèves ont assimilé à fond les opérations comparatives, qu'ils sont en état non seulement d'effectuer consciemment, mais aussi d'expliquer.

Les résultats de la présente étude infirment la thèse de certains psychologues occidentaux, qui soutiennent que jusqu'à l'âge de 12 à 14 ans les opérations logiques de la pensée ne sont pas accessibles aux enfants. Un processus d'enseignement bien organisé et dirigé a permis d'élever la pensée des élèves de Ve ou VIe classe jusqu'aux exigences les plus strictes de la logique formelle en tant que conditions indispensables pour la formation et le développement de la pensée dialectique.

## SISTEMUL DE LECȚII — MIJLOC DE RIDICARE A NIVELULUI PREDĂRII LIMBII ȘI LITERATURII ROMÎNE

de

GEORGETA MUNTEANU

Scopul principal al școlii în statul nostru democrat popular este pregătirea multilaterală a cadrelor de specialiști, capabili să contribuie în mod creator la rezolvarea tuturor problemelor impuse de dezvoltarea științei și tehnicii și de desăvârșirea construcției socialismului în patria noastră.

O condiție importantă pentru ca școala să realizeze acest obiectiv esențial este ca profesorii să-și perfecționeze neincetat metodele de muncă, ridicându-și permanent calificarea ideologică, profesională și metodică.

Pentru îmbunătățirea continuă a procesului complex de instruire și educare profesorul trebuie să caute și să folosească cele mai eficiente forme de organizare și cele mai adecvate metode de muncă.

În mod obișnuit se afirmă că în cadrul procesului de învățămînt lecția constituie forma principală de realizare a multiplelor sarcini ale școlii. Ea este într-adevăr o unitate bine încheiată din punct de vedere logic și didactic. Totuși, în complexitatea procesului de predare a unei discipline, lecția constituie numai o singură verigă a unui sistem de lecții. Ea are multiple legături cu lecțiile anterioare și cu cele ce vor urma.

De aceea pentru a putea construi și conduce o lecție cu rezultate optime, e absolut necesar ca profesorul să cunoască locul pe care îl ocupă fiecare lecție în șirul lecțiilor obiectului respectiv.

În programele de învățămînt materialul este grupat pe capitole și teme mari, indicîndu-se numărul de ore afectat fiecărui capitol. Pregătindu-se pentru lecții, profesorul desfășoară o activitate creatoare încă de la repartizarea pe ore a materialului din programa analitică.

În practica școlară întîlnim de cele mai multe ori o repartizare mai mult sau mai puțin formală a materialului. Materialul capitolelor este împărțit în mod egal pe lecții, care sînt de obicei, de același tip, de cele mai multe ori, lecții mixte. Cercetarea a 25 planuri calendaristice, de la diferite clase și diferiți profesori, date drept model studenților în cadrul practicii pedagogice arată că în 22 planuri împărțirea

materialului capitolelor s-a făcut, urmărindu-se numai îndeplinirea cerințelor programei, fără a avea o privire de ansamblu asupra complexității de probleme pe care o ridică predarea diferitelor capitole. În 95% din planificări nu s-au organizat lecții de fixare și formare a deprinderilor, numai la 40% se planifică și lecții de recapitulare; iar în 20% din planurile calendaristice materialul capitolelor nici n-a fost defalcat pe lecții.

Această formă de muncă trebuie combătută deoarece ea are ca urmare formalismul, schematismul, uniformizarea și șablonizarea lecțiilor. Asemenea formă de muncă duce la însușirea mecanică a cunoștințelor, la slaba posibilitate de aplicare în practică a cunoștințelor, stinge interesul elevilor pentru disciplina respectivă și nu poate realiza telurile educative.

Pentru o justă ierarhizare a materialului dintr-un capitol, pe lecții, profesorul trebuie să aibă în vedere o complexitate de factori. Având o privire de ansamblu asupra întregului capitol, profesorul trebuie să țină seama în primul rând de logica internă a materialului, de scopul urmărit prin predarea întregului capitol și de obiectivele specifice fiecărei părți a acestuia. În al doilea rând trebuie să aibă în vedere esența și etapele procesului de însușirea cunoștințelor și de formare a priceperilor și deprinderilor, precum și principiile și cerințele didactice. În al treilea rând, în funcție de particularitățile de vîrstă și de nivelul dezvoltării intelectuale a elevilor profesorul trebuie să reflecteze și asupra felului cum va contribui, prin predarea capitolului respectiv, la dezvoltarea proceselor psihice ale elevilor și în special la lărgirea capacității de muncă independentă a acestora.

În funcție de acești factori profesorul poate stabili mai just cantitatea de material ce se va preda în fiecare lecție, precizează mai just scopul ei, fixează mai judicios tipurile de lecții, metodele și procedeele ce vor fi folosite la fiecare lecție în cadrul capitolului, căile prin care urmărește formarea, fixarea și aplicarea în practică a noțiunilor noi din cadrul capitolului respectiv, precum și formele de control a calității și cantității cunoștințelor elevilor.

Pentru a putea rezolva just multiplele probleme ce le pune profesorului predarea unui capitol din programa analitică, este necesar ca materialul să fie privit în ansamblu, într-un sistem de lecții și nu fărâmițat în teme mici izolate unele de altele.

Sistemul este un grup de lecții de tipuri și structuri diferite, legate printr-un conținut comun, urmărind ca prin metode și procedee adecvate să realizeze atât însușirea cunoștințelor, cât și formarea priceperilor și deprinderilor, pe care le impune materialul capitolului respectiv. De aceea sistemul de lecții reprezintă o formă superioară de activitate.

Problemele elaborării și utilizării sistemelor de lecții au fost puțin cercetate în publicațiile de specialitate.

Dacă sistemul de lecții este amintit în cursurile și manualele de pedagogie apărute la noi în ultimii ani, în manualele de metodică nu este menționat nimic despre sistemul de lecții. De aceea și aplicarea sistemelor de lecții în practica școlară este rar întâlnită.



În publicațiile de specialitate sistemul de lecții nu a constituit obiectul de cercetare a prea multor specialiști. În această direcție merită a fi menționat aportul pedagogilor sovietici V. I. Voiturevici și V. P. Șațki.

În studiul său V. I. Voiturevici [22] recomandă criterii diferite de grupare a materialului în sisteme de lecții preconizând diferite variante în funcție de specificul conținutului capitolului. Iar pedagogul sovietic V. P. Șațki [21] subliniază necesitatea utilizării sistemului de lecții pentru o mai judicioasă și mai eficientă precizare și alegere a tipului lecției.

În publicațiile de specialitate de la noi problema sistemului de lecții a fost abordată numai într-un articol din Revista de Pedagogie [19]. Pentru a asigura o mai bună pregătire pentru fiecare lecție, Stela Popescu subliniază necesitatea studierii materiei din programe pe capitole, deci pe sisteme de lecții.

Considerând că utilizarea sistemului de lecții în predarea limbii și literaturii române ar putea duce la ridicarea calitativă a nivelului predării și la realizarea în condiții mai bune a obiectivelor ce se urmăresc prin predarea acestor discipline, am întreprins o cercetare asupra câtorva probleme ale sistemului de lecții sub diferite aspecte: a) am observat modul de repartizare a materialului diferitelor capitole, elaborat de diferiți profesori; b) am introdus, cu caracter experimental, unele forme noi în organizarea lecțiilor în cadrul diferitelor capitole de gramatică și literatură, cu scopul activizării în cea mai mare măsură a tuturor elevilor în cadrul orelor precum și pentru formarea și dezvoltarea deprinderilor de muncă independentă; c) am introdus în procesul de pregătire a studenților, în cadrul practicii pedagogice, și obligația de a elabora sisteme de lecții, pentru diferite capitole ale gramaticii, lecturii literare, teoriei sau istoriei literaturii.

Din cercetările întreprinse am putut constata că introducerea sistemului de lecții în practica predării limbii și literaturii române deschide largi perspective de îmbunătățire a întregii activități de predare și însușire de către elevi a cunoștințelor, de formare a priceperilor și deprinderilor și de realizare mai eficientă a sarcinilor educative.

De asemenea formarea la studenți a priceperii de a elabora sisteme de lecții aduce o îmbunătățire simțitoare în pregătirea lor, asigurându-le o vedere mai amplă și mai complexă asupra diferitelor teme, formându-le în același timp priceperea de a doza materialul pe lecții, de a preciza mai just scopul acestora, de a stabili mai exact tipul lecțiilor și de a alege metodele cele mai eficiente.

#### I. IMPORTANȚA ȘI MOTIVAREA UTILIZĂRII SISTEMELOR DE LECȚII ÎN PREDAREA LIMBII ȘI LITERATURII ROMÂNE

Pentru folosirea unui sistem de lecții în procesul de predare a unui obiect de învățămînt pledează mulți factori, care dau o fundamentare științifică acestei forme de organizare a procesului de predare a unei discipline. Menționăm cîteva dintre ei:

1. Organizarea procesului de predare a unei discipline în sisteme de lecții este impusă în primul rând de *interdependența și condiționarea diferitelor fenomene din lumea obiectivă, care își găsesc reflectarea în diferitele ramuri ale științelor*, constituind astfel sisteme de cunoștințe bine încheiate.

Pentru a respecta unitatea dialectică dintre fenomene în procesul predării istoriei literaturii și pentru a forma elevilor o concepție științifică despre literatură, ca mijloc de cunoaștere a realității, e necesar să nu se studieze operele literare izolat ci într-o unitate dialectică cu concepțiile scriitorului, generate de condițiile economico-social-politice ale epocii.

Cu ajutorul sistemelor de lecții se poate asigura o prezentare unitară a condițiilor economico-sociale ale unei epoci, a concepțiilor scriitorilor și a caracteristicilor operelor din perioada respectivă. Astfel se poate crea la elevi o concepție unitară asupra literaturii, ca mijloc de reflectare și de cunoaștere a realității.

2. Necesitatea utilizării sistemelor de lecții în procesul predării unei discipline este impusă și de *logica internă a fiecărei discipline*. Fiecare știință oglindind diferitele laturi ale lumii obiective aflată într-un tot unitar este un sistem de cunoștințe, grupat în diviziuni, capitole și subcapitole. Astfel predarea gramaticii în școală urmează logica internă a acestei științe, respectând aceeași succesiune firească a categoriilor morfologice și sintactice.

Respectând logica internă a fiecărei discipline în procesul de repartizare pe lecții a unui capitol din programa analitică apare necesitatea organizării bine gândite a problemelor pe baza capitolelor și subcapitolelor specifice fiecărei discipline. Se asigură astfel continuitatea și gradarea în procesul însușirii cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor.

3. Utilizarea sistemului de lecții răspunde și unei necesități obiective impusă de *respectarea principiului sistematizării* ca normă didactică de bază în predarea oricărei discipline. Cu ajutorul sistemelor de lecții se pot realiza cu mai multă ușurință cerințele impuse de respectarea principiului sistematizării.

Respectând logica internă a capitolului ce are de predat, profesorul urmărește să formeze la elevi un sistem de cunoștințe, priceperi și deprinderi.

Astfel, predând într-un sistem de lecții noțiunile de număr, gen, caz și declinare a substantivului, elevii dobândesc un sistem de cunoștințe asupra flexiunii substantivului, dar și un sistem de priceperi și deprinderi de utilizare corectă a substantivului în vorbire și de respectare conștientă și corectă a normelor ortografice în legătură cu această categorie morfologică.

Bazându-se pe aplicarea judicioasă a principiului sistematizării, elaborarea sistemelor de lecții asigură și respectarea altor cerințe ale acestui principiu și anume: creează condițiile necesare pentru o legătură logică a noilor cunoștințe cu cele dobândite anterior, precum și ale controlului sistematic al cunoștințelor elevilor, asigurând în același timp

educarea gândirii logice a acestora și înarmarea lor cu deprinderi de muncă sistematică.

4. Un alt factor care pledează pentru utilizarea sistemelor de lecții este necesitatea de a da o fundamentare științifică formelor de transmitere, fixare și aplicare a cunoștințelor în funcție de *esența și componentele procesului de învățămînt*.

Pentru a putea desfășura în cele mai bune condiții procesul complex de formare a cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor în cadrul predării gramaticii sau a literaturii, apare evidentă necesitatea utilizării sistemelor de lecții, care permit profesorului organizarea justă a diferitelor trepte ale procesului de formare a noțiunilor, precum și stabilirea căilor celor mai corespunzătoare de formare a priceperilor și deprinderilor impuse de conținutul diferitelor capitole.

Spre exemplu, în cadrul unui sistem de lecții de teoria literaturii, în care se tratează genul epic, într-o lecție introductivă se formează noțiunile generale asupra caracterelor specifice ale genului. Apoi, în următoarele lecții, se formează noțiuni asupra caracteristicilor diferitelor specii, pe baza proceselor de analiză, comparație și sinteză. Ridicîndu-se de la prima treaptă de cunoaștere la treapta superioară, la abstractizare, elevii își însușesc în mod logic noțiunile de cîntec bătrînesc, legendă, basm, baladă, fabulă, poem, epopee, reportaj literar, pamflet, schiță, nuvelă, roman. Și în sfîrșit în cadrul lecțiilor de încheiere se sistematizează și se fixează noțiunile.

În cadrul acestui sistem de lecții se organizează și lecții speciale de fixare și formare a priceperilor și deprinderilor de a opera, în mod independent, cu noțiunile asimilate. În aceste lecții elevii aplică în practică cunoștințele însușite, elaborînd, în mod independent, lucrări, în care fie că analizează și alte opere aparținînd genului epic, fie că efectuează lucrări de caracterizare a diferitelor specii, pe baza comparației caracterelor specifice ale acestora. Elevii pot efectua chiar lucrări cu caracter creator, ca de exemplu elaborarea unui reportaj etc.

De asemenea, avînd în vedere etapele procesului de învățămînt se poate da o fundamentare științifică predării diferitelor categorii gramaticale. Se pot repartiza mai just noțiunile care trebuie asimilate de elevi, precum și priceperile și deprinderile ce trebuie formate. În funcție de aceasta se organizează mai bine lecțiile de comunicare de noi cunoștințe, alternînd cu lecții de fixare și formare a priceperilor și deprinderilor de a aplica independent în scris și în vorbire categoria gramaticală însușită<sup>1</sup>.

Astfel, în cadrul unui sistem de lecții profesorul urmărește mai eficient procesul complex al însușirii cunoștințelor de la perceperea materialului și formarea noțiunilor pînă la consolidarea sistemului de cunoștințe în așa măsură, încît să permită aplicarea independentă a acestora în practică.

5. Utilizarea sistemelor de lecții își găsește fundamentarea științifică și prin contribuția însemnată ce o poate aduce la îndeplinirea

<sup>1</sup> Vezi planul tematic al capitolului „Pronumele” (anexa I).

obiectivelor educative ce stau în fața școlii noastre de a dezvolta multilateral personalitatea elevilor, contribuind în special la *realizarea sarcinilor educației intelectuale, a educației în spiritul moralei comuniste și a educației estetice.*

Organizînd predarea istoriei literaturii în sisteme de lecții se creează cele mai bune condiții atît pentru înarmarea elevilor cu un sistem de cunoștințe științifice despre geneza și dezvoltarea literaturii, cît și pentru formarea bazelor concepției științifice materialist-dialectice despre societate.

În cadrul sistemelor de lecții bine organizate se asigură cele mai bune condiții atît pentru a urmări dezvoltarea proceselor psihice, ca: gîndirea, imaginația, memoria logică, voința, cît și pentru îmbogățirea limbajului și formarea deprinderilor de muncă intelectuală și pentru stimularea intereselor pentru cunoaștere.

În organizarea lecțiilor din cadrul unui sistem de lecții se poate acorda un loc însemnat activităților destinate dezvoltării capacităților de muncă intelectuală independentă a elevilor.

Astfel pentru a contribui la formarea deprinderilor de muncă independentă a elevilor, pe baza dezvoltării capacităților lor de muncă intelectuală, în cadrul sistemului de lecții pentru fiecare capitol de gramatică s-au organizat sistematic lecții speciale destinate muncii independente. În aceste lecții<sup>1</sup> s-au asigurat elevilor condiții de a aplica conștient diferite categorii gramaticale însușite. Printre exercițiile, organizate gradat și sistematic, în cadrul diferitelor sisteme de lecții, cu scopul formării deprinderilor de muncă independentă s-a acordat un loc deosebit de însemnat exercițiilor cu caracter creator și în special compunerilor gramaticale, în care elevii erau obligați să folosească diferite categorii gramaticale. De exemplu: folosirea substantivelor într-o compunere cu tema: „Figura haiducului Toma Alimoș”; utilizarea adjectivelor într-o compunere în care se cerea elevilor să se arate „cum trebuie să muncească spre a fi folositori patriei”; întrebuintarea gradelor de comparație a adjectivelor într-o descriere a unui colț din natura patriei, folosirea verbelor într-o compunere după tabloul „Atacul de la Smîrdan” de N. Grigorescu; utilizarea diferitelor feluri de propoziții într-o lucrare cu caracter creator cu tema „Primăvara a sosit”. Prin aceste forme de activitate s-a contribuit atît la dezvoltarea unor procese psihice ale elevilor cît și la formarea unor deprinderi de aplicare independentă și creatoare a cunoștințelor dobîndite precum și la formarea unei exprimări corecte și expresive.

