

**STUDIA**  
**UNIVERSITATIS BABEŞ-BOLYAI**

**PHILOSOPHIA**

**1**

**1977**

**CLUJ-NAPOCA**

**REDACTOR ȘEF: Prof. I. VIAD**

**REDACTORI ȘEFI ADJUNCȚI: Prof. I. HAIDUC. prof. I. KOVÁCS, conf. I. A. RUS**

**COMITETUL DE REDACȚIE FILOZOFIE: Prof. A. DÂNCȘULY, prof. T. HĂGAN, prof. N. KALLOS, conf. T. POP, conf. I. RADU, conf. G. TOMUȚA (redactor responsabil), lector C. BLAJ (secretar de redacție)**

# STUDIA

## UNIVERSITATIS BABEŞ-BOLYAI

### PHILOSOPHIA

#### 1

---

Redacția: CLUJ-NAPOCA, str. M. Kogălniceanu, 1 ● Telefon 13450

---

#### SUMAR — CONTENTS — SOMMAIRE — INHALT — СОДЕРЖАНИЕ

G. TOMUȚA, Independența națională și progresul social ● L'indépendance nationale et le progrès social . . . . .	3
A. PANTEA, Ecolul războiului de independență reflectat în conștiința maselor populare din Transilvania ● Отклики войны за независимость в сознании народных масс Трансильвании . . . . .	7
<b>FILOSOFIE — POLITOLOGIE</b>	
M. BALAIȘ, P.S.E.: The simplified method of evaluation in the logic of predicates ● P.S.E. — Procedeu simplificat al evaluării în logica predicatelor . . . . .	11
V. BOARU, Valoarea politică. Semnificație și structură ● Valeur politique. Signification et structure . . . . .	18
A. MARGA, Teoria societății în intenție practică ● Theorie der Gesellschaft in Praktischen Absicht . . . . .	25
K. SZEGŐ, Conceptul de filosofie în perioada pozitivistă a gândirii lui Somló Bódog ● The concept of philosophy in Somló Bódog's positivist period of thinking . . . . .	31
G.H. TOMA, Concepția lui Mihail Kogălniceanu asupra istoriei ● Взгляды Михаила Когэлничану на науку истории . . . . .	37
<b>PSIHOLOGIE</b>	
T. PODAR, Cunoașterea rezultatelor — condiție a creșterii eficienței învățării verbale la elevi ● Knowledge of results — condition of the increase of verbal learning efficiency with pupils . . . . .	43
<b>PEDAGOGIE</b>	
I. DRĂGOTOIU, Folclorul și educația permanentă ● Folklore and the permanent education . . . . .	52
M. IONESCU, Proiecția fixă și folosirea ei în scop didactic ● Static projection and its use for didactic purposes . . . . .	59

S. TRITEANU, M. COSMA, <b>Însușirea cunoștințelor de chimie prin lucrări de laborator efectuate de elevi în grup (clasa a VIII-a) ● Усвоение знаний по химии лабораторными групповыми работами учащихся восьмого класса . . . . .</b>	66
<b>Recenzii — Books — Livres parus — Buchbesprechungen — Рецензии</b>	
G. Hălășan, <b>Personalitatea umană (A. MARGA) . . . . .</b>	76
<b>Cronică — Chronicle — Chronique — Chronik — Хроника</b>	
<b>Un mesager al păcii și prieteniei (G. TOMUȚA). . . . .</b>	78

## INDEPENDENȚA NAȚIONALĂ ȘI PROGRESUL SOCIAL

GEORGE TOMUȚA

Istoria tuturor popoarelor — din antichitate și cu atât mai mult în epoca contemporană — reliefează cu pregnanță corelația intrinsecă dintre lupta pentru neatîrnarea statală, independență și suveranitate și înfăptuirea năzuințelor maselor spre emancipare, spre progres social. Pe această traiectorie se înscrie din plin lupta poporului român cu necontenitele sale bătălii purtate pentru libertate și dreptate socială, pentru apărarea ființei naționale și neatîrnare, pentru progres și civilizație.

La *împlinirea unui veac de la cucerirea independenței statului național român modern* apare în toată grandoarea și semnificația ei istorică unitatea indisolubilă dintre actul neatîrnării și perspectiva progresului ce s-a realizat ca urmare a acestuia pentru țara noastră. Corolar al unui șir neîntrerupt de lupte împotriva dominației străine conjugate cu luptele maselor populare împotriva exploatării feudale, proclamarea independenței României în mai 1877 consemna, totodată, un important pas înainte pe drumul înfăptuirii unității naționale depline și a pregătirii premiselor marilor transformări revoluționare ulterioare. Înlăturînd dominația străină — care a agravat și prelungit în timp persistența rînduielilor feudale, a întirziat și îngreunat procesul dezvoltării societății românești — independența statală a descătușat nebănuite energii ale unui întreg popor, accelerînd progresul social la scară națională.