De asemenea, în cadrul sistemelor de lecții de literatură, profesorul are posibilități mai largi de a realiza, în mod mai organizat, sarcinile educației în spiritul moralei comuniste, putînd urmări atît formarea convingerilor comuniste cît și cultivarea sentimentelor morale de patriotism socialist și internaționalism proletar, precum și a deprinderilor și obișnuințelor de conduită morală comunistă.

Și în sfîrșit, sistemele de lecții de literatură și gramatică bine organizate își aduc aportul și la realizarea sarcinilor educației estetice,

<sup>1</sup> Lecțiile s-au ținut la clasa a VI-a, Școala medie „M. Eminescu” Cluj, 1961—1962.

creînd profesorului posibilități mai largi de a releva și a folosi cu mai multă eficiență și mai organizat elementele artistice care ar putea contribui la educarea estetică a elevilor. Se creează pe această cale și mai mari posibilități de dezvoltare a capacităților creatoare ale elevilor.

Multitudinea factorilor care pledează pentru organizarea procesului de predare a unei discipline sub forma sistemelor de lecții sînt o dovadă sigură că aceasta este o formă superioară de organizare a procesului de predare a unei discipline. Numai considerînd lecția ca o verigă dintr-un întreg sistem de lecții, profesorul rezolvă în mod creator, atît problemele conținutului și structurii lecției, cît și ale metodelor și procedeele celor mai eficiente pentru realizarea obiectivelor impuse de sarcinile instructiv-educative ale școlii noastre.

Sistemul de lecții deschide largi perspective creatoare profesorului în privința organizării unor lecții cu o structură mai variată și mai mobilă impusă de specificul conținutului materialului de predat și de necesitatea activizării în cea mai mare măsură a elevilor pe tot parcursul lecțiilor. Sistemul de lecții creează astfel cele mai bune condiții de aplicare a unor structuri noi, mai mobile a lecțiilor, așa cum preconizează experiența cercetătorilor sovietici în această direcție. Se asigură astfel posibilitatea organizării unor lecții în care elevii să desfășoare o muncă în colectiv mult mai intensă, a unor lecții construite cu scopul dezvoltării deprinderilor de muncă independentă a elevilor sub conducerea profesorului.

## II. CRITERIILE DE ELABORARE A PLANURILOR TEMATICE. CÎTEVA EXEMPLE DE APLICARE A SISTEMELOR DE LECȚII ÎN PREDAREA LIMBII ȘI LITERATURII ROMÎNE

Organizarea sistemelor de lecții necesită o deosebită pregătire din partea profesorului. Această pregătire constă din:

- Stabilirea conținutului capitolului pe baza studierii programei și a manualului.
- Fixarea scopului general al capitolului în funcție de conținutul temei și de obiectivele predării disciplinei respective.
- Delimitarea conținutului fiecărei lecții pe baza legăturilor logice ale diferitelor părți ale materialului.
- Stabilirea variatelor tipuri de lecții și a structurii acestora în funcție de specificul conținutului, de etapele de însușire a materialului, de necesitatea aplicațiilor practice și de cerințele didactice.
- Precizarea metodelor și procedeele care se impun a fi folosite în funcție de obiectivele lecțiilor, de conținutul temei și de tipul lecției.
- Stabilirea materialului didactic necesar pentru ilustrarea problematicii fiecărei lecții.

- Fixarea activităților în afară de clasă, în legătură cu tema pentru acasă, precizînd și activitățile deosebite în afara studiului individual al problemei din manual (referate, compuneri, lectură suplimentară etc.).

Pentru justa organizare a tuturor problemelor unui sistem de lecții apare vădită necesitatea întocmirii planului tematic, al planului de capitol. Conținutul planului tematic variază în funcție de specificul obiectului de studiu, de clasă și chiar de experiența profesorului. În privința elementelor constitutive ale unui plan tematic există păreri diferite. Metodicianul sovietic, Salaev, propune ca planul tematic să cuprindă următoarele: 1. subiectul și cuprinsul lecției; 2. metoda de predare; 3. materialul didactic; 4. tema pentru acasă; 5. observații.

Pedagogul Șațki propune precizarea unui alt conținut și anume: 1. subiectul lecției; 2. scopul lecției; 3. tipul lecției.

În Cursul de pedagogie [23] se recomandă, mai ales pentru profesorii începători, o îmbinare a celor două planuri de mai sus și se propune ca un plan tematic să cuprindă: 1. tema și cuprinsul lecției; 2. scopul și tipul lecției; 3. metoda de predare; 4. materialul didactic folosit; 5. tema pentru acasă.

Planurile tematice se pot întocmi ținînd seama de indicațiile specialiștilor mai sus citați, dar adaptîndu-le întotdeauna la specificul impus de conținutul fiecărei discipline și chiar de cerințele capitolului respectiv. Astfel, în cadrul planului tematic se stabilește cu precizie locul pe care îl ocupă fiecare lecție într-un capitol.

Într-o orînduire complexă și sistematică a materialului în cadrul unui sistem de lecții trebuie avut în vedere atît problemele esențiale ale fiecărei lecții cît și obiectivele urmărite de întregul capitol.

De aceea în planul tematic trebuie să fie menționat *subiectul și conținutul* fiecărei lecții reliefînd astfel pe lîngă titlul lecției și problemele centrale ce trebuie elucidate în fiecare lecție.

În planul tematic e necesar să fie precizat *scopul* fiecărei lecții spre a se ține seama atît de obiectivele generale ale capitolului, cît și de obiectivele precise ale diferitelor subteme ale capitolului în funcție de obiectivele generale ale învățămîntului și ale disciplinei respective.

În concordanță cu etapele de însușire a materialului și cu scopurile impuse de conținutul materialului se stabilește tipul și metoda de bază a fiecărei lecții. De aceea în planul tematic trebuie menționat și *tipul* fiecărei *lecții* din sistem. Profesorul fixează astfel tipul lecției într-un mod mai judicios în funcție atît de obiectivele fiecărei lecții și de conținutul materialului de predat, dar și de necesitatea de a folosi tipuri diferite de lecție cu structuri variate axate pe antrenarea cît mai activă a elevilor în procesul de învățămînt.

În fixarea tipului de lecție se vor avea în vedere atît etapele procesului de însușire și fixare a cunoștințelor, cît și necesitatea de a organiza lecții de repetare sau de formare a priceperilor și deprinderilor de a aplica în practică cunoștințele însușite.

În funcție de acestea, în planul tematic se vor nota *metodele generale și speciale* ce vor fi folosite în fiecare lecție. Tipul și metoda de

bază a lecțiilor introduse în planul tematic al sistemului de lecții asigură nu numai o privire de ansamblu asupra întregului capitol, dar și o unitate logică între diferitele forme de activitate și metode de lucru.

În funcție de conținutul, tipul și metodele fiecărei lecții se stabilește din timp *materialul didactic* necesar. De aceea în planul tematic (la capitolele care necesită) se va menționa și materialul didactic necesar a fi folosit în fiecare lecție.

În funcție de obiectivele capitolului și de scopul fiecărei lecții, se fixează mai just și temele și activitățile practice legate de însușirea lecției, asigurând o mai judicioasă aplicare în practică a cunoștințelor. De aceea în planul tematic e indicat a se menționa și *activitățile practice legate de însușirea lecției*. Aici vor fi precizate pe lângă teme și toate lucrările date elevilor cu scopul aplicării cunoștințelor și al formării deprinderilor de muncă independentă și de dezvoltare a capacităților intelectuale<sup>3</sup>.

Și în sfârșit în planul tematic, se poate rezerva loc și pentru includerea unor eventuale observații asupra modului de realizare a planului și a unor propuneri de îmbunătățiri în viitor.

Astfel, un plan tematic bine chibzuit și complet întocmit poate înlocui planul de lecție pentru profesorii cu experiență. Iar dacă în orînduirea succesivă a capitolelor în organizarea sistemelor de lecții se va ține seama și de termenele calendaristice afectate fiecărui capitol, gruparea planurilor tematice dintr-un trimestru va putea înlocui chiar planul calendaristic.

Organizarea materialului din programa analitică în sisteme de lecții și utilizarea planurilor tematice are o puternică influență pozitivă asupra procesului de predare a limbii și literaturii române, creînd largi perspective de ridicare a nivelului științific și metodic al lecțiilor.

În predarea gramaticii sistemele de lecții se organizează pentru toate capitolele indicate în programa analitică pentru studierea diferitelor capitole morfologice sau sintactice. Rolul creator al profesorului constă în organizarea lecțiilor de tipuri diferite, în stabilirea metodelor celor mai adecvate de muncă, spre a realiza nu numai formarea unui sistem de cunoștințe, dar în același timp spre a forma la elevi și priceperile și deprinderile de a aplica independent și creator diferitele categorii gramaticale. În funcție de aceste obiective se fixează variate tipuri de lecții, metode deosebite de muncă și forme diferite de exerciții. Ținînd seama de indicațiile programei analitice [26] (în ceea ce privește volumul de cunoștințe și numărul de ore prevăzute pentru predarea pronumelui în clasa a V-a) s-a utilizat un sistem de lecții care avea de scop nu numai simpla însușire a cunoștințelor prevăzute în programă ci și formarea priceperilor și a deprinderilor de a utiliza în mod corect și independent în scris și în vorbire toate formele pronumelor însușite pe baza participării cît mai active a elevilor pe tot parcursul lecțiilor.

<sup>3</sup> Vezi planurile tematice din Anexele I, II, III, IV.

Dezvoltăm și modul de desfășurare a lecțiilor, deoarece s-au folosit și unele procedee deosebite de lucru spre a asigura o mai largă activizare a tuturor elevilor în procesul de înțelegere și însușire logică a acestei categorii gramaticale, precum și în dobândirea unor trainice deprinderi ortografice legate de învățarea pronumelui<sup>4</sup>. Astfel *prima lecție* cu subiectul *Definiția pronumelui, pronumele personal și flexiunea acestui pronume după persoană și număr*, a fost o lecție de comunicare de cunoștințe noi. Urmind după o lecție în care s-au fixat, prin exerciții în clasă, cunoștințele despre adjectiv și întrucât noțiunea de pronume nu se poate lega în mod logic de adjectiv, s-a dat elevilor, ca temă, să repete cunoștințele, dobândite anterior, despre substantiv. Ca structură, această lecție nu a început prin obișnuita verificare a temei scrise, ci printr-o scurtă conversație introductivă despre substantiv, insistându-se asupra faptului că denumește nume de ființe și lucruri și asupra flexiunii sale în special la număr și caz. În cadrul acestei conversații introductive s-au cerut elevilor exemple de substantive în propoziții. Pentru exemple s-a sugerat o temă inspirată din textele studiate la lecțiile de lectură literară. Din exemplele date s-au selectat câteva, în care (fără a face să sufere logica firească a limbii) substantivele au putut fi cu ușurință înlocuite prin pronume.

S-a trecut astfel firesc la etapa fundamentală a lecției — predarea noului material. Textul cu substantive s-a scris în jumătatea din stînga a tablei. După analiza substantivelor, făcînd apel la cunoștințele despre pronume din clasa a IV-a, s-a cerut elevilor să înlocuiască substantivele cu pronumele, care s-au scris într-o coloană alăturată.

S-a obținut astfel pe tablă următorul tabel.

Tabelul nr. 1

| Textul   | Substantivul înlocuit | Pronumele   | Felul pronumelui     |
|--|-----------------------|-------------|----------------------|
| Doinele sînt cele mai frumoase cîntece ale poporului român. În <i>doine</i> poporul și-a cîntat bucuriile, în <i>doine</i> poporul și-a plîns suferințele. | doine<br>poporul      | ele<br>ei   | personal<br>personal |
| Doinele sînt cîntecele cele mai scumpe ale strămoșilor din timpurile de odinioară și ale <i>oamenilor</i> de azi.  | ale oamenilor         | ale noastre | posesiv              |

Elaborarea acestui tabel a permis elevilor să ajungă cu ușurință la următoarele concluzii:

- pronumele înlocuiește un substantiv;
- pronumele poate fi de mai multe feluri: personal, posesiv;
- pronumele contribuie la evitarea repetițiilor în vorbire.

În aceeași lecție, pe baza cunoștințelor din clasa a IV-a despre pronumele personal, s-au adîncit și întregit aceste noțiuni, fixîndu-se

<sup>4</sup> Sistemul de lecții a fost alcătuit pe baza lecțiilor experimentale ținute la cl. a V-a, Școala medie „M. Eminescu” Cluj, 1960—1961.



formele pronumelui personal pentru cele trei persoane la singular și plural.

Fixarea cunoștințelor s-a făcut în etape, paralel cu predarea și a constat din recapitularea noțiunilor predate și s-a încheiat cu câteva exerciții aplicative. S-a cerut elevilor să înlocuiască substantivele din texte literare cu pronume personale, arătând persoana și numărul. Apoi s-a procedat și invers: recunoscând dintr-un text literar pronumele personal și indicând persoana și numărul, s-a cerut elevilor să indice substantivul pe care îl înlocuiește. Asemenea exerciții au fost nu numai un prilej de aplicare a cunoștințelor gramaticale, dar și un bun prilej de dezvoltare a gândirii elevilor.

*Lecția a doua* a fost o lecție mixtă cu *subiectul declinarea pronumelui personal*. În această lecție s-a urmărit realizarea câtorva obiective:

- să se însușească logic diferitele forme pe care pronumele personal le ia în decursul declinării;
- să fie înțeleasă funcția sintactică a pronumelui, presupunând substantivul pe care îl înlocuiește;
- să se formeze priceperea de a declina pronumele personal în propoziții corecte în conformitate cu topica firească a limbii române.

Întrucât formele pronumelui personal la diferite cazuri sînt multiple și întrucât aceste forme s-ar putea confunda cu alte categorii gramaticale, a fost necesar să se organizeze o lecție în care să se insiste în mod special asupra acestor forme. De aceea *lecția treia* a fost o lecție de fixare, care a avut ca subiect *formele accentuate și neaccentuate ale pronumelui*.

Lecția aceasta a realizat următoarele sarcini:

- precizarea celor două categorii de forme la D. și Ac.;
- formarea priceperii de a recunoaște formele pronumelui personal de alte categorii gramaticale;
- formarea priceperii de a scrie corect formele accentuate și neaccentuate ale pronumelui.

Lecția a început cu verificarea însușirii declinării pronumelui personal. Paralel cu exemplele date de elevi în decursul declinării s-au scris pe tablă formele pronumelui personal la D. și Ac. orînduindu-le după persoane și numere.

Astfel elevii au putut observa că există două forme în cadrul declinării: unele accentuate și altele neaccentuate. Cu acest prilej s-au fixat în memoria elevilor formele multiple ale pronumelui personal de la dativ și acuzativ. Cu același scop în partea a doua a lecției s-au făcut exerciții aplicative variate. S-a început cu un exercițiu de recunoaștere și caracterizare. Elevii au analizat un fragment din poezia „Cîntec” de Șt. O. Iosif. Paralel cu analiza s-a alcătuit un tabel de analiză, în care, în rubrici verticale s-au scris pronumele, apoi persoana, numărul, cazul și felul formei, observații ortografice. (V. tabelul 2.).

Analiza pronumelor după acest tabel a contribuit la o mai bună fixare a formelor pronumelui personal, precum și la formarea deprinderii de analiză sistematică și la formarea priceperii de a scrie corect formele neaccentuate ale pronumelui personal în diferite poziții.

## Analiza ortografică la pronumele personale

| Textul   | Pronumele                             | Persona                  | Număr                           | Caz                           | Forma  | Observații ortografice   |
|--|---------------------------------------|--------------------------|---------------------------------|-------------------------------|--|--|
| Cîntecul ce-ales <i>fi-l</i> cînt  | fi-<br>-l                             | II<br>III                | sg.<br>sg.                      | D.<br>Ac.                     | neaccentuată<br>neaccentuată                                   | { <i>fi-l</i> : două pronume cu forme neaccentuate pronunțate într-o silabă se scriu cu linioară   |
| Cînd <i>te-adorm</i> în fapt de seară<br>Puiule, e-un cîntec sfînt,<br>Vechi și simplu de la țară.                     | te-                                   | II                       | sg.                             | Ac.                           | neaccentuată   | <i>te-adorm</i> : forma neaccentuată așezată înaintea verbului se leagă cu linioară de verb.   |
| Mama <i>mi-l</i> cînta și <i>cu</i><br>Și la viersul lui cel dulce<br>Puiul ei se potolea                              | mi-<br>-l<br>cu                       | I<br>III<br>III          | sg.<br>sg.<br>sg.               | D.<br>Ac.<br>N.               | neaccentuată<br>neaccentuată<br>accentuată                     | { <i>mi-l</i> : aceeași situație ca <i>fi-l</i> .  |
| Și-o lăsa frumos <i>să-l</i> culce   | o<br>-l                               | III<br>III               | sg.<br>sg.                      | Ac.<br>Ac.                    | neaccentuată<br>neaccentuată                                   | { <i>și-o</i> : conjuncție formă neaccentuată<br><i>să-l</i> : se scriu cu linioară.   |
| Azi <i>te-adormi</i> cu dînsul <i>cu</i><br>Ieri <i>el</i> <i>me-adormea</i> pe <i>mine</i><br>Și-adormii pe tatăl meu | te-<br>cu<br>ei<br>m-<br>(pe)<br>mine | II<br>I<br>III<br>I<br>I | sg.<br>sg.<br>sg.<br>sg.<br>sg. | Ac.<br>N.<br>N.<br>Ac.<br>Ac. | neaccentuată<br>accentuată<br>..<br>neaccentuată<br>accentuată | <i>me-adormea</i> : (mă adormea) cînd se întîlnesc două vocale (sfîrșitul pronumelui + începutul verbului) se elidează (suprimă) vocala finală a pronumelui și se leagă prin linioară. |
| Cînd eram copil <i>ca tine</i> ...<br>Mîine, cînd voi fi pămînt<br>Nu-l uita nici <i>tu</i> -- și <i>zi-le</i>         | ca<br>tine<br>-l<br>tu                | II<br>II<br>III<br>II    | sg.<br>sg.<br>sg.<br>sg.        | Ac.<br>Ac.<br>Ac.<br>N.       | accentuată<br>..<br>neaccentuată<br>accentuată                 | <i>ca-l</i> : adverb + pronume pronunțate într-o silabă se scriu cu linioară   |
| Zi-le doîna, cîntec sfînt<br>La copiii tăi, copile!<br>(St. I. Iosif, Cîntec sfînt)                                    | -le                                   | III                      | pl.                             | D.                            | neaccentuată   | <i>zi-le</i> : verb + formă neaccentuată se scriu cu linioară  |

S-a efectuat apoi un exercițiu de recunoaștere, motivare și disociere. S-au luat texte în care se găseau expresii care, din cauza pronunțării oarecum asemănătoare, puteau crea confuzii între diferite categorii gramaticale și puteau duce la greșeli în scrierea curentă a elevilor, dacă nu recunoșteau și nu înțelegeau fiecare formă. S-au făcut exerciții pe texte ca acestea:

„Ea ia din pod lada care i-a plăcut mai mult“.