Revoluțiile de la 1848 din provinciile românești înscriau lupta pentru dobîndirea independenței, a înlăturării dominației străine ca obiectiv major, ca o condiție sine qua non a înfăptuirii tuturor celorlalte deziderate vitale menite să ducă la abolirea rînduielilor feudale, la făurirea statului național unitar. Numai înlăturînd jugul asupririi străine cu tot ce decurge din această stare dezumanizantă se putea pași înainte pe calea progresului social, a dezvoltării suverane, libere în interior și a afirmării plene a națiunii în raporturile sale externe cu alte state și națiuni. Transformînd într-un adevărat crez dreptul imprescriptibil al poporului nostru de a trăi independent și de a fi stăpîn în propria țară, marele democrat-revoluționar Nicolae Bălcescu sublinia cu tărie că între „libertatea dinlăuntru — domnirea democrației, domnirea poporului prin popor“ și „libertatea din afară“, „libertatea națională“ există o unitate inseparabilă<sup>1</sup>. Aceasta urma să deschidă perspectiva „revoluției viitoare“ ce contopea în sine — în viziunea lui Bălcescu — „unitatea și libertatea națională“<sup>2</sup>.

Marele nostru istoric și om politic însă nu-și făcea iluzii în privința realizării cu ușurință a idealului național al românilor, ca și a altor

<sup>1</sup> Vezi, Nicolae Bălcescu, *Opere*, E.S.P.L.A., București, 1952, p. 172.

<sup>2</sup> Idem, *Opere*, t.I, partea a II-a, *Scrisori istorice, politice și economice*, ed. adnotată cu o introducere de G. Zane, București, 1940, p. 106—107.

popoare oprimate. Dimpotrivă, avertiza și chema la luptă „până cînd harta Europei se va prefăce, (iar) staturile întemeiate pe conquistă, pe călcarea drepturilor națiilor se vor zdrobi, națiile se vor întregi în libertatea lor...<sup>3</sup> Or, pentru poporul nostru participarea la războiul antiotoman din 1877—1878 constituia deja o probă de foc plătită prin tributul de sînge a circa zece mii de morți și răniți<sup>4</sup>. Aceste sacrificii și vitejia legendară a ostașilor români au consacrat „în război, ca și în pace, — cum scria ziarul belgian *Le Bien Publique* — dreptul de a exista ca națiune independentă<sup>5</sup>. Se confirma, astfel, în fapt, voința fermă de libertate și neatîrnare a poporului nostru, care și-a dovedit încă o dată marea capacitate de luptă, asigurînd — cum se menționează în Programul P.C.R. adoptat de Congresul al XI-lea — „dobîndirea independenței naționale (care) a dat un nou și puternic imbold dezvoltării economice și sociale a țării, a exercitat o profundă înfrîurire asupra întregii evoluții istorice a României pe drumul progresului social, a permis afirmarea tot mai vi-guroasă a poporului nostru ca națiune de-sine-stătătoare<sup>6</sup>.”

Accelerarea dezvoltării forțelor de producție și extinderea relațiilor de producție capitaliste aduc pe arena istorică din țara noastră noua clasă socială, proletariatul, care se va afirma tot mai puternic — după războiul de independență — în lupta de emancipare a României, militînd cu consecvență pentru cele mai nobile idealuri ale poporului nostru: înfăptuirea deplină a unității și independenței naționale, precum și făurirea societății fără de exploatare. Atingerea acestor obiective au impus încă multe sacrificii și trecerea a numeroase obstacole. Nimeni și nimic nu a putut împiedica poporul român să-și realizeze vitalele aspirații de libertate și progres.

În șireagul unor astfel de momente istorice s-au înscris victoriile de la Mărăști, Oituz și Mărășești împotriva trufășelor armate imperiale germane și austro—maghiare din toiul primului război mondial. Era dovada grăitoare a profundului patriotism și abnegației poporului român pentru salvagardarea unității și integrității teritoriale, grăbind ceasul prăbușirii imperiului habsburgic și al unirii Transilvaniei cu România. „Realizarea acestui deziderat istoric vital — de la 1 decembrie 1918, după cum se precizează în Programul P.C.R. — a fost rodul luptei maselor largi populare, ... opera întregului popor, a întregii națiuni<sup>7</sup>.”

O dată cu întregirea națiunii noastre în cadrul statului unitar român și-au dobîndit independența națională numeroase alte popoare, care au cunoscut jugul dominației imperiului habsburgic. În acest context, amplificat de răsunătoarea victorie a revoluției socialiste din Rusia, se confirma pe deplin justetea consemnării făcute de V. I. Lenin încă în 1916,

<sup>3</sup> *Ibidem*, p. 106.

<sup>4</sup> I. Cupșa, *Armata română în lupta pentru independență și unitate politică*. În vol. *Unitate și continuitate în istoria poporului român*, Ed. Academiei R. S. România, București, 1968, p. 365.

<sup>5</sup> „Românul”, din 19 februarie 1878.

<sup>6</sup> *Programul Partidului Comunist Român de făurire a societății socialiste multilaterale dezvoltate și înaintare a României spre comunism*, în vol. *Congresul al XI-lea al P.C.R.*, Ed. politică, București, 1975, p. 623.