S-a cerut elevilor să găsească formele care se pronunță aproape la fel, să spună ce categorii gramaticale sînt, făcînd deosebirea între pronume și verb și să motiveze grafia. Paralel cu analiza s-a alcătuit un tabel ortografic în felul următor:

*Tabelul nr. 3*

| Forme asemenea  |                                     |                          |                        |
|---|-------------------------------------|--------------------------|------------------------|
| Textul  | Cuvinte care se pronunță asemănător | Ce parte de vorbire este | Observații ortografice |
| <i>Ea ia</i> din pod lada                                       | ea                                  | pronume                  | scriere cu e           |
| care <i>i-a</i> plăcut  | ia                                  | verb (a lua)             | scriere într-un cuvînt |
| În timpul liber pionierii sili-<br>tori <i>s-au</i> dus la Casa | s-au                                | pronume + verb           | scriere cu linioară    |
| Pionierilor <i>sau</i> la bibliotecă                            | sau                                 | conjecție (ori)          | scriere într-un cuvînt |
| Instructorul <i>i-a</i> repartizat                              | ia                                  | pronume + verb           | scriere cu linioară    |
| <i>la</i> cercul de literatură.                                 | la                                  | prepoziție               | scriere într-un cuvînt |

Procedînd astfel, pe baza înțelegerii sensului cuvintelor cu pronunțare aproape asemănătoare, s-a contribuit nu numai la formarea priceperii de a recunoaște în text diferitele forme ale pronumelui, dar și la formarea deprinderii de a le scrie corect.

Pentru realizarea deplină a acestui ultim obiectiv, în cadrul sistemului de lecții, s-a organizat, în a patra oră, o lecție de formare a priceperilor și deprinderilor. În această lecție, după o scurtă conversație pregătitoare, cu scopul fixării formelor accentuate și neaccentuate ale pronumelor personale și insistînd în special asupra scrierii corecte a acestor forme, s-a trecut la etapa următoare: exerciții de aplicare a cunoștințelor teoretice despre pronumele personale. Exercițiile aplicative au constat într-o dictare și în analiza pronumelor personale motivînd grafia fiecărei forme și insistînd și asupra altor categorii gramaticale, ale căror forme s-ar fi putut confunda cu formele pronumelui. Textele ce s-au dictat au fost astfel selectate, încît au pus probleme cît mai variate și au fixat astfel formele corecte de scriere a pronumelui.

Lecția s-a încheiat cu un tabel ortografic de fixare a scrierii corecte a formelor neaccentuate ale pronumelui în funcție de poziția acestora față de verb.

Tabelul nr. 4

| Persoana I Dativ                            |                           |   |   |                           |  |
|---|---------------------------|---|---|---------------------------|--|
| Singular                                    |                           |   | Plural  |                           |  |
| Exemplul                                    | Forma pronumelui          | Așezarea pronumelui                                 | Exemplul                                      | Forma pronumelui          | Așezarea pronumelui                              |
| <i>mi se spune</i>                          | <b>MI</b>                 | cuvânt izolat                                       | <i>mi se spune</i><br><i>ne-a spus</i>        | <b>ME</b><br><b>NE-</b>   | cuvânt izolat<br>așezat înaintea unui verb       |
| <i>mi-a spus</i>                            | <b>MI-</b>                | așezat înaintea unui verb cu care se pronunță odată | <i>spunându-mi</i><br><i>spunându-ne-o</i>    | <b>-ME</b><br><b>-NE-</b> | așezat după verb<br>așezat între verb și pronume |
| <i>spunându-mi</i><br><i>spunându-mi-se</i> | <b>-MI</b><br><b>-MI-</b> | așezat după verb<br>așezat între verb și pronume    | <i>mi se spune</i><br><i>spunându-mi-se</i>   | <b>MI</b><br><b>-MI-</b>  | cuvânt izolat<br>așezat între verb și pronume    |
| Persoana II-a Acuzativ                      |                           |   |   |                           |  |
| <i>te ascult</i>                            | <b>TE</b>                 | cuvânt izolat                                       | <i>te ascult</i>                              | <b>VĂ</b>                 | cuvânt izolat                                    |
| <i>te-am ascultat</i>                       | <b>TE-</b>                | așezat înaintea unui verb care se pronunță odată    | <i>te-am ascultat</i><br><i>ascultându-te</i> | <b>V-</b><br><b>-VĂ</b>   | așezat înaintea unui verb<br>așezat după verb    |

Lecția a cincea a fost o lecție mixtă ce avea de realizat următoarele obiective:

- de a conduce pe elevi spre înțelegerea pronumelui posesiv ca mijloc de a exprima atât posesorul cât și obiectul posedat;
- de a forma și pricepera elevilor de a deosebi pronumele posesiv de adjectivul posesiv.

De aceea, în această lecție, profesorul a folosit nu numai metoda conversației, dar și a demonstrației logice. S-au dat exemple îndrumând pe elevi să observe că acest pronume înlocuiește atât posesorul cât și obiectul posedat. Pe tablă s-a lucrat astfel, încât cu ajutorul schemei alcătuite profesorul a demonstrat elevilor funcția dublă a pronumelui posesiv:

| Exemple   | Pronumele     | Pe cine înlocuiește                              |
|---|---------------|--|
| <i>Al tău? Acel care-l cresc<br/>Iubindu-l cine-î, eu ori tu...</i> | <i>al tău</i> | < posesorul (pașa)<br>obiectul posedat (calul)   |
| <i>Al meu e! ...</i>  | <i>al meu</i> | < posesorul (arabul)<br>obiectul posedat (calul) |

Și numai după ce elevii și-au însușit noțiunea de pronume posesiv și rolul dublu al acestuia, s-a trecut la precizarea formelor pronumelui în funcție de persoană și de numărul posesorilor și al obiectelor posedate. Schema cu formele acestui pronume elaborată pe o planșă a contribuit la fixarea acestor forme în memoria elevilor. S-a precizat apoi pe baza analizei comparative, deosebirea pronumelui posesiv de adjectiv posesiv.

Tema dată elevilor a fost fixată tot în legătură cu obiectivul principal al lecției, urmărind nu numai însușirea mecanică a formelor pronumelui posesiv, dar și stimularea unui proces de gândire, care trebuie să ducă la înțelegerea deplină a dublului rol al acestui pronume. S-a dat elevilor să analizeze pronumele posesive dintr-un text, indicând într-un tabel toate caracteristicile. Bineînțeles, efectuarea temei a fost explicată elevilor în prealabil.

Tabelul nr. 5

## Pronume posesiv

Bucatele lor sînt bune, numai ale mele, nu.  
(P. Ispirescu, Sarea-n bucate)

| Pronumele posesiv | Persoana | Pe cine înbenițește          |                  | Cîți posesori | Cîte obiecte posedate              |
|-------------------|----------|------------------------------|------------------|---------------|------------------------------------|
|                   |          | Posesorul                    | Obiectul posedat |               |                                    |
| ale mele          | I        | împăratul<br>(care vorbește) | bucatele         | un posesor    | mai multe obiecte posedate<br>etc. |

Lecția a șasea a fost o lecție de încheiere, de recapitulare, consolidare, fixare și aplicare a cunoștințelor despre pronume. În lecție s-au desfășurat următoarele activități:

1. Recapitularea și sistematizarea cunoștințelor despre pronume însușite de elevi în cele cinci lecții anterioare. Aceasta s-a realizat prin variate procedee:
  - a) conversație recapitulativă asupra cunoștințelor teoretice,
  - b) ilustrarea tuturor problemelor teoretice recapitulate, cu exemple alese de elevi,
  - c) paralel cu conversația recapitulativă s-a întocmit schema de sistematizare a pronumelui.
2. Analiza unui text literar bine ales, în care au apărut toate formele pronumelor studiate. Pentru a forma elevilor deprinderea de a efectua o analiză sistematică și completă, s-a organizat analiza textului pe baza unui tabel de analiză. Tabelul a cuprins într-o rubrică mai mare, în stînga tablei, textul a cărui scriere a prilejuit noi discuții asupra grafiei formelor pronumelui. În rubrica următoare s-au scos

pronumele, în urma analizei, într-o alta, felul fiecărui pronume și în următoarea rubrică s-a notat flexiunea fiecărei forme de pronume din text. În ultima s-au notat observațiile ortografice.

Tabelul nr. 6

## Analiza generală

| Textul  | Pronume                        | Felul   | Flexiunea   |
|---|--------------------------------|---|---|
| <i>Al cui?</i> Acel care- <i>i</i> cresc<br>iubindu- <i>i</i> cine- <i>i</i> ; <i>eu</i> ori <i>tu</i> ?<br>De dreapta cui ascultă <i>el</i> ?<br>Din lea turbat făcându- <i>i</i> miel?<br>(G. Coșbuc, El Zorab) | al tău<br>-i<br>eu<br>tu<br>el | posesiv<br>personal<br>personal<br>personal<br>personal | pers. II. un posesor<br>un obiect posedat<br>p. III. sing. m. Ac.<br>pers. I. sing. N.<br>pers. II. sing. N.<br>pers. III. sing. N. |

Pentru a contribui la consolidarea deprinderii de a aplica, în scris, logic și corect, pronumele cu multiplele sale forme, s-a dat ca temă elevilor să alcătuiască o scurtă compunere în formă de dialog, în care să se redea convorbirea a doi elevi, într-o tabără de vară, despre locul lor natal. Convorbirea era un prilej de a folosi cât mai multe forme de pronume, care trebuiau apoi subliniate și analizate.

Astfel de exerciții dau elevilor ocazia nu numai să înțeleagă scopul studiului gramaticii, dar le creează posibilități de a aplica în scris categoriile gramaticale studiate și sînt un bun prilej de dezvoltare a gândirii creatoare a elevilor și a deprinderilor de muncă independentă.

În funcție de conținutul și obiectivele variate ale diferitelor capitole de morfologie sau sintaxă și de specificul fiecărei categorii gramaticale precum și de gradul de complexitate a noțiunilor în funcție de clasă se vor organiza sisteme de lecții diferite.

Astfel, în clasa a V-a predarea cunoștințelor despre verb s-a început prin însușirea definiției trecînd apoi la lecții în care sfera de cunoștințe s-a lărgit, îmbogățindu-se cu noțiuni noi asupra flexiunii verbului mai întîi după persoană și număr, apoi după timpuri și moduri și fixînd aceste noțiuni s-a ajuns la conjugarea verbelor. În predarea morfologiei în clasa a VII-a, ținînd seama de obiectivele și conținutul programei care prevede recapitularea cunoștințelor din clasele anterioare pe baza aplicațiilor pe texte, s-au organizat sisteme în care paralel cu lecțiile de recapitulare au fost lecții de predare a noilor cunoștințe.

Spre exemplu în cele opt lecții afectate capitolului „verbul” se pot distinge cu ușurință în acest sistem două serii paralele de lecții: o serie de lecții urmăresc ca prin analize pe text, dictări și exerciții aplicative, să recapituleze și să fixeze noțiunile despre flexiunea verbu-

<sup>5</sup> Vezi planul tematic al capitolului „Pronumele” (anexa I).

lui după persoană, număr, timp, mod, diateză și conjugare și să consolideze, în același timp, priceperile și deprinderile de a utiliza corect în scris și în vorbire toate formele acestei categorii morfologice. O altă serie de lecții din acest sistem au drept obiectiv formarea unor noțiuni despre verbe neregulate, verbe impersonale și locuțiuni verbale.

Și în predarea literaturii, sub variatele aspecte pe care le ia în funcție de conținutul materialului: lectură literară, teoria literaturii sau istoria literaturii, utilizarea sistemelor de lecții contribuie la ridicarea calității predării. Sistemul de lecții devine o formă superioară de organizare a predării diferitelor capitole în funcție de specificul materialului și de etapele procesului de învățămînt.

În cadrul predării lecturii literare se pot organiza sisteme de lecții pentru operele la care programa prevede studiul lor în 3—4 ore (basmul, schița *Vizită*, nuvela *Uzina vie* la cl. V-a; *Sobieski și românii*, *Revolta în port*, la cl. VI-a) precum și pentru predarea unui scriitor la cl. VII (M. Eminescu, M. Sadoveanu etc.).

În clasele V—VI, cînd programa prevede un număr de mai multe ore, pentru studierea unei opere literare — fără a ajunge la șablon și desigur în funcție de specificul operei — se organizează un sistem de lecții prin care se asigură însușirea temeinică a operei.

În prima lecție prin citirea model, prin explicarea cuvintelor și a expresiilor necunoscute și prin reproducerea conținutului se asigură înțelegerea de către elevi a subiectului operei. În lecția a II-a și a III-a, cînd se trece la analiza operei prin întocmirea planului de idei, caracterizarea personajelor și analiza procedeelor artistice ca mijlăce de redare a conținutului de idei, stimulînd diverse procese de gîndire ale elevilor: analiză, comparație, sinteză, generalizare, se ajunge la aprofundarea și consolidarea cunoștințelor asupra conținutului de idei a operei, precum și asupra legăturii dintre conținutul tematico-ideologic al operei și modul de redare al acestuia. Pentru realizarea acestor obiective se construiesc lecții de tipuri diferite utilizîndu-se variate metode și procedee necesitate de obiectivele predării diferitelor opere.

Astfel pentru predarea schiței „*Vizită*” de I. L. Caragiale, s-a organizat, un sistem de lecții<sup>6</sup> de tipuri diferite și s-au folosit procedee și metode variate, spre a realiza următoarele obiective:

— Cunoașterea unui aspect al societății burgheze: educația greșită a copiilor în familie.

— Înțelegerea modului cum a demascat I. L. Caragiale educația din familiile burgheze folosind satira ascuțită, ironia și umorul.

— Formarea unei atitudini reprobative la elevi atît față de comportarea copilului burghez și felul cum înțelege mama sa să-i facă educația, cît și pentru întreg modul de viață a reprezentanților clasei dominante.

În acest scop în lecția întîia s-a asigurat însușirea conținutului de idei prin următoarele procedee: lectura schiței, explicarea cuvintelor și a expresiilor, întocmirea planului simplu, reproducerea orală.

<sup>6</sup> Vezi planul tematic (anexa II).

În lecția a doua elevii au fost îndrumați să înțeleagă felul cum a demascât scriitorul modul greșit de educație a copiilor în familia burgheză. În acest scop s-a organizat mai întâi o discuție cu elevii spre a releva contrastul între pretențiile de bună educatoare ale mamei și atitudinile copilului. Apoi s-au caracterizat cele două personaje: mama și Ionel, subliniindu-se contrastul între părerile D-nei Popescu asupra educației și atitudinile ei față de diferitele manifestări negative ale lui Ionel, din care reiese lipsa lui de educație. S-a format astfel la elevi o atitudine de reprobație față de comportarea copilului, ca rezultat al educației primite în familie.

Lecția a treia a fost o lecție de fixare și în același timp de formare a priceperilor și deprinderilor. Spre a pătrunde și mai bine caracterul personajelor, reieșit din modul de a vorbi și de a se comporta, s-a organizat o lecție de lectură expresivă. Formându-și priceperea de a reda prin lectură expresivă felul de a vorbi al personajelor, elevii au pătruns mai adânc și mai conștient arta scriitorului de a prezenta veridic personajele.

Evidentă apare necesitatea organizării materialului în sisteme de lecții în cadrul predării literaturii la clasa a VII-a, când pentru studierea unui scriitor sînt rezervate un număr mai mare de ore. Spre exemplu, pentru predarea scriitorului Mihai Eminescu la această clasă, s-a întocmit un sistem de 5 lecții de tipuri și structuri variate<sup>7</sup>, urmărind atît justa repartizare a materialului prevăzut în programa analitică, dar în același timp și realizarea obiectivelor educative.