<sup>7</sup> *Ibidem*, p. 625.

că „lichidarea Austro—Ungariei nu reprezenta istoricește decît o continuare a destrămării Tîrciei, fiind, ca și aceasta, o necesitate a procesului istoric de dezvoltare”<sup>8</sup>. Încununarea cu succes a luptei de eliberare națională a acestor popoare, constituirea lor în state naționale independente — fie chiar și burgheze —, a marcat o deschidere de mare importanță spre dezvoltarea economică, politică, socială și culturală, dovedindu-se viabilitatea noilor state naționale în întreaga perioadă istorică ce a urmat.

Evoluția ulterioară a evenimentelor din țara noastră, ca și din alte țări, confirmau cu limpezime concluzia științifică — relevantă de clasicii marxism—leninismului — că dominația străină, știrbirea sau pierderea suveranității și independenței naționale afectează grav dezvoltarea popoarelor, aduc imense prejudicii intereselor vitale ale maselor. Dar, așa cum menționa secretarul general al P.C.R., tovarășul Nicolae Ceaușescu, „Istoria pune în evidență adevărul fundamental că jugul asupririi străine poate frîna pentru un timp, poate întîrzia evoluția unui popor, dar nu-l poate împiedica să-și realizeze aspirațiile de libertate, unitate și progres, nu poate anihila acțiunea legilor inexorabile ale dezvoltării sociale, dacă acest popor este hotărît să trăiască liber”<sup>9</sup>. Or, unirea Transilvaniei cu România și încheierea procesului de formare a statului național unitar român „constitua înfăptuirea firească a năzuinței seculare de unitate a poporului nostru, a visului pentru care au luptat și s-au jertfit nenumărate generații de înaintași, împlinirea unei necesități obiective a însăși dezvoltării istorice”<sup>10</sup>.

Ca urmare a realizării acestui nobil deziderat, România intră într-o nouă etapă a dezvoltării sale, de accelerare a progresului social, economic, cultural, de sudare și concentrare a eforturilor întregii națiuni spre consolidarea și apărarea înfăptuirilor obținute cu prețul atîtor sacrificii, a transformării democratice a societății românești. În fruntea forțelor progresiste angajate plenar în realizarea noilor sarcini de interes vital pentru cele mai largi mase populare din țara noastră, pentru înălțarea națiunii pe treptele superioare ale civilizației și progresului istoric, a pășit cu fermitate clasa muncitoare — condusă de Partidul Comunist Român, ce luase ființă în 8 mai 1921.

Exponent fidel al intereselor fundamentale ale întregului nostru popor, P.C.R., înarmat cu învățătura marxist—leninistă, a continuat cu consecvență tradițiile progresiste, revoluționare ale poporului român, apărînd și promovînd cu fermitate cauza dreaptă a tuturor oamenilor muncii din România împotriva oricărei forme de exploatare și asuprire, din interior sau exterior. Justețea politicii partidului comunist, claritatea obiectivelor sale strategice, ca și folosirea celor mai adecvate forme și mijloace de luptă în funcție de condițiile concrete ale fiecărei etape parcursă, încrederea și sprijinirea sa neabătută pe forța maselor popu-

<sup>8</sup> V. I. Lenin, *Opere complete*, vol. 30, Ed. politică, București, 1964, p. 8.

<sup>9</sup> Nicolae Ceaușescu, *Expunere la ședința jubiliară a M.A.N. consacrată sărbătorii semicentenarului unirii Transilvaniei cu România — 28 noiembrie 1968*, în: *România pe drumul desăvîșirii construcției socialiste*, vol. 3, Ed. politică, București, 1968, p. 709.

<sup>10</sup> *Programul P.C.R.* ..., vol. cit., p. 625—626.

lare — reala făuritoare a istoriei —, a dus la triumful luptei revoluționare, la înfrângerea tuturor barierelor ce periclătau progresul și independența patriei noastre.

Printr-o asemenea politică s-a manifestat capacitatea Partidului Comunist Român de-a mobiliza și uni masele largi populare împotriva regimului burghezo-moșieresc, a pericolului fascizării țării, iar apoi a salvării independenței și integrității teritoriale prin organizarea și înfăptuirea istoricei insurecții naționale armate, antifasciste și antiimperialiste de la 23 August 1944. În felul acesta începea o nouă eră în zbuciumata istorie a poporului nostru, era desfășurării unor transformări radicale la scara întregii societăți, a victoriei revoluției și construcției socialiste în România. Eliberînd țara de sub jugul fascist și preluînd puterea de stat în mâinile clasei muncitoare aliată cu țărănimea muncitoare și intelectualitatea progresistă, înfăptuind ctitoria operei de edificare a societății fără exploatarea omului de către om, poporul român a devenit stăpîn deplin al destinelor sale. Este temeiul care asigură înflorirea impetuoasă a națiunii noastre, transformînd-o într-o comunitate umană de tip superior, socialist, întruchipînd armonios idealurile de libertate socială și națională pentru care au luptat și s-au jertfit înaintașii noștri cei mai luminați.

În prezent, cînd națiunea noastră socialistă, liberă și independentă, se află angajată plenar în realizarea mărețului Program de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintare a României spre comunism — elaborat de Congresul al XI-lea al P.C.R. — constatăm cu legitimă mîndrie că partidul nostru este executorul testamentar al idealurilor de libertate socială și națională spre care a năzuit de veacuri poporul nostru, fiind cu adevărat „centrul vital al națiunii noastre“. De aceea, opera istorică înfăptuită de poporul nostru, sub conducerea Partidului Comunist Român, reprezintă argumentul cel mai viabil, de însemnătate istorică, teoretică și practică, a corelației intrinseci dintre independența națională și progresul social, nu numai în trecut, ci și în epoca contemporană.

## L'INDÉPENDANCE NATIONALE ET LE PROGRÈS SOCIAL

(Résumé)

L'accomplissement d'un siècle de la proclamation de l'indépendance d'état de la Roumanie constitue un événement à profonds sens historiques et contemporains. L'obtention de l'indépendance a marqué un moment historique d'une grande importance dans la lutte menée depuis plusieurs siècles par le peuple roumain, moment qui a ouvert de nouvelles perspectives pour l'accélération de l'accomplissement des desiderata nationaux et du progrès social.

Le déroulement de l'histoire — autant au cas de notre peuple, que des dizaines de peuples récemment libérés — montre que la garantie de l'indépendance et de la souveraineté, du développement de chaque nation représente un facteur essentiel du progrès social, de la collaboration internationale équitable, au service de la paix.

C'est à ce desiderat noble que la République Socialiste de Roumanie consacre ses efforts politiques internes et externes, maintenant, à l'occasion de l'anniversaire du centenaire de la proclamation de l'indépendance d'état la confirmation concrète du rôle que cette nécessité impérieuse a dans la démarche ascendante de l'histoire.



## ECOUL RĂZBOIULUI DE INDEPENDENȚĂ REFLECTAT ÎN CONȘTIINȚA MASELOR POPULARE DIN TRANSILVANIA

### A. PANTEA

Istoria poporului român se înfățișează ca istoria unor neconținute lupte de clasă, a bătăliilor purtate de masele populare pentru libertate și dreptate socială, pentru apărarea ființei naționale și neatârnată, pentru progres și civilizație. Așa cum dovedesc datele istoriei, încă de la apariția primelor formațiuni statale românești, lupta maselor populare împotriva exploatării feudale s-a împletit strâns cu lupta împotriva dominației străine. „Această particularitate specifică și-a pus amprenta asupra întregii evoluții sociale a României, asupra felului de a fi și de a gândi al poporului român, asupra destinului său istoric caracterizat prin luptă hotărâtă, plină de sacrificii pentru libertate și unitate, pentru dreptul de a fi stăpîn în propria țară”<sup>1</sup>.

Ideea și dorința unității și suveranității naționale s-a născut pe ambele versante ale Carpaților și în toate clasele și păturile sociale, chiar dacă istoriografia mai veche ne-a lăsat mărturie mai numeroase asupra acțiunilor clasei culte. Istoria evidențiază persistența și largă circulație a ideilor de unitate politică, libertate națională și progres social precum și adeziunea poporului român la aceste idei.

În programele revoluționare de la 1821 și 1848 ideile unității naționale și a independenței de stat, împletite cu ideile necesității improprietății țăranilor și a desființării raporturilor feudale, erau înscrise la loc de cinste. Înfăptuirea acestor deziderate ar fi pus, în concepția revoluționarilor pașoptiști, o piatră de fundament la înălțarea edificiului statului român modern, liber și stăpîn pe destinele sale.

Actul unirii, înfăptuit la 24 ianuarie 1859 ca rezultat al voinței maselor populare din Moldova și Muntenia, a realizat atît premisa esențială în lupta pentru cucerirea independenței de stat cît și catalizatorul speranțelor și aspirațiilor de unitate și libertate ale românilor aflați încă sub stăpînire străină.

Evoluția economică, socială și politică a statului român, maturizarea condițiilor pentru obținerea independenței au pus în fața poporului român alternativa acceptării sau neacceptării suzeranității otomane, care în noile condiții devenise un anacronism. Răspunsul la această alternativă a fost dat de popor prin actul din 9 Mai 1877 al proclamării independenței și prin efortul și sacrificiul pe care l-a făcut în cursul războiului de independență, care a consacrat dorința și voința sa de a trăi liber într-un stat suveran și independent.

---

<sup>1</sup> Programul P.C.R. de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintare a României spre comunism, Ed. politică, București, 1975, p. 29.

Războiul de independență a fost un război extrem de popular și a stîrnit un ecou puternic în rîndul populației românești din teritoriile aflate sub ocupație străină, care legau dorința cîștigării independenței de stat de aspirațiile desăvîrșirii unității naționale.

Astfel, „Gazeta Transilvaniei“ din 8 aprilie 1877 își exprima credința că va veni și acel moment în care românii se vor putea bucura de marea sărbătoare a reconstituirii, a unității, în timp ce scrisoarea lui Nicolae Berza din Făgăraș afirma fără echivoc că „dacă cade Plevna, atunci armata română se va întoarce spre a cuprinde Ardealul“<sup>2</sup>. Atunci cînd „Neue Freie Presse“ din Viena scria cu ironie că turcii îi vor alunga pe dorobanți și călărași pînă în Transilvania, „Gazeta Transilvaniei“ îi răspundea: „Noi nu contestăm că așa ceva s-ar putea întimpla, ba credem că tot între marginile posibilității rămînem și atunci cînd admitem că dorobanții și călărașii români pot porni către Transilvania și fără să fie alungați de turci“<sup>3</sup>.