Într-o lecție introductivă, elevii au perceput paralel cu biografia scriitorului și condițiile social-politice care au generat opera poetului. Cunoscînd cîteva aspecte ale copilăriei: rătăcirile sale prin pădurile din jurul Ipoteștilor, popasurile în casele țărănești, unde asculta basme, legende, balade, ghicitori și doine, elevii au înțeles și dragostea poetului pentru natura patriei și creațiile populare, explicîndu-și geneza poeziilor: „Povestea codrului”, „Freamăt de codru”, „Revedere”, „Ce te legeni...” Geneza basmelor „Făt-Frumos din lacrimă” și „Călin nebunul” a fost mai bine precizată vorbindu-li-se despre peregrinările poetului prin Transilvania și Muntenia și despre culegerile sale de folclor. Explicînd — la nivelul de înțelegere al elevilor din clasa a VII-a — unele date cu privire la studiile de filozofie și economic politică de la Viena și Berlin, precum și impresiile puternice produse de victoria Comunei din Paris și de înăbușirea ei în sânge, s-au creat premisele înțelegerii fragmentului din poemul „Împărat și proletar”. De asemenea, cunoscînd din expunerea biografiei diferite aspecte ale vieții poetului ca bibliotecar, revizor școlar, ca ziarist la „Curierul din Iași”, ca redactor la „Timpul”, precum și viața de mizerie și boala sa, elevii au înțeles cu mai multă ușurință caracteristicile operei poetului, revolta și dezgustul său față de nedreptățile sociale ale timpului.

Cu lecția a doua s-a început studierea operei poetului, avînd ca obiectiv analiza poeziei „Și dacă...”. În lecțiile a treia și a patra a sistemului s-a urmărit analiza unui fragment din „Împărat și proletar”.

<sup>7</sup> Vezi planul tematic (anexa III).



Cunoștințele dobândite în câteva lecții, în care s-au studiat diferite aspecte ale operei literare, spre a nu rămâne în stadiul teoretic, trebuie să-și găsească aplicarea într-o lucrare de mai mari sau mai mici proporții, în funcție de vârsta elevilor, urmărindu-se atât aplicarea în practică a cunoștințelor teoretice, cât și realizarea țelurilor educative.

De aceea lecția a cincea a fost o lecție de aplicare în practică a cunoștințelor, o lecție de compunere cu subiectul „Figura prolețarului” din poemul lui Mihai Eminescu „Împărat și prolețar”<sup>3</sup>.

Sistemele de lecții își găsesc o amplă și necesară utilitate în cadrul predării istoriei literaturii în clasele medii, unde specificul materialului eșalonat în capitole mari, legate de periodizarea literaturii, impune profesorului o mai atentă grijă în repartizarea materiei din programa analitică pe lecții.

În clasa a IX-a sînt câteva capitole ca *Formarea limbii române, Literatura populară, Cultura și literatura română în secolele al XIV-lea, al XV-lea și al XVI-lea*, care se predau în cite două ore fiecare și nu pun prea mari probleme în repartizarea materialului pe lecții. Începînd cu capitolele *Cultura și literatura română în secolul al XVII-lea, Cultura și literatura română în secolul al XVIII-lea* devine tot mai necesară organizarea sistemelor de lecții.

Fără a știrbi unitatea unui capitol, pentru a crea sisteme de lecții prea vaste, începînd cu secolul al XVIII-lea și mai ales al XIX-lea și al XX-lea, materialul se poate preda în mai multe subcapitole, subdiviziuni sugerate și de specificul materialului.

Întrucît pentru studiul literaturii romîne din secolul al XIX-lea este necesar un număr foarte mare de lecții, în funcție de problematica legată prin tangențe comune, se întocmesc mai multe sisteme de lecții: un sistem de lecții va trata *Literatura romînă în prima jumătate a secolului al XIX-lea*; iar cel de al doilea sistem va cuprinde *Literatura romînă în perioada de după revoluția de la 1848*.

De altfel crearea unor subcapitole e cerută și de împărțirea pe clase a materiei. Astfel programa clasei a X-a începe cu tema *Literatura romînă, în ultimul pătrat al secolului al XIX-lea*, deci e absolut necesar să constituie subiectul unui alt sistem de lecții.

Uneori pentru capitolele de mare întindere, ca cel amintit mai sus în cadrul căruia se studiază scriitori însemnați, pentru predarea cărora se prevede un număr mai mare de ore, se organizează sisteme de lecții pentru fiecare scriitor. Se construiește un sistem de 14 lecții pentru predarea poetului Mihai Eminescu, un altul de 5 lecții pentru studierea lui Ion Creangă, un altul de 9 lecții pentru predarea lui I. L. Caragiale, unul de 3 lecții pentru Ion Slavici, un sistem de 5 lecții pentru predarea Contemporanului etc. În studierea fiecărui scriitor e necesară o lecție introductivă de predare a biografiei, urmează lecții de caracterizare sau de analiză a operelor scriitorului. Sistemul de lecții se

<sup>3</sup> Sistemul de lecții s-a aplicat la clasa a VII-a Școala medie „M. Eminescu” Cluj

încheie cu o lecție de fixare, în care se efectuează o caracterizare a operei scriitorului<sup>9</sup>.

În cadrul sistemelor de lecție trebuie să se rezerve loc, în afara lecțiilor în care obiectivul principal îl constituie transmiterea de noi cunoștințe, și unor lecții speciale destinate formării deprinderilor de muncă independentă a elevilor. Este absolut necesar să se formeze la elevi deprinderea de lectură în afara clasei a operelor, care urmează a fi analizate și la clasele a X-a și a XI-a, trebuie să se indice spre lectură și unele materiale de critică literară, care să completeze și să aprofundeze cunoștințele elevilor asupra operelor și să le aducă un ajutor prețios în pătrunderea înțelesului operei literare.

Și în clasa a XI-a se alcătuiesc sisteme de lecții atât pentru unele capitole introductive ca *Literatura română în secolul al XX-lea*, cât și pentru scriitorii care se predau într-un număr mai mare de ore (L. Rebreanu 5 ore, M. Sadoveanu 8 ore, T. Arghezi 6 ore). Un sistem interesant de lecții constituie capitolul final din programa acestei clase, care are ca temă: *Realizări ale literaturii noastre noi*. Fixînd și sistematizînd cunoștințele predate anterior, se urmărește sintetizarea și precizarea caracterelor specifice ale literaturii noastre noi.

Astfel, organizarea materialului din programa analitică în sisteme de lecții și utilizarea planurilor tematice are o puternică influență pozitivă asupra procesului de predare și de însușire a limbii și literaturii române, creînd în același timp largi perspective de ridicare a nivelului științific și metodic al lecțiilor.

### III. CITEVA CONCLUZII METODICE ASUPRA UTILIZĂRII SISTEMULUI DE LECȚII

Problemele ridicate de aplicarea sistemelor de lecții în predarea limbii și literaturii române nu sînt încă epuizate. Sistemele de lecții prezentate spre exemplificare pot fi desigur încă experimentate în școli și îmbunătățite, deschizîndu-se astfel largi perspective inițiativei creatoare a profesorilor.

Totuși cercetarea întreprinsă asupra aplicării sistemelor de lecții în predarea limbii și literaturii române ne îndreptățește să desprindem cîteva concluzii privind influența pozitivă pe care o are utilizarea sistemului de lecții în predarea limbii și literaturii române.

Prin elaborarea sistemului de lecții se asigură condiții mult mai favorabile atât desfășurării muncii profesorului, dîndu-i ample perspective în activitatea instructiv-educativă, cât și muncii elevilor în procesul complex al dezvoltării lor multilaterale.

1. Utilizarea sistemului de lecții asigură profesorului o pregătire mai amplă, mai completă și mai documentată în ceea ce privește conținutul materialului ce are de predat.

Cu ajutorul sistemului de lecții profesorul dobîndește o perspectivă mai largă avînd o privire de ansamblu asupra materialului întregului capitol. Munca depusă de profesor asupra tematicii unui capitol

<sup>9</sup> Vezi planul tematic (anexa IV).

din programa analitică îl obligă să studieze materialul mai multor lecții, să ierarhizeze mai just problemele și să le trateze în legătură unele cu altele, dând astfel o unitate întregului proces de predare a capitolului.

2. Căpătînd o mai largă orientare asupra temei și asigurîndu-se o sistematizare a cunoștințelor pe baza scopului general al capitolului profesorul *precizează* mai clar *scopurile* ce pot fi urmărite în cadrul temei respective și posibilitatea realizării lor de-a lungul șirului de lecții planificate. Sistemul de lecții ajută în *fixarea* mai clară și mai precisă a *scopului fiecărei lecții* și în urmărirea realizării lui.

3. Profesorul capătă astfel o *bază științifică în repartizarea materialului pe lecții*, în dozarea și *ierarhizarea mai judicioasă a problemelor fiecărei lecții*, evitînd repetările și prevenind lacunele.

Sistemul de lecții dă profesorului o mai clară viziune asupra noțiunilor de bază asupra cărora trebuie să insiste, îl ajută să sesizeze mai precis premisele pe care se va sprijini pentru formulările generale, creînd în același timp mai ample și mai juste corelații cu alte teme sau cu alte obiecte. Cu acest prilej se precizează și natura și numărul problemelor instructiv-educative ce trebuie urmărite în cadrul temei respective, ierarhizîndu-se în ordinea importanței lor. În felul acesta nu numai materialul fiecărei lecții este just dozat, dar și sarcinile instructiv-educative sînt mai bine realizate în lecții. În funcție de acestea se stabilesc priceperile și deprinderile care vor fi formate prin predarea capitolului respectiv.

4. Organizarea materiei în sisteme de lecții asigură posibilități largi inițiativei creatoare a profesorului în alegerea celor mai eficiente forme de activitate.

Sistemul de lecții crează condițiile pentru o mai *justă planificare a lecțiilor* în cadrul unei teme. Profesorul e obligat astfel, ca înainte de a începe predarea unui capitol să stabilească numărul, ordinea și tipul lecțiilor (cîte lecții introductive, de comunicare, de fixare, de formare a priceperilor și deprinderilor, de recapitulare etc. sînt necesare pentru a asigura realizarea tuturor obiectivelor capitolului.)

În funcție de scopul întregului capitol și de obiectivele fiecărei lecții *se asigură organizarea și utilizarea unor variate tipuri de lecții*.

În cadrul unui sistem de lecții, profesorul are posibilitatea de a-și îndrepta atenția nu numai asupra comunicării cunoștințelor, dar și asupra lecțiilor de fixare și de formare a deprinderilor, de repetare, verificare și control.

Aprofundarea problemelor fiecărei lecții se face mai ușor și mai temeinic după ce s-a studiat tema în ansamblu. În raport cu obiectivele conținutului capitolului, cu etapele procesului de învățămînt și cu particularitățile de gîndire ale elevilor, apare mai ușoară și *stabilirea metodelor și procedeeleor* ce trebuie folosite în fiecare parte a capitolului. De asemenea apare mai evidentă și necesitatea utilizării unui număr mai mare și mai variat de metode generale și speciale, în funcție de obiectivele diferitelor subcapitole și de tipul și structura fiecărei

lecții și de necesitatea antrenării cât mai active a elevilor în toată desfășurarea lecției.

Pe această cale se ajunge la o *mai înaltă calitate a întregului proces de învățămînt*, ridicîndu-se în același timp nivelul lecțiilor din toate punctele de vedere. Sistemul de lecții influențează pozitiv asupra întregului proces de învățămînt, dar și asupra fiecărei lecții în parte, deoarece asigură o legătură internă firească și o logică deplină între diferitele momente ale procesului de învățămînt.

5. Organizarea sistemelor de lecții favorizează o *mai justă aplicare a principiilor de învățămînt*. Se dă o mai largă posibilitate aplicării principiului sistematizării și continuității, asigurîndu-se o sistematizare superioară a materialului capitolului și o organizare sistematică a tuturor formelor de activitate în cadrul lecțiilor. Se asigură o însușire conștientă, activă și temeinică a cunoștințelor respectîndu-se mai cu ușurință principiul accesibilității.

Se creează, de asemenea, mai ample posibilități de respectare a caracterului intuitiv pe baza asigurării din timp a materialului didactic necesar pentru înțelegerea mai precisă a materialului predat. Sistemul de lecții dă și perspectiva materialului didactic de care este nevoie pentru ilustrarea diferitelor probleme ale capitolului, creînd posibilitatea pregătirii din timp a materialului didactic corespunzător.

6. Folosirea sistemelor de lecții *conduce și la o mai bună, mai sistematică și mai temeinică pregătire a elevilor*. Se urmărește mai organizat și mai sistematic pregătirea multilaterală a elevilor ținînd seama de principiile și sarcinile educației comuniste, de principiile didactice și de sarcinile specifice ale diferitelor capitole ale disciplinei pe care o predă profesorul.

Prin organizarea sistemelor de lecții pentru predarea unui capitol din materialul prevăzut în programă se asigură o lărgire treptată a cunoștințelor, conducînd gîndirea elevilor de la cunoscut la necunoscut, de la concret la abstract, spre generalizări tot mai largi. Se asigură de asemenea o mai rațională și organizată dezvoltare a proceselor de gîndire a elevilor, precum și o aprofundare mai temeinică care se organizează în mintea elevilor în „structuri logice” a cunoștințelor.

Avînd o complexă viziune de ansamblu asupra materialului unui capitol și stabilîndu-se o mai strînsă legătură între noțiuni, se deschid mai largi perspective de însușire a cunoștințelor de către elevi, putîndu-se urmări mai bine progresul clasei de la o lecție la alta. Evitîndu-se repetițiile inutile se trezește interesul elevilor și se menține mereu vie atenția, creîndu-se condițiile unei însușiri mai temeinice a materialului.

Se ivesc posibilități mai mari pentru organizarea recapitulărilor, permițîndu-se o esalonare precisă și științifică a repetițiilor pe baza verificării și aprecierii sistematice a calității și cantității cunoștințelor elevilor, prin realizarea unei evidențe a lacunelor din cunoștințele acestora.

Sistemul de lecții este și o cheazăsie a aplicării pe scară largă a principiului legăturii dintre teorie și practică, deoarece în cadrul acestei forme de organizare a materialului apar mai multe posibilități și mai

variate forme de aplicare în practică a cunoștințelor teoretice. În același timp se asigură nu numai legătura mai strânsă între lecții, dar și legătura dintre lecții și alte forme de activitate cu care sînt în strînsă legătură ca: lectura în afara clasei, excursii, activități extra școlare, teme și exerciții legate de formarea deprinderilor și a spiritului de muncă independentă etc.

7. Utilizarea sistemelor de lecții dă profesorului mai vaste posibilități de realizare a caracterului educativ al învățămîntului prin predarea gramaticii și a literaturii romîne, asigurîndu-i o acțiune planificată, complexă și amplă de îndeplinire a obiectivelor educative. În cadrul unui sistem de lecții problemele educative sînt stabilite mai just și sînt mai organic legate de conținutul capitolului, realizîndu-se în același timp și posibilitatea de a le urmări sistematic la fiecare lecție. Această formă de a lucra îl ajută pe profesor și în organizarea unei acțiuni sistematice de dezvoltare a facultăților intelectuale ale elevilor și mai ales de formare a concepției materialiste despre lume.

8. De asemenea, utilizarea sistemelor de lecții *aduce și o ridicare a nivelului de pregătire a profesorului, asigurînd o dezvoltare continuă a unor priceperi didactice.*

Sistemul de lecții îl ajută pe profesor și în însușirea artei de a folosi manualul și utilajul existent în școală și de a folosi mai amplu materialul didactic.

Utilitatea planurilor unor sisteme de lecții judicios elaborate, poate merge uneori pînă la a dispensa pe profesor de alte planuri, asigurînd în același timp o complexă pregătire atît din punct de vedere științific cît și didactic.

Elaborarea unui sistem de lecții implicînd stabilirea obiectivelor concrete ale fiecărei lecții în funcție de locul ei în cadrul temei, precizarea tipului și a structurii metodelor ce se vor utiliza, fixarea problemelor esențiale ce urmează a fi tratate, concluziile și generalizările, la care se va ajunge, precum și mijloacele de legare a teoriei de practică, dezvoltă experiența și măiestria pedagogică a profesorului.

Plan tematic la capitolul "Pronumele"

| Nr. crt. | Subiectul și conținutul de bază al lecției  | Scopul lecției  | Tipul                             | Metode                           | Material didactic  | Lucrări practice de aplicare a cunoștințelor  |
|----------|---|---|-----------------------------------|----------------------------------|--|---|
| 1        | <i>Pronumele (definiție)</i><br><i>Pronumele personal</i><br>(flexiunea după număr și persoană) | Prin sublinierea funcției pronumelui de a înlocui un nume se urmărește înțelegerea rolului stilistic al acestei categorii gramaticale de a evita repetițiile în expunere. | Lecție de comunicare              | Conversație, demonstrație logică |  | Inlocuirea substantive-<br>lor dintr-un text cu<br>pronumele corespun-<br>zător.  |
| 2        | <i>Declinarea pronumelui personal</i>   | Înțelegerea formelor variate, pe care le ia pronumele în cursul declinării, în funcție de rolul sintactic al acestora și utilizarea lor.                                  | Lecție mixtă                      | Conversație                      | Schema declinării pronumelui personal                                      | Declinarea în propoziții a pronumelui personal, persoana a II-a singular și plural (în scris). Învățarea declinării după tabelul formelor din manual.   |
| 3        | <i>Formele accentuate și neaccentuate ale pronumelui personal</i>                               | Formarea priceperii de a serie corect formele accentuate și neaccentuate ale pronumelui și a le deosebi de alte categorii morfologice cu pronunțare asemănătoare.         | Lecție de fixare                  | Conversație, exerciții           | Tabel ortografic cu formele ce se pronunță asemănător                      | Exercițiu de recunoaștere: analiza pronunțelor personale dintr-un fragment din „Amintiri din copilărie”, menționând în tabel: pronumele, forma accentuată sau neaccentuată, persoana, numărul, cazul. |
| 4        | <i>Exerciții aplicative la pronumele personal</i><br>(dictare)                                  | De a obișnui elevii să scrie conștient și corect formele pronumelui personal  | Lecție de formare a deprinderilor | Exerciții, conversație           | Tabel ortografic cu scrierea diferitelor poziționale formelor neaccentuate | Exercițiu de recunoaștere și motivare: analiza pronunțelor dintr-un text motivând grafia diferitelor forme.   |

| Nr. crt. | Subiectul și conținutul de bază al lecției  | Scopul lecției   | Tipul                  | Metode                            | Materialul didactic                 | Activități practice de aplicare a cunoștințelor  |
|----------|---|--|------------------------|-----------------------------------|-------------------------------------|--|
| 5        | <i>Pronumele posesiv, adjectivul posesiv (formele pronumelui după persoană, gen, numărul posesorilor și al obiectelor posedate)</i> | De a forma la elevi noțiunea de pronume posesiv ca mijloc de a înlocui atât posesorul cit și obiectul posedat și a priceperii de a-l folosi conștient și de a-l deosebi de adjectivul posesiv. | Lecție mixtă           | Conversație, demonstrație logică  | Tabloul formelor pronumelui posesiv | Analiza pronunțelor posesive dintr-un fragment din „Bunicul” de B. Ștefănescu Delavrancea, indicând posesorul și obiectul posedat. |
| 6        | <i>Recapitularea pronumelui</i>   | De a sistematiza și fixa cunoștințele din lecțiile anterioare și de a forma pricepera recunoașterii în texte literare a formelor diferitelor pronume.  | Lecție de recapitulare | Conversație, analiză gramaticală. | Schema recapitulativă a pronumelui. | O compunere cu tema: „Convorbire între doi elevi despre locul natal”, introducându-se formele pronunțelor învățate.                |

## Plan tematic pentru schița „Vizită”

| Nr. crt. | Subiectul și conținutul de bază al lecției   | Scopul lecției  | Tipul                | Metodele                | Materialul didactic   | Temă pentru acasă                                  |
|----------|--|---|----------------------|-------------------------|---|--|
| 1        | <i>Vizită de I. L. Caragiale (conținutul)</i><br>— Lectura schiței<br>— Explicarea cuvintelor<br>— Întocmirea planului simplu<br>— Reproducerea conținutului după plan | De a forma la elevi o atitudine reprobativă față de comportarea copilului burghez, pe baza însușirii ideilor schiței. | Lecție de comunicare | Conversație, explicație | Ilustrația la schița: „Vizită” de Eng. Taru (ediție festivă cu prilejul centenarului) | Reproducerea conținutului schiței după planul dat. |

| Nr. crt. | Subiectul și conținutul de bază al lecției   | Scopul lecției  | Tipul   | Metodele  | Material didactic | Temă pentru acasă  |
|----------|--|---|---|---|-------------------|--|
| 2        | <p><i>Viziă</i> de I. L. Caragiale (caracterizarea personajelor)</p> <p>A. Discutarea următoarelor probleme:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— personajele schiței</li> <li>— clasa căreia aparțin</li> <li>— părerile Dnei. Popescu asupra educației</li> <li>— faptele lui Ionel din care reiese lipsa de educație</li> <li>— atitudinea Dnei. Popescu față de isprăvile lui Ionel</li> <li>— greșelile educației din familiile burghezo-moșierilor criticate de I. L. Caragiale.</li> </ul> <p>B. Paralelei cu aceasta se vor caracteriza personajele din acțiunile și din modul lor de a vorbi.</p> | De a explica elevilor educația greșită din familiile burgheze.  | Lecție mixtă  | Conversație. Lucru cu manualul                            |                   | Caracterizarea lui Ionel motivând caracteristicile cu citate sau acțiunile ale personajului. |
| 3        | <p><i>Viziă</i> de I. L. Caragiale</p> <p>A. Discuție asupra personajelor insistând asupra modului de vorbire a acestora în funcție de caracterele lor.</p> <p>B. Stabilirea tonului fundamental și a intonației impuse de vorbirea diferitelor personaje.</p> <p>C. Fixarea pauzelor și a accentelor logice.</p> <p>D. Lectura de roluri.</p>   | Prin formarea priceperii de a reda expresiv felul de a vorbi al personajelor se urmărește înțelegerea artei scriitorului de a prezenta veridic personajele. | Lecție de fixare și formare a priceperilor și deprinderilor | Conversație, explicație, exerciții (de lectură expresivă) |                   |  |



## Planul tematic pentru predarea poetului M. Eminescu

| Nr. crt. | Subiectul și conținutul lecției   | Scopul lecției  | Tipul lecției        | Metode      | Materialul didactic  | Tema pentru acasă  |
|----------|---|---|----------------------|-------------|--|--|
| 1        | <i>M. Eminescu</i> — biografie<br>Expunerea vieții poetului după următoarea schiță:<br>— data și locul nașterii, familia<br>— anii copilăriei și primele studii<br>— perioada anilor 1865—1869 (rătăcirile prin țară, primele poezii)<br>— studiile la Viena și Berlin (1869—1874)<br>— reîntoarcerea în țară. La Iași 1874—1877.<br>— la București 1877—1883<br>— ultimii ani 1883—1889<br>— locul poetului în istoria literaturii noastre<br>— aprecierea de care se bucură azi opera poetului. | Relevând evenimentele sociale care au generat opera poetului și condițiile sale de viață, se urmărește a se crea premisele înțelegerii unor aspecte ale operei poetului și a trezi admirația elevilor pentru marele poet. | Lecție de comunicare | Povestire   | Fotografii ale poetului la diferite vârste   | 1. Învățarea datelor biografice<br>2. Repetarea poeziilor învățate în anii precedenți. |
| 2        | „Și dacă . . .”<br>Analiza poeziei după următorul plan:<br>— tema poeziei<br>— ideile pe strofa<br>— sentimentele poetului<br>— caracterul liric al poeziei<br>— mijloacele artistice<br>— versificația poeziei (ritm, rimă, măsură)  | Înțelegerea unui aspect al creației poetului: împletirea sentimentului de iubire cu zugrăvirea aspectelor naturii.  | Lecție mixtă         | Conversație | Ilustrația paginii din revista „Familia” nr. 46 în care a apărut poezia din (manualul de cl. X-a). | Memorarea poeziei.   |

| Nr. crt. | Subiectul și conținutul lecției   | Scopul lecției  | Tipul lecției                                     | Metode                                     | Materialul didactic  | Tema pentru acasă  |
|----------|---|---|---|--|--|--|
| 3        | „ <i>Împărat și proletar</i> ”<br>Analiza poeziei va clarifica următoarele probleme:<br>— tema poeziei<br>— sentimentele poetului<br>— ideile din poezie cu reliefarea (în plan complex) a ideilor din discursul agitatorului   | Prin înțelegerea ideilor din discursul agitatorului se va contribui la formarea bazelor concepției materialiste despre societate și a atașamentului elevilor față de cauza dreaptă a proletariatului. | Lecție mixtă (de studiere a conținutului operei)  | Conversație, lucru cu manualul             | Pagină de manuscris cu poezia „ <i>Împărat și proletar</i> ” (din manualul de cl. X-a) | De a completa planul cu ideile din discursul agitatorului cu versurile cele mai ilustrative. Memorarea versurilor care au plăcut mai mult elevilor din discursul agitatorului. |
| 4        | „ <i>Împărat și proletar</i> ”<br>Analiza realizării artistice:<br>A. Modurile de expunere:<br>a) descrierea tavernii (pentru fixarea cadrului)<br>b) monologul (spre a mări caracterul mobilizator al poeziei)<br>c) portretele proletariilor în antiteză cu cele ale exploataților.<br>B. Antiteza:<br>— între două strofe<br>— în aceeași strofă<br>— într-un vers (folosită spre a sublinia contrastul între viața proletariilor și a exploataților). | Dezvoltarea priceperii de a analiza procedeele artistice ca mijloace de redare a ideilor.   | Lecție mixtă (de studiere a realizării artistice) | Conversație, lucru cu manualul, explicație |  | Cunoașterea analizei literare a poeziei.   |

| Nr. crt. | Subiectul și conținutul lecției   | Scopul lecției   | Tipul lecției  | Metode                        | Materialul didactic | Tema pentru acasă                          |
|----------|---|--|--|-------------------------------|---------------------|--|
|          | <p>C. Limba și stilul:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— propoziții exclamative și interogative</li> <li>— verbe la imperativ</li> <li>— neologisme</li> <li>— epitetul (spre a preciza mizeria vieții proletarilor și huzurul celor bogați)</li> </ul> <p>D. Versificația : strofă, măsură, ritm, rimă.</p> <p>E. Stabilirea genului și speciei.</p> <p>Concluzia :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Participarea afectivă a poetului la tot discursul agitatorului.</li> <li>— Concepția progresistă a poetului.</li> <li>— Valoarea multiplă a operei.</li> </ul> |  |  |                               |                     |  |
| 5        | <p><i>Figura proletarului agitator oglindită în fragmentul din „Împăvat și proletar”.</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conversație pentru a reaminti criteriile de redactare a unei lucrări.</li> <li>2. Alcătuirea planului lucrării.</li> <li>3. Efectuarea lucrării.</li> <li>4. Lectura și analiza unei lucrări cu elevii.</li> <li>5. Concluziile profesorului.</li> </ol>  | <p>Pătrunderea sensului ideologic al figurii proletarului din poezia lui M. Eminescu</p> | <p>Lecție de formare fa prăceperilor (compunere după plan)</p> | <p>Conversație, exerciții</p> |                     | <p>Completarea și corectarea lucrării.</p> |

## Plan tematic la capitolul I. L. Caragiale

Anexa IV  
Clasa a X-a (9 ore)

| Nr. crt. | Subiectul și conținutul lecției   | Scopul lecției   | Tipul lecției   | Metode   | Materialul didactic   | Activități practice pentru însușirea materialului predat   |
|----------|---|--|---|--|---|--|
| 1        | <i>I. L. Caragiale: viața și activitatea</i>  | Prin însușirea diferitelor aspecte ale vieții, concepției și activității scriitorului, se urmărește crearea premizelor înțelegerii conținutului tematico-ideologic al operelor acestuia și stimularea interesului elevilor pentru lectura lor.         | Lecție de comunicare (introdactivă)                     | Prelegere școlară                                | Albumul: I. L. Caragiale — omul și opera în imagini   | 1. Alcătuirea unei schițe biografice pe baza manualului și explicațiilor profesorului.<br>2. Lectura pieselor „O noapte furtunoasă”, „Conu Leonida față cu reacțiunea”, pe grupe de elevi. |
| 2        | <i>I. L. Caragiale: Creațiile dramatice de început.</i>   | De a trezi dezaprobarea elevilor față de societatea burgheză, ale cărei aspecte negative sînt satirizate în creațiile dramatice de început ale scriitorului.   | Lecție mixtă (de caracterizare a operei)                | Conversație, expunere                            | I. L. Caragiale Teatru (ediția festivă)   | 1. Lectura comediei „O scrisoare pierdută”.<br>2. Vizionarea filmului sau a spectacolului cu această piesă (acolo unde e posibil).   |
| 3        | <i>I. L. Caragiale: O scrisoare pierdută (Temă, subiect, idee, conflict, caracterizarea personajelor)</i> | De a contribui la formarea bazelor concepției științifice a elevilor despre societate prin cunoașterea parodiei sistemului electoral burghezo-moșieresc și a împlinirii intereselor burgheziei cu ale moșierimii, demascate de autor în această operă. | Lecție de formare a deprinderilor (de analiză literară) | Conversație, lucru cu manualul, analiză literară | I. L. Caragiale, Teatru (ediția festivă). Fotografii cu artiștii care au interpretat personajele piesei | Lucrare cu tema: „Personajele din comedia „O scrisoare pierdută”, reprezentanți tipici ai societății vremii.   |
| 4        | <i>I. L. Caragiale: O scrisoare pierdută (analiza mijloacelor artistice)</i>                              | Prin ilustrarea valorii artistice deosebite a acestei comedii — capodoperă a realismului critic din literatura română — urmărim să dezvoltăm prețuirea și admirația elevilor pentru operă și pentru creatorul ei.                                      | Lecție mixtă  | Conversație, explicație, lucru cu cartea         |   | - Analiza literară completă a piesei (expunere orală)<br>- Lectura a 2—3 schițe I. L. Caragiale, de fiecare elev.  |

| Nr. cit. | Subiectul și conținutul lecției  | Scopul lecției  | Tipul lecției  | Metode   | Material didactic   | Activități practice pentru însușirea materialului predat  |
|----------|--|---|--|--|---|---|
| 5        | <i>I. L. Caragiale: „Momente și schițe” (prezentarea tematicii)</i>          | De a forma la elevi o atitudine reprobativă față de orînduirea socială în care domină moravurile demascate de scriitor în schițele sale.  | Lecție de comunicare (de caracterizare a operei)               | Expunere, conversație                            | <i>I. L. Caragiale: „Momente și schițe” (ediție festivă). Fotografii cu aspecte din filmele în care s-au reprezentat schițele lui Caragiale</i> | Lectura schiței „Arendașul român,”  |
| 6        | <i>I. L. Caragiale: Arndașul român (analiză literară)</i>                    | De a înțelega exploatarea sîngerousă la care era supusă țărănimia cu concursul aparatului de stat burghezo-moșieresc și de a dezvolta atașamentul elevilor pentru lupta de ridicare a bunei stări a țărănimii prin socializarea agriculturii. | Lecție de formare a deprinderilor                              | Conversație, lucru cu manualul, analiză literară | Fotografii cu aspecte din film  | De pregătit<br>Expunere orală cu tema: „Aspecte ale societății burghezo-moșierești satirizate de Caragiale în schițele sale”. |
| 7        | <i>I. L. Caragiale: Două lozuri (analiză literară)</i>                       | De a trezi disprețul și dezaprobarea elevilor față de preocupările mîrunte și de mentalitatea micului burghez.  | Lecție mixtă   | Conversație, expunere                            |   | Lectura articolului „1907, Din primăvară pînă-n toamnă, și conspectarea ideilor.  |
| 8        | <i>I. L. Caragiale: 1907, Din primăvară pînă-n toamnă (analiză literară)</i> | De a trezi elevilor aceleași sentimente care au animat pe scriitor în elaborarea acestui articol: ură față de clasele dominante și atașament față de țărănimia exploatată.  | Lecție de comunicare (analiză literară)                        | Conversație, expunere, lucru cu manualul         |   | Expunerea orală a analizei articolului „1907, Din primăvară pînă-n toamnă”.   |
| 9        | <i>Insemnătatea lui I. L. Caragiale</i>                                      | De a dezvolta prețuirea și admirația elevilor pentru cel mai mare scriitor realist-critic al literaturii noastre.   | Lecție de fixare (de caracterizare a activității scriitorului) | Conversație, expunere                            |   | O lucrare cu tema: „Critica societății burghezo-moșierești în opera lui I. L. Caragiale”.                                     |

## BIBLIOGRAFIE

1. Balaniuk G., *Insușirea temeinică a cunoștințelor și locul lixării inițiale a cunoștințelor în procesul de învățămînt*, „Analele rom. sov. ped. psih.”, 1955, nr. 1.
2. Chiosa Clara, *Metodica predării limbii romine*, E.S.D.P. 1955.
3. Chircev A., *Procesul însușirii cunoștințelor de către elevi în lumina învățării fiziologice a lui I. P. Pavlov*, „Rev. Ped.” 1955, nr. 2.
4. Danilov M. A., *Ce este o „lecție bună”*, „Rev. Ped.” 1956, nr. 8, p. 65—78.
5. Danilov M. A., *Laturile esențiale ale procesului de învățămînt*, „Analele rom. sov. Ped. Psih.”, 1956, nr. 2.
6. Duhovnii I. M., *Studii de pedagogie*, București, E.S.D.P., 1953.
7. Egorkin V., *Să ne pregătim cu grijă lecțiile*, „Narodnoie Obrazovanie”, 1948, nr. 2.
8. Esipov B. P., *Sucesiunea lecțiilor și tipurile lor*, „Sovetskaia Pedagoghika” 1947, nr. 3.
9. Goian E., *Elemente constitutive ale procesului de învățămînt și tipologia lecției*, „Rev. Ped.”, 1959, nr. 2, p. 22—29.
10. Golant E. I., *Despre experiența cadrelor didactice din Regiunea Lipetki*, „Analele rom. sov. ped. psih.”, 1962, 4.
11. Gonciarov N. K., *Procesul de învățămînt în școala sovietică în lumina teoriei marxist-leniniste despre cunoaștere*, „Rev. Ped.”, 1952, nr. 1.
12. Ivanov S. V., *Tipurile și structura lecției*, „Analele rom.-sov.” vol. II, 1947, nr. 7.
13. Kairov I. A., Gonciarov N. K., Esipov B. P., Zankov L. V., *Pedagogia*, București, E.S.D.P., 1958.
14. Kazanțev I. N., *Lecția în școala sovietică*, București, E.S.D.P., 1952.
15. Lemeni—Makedon, *Tipologia lecției și importanța ei*, „Analele rom. sov. ped. psih.”, 1950, 4, p. 90—108.
16. Munteanu Georgeta, *Aplicarea principiului intuitiv în predarea gramaticii*, „Studia Universitatis Babeș-Bolyai”, 1959, seria Filologie.
17. Niculiu Adriana, *Cum putem folosi orele la dispoziția profesorului în cadrul lecțiilor de limba și literatura romină*, „Rev. Ped.” 1962, nr. 3, p. 95—99.
18. Ogorodnikov I. A., Simbirev P. N., *Pedagogia*, E.S.D.P., 1952.
19. Popescu Stela, *Pregătirea profesorului pentru un sistem de lecții*, „Rev. Ped.”, 1959, nr. 2, p. 39—55.
20. Salade Dumitru, *Metodica organizării și desfășurării lecției*, Cluj, Litografia Învățămîntului, 1957.
21. Șațchi V. P., *Tipurile de lecții în practica școlară*, „Analele rom. sov. ped. psih.”, 1953, nr. 3.
22. Voitulevici V. I., *Sisteme de lecții*, „Sovetskaia Pedagoghika”, 1949, nr. 4 (în traducerea Institutului de studii romîno-sovietice, filiala Cluj).
23. *Curs de pedagogie*, redactat de Colectivul Catedrei de Pedagogie a Universității „V. Babeș” Cluj, Litografia Învățămîntului, 1958.
24. *Lecțiile de recapitulare, generalizare, fixare, lecțiile de control*, „Rev. Ped.”, 1953, nr. 2, p. 124—140.
25. *Organizarea lecției și alcătuirea planului lecției*, „Rev. Ped.”, 1953, nr. 2, p. 155—162.
26. *Programa de limba romină*, M.I.C., 1962.