Solidaritatea poporului, indiferent de hotarele existente atunci, s-a concretizat în mișcarea de voluntari și în larga participare la efortul României. Războiul de independență a fost considerat ca o cauză națională comună, națiunea în ansamblul ei înțelegînd pe deplin însemnătatea istorică a momentului pe care îl trăia.

În acest sens, în „Gazeta Transilvaniei“ se afirma: „Cauza ostășului român este o cauză generală română, victoria lui e a întregii națiuni, fie aceea risipită în orice parte a lumii“<sup>4</sup>.

Transilvănenii au înțeles că efortului general trebuie să-i fie integrat și efortul lor, atît pe cîmpurile de luptă, cît și în spatele frontului.

Astfel, numeroși tineri din Brașov, Făgăraș, Sibiu, Orăștie, Hunedoara, din Banat, de pe Tîrnave și din Munții Apuseni au trecut granița pentru a se înrola voluntari în armata română. Ajunși în rîndurile oastei române, la Plevna sau la Smîrdan, voluntarii transilvăneni au luptat cu mult eroism pentru victorie. Starea de spirit a oștenilor români, implicînd a voluntarilor transilvăneni și bănățeni, rezultă și din cele douăzeci de scrisori expediate de maiorul Moise Grozea din Banat, voluntar în armata română, care, vorbind despre hotărîrea soldaților de a obține victoria chiar cu prețul sacrificiului vieții, și de ajutorul acordat de populația civilă pentru armată conchidea: „Așadar, de asemenea sacrificii voluntare de sînge și materiale izbînda nu poate fi departe“<sup>5</sup>.

La eforturile populației civile din România s-a adăugat voința transilvănenilor de a sprijini cu toate forțele lor războiul pentru independență. La apelul lansat de „Gazeta Transilvaniei“ din 24 iunie 1877, „la tineri și la bătrîni, la avut și la sărac, pentru a da fiecare obolul său pentru alinarea suferințelor fraților noștri din România căzuți în război...“<sup>6</sup> au răspuns numeroși români din toate păturile sociale.

<sup>2</sup> Cf. Sextil Pușcariu, *Răsunetul războiului de independență în Ardeal*, Ed. Cartea Românească, București, 1927, p. 12.

<sup>3</sup> *Ibidem*, p. 13.

<sup>4</sup> *Gazeta Transilvaniei* din 2 iunie 1877.

<sup>5</sup> Sextil Pușcariu, *Douăzeci de scrisori ale lui Moise Grozea din războiul de la 1877*, București, 1927, p. 231—232.

<sup>6</sup> *Gazeta Transilvaniei*, an XL, nr. 45/24 iunie 1877.

Astfel, în declarația femeilor române din Sibiu se afirma: „Nu putem sta indiferente la ceea ce frații și surorile noastre, ei, singele nostru, vor avea să îndure în această mare dramă ce se prepară și s-a început deja pe frumoasele, istoricele și de vechiul sînge fumegînde tărîmuri ale Danubiului”<sup>7</sup>. Declarațiile s-au cristalizat în fapte și astfel femeile române din Sibiu, Brașov, Cluj, și din alte localități s-au organizat în comitete pentru colectarea banilor, ofrandelor și a materialelor sanitare necesare răniților. Populația românească din peste 400 de localități a colectat îmbrăcăminte, încălțăminte, medicamente, hrană și peste 125 000 franci aur<sup>8</sup>. Exemplul orașencelor a fost urmat de femeile de la țară care cutreureau din casă în casă pentru a aduna scame și fâși atît de necesare răniților.

Impresionat, Iosif Vulcan publica în „Familia” din 16 august 1877 inspiratele versuri de mare rezonanță ale poeziei *Scame pentru cei răniți*: „Cîte fire sînt în scamă / Tot atîtea legături / Cari unesc pe fii de-o mamă . . . / Și-n iubirea cea frățească / Noi nutrim un vis sublim / Nu-i putere să ne-oprească / Ce în inimă simțim”.

Mersul războiului a fost urmărit cu multă atenție și veștile de pe front erau transmise regulat prin „Gazeta Transilvaniei” și prin alte periodice românești. Fiecare victorie românească pe cîmpul de luptă și mai ales căderea Plevnei a fost sărbătorită prin entuziaste manifestări populare la Brașov, Sibiu, Blaj, Gherla, Beiuș, Arad etc.<sup>9</sup>

Războiul de independență a avut un răsunset deosebit în viața spirituală românească din Transilvania, angajînd personalități ale condeului, lirei și penelului. Cea mai reprezentativă lucrare contemporană cu evenimentul și dedicată acestuia rămîne însă lucrarea „*Rezelulu orientale ilustratu*”, apărută la Graz în 1878 și semnată de profesorii năsăudeni dr. A. P. Alessi și Massimu Popu. Explicînd legitimitatea luptei pentru independență, A. P. Alessi și Massimu Popu scriau: „Poporul român are o legitimă aspirație la individualitatea și independența naționalității sale, fundamentată pe omogenitatea elementului, pe baza serviciilor sale din trecut prestate în favoarea Europei și a omenirii, pe baza caracterului și a patrimoniului său milenar și, în fine, pe baza celui gigantic principiu ce a început a reforma statele Europei, adică principul naționalității”<sup>10</sup>.