СИСТЕМА УРОКОВ — СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ ПРЕПОДАВАНИЯ  
РУМЫНСКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

(Резюме)

В первой части работы автор мотивирует необходимость применения системы уроков в преподавании румынского языка и литературы, основываясь на следующих факторах:

1. взаимосвязь и обусловленность различных явлений внешнего мира, которые находят свое отображение в различных отраслях наук;

2. внутренняя логика каждого учебного предмета;
3. соблюдение принципа систематизации;
4. сущность и составные части процесса обучения;
5. осуществление задач умственного воспитания, воспитания в духе коммунистической морали и эстетического воспитания.

Во второй части работы приводятся критерии выработки системы уроков и предлагаются, как составные элементы плана системы уроков: тема и содержание урока, цель, тип урока, общие и специальные методы, дидактический материал и виды практических занятий, проводимые с учениками с целью усвоения знаний и формирования навыков, связанных с данной темой.

В работе приводятся несколько систем уроков, организованных для преподавания грамматики (местоимение, V кл.), литературного чтения (Посещение, соч. И. Л. Караджале, V кл. и М. Эминеску, VII кл.), теории литературы, а также и истории литературы (И. Л. Караджале, X кл. и Достижения нашей новой литературы, XI кл.).

В дальнейшем в работе приводится несколько систем уроков, организованных относительно применения системы уроков.

Применение системы уроков в преподавании румынского языка и литературы создает широкие перспективы для повышения научного и методического уровня уроков.

Создаются условия для более полной подготовки, более комплексной и более документированной в том, что касается содержания уроков. Обеспечивается научная основа в распределении материала по урокам, в более тщательном и последовательном размещении вопросов каждого урока. Цель уроков лучше обозначена.

Обеспечиваются широкие возможности для более правильной организации уроков различного типа и с мобильным построением в зависимости от содержания материала, преследуемой цели и психических особенностей учеников. Возникают более широкие возможности для проявления творческой инициативы преподавателя в нахождении различных наилучших методов и приемов работы, чтобы обеспечить более активное участие учеников во время урока.

Открываются большие возможности для применения в более широком масштабе принципов обучения, и, в особенности, принципа интуиции путем обработки и заблаговременной подготовки необходимого дидактического материала.

Система уроков создает наилучшие условия для основательной подготовки учеников путем систематического расширения круга знаний и формирования навыков самостоятельно применять полученные знания. Таким образом, создаются также возможности более широкого применения принципа связи между теорией и практикой, обеспечивая разнообразные формы применения на практике теоретических знаний.

Возникают более широкие возможности для достижения воспитательной цели, обеспечивая плановое и комплексное обучение.

Система уроков способствует повышению уровня профессиональной подготовки, обеспечивая непрерывное усовершенствование педагогического мастерства.

#### LE SYSTÈME DE LEÇONS COMME MOYEN DE RELÈVEMENT DU NIVEAU DE L'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE ET DE LA LITTÉRATURE ROUMAINE

##### (Résumé)

Dans la première partie l'auteur justifie l'utilisation des systèmes de leçons dans l'enseignement de la langue et de la littérature roumaines en s'appuyant sur les facteurs suivants:

1. l'interdépendance et le conditionnement des divers phénomènes du monde objectif, qui se trouvent réfléchis dans les différentes branches des sciences;
2. la logique interne de chaque discipline;
3. le respect du principe de systématisation;
4. l'essence et les composantes du processus d'enseignement;
5. la réalisation des tâches de l'éducation intellectuelle, de l'éducation dans l'esprit de la morale communiste et de l'éducation esthétique.

Dans la deuxième partie l'auteur présente les critères d'élaboration du système de leçons et propose comme éléments composants du plan d'un système de leçons: le sujet et le contenu de la leçon, le but, le type de la leçon, les méthodes générales et spéciales, le matériel didactique et les activités pratiques que les élèves doivent exécuter pour acquérir les connaissances et se former la compréhension et les habitudes liées au chapitre respectif.

L'étude présente ensuite quelques systèmes de leçons organisées pour l'enseignement de la grammaire (le pronom, V<sup>e</sup> année), de la lecture littéraire (Une visite, par I. L. Caragiale, V<sup>e</sup> année, et M. Eminescu, VII<sup>e</sup> année), de la théorie littéraire, ainsi que de l'histoire de la littérature (I. L. Caragiale, X<sup>e</sup> cl. et Réalisations de notre nouvelle littérature, XI<sup>e</sup> cl.).

Dans la dernière partie l'article précise quelques conclusions méthodologiques sur l'utilisation du système de leçons.

L'emploi des systèmes de leçon dans l'enseignement de la langue et de la littérature roumaines crée de larges perspectives pour l'amélioration de la qualité scientifique et méthodologique des leçons:

Des conditions sont créées pour une préparation plus ample, plus complexe et mieux documentée quant au contenu des leçons. On assure une base scientifique pour la répartition de la matière par leçons, pour un dosage et une hiérarchisation plus judicieuse des problèmes posés par chaque leçon. Le but même des leçons se trouve mieux précisé.

De plus larges possibilités sont assurées pour une organisation plus juste des leçons de types divers avec des structures variant en fonction de la matière enseignée, du but visé et des particularités psychiques des élèves. De plus larges possibilités apparaissent aussi pour le libre jeu de l'initiative créatrice du professeur touchant les méthodes et procédés de travail les meilleurs et les plus variés, en vue d'assurer une participation aussi active que possible dans le cadre des leçons.

Il s'ouvre de nouvelles possibilités d'application, sur une plus vaste échelle, des principes d'enseignement et spécialement du principe intuitif, en vertu de l'élaboration et de la préparation en temps voulu du matériel didactique nécessaire.

Le système de leçons crée des conditions optima pour une préparation plus satisfaisante des élèves grâce à l'élargissement systématique de leur sphère de connaissances et à la formation de la compréhension et de l'habitude de mettre en oeuvre de façon indépendante les connaissances acquises. Des possibilités se trouvent ainsi créées pour une plus ample application du principe de relation entre théorie et pratique, en permettant sous des formes variées l'application pratique des connaissances théoriques.

De plus larges possibilités apparaissent pour la réalisation des fins éducatives, possibilités permettant une action planifiée, ample et complexe.

Le système de leçons contribue enfin à élever encore le niveau de compétence du professeur en assurant un développement continu de la maîtrise pédagogique.



## CONTRIBUȚII LA PROBLEMA CARACTERIZĂRII PERSONAJULUI LITERAR ÎN ȘCOALA MEDIE

de

AL. DEBRECZY

În predarea literaturii în școala medie, problema înțelegerii juste a personajelor constituie o importantă problemă pedagogică, deoarece caracterizarea acestora este chiar unul din procedeele educației în spiritul moralei comuniste.

Interesul elevilor pentru o lectură adâncită și exigentă se va trezi numai în urma unei juste înțelegeri a personajelor. Ei își vor defini o poziție personală față de personaj, atitudine care va colora propria lor ținută etică, creînd o opinie hotărîtă și independentă, precum și o convingere trăită cu pasiune. Suportul acestora îl formează personajele zugrăvite și evenimentele cuprinse în operele literare. Iată de ce constituie formarea atitudinii estetice un al treilea scop al acțiunii educative [2; 29].

Prin înțelegerea mai profundă a trăsăturilor proprii personajelor, elevii vor fi în stare să pătrundă mai adînc însăși viața sub toate laturile ei complexe. Li se vor dezvălui elemente noi, neobservate ale vieții, vor sesiza ceea ce lincezește și dispare, vor desprinde semnele noului care se impune [4; 46]. Dacă în școală neglijăm problema înțelegerii personajelor, elevii nu vor ajunge în clasele superioare decît la o diferențiere mai mult sau mai puțin precisă a personajelor pozitive de cele negative, fapt adeseori constatat la examenele de maturitate.

Pătrunderea justă a personajului literar contribuie în mod deosebit și la educația multilaterală a elevului. Aceasta creează condiții favorabile pentru formarea însușirilor nobile proprii moralei comuniste cum sînt: dragostea de țară, popor și partid, cinstea, fermitatea principială, atitudinea justă față de muncă, într-un cuvînt premise pentru realizarea idealului nostru educativ.

De subliniat este și efectul direct al definirii personajului literar asupra personalității elevului, creîndu-i acestuia premise pentru auto-educație [13; 33]. Prin analiza poziției personajelor ateiste poate fi, de asemenea, întărită opoziția elevilor față de tot ce este mistic, antiștiințific și ireal [9; 34].

Aceste deziderate ale educației morale vor fi asigurate cu atât mai temeinic cu cât accentuăm preocuparea subtilă de a forma la elevi un viguros gust artistic și literar [14; 30].

Iată în general, de unde rezultă marea importanță educativă a înțelegerii depline de către elevi a caracterului personajului literar.

Observațiile și constatările noastre din școală indică necesitatea de a se insista asupra problemei menționate prin studii detaliate și chiar experimentale.

În tratarea problemei au constituit pentru noi un ghid și un solid punct de plecare, metodică precum și rezultatele experimentelor efectuate de psihologul sovietic S. N. Levieva [11; 63].

În ceea ce privește calitatea înțelegerii caracterului personajelor literare S. N. Levieva împarte elevii în trei categorii. În prima categorie sînt cuprinși elevii care arată o înțelegere superficială. Acești elevi pot să prezinte portretul exterior al personajelor, dar descripția lor se fărîmîțează în date izolate, incoerente. Ei sînt incapabili să explice esența datelor sesizate, să arate însușirile esențiale ale personajelor. Școlarii din această categorie remarcă numai acele trăsături de caracter pe care autorul le „oferă” direct în operă și care adeseori nu constituie decît trăsături secundare, nesemnificative. Ceea ce constituie o deficiență și mai caracteristică pentru aceste cazuri este înțelegerea insuficient de diferențiată a acestor trăsături.

În categoria a doua — în care intră de asemenea un mare număr de elevi — înțelegerea caracterelor esențiale ale personajului literar rămîne pur formală. Școlarii din această categorie se folosesc numai de unele formule împrumutate din manual ori reținute formal din expunerea profesorului, fără a și le însuși în mod conștient. Acești elevi nu se exprimă în cuvintele lor proprii și nu fac legături între datele luate din manual și părțile corespunzătoare ale răspunsului sau lucrărilor ce le efectuează. Acestora le lipsesc reprezentările vizuale cu privire la aspectul exterior al personajelor. Formalismul specific elevilor din această categorie se manifesta mai accentuat în lucrările scrise decît în răspunsurile orale deoarece la lucrări nu mai avem efectul stimulator al stilului viu propriu limbii active și simple, folosite de profesor.

La categoria a treia — formată dintr-un număr mic de elevi s-a constatat o înțelegere integrală a obiectivului urmărit de cercetător. La acești elevi se remarcă o întemeiere solidă pe aprecieri etice independente și pe puternice efecte emoționale. Ei descriu aspectul exterior al personajelor în așa fel încît descripția reflectă poziția lor subiectivă față de eroi. În caracterizarea personajelor acești elevi se folosesc frecvent de cunoștințele lor vechi, de trăirile lor personale, precum și de observațiile lor proprii. Astfel, generalizările lor rezultă dintr-un material bogat.

Se naște întrebarea: de ce numai un număr relativ mic de elevi ajung la o înțelegere integrală? Concluziile formulate de S. N. Levieva indică drept cauze în primul rînd lipsa reprezentărilor istorice adecvate

și în al doilea rînd — inaccesibilitatea caracterelor complexe ale personajelor studiate de elevi în clasa a VIII-a.

Precizărilor juste ale psihologului sovietic le putem adăuga și altele desprinse din analiza datelor cercetărilor noastre. Astfel, considerăm ca o a treia cauză lipsa unei metode precis elaborate care, aplicată în mod creator în procesul caracterizării personajelor literare, să ușureze elevilor înțelegerea integrală a semnificației acestora.

La baza constatării enunțate stau observațiile noastre efectuate în 5 clase a VIII—IX—X-a din 3 școli medii din Cluj. În problema urmărită, dintr-un număr de 361 elevi au fost examinați oral la lecții curente de către profesor 173, iar în scris tot la lecții curente 112 elevi, în cursul a 2 trimestre. În majoritatea cazurilor, (73%,) înțelegerea a fost superficială sau formală deoarece elevii s-au mulțumit să reproducă pur și simplu cele învățate din explicația profesorului. Din analiza datelor obținute rezultă că modul de caracterizare a personajelor literare este aproximativ același la majoritatea profesorilor a căror clase au fost supuse observațiilor și experimentului. Acest procedeu, transformat într-un șablon, se caracteriza prin următoarele note: cu ajutorul unor întrebări și răspunsuri se prezintă anumite generalități cu privire la aspectul exterior și mediul personajelor, înșirînd apoi însușirile morale cele mai izbitoare ale eroilor din operele literare fără a reieși de aci o sinteză cuprinzătoare a caracterelor acestora. În acest mod de tratare, lipsit de orice tendințe de a descoperi relația personajului cu societatea sau cu unele aspecte sociale, se remarcă mai ales lipsa analizei conținutului ideologic, a formării reprezentărilor istorice adecvate și a caracterizării personajelor tipice din operele literare studiate.

Se înțelege că printr-un astfel de procedeu orizontal de caracterizare, cea mai mare parte a elevilor din clasele urmărite de noi n-au putut ajunge decît la o înțelegere formală a personajelor literare.

Pornind de la rezultatele cercetărilor sovietici, precum și de la analiza practicii școlare din învățămîntul nostru ni s-a pus problema următoare: cum poate fi condusă marea majoritate a elevilor la o înțelegere deplină a personajelor literare în scopul unui efect educativ corespunzător cerințelor școlii noastre?

Punerea problemei este acută nu numai pentru a pune în valoare caracterul instructiv-educativ al predării literaturii, dar și din necesitatea de a lichida o lacună existentă încă în literatura noastră metodică. Pentru a contribui la rezolvarea justă a problemei urmărite, am organizat în două școli medii din Cluj un experiment cu caracter metodic compus din 12 lecții de experiment, pornind de la ideea că urmînd anumite condiții elaborate în prealabil de noi pentru diferite etape ale procesului de caracterizare a personajelor, elevii vor ajunge mai sigur și mai direct la înțelegerea integrală a eroului literar.

În cercetarea problemei ne-am condus după cunoscuta teză a lui Engels asupra tipicului. Această teză pretinde de la scriitorul realist ca în opera lui să zugrăvească personaje tipice în condiții tipice [1; 136]. Potrivit acestei teze, precum și legilor psihologice ale în-

țelegerii, am elaborat metodica unui proces de caracterizare compus din trei verigi.

În prima verigă, pentru faza inițială a procesului s-au creat condițiile înțelegerii prin:

1. Precizarea condițiilor istorico-sociale.

2. Evidențierea în complexul acestor condiții a fenomenului social-politic tipic.

3. Intrezărarea esenței conținutului ideologic.

A doua verigă din metodica elaborată privește desăvârșirea înțelegerii personajului, etapă în care esențialul se dezvăluie elevilor clar și precis. Condițiile care duc la această dezvăluire a semnificației esențiale a operei pot fi formulate astfel:

1. Caracterizarea personajelor tipice cu reliefarea însușirilor lor morale tipice înglobate într-o sinteză.

2. Dezvăluirea conținutului ideologic.

A treia verigă cuprinde aprofundarea înțelegerii prin următoarele condiții:

1. Compararea personajelor caracterizate cu alte personaje similare sau opuse, cunoscute de elevi.

2. Incadrarea analizei personajelor în sinteza concepției scriitorului despre lume și viață.

În cursul acestor trei verigi am căutat să producem un puternic stimulent emoțional ca să asociăm procesul rațional de înțelegere cu o influență afectivă.