Independența cucerită în 1877 a fost un mare pas înainte pe drumul care a dus, în 1918, la făurirea statului național unitar.

Lupta pentru independență națională a constituit trăsătura caracteristică a istoriei noastre, iar cucerirea independenței și formarea statului național unitar, consecință firească a dezvoltării societății românești, a reprezentat încununarea unor veacuri de lupte eroice purtate de poporul român pentru înlăturarea dominației străine.

<sup>7</sup> N. Iorga, *Războiul pentru independența României*, Ed. Cartea Națională, București, 1927, p. 95.

<sup>8</sup> Șt. Pascu, *Pierre de temelie din trecut pentru vremurile de astăzi*, Cluj, 1967, p. 212.

<sup>9</sup> *Ibidem*.

<sup>10</sup> A. P. Alessi, M. Popu, *Rezelulu orientale ilustratu*, Graz, 1878, p. 22.

ОТКЛИКИ ВОЙНЫ ЗА НЕЗАВИСИМОСТЬ В СОЗНАНИИ  
НАРОДНЫХ МАСС ТРАНСИЛЬВАНИИ

(Резюме)

Борьба румынского народа за национальную независимость являлась характерной чертой нашей истории, а завоевание независимости и образование единого национального государства — естественное последствие развития румынского общества — представляли собой высшую точку героической борьбы румынского народа за освобождение от иностранного ига.

P.S.E.: THE SIMPLIFIED METHOD OF EVALUATION IN THE LOGIC OF PREDICATES

MIRCEA BALAIŞ

1. **The method of evaluation in the logic of predicates.** The matrix evaluation of the formulas (*w.f.f.*—*s.*) in the first order predicate logic, having to test their *validity*, contains more steps using three types matrices: *initial, auxiliary and integral.*

(We expose here, in a general manner S. C. Kleene's method in *Mathematical logic\**.)

The initial matrices serve to the evaluation of the logical functions associated to the propositional functions. If " $F(x_1, \dots, x_n)$ " is a propositional function, then it has associated the logical function " $\varphi(x_1, \dots, x_n)$ " which for each  $n$ -tuple of values of the propositional function in the logical field (domain)  $\Omega = \{x_1, \dots, x_n\}$ , gets a certain value on the set  $V = \{1, 0\}$ . The construction of initial matrices supposes — outside the general rules in the propositional logic, — the following specific rules:

( $R_1$ ): If the propositional function is a monadic one, " $F(x)$ ", then the associated function is corresponding " $\varphi(x)$ ", being defined " $\varphi_1: \Omega \rightarrow V$ " and which gets  $2^n$  distinct values, hence, the initial matrix will have  $2^n$  selections (assignments).

( $R_2$ ): If the propositional function is a poliadic one (relation) of the type " $F(x_1, \dots, x_k)$ " then the associated function is corresponding " $\varphi(x_1, \dots, x_k)$ ", being defined " $\varphi_k: \prod_1^k \Omega \rightarrow V$ ", and which will get  $2^{n^k}$  distinct values, hence the initial matrix will have  $2^{n^k}$  selections.

If we have  $\Omega = \{x_1, x_2\}$ , a monadic function " $F(x)$ " will have a number of  $2^n = 2^2 = 4$  of corresponding associated functions  $\varphi_1(x) - \varphi_4(x)$  according to the initial matrix:

( $T_1$ ):

$x$	$\varphi_1(x)$	$\varphi_2(x)$	$\varphi_3(x)$	$\varphi_4(x)$
$x_1$	1	1	0	0
$x_2$	1	0	1	0

A diadic function " $F(x, y)$ " will have  $2^{n^2} = 16$  associated logical functions  $\varphi_1(x, y) - \varphi_{16}(x, y)$  according to the initial matrix:

( $T_2$ ):

$x$	$y$	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
$x_1$	$x_1$	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0
$x_1$	$x_2$	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0
$x_2$	$x_1$	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0
$x_2$	$x_2$	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0

\* S. C. Kleene, *Logique mathématique*, A. Colin, Paris, 1971.

The auxiliary matrices serve to the evaluation of subformulas of the given formula and they will be constructed on the base of the initial ones and according to the truth rules of the operators (if any) and to the following rules for quantifiers:

( $R_3$ ): A formula of the type " $\forall \mathbf{x}A(\mathbf{x})$ " gets the value 1 if it gets by evaluation " $A(\mathbf{x})$ " the value 1, for all the assignments of  $\mathbf{x}$ .

( $R_4$ ): A formula of the type " $\exists \mathbf{x}A(\mathbf{x})$ " gets the value 1, if it gets by evaluation " $A(\mathbf{x})$ " the value 1, at least for one assignment of  $\mathbf{x}$ .

The auxiliary matrices calculation represents the longest and the most difficult step of the evaluation method in the logic of predicates; that is why, our proposed simplification will focus just this aspect.

The integral matrix represents the whole formula matrix and the construction and the calculation of its lines depends on the auxiliary matrices calculation:

*Ex. 1.* Test by evaluation (decide by evaluation on) the formula:

$$E = F(y) \rightarrow \exists \mathbf{x}F(\mathbf{x}), \text{ for } \Omega = \{x_1, x_2\}.$$

Since  $E$  contains only monadic functions, then it has associated the logical function " $\varphi(\mathbf{x})$ " whose matrix will be given by the Table 1 ( $T_1$ ) according to ( $R_1$ ).

The integral matrix will be:

( $T_3$ ):

Nr.	$F(\mathbf{x})$	$y$	$F(y) \rightarrow \exists \mathbf{x}F(\mathbf{x})$
1	$\varphi_1(\mathbf{x})$	$x_1$	1
2	$\varphi_1(\mathbf{x})$	$x_2$	1
3	$\varphi_2(\mathbf{x})$	$x_1$	1
4	$\varphi_2(\mathbf{x})$	$x_2$	1
5	$\varphi_3(\mathbf{x})$	$x_1$	1
6	$\varphi_3(\mathbf{x})$	$x_2$	1
7	$\varphi_4(\mathbf{x})$	$x_1$	1
8	$\varphi_4(\mathbf{x})$	$x_2$	1

The calculation of the value in each line is obtained with the help of some auxiliary matrices.

For exemple, the calculation of the line 1:

$$a) \begin{array}{c|c} \mathbf{x} & \varphi_1(\mathbf{x}) \\ \hline x_1 & 1 \\ x_2 & 1 \end{array}$$

$$b) \exists \mathbf{x}\varphi_1(\mathbf{x}) = 1, \text{ cf. } (R_4)$$

$$c) E_1 = \varphi_1(x_1) \rightarrow \exists \mathbf{x}\varphi_1(\mathbf{x}) \\ 1 \rightarrow 1$$

hence  $E_1 = 1$ .

The calculation of the line 7:

$$a) \begin{array}{c|c} \mathbf{x} & \varphi_4(\mathbf{x}) \\ \hline x_1 & 0 \\ x_2 & 0 \end{array}$$

$$b) \exists \mathbf{x} \varphi_4(\mathbf{x}) = 0, \text{ cf. } (R_4)$$

$$c) E_7 = \varphi_4(x_1) \rightarrow \exists \mathbf{x} \varphi_4(\mathbf{x}) \\ \begin{array}{ccc} 0 & & 0 \\ & \rightarrow & \\ & \textcircled{1} & \end{array}$$

hence  $E_7 = 1$  and so on.

The calculation of all the lines shows that  $E = F(y) \rightarrow \exists \mathbf{x} F(\mathbf{x})$  is valid (logical law).

Ex. 2. Decide by evaluation on the formula:

$$E = \forall \mathbf{x} \exists y F(\mathbf{x}, y) \rightarrow \exists y \forall \mathbf{x} F(\mathbf{x}, y), \text{ for } \Omega = \{x_1, x_2\}.$$

The formula contains the binary relation, which has the corresponding associated function " $\varphi(\mathbf{x}, y)$ " with the matrix  $(T_2)$ . The integral matrix will be:

$(T_4)$ :	Nr.	$F(\mathbf{x}, y)$	$\forall \mathbf{x} \exists y F(\mathbf{x}, y) \rightarrow \exists y \forall \mathbf{x} F(\mathbf{x}, y)$
	1.	$\varphi_1(\mathbf{x}, y)$	1
	2.	$\varphi_2(\mathbf{x}, y)$	1
	3.	$\varphi_3(\mathbf{x}, y)$	1
	4.	$\varphi_4(\mathbf{x}, y)$	1
	5.	$\varphi_5(\mathbf{x}, y)$	1
	6.	$\varphi_6(\mathbf{x}, y)$	1
	7.	$\varphi_7(\mathbf{x}, y)$	0
	8.	$\varphi_8(\mathbf{x}, y)$	1
	9.	$\varphi_9(\mathbf{x}, y)$	1
	10.	$\varphi_{10}(\mathbf{x}, y)$	0
	11.	$\varphi_{11}(\mathbf{x}, y)$	1
	12.	$\varphi_{12}(\mathbf{x}, y)$	1
	13.	$\varphi_{13}(\mathbf{x}, y)$	1
	14.	$\varphi_{14}(\mathbf{x}, y)$	1
	15.	$\varphi_{15}(\mathbf{x}, y)$	1
	16.	$\varphi_{16}(\mathbf{x}, y)$	1

The calculation of each line needs 4 auxiliary matrices:

- The evaluation of the subformula  $\exists y F(\mathbf{x}, y)$
- The evaluation of the subformula  $\forall \mathbf{x} \exists y F(\mathbf{x}, y)$
- The evaluation of the subformula  $\forall F(\mathbf{x}, y)$
- The evaluation of the subformula  $\exists y \forall \mathbf{x} F(\mathbf{x}, y)$ .