În prima fază a procesului, elevii au fost conduși la înțelegerea faptului că scriitorul sau poetul extrage din realitate esența fenomenului, esența condițiilor, a situației unei anumite perioade determinate istoric și le reflectă în opera sa în forma cea mai condensată, specifică talentului său artistic. Firește, acest fenomen tipic poate fi exagerat de poet, tocmai pentru a-l putea zugrăvi și impune mai concretizat într-o formă cât mai plastică, mai ilustrativă, mai ușor perceptibilă. Odată cu înțelegerea acestui fenomen tipic, elevii reușesc să pătrundă mai clar atitudinea, ideile, sentimentele și trăsăturile proprii personajelor care întruchipează acest fenomen. Totodată ei sesizează mai bine esența conflictelor dintre personaje și de aci, chiar conexiunile și determinările de ansamblu ale epocii, ceea ce îi conduce la înțelegerea legilor de dezvoltare ale societății umane.

Datele experimentului efectuat de noi atestă că precizarea condițiilor istorico-sociale nu este deloc epuizată prin privirea de ansamblu schițată în mod obișnuit de profesori în lecția introductivă, întrucât aceasta rămâne la nivelul generalităților. Clarificarea acestor condiții social-istorice înseamnă fie completarea cu date noi, fie adâncirea înțelegerii sensului frământărilor sociale, fie concretizarea nominală a exponenților politici, adică tocmai dezvăluirea acelor condiții specifice care dau naștere în cazul dat esenței tipice ce urmează a fi analizată.

Înainte de a analiza poezia „Pató Pál úr” („Domnul Pató Pál”) a lui Petőfi Sándor s-a arătat că în anul 1846 contradicțiile între opoziția progresistă și partidul conservator s-au ascuțit. Progresiștii au accentuat

din ce în ce mai ferm că sensul evoluției sociale este unificarea intereselor tuturor claselor cu condiția inalienabilă a desființării privilegiilor. Ei au pretins ca obligațiile și contribuțiile publice să se extindă asupra tuturor păturilor. În opoziție cu ideile mișcării progresiste, nobilimea reacționară s-a agățat de „drepturile ei strămoșești” și de „moștenirea sa părintească”. Lupta dintre forțele progresiste și cele reacționare s-a ascuțit și mai mult în toamna anului 1847, fapt pentru care parlamentul a fost nevoit să înceapă adunările. În adunarea din 7 noiembrie a izbucnit o luptă aprigă între cele două forțe. Kossuth a exercitat presiunea asupra nobilimii reacționare să elibereze iobăgia și să participe la obligațiile publice la fel cu celelalte clase. În focul acestor lupte, interesul poeziei pentru probleme politice s-a înflăcărat. Din pana lui vibrindă a țîșnit atunci ironia corosivă a poeziei „Pató Pál úr”. Apărută în 1847, poezia a nimerit în plin.

Cu concursul elevilor s-a arătat că în ansamblul acestor condiții istorico-sociale și politice, ca fenomen tipic, se impune faptul că nobilimea conservatoare, pierdută în visurile ei *de iarnă* feudale de pînă atunci, a fost trezită la realitate, împotrivindu-se la tot ceea ce reprezenta inovație, inițiativă, înnoire. Acest fenomen tipic se desprinde din creionarea necruțătoare a mediului și este plasticizat în rîndul ultim al refrenului care încheie strofele: „Ejh, rá érünk arra még!” („Eh, mai e timp pentru aceasta“.)

Înainte de a analiza poezia „Păianjenul negru” de T. Arghezi s-a arătat că în anii 1940—44 stăpînitorii țării noastre, uzurpatori venali ai averii naționale, au vîndut țara speculanților fasciști ai Germaniei hitleriste, iar pentru realizarea marilor lor profituri au ajutat cu materiale de război pe conducătorii criminali de atunci. Țara, jefuită, a căzut într-o criză economică generală. Singurul reprezentant politic care a apărut interesele naționale a fost P.C.R. 23 August a devenit astfel inevitabil. Această cotitură a inspăimîntat pe jefuitori.

Guvernul Antonescu a fost arestat și armele au fost întoarse împotriva fasciștilor hitleriști. Domnii de odinioară cuprinși de lașitate împreună cu ceata lor, salvîndu-și cu grije avutul au fugit în țările capitaliste. De aci și-au continuat activitatea criminală împotriva țării și a poporului nostru. Acum au devenit ațîțători la război, fabricanți de moarte, sperînd deznădăjduiți în ocuparea vechilor poziții în țara pe care au părăsit-o.

Elevii au indicat cu ușurință în contextul social politic cuprins în poezie că fenomenul tipic este dat de dorința criminală a capitaliștilor de a întretine războaiele tocmai pentru îmbogățirea lor personală. În poezie acest fenomen este exprimat în formă alegorică prin diferite acțiuni odioase ale unui păianjen negru îmbrăcat în frac și acoperit cu cilindru.

Literatura metodică din ultimii ani cunoaște numeroase contribuții la problemă [10; 29], [8; 39], [6; 39]. Cea mai mare parte a autorilor consideră ca punct de plecare în procesul de caracterizare a personajelor clarificarea condițiilor istorico-sociale. Nu se subliniază însă necesitatea scoaterii în evidență a fenomenului tipic din complexul acestor

condiții pentru a asigura astfel o deplină înțelegere de către elevi a acestui proces.

Prin precizarea clară a condițiilor istorico-sociale, prin dezvăluirea concretă a fenomenului tipic la care s-a adăugat prezentarea artistică a textului literar de către profesor, am reușit să conducem elevii să întrezărească cu mai multă ușurință esența conținutului ideologic al operei literare. Cunoscând condițiile politice care au dus la crearea poeziilor analizate mai sus a devenit clar pentru elevi că în prima poezie poetul înfierează reacționarismul conservator al nobilimii îngîmfate, iar în a doua — poetul demască viguros uneltirile criminale ale foștilor exploatare alungați de mînia poporului.

În etapa a doua, a desăvîșirii înțelegerii, elevii trebuiau să sesizeze că însemnătatea ideologică a operei se află în strînsă legătură cu tipizarea personajelor deoarece scriitorul condensează în personajele sale trăsăturile cele mai caracteristice, mai esențiale (generalizate) ale realității. Conținutul ideologic al operei se concretizează în caracterul personajelor. Elevii nu vor putea înțelege conținutul ideologic în semnificațiile sale cele mai complete dacă nu cunosc inițial caracterul eroilor literari.

De aci rezultă condiția de neînlăturat a înțelegerii poziției ideologice a personajelor. Aceasta o constituie caracterizarea personajelor tipice, personaje care intruchipează mesajul ideologico-politic al operei literare. În predarea literaturii, înțelegerea tipicului este o armă eficace împotriva schematismului predării [12; 33]; numai pe această cale elevilor le este asigurată o înțelegere directă a idealurilor pentru care militează autorul.

La clasele urmărite inițial de noi, analiza acțiunii, pe lângă faptul că era unilaterală, nu avea niciun scop precis formulat. Asistam la o analiză de dragul analizei. Din această cauză dezvăluirea semnificației ideologice a ei, rămînea neevidențiată, ignorată. Explicația trebuie căutată în procedeul nesatisfăcător al profesorului, prin care acesta nu insistă asupra diferențierii personajelor tipice de celelalte mai puțin pregnante.

În cursul analizei cuprinse în experiment, elevii au dovedit că pentru ei personajul Pató Pál reprezintă un tip autentic, un profil convingător deși poetul nu i-a reliefat decît o singură trăsătură morală: inactivitatea. La aceasta a contribuit și sesizarea de către elevi a puterii de plasticizare proprie refrenului: „Ejh! rá érünk arra még!” („Eh! mai e timp pentru aceasta.”)

Caracterizarea personajului s-a desfășurat în modul următor: pentru a introduce pe elevi în temă li s-a atras atenția asupra rolului pe care-l are în zugrăvirea personajului descrierea plastică a ambianței în care acesta își duce viața.

Trecînd la analiză s-a relevat cu concursul elevilor că chiar prin începutul ei, — specific basmelor populare — [16; 263] poezia sugerează că autorul este ferm convins de caracterul ireal al lumii concepute de clasa pe care Pató Pál o reprezintă.

Elevii au arătat just că în strofa a doua trăsătura principală a personajului este aprofundată de reliefarea propriei case în ruină. Elevii au sesizat apoi just că în strofa a II-a a poeziei, descrierea realistă a casei atinse de ruină a personajului urmărește aprofundarea trăsăturii principale a acestuia, prin procedeul cunoscut de altfel elevilor, de personificare a naturii.

Strofa a III-a prezintă un paradox, generat de pustietatea grădinii și ogorul „înflorit”. Poetul elogiază ironic ogorul absolut neglijat care nu produce decât macul sălbatec. Prin unele întrebări, plasate în strofă pentru înviorarea receptivității, poetul stigmatizează anacronismul și sterilitatea lucrărilor agricole de pe moștile nobiliare. Argatul trage chiulul, plugul este mîncat de rugină.

Odată cu strofa a IV-a, elevii au simțit din ce în ce mai mult apropierea personajului care începe să le capteze atenția. Iau contact la început cu manifestarea exterioară a delăsării acestuia, pentru ca din sfîrșitul strofei să înțeleagă și pe cea interioară. Hainele îi sînt adevărate zdrențe pe care le socotește a fi totuși bune pentru a-i asigura o liniște din partea țințarilor, singura cauză care l-ar putea mișca din nepăsarea sa.

Din strofa ultimă, elevii au înțeles că poetul face aluzie la faptul că în trecut au existat unii luptători proveniți din nobilime. Față de aceștia generația lui Pató Pál este nevrednică. Ea și-a pierdut — datorită conservatorismului și lipsei sentimentului patriotic — nu numai onomia ei și privilegiile de odinioară, devenind anacronică și ridicolă în fața contemporaneității. În final poetul generalizează vina lui Pató Pál pentru ca să formuleze o sentință mai hotărîtă și s-o arunce asupra întregii nobilimi conservatoare.

Pentru elevi a devenit astfel clar rolul pe care l-a putut juca această poezie în momentul și la epoca apariției ei. Prin ea, lagărul conservator al nobilimii a fost aspru înfierat iar autoritatea, și așa știrbită a acesteia, a fost de-a dreptul ridiculizată. Poezia a apărut pentru a promova cauza progresului social.

Prin crearea poeziei „Pató Pál úr”, Petőfi a dat un răspuns viguros marilor întrebări sociale prer evoluționare și a oferit imaginea autentică a tipului de om retrograd, insensibil și inactiv. Astfel conținutul ideologic al poeziei s-a reliefat treptat în fața elevilor, din strofă în strofă și l-au înțeles în adevăratul lui sens.

Ilustrări asemănătoare privind respectarea acestei de a doua faze a procesului de analiză și totodată de conducere a înțelegerii de către elevi a caracterului specific personajului literar, ne oferă și discuția poeziei „Păianjenul negru” de Tudor Arghezi.

Ca și în exemplul anterior, în cursul analizei acestei poezii, elevii au înțeles treptat caracterul personajului tipic creat de poet: tipul trădătorului de patrie, fabricant de moarte și profitor veros al istoriei războinice.

Autorul prezintă personajul, într-o puternică imagine alegorică, în figura unui monstru însetat de sînge și victime. Urmărind evidențierea trăsăturilor morale ale personajului, poetul prezintă la începutul poeziei

portretul exterior al acestuia: „corect în redingotă, joben, mănuși, monoclu“ [15; 15], [3; 64].

Sub acest exterior anacronic, de pretinsă demnitate, elevii sesizează că se ascund urzeli împotriva țării căreia acesta „nebănuit îi țese zăbranicul de doliu“. El și vinde discret țara traficantilor de război străini pentru că „împarte miliardul cu ei în părți egale“, neuitînd să dea urzelilor sale — contracte cu diferitele societăți — o aparență legală, de unde își alimentează falsul patriotism.

Pornind de la sesizarea acestui contrast dintre „exteriorul“ patriotard și „interiorul“ egoist, elevii înțeleg ura crescîndă a poetului împotriva personajului.

Strofele următoare dovedesc tot mai adînc caracterul odios al personajului. „El are fabrici multe, întinse-n sus și-n jos, Afacerea e bună, cîștigul e frumos“ etc. Acesta devine executantul interesat al unor comenzi antiumanitare, de obuze, cartușe, mitraliere secătuiind treptat puterea economică a țării în scopul măririi profitului său personal.

Partea a doua a poeziei smulge masca „patriotului“ prezentîndu-l în acțiunile sale deschise, declarate împotriva poporului care l-a alungat, precum și a țării pe care a părăsit-o.

În străinătate, peste ocean, unde a cărat avutul țării „în donițe și baniți“ trădătorul, în expresii jignitoare, se leapădă de țară, care „pute-a oaie, a vacă, și-a cocean“.

Acțiunile sale — pe care elevii le desprind din context în mod gradat — se întetesc în născocirea altei modalități și mai ostile țării părăsite. În furia lor, aceste creaturi mișcave ajung — în orbita țircoalelor pe care „dihania îmbrăcată în platoșe și zale“, — simbol al distrugerilor războinice — le dă omenirii — fabricanți de arme pe care le scot febril în fabricile de moarte, personale. Rîndurile ultime ale poeziei dau glas puternicului strigăt de chemare al poetului care devine un uragan răsunător al supremei judecăți a popoarelor pentru zdrobirea acestor acțiuni monstruoase de ațîțare la noi războaie. În final, cuvintele poetului primesc valoarea unei necruțătoare sentințe sugerată popoarelor pentru batjocorirea și pedepsirea acestor „țilhari, nebuni și fiare“.

Parcurend — potrivit metodicei de analiză propusă — cea de a doua fază a procesului de înțelegere a personajelor tipice, elevii au sesizat just din această poezie caracterul capitalistului însetat de profituri personale pentru realizarea căroră nici un mijloc nu este refuzat; se relevă contradicția dintre trăsăturile lui morale ca: lăcomia, trădarea, lipsa de scrupule în atingerea scopurilor personale constatate practic — pe de o parte — și lozincile patriotarde trîmbițate emfatic, uneltirile sale aparent legale — pe de altă parte.

Continuînd a insista asupra fazcii a doua din modul de eșalonare a experimentului nostru, vom atrage atenția asupra unor constatări pe care desfășurarea acestuia le-a scos în evidență. În general, în clasele la care s-au efectuat observațiile noastre nici nu se bănuia — fapt de altfel general în multe din școlile noastre — că scriitorul oferă



tocmai prin modalitățile sale de zugrăvire a personajelor, calea care poate asigura într-o mare măsură succesul înțelegerii trăsăturilor morale ale eroilor operei sale. Valorificând această posibilitate, clarificând-o și punindu-o de acord cu mijloacele de zugrăvire a personajelor deja cunoscute de elevi, s-a ajuns la concluzia că înțelegerea integrală a profilului moral al personajului și a semnificației lui tipice este înlesnită — în procesul caracterizării — de utilizarea mijloacelor de zugrăvire folosite de către autorul însuși. Exemplele care urmează vor confirma această constatare.

În cazul zugrăvirii personajului prin descrierea ambianței, procesul de caracterizare a urmat calea ce pornea de la înțelegerea semnificației pe care o are ambianța și legarea ei de trăsăturile morale corespunzătoare ale personajului („Pató Pál úr”). De asemenea când poetul a urmat calea descrierii faptelor personajului („Păianjenul negru”) procesul însuși de caracterizare urmează această modalitate, ori cea sugerată de zugrăvirea prin cuvintele altui personaj etc. (Eötvös: „Notarul satului” și altele).

Tot în decursul experimentului s-a mai impus o constatare. În unele cazuri din cauza complexității textului literar, a structurii particulare a operei, ori a stilului prolix al autorului, elevii nu sînt capabili să descifreze ceea ce trebuie luat ca tipic din complexul însușirilor eroului analizat. E necesar ca în astfel de cazuri să uzăm de unele operații logice și anume, de formele raționamentului. Constatările făcute au impus concluzia că operînd într-un text complicat, forma inductivă a raționamentului se dovedește a fi cea mai adecvată („Cei doi aprozi ai lui Szondi” de Arany J.). Raționamentul în forma sa deductivă, poate fi utilizat de data aceasta mai ales în cazul textelor ușoare care permit o înțelegere mai rapidă a tipicului reprezentat de personaj („Veteranul stegar” de Petöfi). Firește, operele de o întindere mai mare presupun utilizarea ambelor forme de raționament. Astfel, în romanul „Neamurile” de Móricz Zs. elevii au arătat prin deducție trăsăturile tipice ale primarului: ura împotriva poporului, lăcomia, fățarnicia, indicînd cum se manifestă aceste trăsături în gîndirea lui. Prin forma inductivă s-a analizat vorbirea lui sesizînd pe această cale că și în vorbire personajul își exprimă șiretenia și lipsa de sinceritate. Calea inductivă și cea deductivă au înlesnit de asemenea elevilor formularea caracterelor generale ale capitalistului exploatare și apoi gradul de înzestrare cu astfel de trăsături a personajului analizat.

Rezultatul acestor operații au dus pe elevi la posibilitatea unei viziuni sintetice asupra operei și personajului. Eroul principal devine pentru ei o concretizare sugestivă a trăsăturilor specifice capitalistului: în exterior exagerat de îngrijit, grandomanie, falsă complezanță, prefăcătorie în vorbe, ruptură totală între gîndire și fapte. O astfel de analiză a asigurat elevilor o înțelegere deplină a capitalistului tipic în persoana vie a primarului.

Programa analitică — firește — nu permite să se insiste asupra caracterizării detaliate a fiecărui personaj literar. Aplicarea activă, însă, a variatelor procedee enunțate, asigură posibilități multilaterale

care exclude instalarea oricărui șablon în această direcție, asigurând o înțelegere precisă și totodată o fixare a noțiunilor învățate, antrenând astfel interesul elevilor pentru lectură.

Cerințele procesului de caracterizare formulate în manualul de teoria literaturii pentru cl. a VIII-a cum sînt: caracterizarea în unitatea conținutului și a formei, legarea caracterizării personajului de analiza stilului operei, documentarea răspunsurilor elevilor prin citate și exemple, participarea activă a clasei la procesul de caracterizare, înțelegerea strictă a personajului pentru evitarea schematizării etc. [5; 26—27] — primesc în lumina observațiilor noastre o valoare sporită.

În etapa a treia a experimentului am urmărit modalitatea de aprofundare a înțelegerii.

Cea mai mare parte a profesorilor din școlile urmărite de noi consideră încheiată dinamica procesului în momentul profilării aspectului exterior și a unor însușiri morale ale personajului. Or, de la acest punct pînă la înțelegerea completă și plurivalentă a eroului mai este un drum, fără parcurgerea căruia procesul analizei nu poate fi considerat încheiat.

Momentul final al procesului de caracterizare a personajelor îl considerăm sesizarea și stabilirea asemănărilor și a deosebirilor reciproce dintre personaje, explicarea lor în lumina concepției despre lume și viață a scriitorului și proiectarea lor într-un moment determinat al evoluției concepției autorului. În felul acesta, procesul psihologic al înțelegerii se realizează printr-o permanentă interacțiune a analizei adîncite și a sintezei cuprinzătoare.

Datele ilustrează cerința enunțată mai sus: la una din lecțiile experimentale, analizînd poezia „Pató Pál úr” elevii au sesizat printr-o conducere atentă că în strofa finală refrenul nu mai este exprimat de personaj care se autocaracteriza prin aceasta, ci de poetul însuși, din gura căruia cuvintele refrenului ies mai tăioase, mai necrutătoare devenind semnalul condamnării unei lumi în care privilegiile, ingratitudea și lincezeala formau o apăsătoare comuniune. Pentru elevi s-a impus astfel cu claritate ideea că personajul poeziei analizate corespunde unei etape precise din evoluția concepției poetului și anume a perioadei imediat prerevoluționare.

La lecția destinată poeziei *Păianjenul negru* de T. Arghezi, de asemenea a fost sesizat că prin judecata și blestemul aruncat asupra instigatorilor la războaie, în concepția poetului progresul vieții sociale universale este susținut de munca pașnică și creatoare a poporului.

Este demn de subliniat rolul deosebit de însemnat al unui alt mijloc care înlesnește sinteza și despre care se poate spune că nu este fructificat în suficientă măsură. Definierea concepției autorului trebuie fundamentată pe un sistem viabil de cunoștințe concrete care să fie clar înțelese de către elevi și trăite în mod afectiv. Astfel, forța de convingere și educare depinde de gradul trăirilor emoționale care au însoțit procedeele logice și metodice de-a lungul fazelor procesului de caracterizare experimentat. Ca rezultat al sintezei, elevii și-au format o imagine clară despre pozițiile de luptători, proprii celor doi poeți,

despre ideile lor progresiste izvorâte viguros din aspirațiile poporului muncitor, reușind astfel o înțelegere completă a personajelor prin raportarea acestora la concepția despre viață a scriitorilor.

Înțelegerea și trăirea intensă a semnificației pe care o are concepția scriitorului determină influența durabilă asupra formării propriei concepții a elevilor despre lume și viață.

Ca a doua formă a sintetizării, s-a utilizat compararea personajelor tipice analizate cu personajele tipice similare sau opuse caracterizate anterior. Scopul aplicării acestei forme era de a obține de la elevi o reliefare cât mai pregnantă a trăsăturilor mai caracteristice, generale, precum și a celor deosebite și particulare ale eroilor, de a promova transformarea cunoștințelor însușite în convingeri temeinice și în fine, de a permite elevilor să facă o generalizare bazată pe un material cât mai vast.

Astfel figura lui Pató Pál a fost comparată cu figura similară a lui Fegyveres Tamás, personajul unei alte poezii de Petőfi. În exemplul considerat observăm aceeași ironie ascuțită a autorului îndreptată asupra acestor personaje care sînt apropiate nu numai prin concepții dar și prin mijlocul de zugrăvire a lor de către poet. De asemenea trăsăturile „Păianjenului negru” au fost puse față în față cu cele ale „Patronul”-ui de Maria Banuș, stabilind din această comparare identitatea precisă a capitalistului.

În cursul cercetării s-a dovedit a fi utilă și compararea personajelor opuse; exploatarea consecventă a contrastelor dintre personajele opuse duce la elucidarea caracteristicilor nu numai ale lor proprii sau ale claselor a căror exponenți sînt, ci chiar a sistemelor sociale pe care le reprezintă. Astfel, elevii, comparînd muncitorul director din romanul „La cea mai înaltă tensiune” al lui Nagy István cu primarul din romanul „Neamurile” de Móricz Zs. au sesizat cu exactitate toate deosebirile care separă un personaj de altul și totodată caracterul distinct și contradictoriu al orînduirilor sociale care au generat o asemenea categorie de eroi literari.

În tot cursul caracterizării, odată cu mobilizarea gîndirii elevilor, s-a urmărit exercitarea unei influențe adecvate asupra sentimentelor lor pentru ca efectul estetic al receptării operei să devină un puternic efect educativ [7; 49]. Reușita acestei transformări, adică a efectului estetic în efect educativ, presupune o diversitate de procedee dintre care au fost utilizate: confruntarea personajelor pozitive cu cele negative pentru a reliefa trăsăturile lor opuse (Ludas Matyi — Döbrögi etc.), prezentarea personajului pozitiv ca un ideal al omului desăvîrșit care îmbină toate virtuțile (Zrinyi—Bucsi), chiar poziția personală a profesorului luată față de erou („Nobilul maghiar”) și mai ales analiza caracterului în evoluția personajului („Apostolul” de Petőfi etc.). Toate acestea au constituit modele de procedee aplicate cu succes. Ca urmare, elevii și-au manifestat deschis în cadrul lecțiilor experimentale atitudinea lor personală față de personaje, vădită și în plasticitatea cuvintelor prin care le caracterizau, ilustrînd prin aceasta profunzimea efectului

influențării estetico-educative la care ne-a condus aplicarea procedeelor menționate.

O elevă reține despre primar, personaj amintit anterior: „Acest om strălucește numai în exterior pentru că în interior este putred, creatură fără caracter, nu spune ce gândește nici nu face ceea ce spune, periculos prin secretele sale și totuși, vai ce complezant e! El face parte din categoria oamenilor lingușitori în față și de rea credință în spate. Suspect prin amabilitatea vorbirii, dar dacă un cît de mic interes al său este amenințat, nu se dă în lături de a-și sacrifica chiar pe cel mai bun prieten. Pentru el, exteriorul contează exclusiv pentru că interiorul — crede el — și-l poate ascunde. Oare nu sub aceste trăsături mișunau capitaliștii în orinduirea apusă?”

Atitudinea emotivă a elevilor manifestată față de personaje, generalizările însușite despre acestea pe baza procedeelor experimentale aplicate s-au dovedit — chiar după două trimestre — a fi viabile și trainice, demonstrînd rolul decisiv al impresiunii afective integrate în conduita lor etico-morală.

Rezultatele cercetării permit formularea unor concluzii menite să contribuie la ridicarea calitativă a procesului de caracterizare a personajelor în școala medie.

1. Procesul de caracterizare a personajelor, fiind un proces complex și cu o dinamică specifică, nu poate fi încheiat cu succes dacă nu i se disting anumite faze interdependente avînd condiții proprii de desfășurare.

Condițiilor formulate anterior (vezi p. 5—6) le corespund anumite cerințe care asigură desfășurarea cu succes a procesului de înțelegere și caracterizare a personajelor. Pentru prima etapă se desprind următoarele cerințe: a) clarificarea condițiilor istorico-sociale, b) scoaterea în relief a fenomenului social tipic, c) întrezărirea conținutului ideologic al operei.

Pentru cea de a doua etapă a procesului sînt importante următoarele cerințe: a) caracterizarea personajelor tipice, b) formularea precisă a conținutului ideologic al operei, c) urmărirea mijloacelor de zugrăvire ale scriitorului în procesul de caracterizare, d) utilizarea formelor de raționament.

Etapa finală poate fi asigurată prin: a) caracterizarea sintetică a concepției scriitorului despre lume și viață, b) încadrarea personajului caracterizat în sistemul personajelor din întreaga operă literară.

Pe tot parcursul procesului elevii trebuie să participe și afectiv la efortul de sesizare a însușirilor proprii personajului analizat, printr-o judicioasă influențare emotivă din partea profesorului. În felul acesta, ei pot să-și formeze atitudini estetico-morale durabile față de personaj, de operă, de autor și față de societate.

Aceste cerințe — formulate tocmai cu scopul de a evita șablonizarea — nu trebuie considerate momente, verigi constante ale lecției de literatură care se succed în mod identic, ci ca niște cerințe dinamice ce se întrepătrund în mod dialectic în funcție de caracterul materialului de predat, de pregătirea elevilor, de timpul disponibil etc.

2. Datele au arătat că introducerea sistematică în lecțiile de literatură a cerințelor formulate conduce pe elevi la formarea priceperilor și deprinderilor de caracterizare independentă a personajelor, criteriul esențial în aprecierea rezultatelor acestor lecții.

3. Aplicarea lor creatoare duce de asemenea la atingerea unui dublu scop: favorizează cursivitatea și corectitudinea procesului de caracterizare a personajelor și totodată sporește interesul elevilor pentru lectură și studiul literaturii.

4. De asemenea, utilizarea lor metodică asigură ridicarea nivelului ideologic-politic al lecției. Elevii se conving de veridicitatea vieții personajelor, se alătură aspirațiilor progresiste ale acestora și condamnă sincer influențele retrograde ale trecutului.

#### BIBLIOGRAFIE

1. Marx, K.—Engels, Fr., *Despre artă și literatură*, 1953.
2. Birsănescu, Șt.—Văideanu, G., *Educația estetică*, 1961.
3. Chițimia, I. C., Negoescu, I., Novicov, M., Piru, Al. Ursu, G. G., *Noțiuni de teoria literaturii*. Manual de cl. VIII. 1960.
4. Ciocea, I., *Educația estetică în școala sovietică*, „Revista de Pedagogie” 1957, nr. 7.
5. Csehí Gy.—Láng G., *Irodalomelméleti alaptölgalmak* (Noțiuni de teoria literaturii). Manual pentru cl. VIII. 1961.
6. Dombrovskaia, E. N.—Nekrasova, A. D., *Izucenie glav iz romana N. A. Ostrovskogo: Kak zakaliadas stal v VII klasse*. „Literatura v škole”, 1956, nr. 1.
7. Grinzburg, Z. N., *Metodi razvitiia aktivnosti i samodeiatenosti uciascihsia*. „Literatura v škole”, 1955, nr. 5.
8. Iasnopolskaia, A. A., *Skazki Saltikova Šcedrina v kurse literaturî IX. klasse*, „Literatura v škole”, 1955, nr. 6.
9. Kociurin, M. G.—Šneieron, M. A., *K voprosu o naucino-ateisticeskom vospitanii uciascihsia na urokah literaturî v škole*, „Literatura v škole”, nr. 5, 1955.
10. Lahostskii, K. P., *Ţigani A. S. Puškina v VIII klasse*. „Literatura v škole”, 1955, nr. 6.
11. Levieva, S. N., *Osobennosti ponimania haraktera literaturnogo gheroiia uciascihsia vosmih klassov*. „Voprosi Psihologhii”, 1957, nr. 3.
12. Modinskaia—Sestakova, O. A., *K voprosu ob ulucisenii prepodavania literaturî v škole*. „Literatura v škole”, 1956, nr. 3.
13. Ohotina, I. A., *Iz opîta raboti nad tekstami hudojestvennih proizvedenii*. „Literatura v škole”, 1957, nr. 4.
14. Osipova, T. K., *Literaturnoie vospitanie uciascihsia*. „Sovietskaia Pedagoghika”, 1957, nr. 3.
15. *Irodalmi Szöveggyűjtemény a VIII. o. számára*. 1960.
16. *Szöveggyűjtemény*. Pentru cl. IX. 1962.

#### К ВОПРОСУ ХАРАКТЕРИСТИКИ ДЕЙСТВУЮЩИХ ЛИЦ ЛИТЕРАТУРНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИИ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

(Резюме)

Автор исходит из результатов исследований, произведенных советским психологом С. Н. Леввёвой в связи с вопросом понимания действующих лиц литературных произведений учениками средней школы. Советский исследователь приходит к заключению, что большинство учеников не доходит до полного понимания характера пер-

сонажа. Автор настоящей статьи проверил на своей школьной практике результаты, полученные Левьевой, и пришёл к тем же выводам.

Исходя из них, автор ставит вопрос о том, чтобы найти наиболее подходящие приёмы, которые способствовали бы полному пониманию учениками характера персонажей литературных произведений, предусмотренных школьной программой. Для решения этого вопроса он произвёл методический эксперимент в экспериментальном и контрольном классах, организуя возможный процесс составления характеристики ввиду обеспечения полного понимания характеров. На первом этапе работы над составлением характеристики были созданы условия для процесса понимания, так как были показаны конкретные общественно-исторические условия, в которые были помещены анализируемые персонажи, подчёркивая типичное явление и идеологическое содержание. На втором этапе, путём характеристики типичных образов и показом их типичных и своеобразных черт, было достигнуто усовершенствование процесса понимания. Одновременно было выявлено полное понимание идеологического содержания, выраженного в характерах, конфликтах и системе образов. На третьем этапе понимание было углублено при помощи анализа мировоззрения носителя об обществе и жизни и сравнения с подобными или противоположными образами, анализируемыми ранее.

Чтобы слиться воедино взгляды и чувства учеников, экспериментатор объединил процесс логического познания с сильным эмоциональным процессом. При помощи этого процесса составления характеристики, большинство учащихся достигло, фактически, полного понимания характеров литературных произведений.

#### CONTRIBUTION AU PROBLÈME DE LA CARACTÉRISATION DU PERSONNAGE

##### LITTÉRAIRE

##### (Résumé)

L'auteur part du résultat des enquêtes menées par le psychologue soviétique S. N. Levieva sur le problème de la compréhension des personnages des oeuvres littéraires par les élèves de l'enseignement secondaire. Le chercheur soviétique est arrivé à la conclusion que la majorité des élèves ne parviennent pas à une intelligence entière du caractère des personnages. L'auteur de la présente étude a vérifié dans notre pratique scolaire les résultats obtenus par Levieva et est arrivé aux mêmes conclusions.

L'auteur a donc été amené à poser le problème des procédés les plus efficaces pouvant guider la majorité des élèves vers la pleine intelligence du caractère des personnages des oeuvres littéraires inscrites au programme analytique. Pour cela l'auteur a procédé à une expérimentation méthodique dans une classe d'expérience et dans une classe de contrôle, organisant un processus hypothétique de caractérisation destiné à assurer la pleine intelligence des caractères. A la première étape de ce processus on a réalisé les conditions du processus d'intellection, en exposant les conditions concrètes historico-sociales où ont été placés les personnages analysés, en mettant en relief au sein de cet ensemble le phénomène typique et en dégagant nettement le contenu idéologique. A la seconde étape on est parvenu à réaliser pleinement le processus d'intellection par l'analyse des personnages typiques, en dégagant leurs traits typiques et particuliers. Simultanément, on a mis en lumière la valeur du contenu idéologique exprimé dans les caractères, les conflits et le système des personnages. A la troisième étape, la compréhension a été approfondie par l'analyse des idées philosophiques de l'écrivain sur le monde et la vie et par la comparaison des personnages analogues ou opposés analysés antérieurement.

Pour parvenir à la fusion des idées et des sentiments des élèves, l'expérimentateur a associé le processus de connaissance logique à un puissant processus émotionnel. Grâce à ce procédé de caractérisation, la majorité des élèves est parvenue effectivement à la pleine intelligence des caractères des oeuvres littéraires.

*Y.M. 10/1963*

ERRATA — ОПЕЧАТКИ

| <i>Pag.</i> | <i>Rîndul</i> | <i>În loc de:</i>    | <i>Se va citi:</i>     | <i>Greșala s-a făcut</i> |
|-------------|---------------|----------------------|------------------------|--------------------------|
| <i>Lap</i>  | <i>Sor</i>    | <i>Hibás szöveg:</i> | <i>Helyes szöveg:</i>  | <i>din vina:</i>         |
| <i>Стр.</i> | <i>Строки</i> | <i>Напечатано:</i>   | <i>Следует читать:</i> |                          |
| 18          | 9 de jos      | inițiale             | inițialele             | autorului                |
| 32          | 12 сверху     | после того что       | после того как         | redacției                |
|             | 15 сверху     | образованиями        | образначениями         | „                        |
|             |               | были на банке        | имели банкн            | „                        |
| 50          | 15 aludröl    | ezért                | azért                  | autorului                |
| 83          | 19 de sus     | blanei               | balenei                | „                        |
| 101         | 6 сверху      | три                  | четыре                 | „                        |