The calculus of the line 1:

$$\begin{array}{l}
 a_1) \quad \frac{y}{\begin{array}{c|c} \hline \varphi_1(x_1, y) \\ \hline x_1 & 1 \\ x_2 & 1 \end{array}} \quad a_2) \quad \frac{y}{\begin{array}{c|c} \hline \varphi_1(x_2, y) \\ \hline x_1 & 1 \\ x_2 & 1 \end{array}} \quad a) \quad \frac{x}{\begin{array}{c|c} \hline E y \varphi_1(x, y) \\ \hline x_1 & 1 \\ x_2 & 1 \end{array}} \quad \text{cf. } (R_4). \\
 b) \quad \forall x \exists y \varphi_1(x, y) = 1, \text{ cf. } (R_3) \\
 c_1) \quad \frac{x}{\begin{array}{c|c} \hline \varphi_1(x, x_1) \\ \hline x_1 & 1 \\ x_2 & 1 \end{array}} \quad c_2) \quad \frac{x}{\begin{array}{c|c} \hline \varphi_1(x, x_2) \\ \hline x_1 & 1 \\ x_2 & 1 \end{array}} \quad c) \quad \frac{y}{\begin{array}{c|c} \hline \forall x \varphi_1(x, y) \\ \hline x_1 & 1 \\ x_2 & 1 \end{array}} \quad \text{cf. } (R_3) \\
 d) \quad \exists y \forall x \varphi_1(x, y) = 1, \text{ cf. } (R_4) \\
 e) \quad E_1 = \forall x \exists y \varphi_1(x, y) \rightarrow \exists y \forall x \varphi_1(x, y) \\
 \qquad \qquad \qquad 1 \quad \rightarrow \quad 1 \\
 \qquad \qquad \qquad \textcircled{1}
 \end{array}$$

hence  $E_1 = 1$ .

The calculation of the line 7:

$$\begin{array}{l}
 a_1) \quad \frac{y}{\begin{array}{c|c} \hline \varphi_7(x_1, y) \\ \hline x_1 & 1 \\ x_2 & 0 \end{array}} \quad a_2) \quad \frac{y}{\begin{array}{c|c} \hline \varphi_7(x_2, y) \\ \hline x_1 & 0 \\ x_2 & 1 \end{array}} \quad a) \quad \frac{x}{\begin{array}{c|c} \hline \exists x \varphi_7(x, y) \\ \hline x_1 & 1 \\ x_2 & 1 \end{array}} \quad \text{cf. } (R_4) \\
 b) \quad \forall x \exists y \varphi_7(x, y) = 1, \text{ cf. } (R_3) \\
 c_1) \quad \frac{x}{\begin{array}{c|c} \hline \varphi_7(x, x_1) \\ \hline x_1 & 1 \\ x_2 & 0 \end{array}} \quad c_2) \quad \frac{x}{\begin{array}{c|c} \hline \varphi_7(x_2, x) \\ \hline x_1 & 0 \\ x_2 & 1 \end{array}} \quad c) \quad \frac{y}{\begin{array}{c|c} \hline \forall x \varphi_7(x, y) \\ \hline x_1 & 0 \\ x_2 & 0 \end{array}} \quad \text{cf. } (R_3) \\
 d) \quad \exists y \forall x \varphi_7(x, y) = 0, \text{ cf. } (R_4) \\
 e) \quad E_7 = \forall x \exists y \varphi_7(x, y) \rightarrow \exists y \forall x \varphi_7(x, y) \\
 \qquad \qquad \qquad 1 \quad \rightarrow \quad 0 \\
 \qquad \qquad \qquad \textcircled{0}
 \end{array}$$

hence  $E_7 = 0$ , and so on.

Hence,  $E = \forall x \exists y F(x, y) \rightarrow \exists y \forall x F(x, y)$  is a *realisable formula*.

**2. The simplified method of evaluation.** This method essentially represents giving up the auxiliary matrices and their replacement with the *simple reading of certain values combinations of the initial matrix*, which allows the rapid setting out the values of the subformulae and then, of the whole expression.

2.1. *P.S.E.* — 1 *The simplified evaluation method of monadic formulae*

The algorithm is the following one:

I. We construct the initial matrix of the associated function  $\varphi(x)$  and then, the integral matrix of the given formula;



II. We find out the value of each subformula on the base of the following rules:

$(R_5)$ : If the subformula is unquantified, then we read in the initial matrix the value of number  $i$  which corresponds to the assignation of the number  $i$  of  $x$  on  $\Omega$ .

$(R_6)$ : If the subformula is quantified, then its value for the line no.  $i$  will be found out by the simple application of the rules  $(R_3)$ , respectively  $(R_4)$ , to the values in  $i$ -column of the initial matrix.

III. We calculate the value of the whole formula on the line no.  $i$  depending on the values of the subformulae and on the base of the rules of truth of the operators.

Let us test the method on the formula of (Ex. 1.):

$$E = F(y) \rightarrow \exists x F(x), \text{ for } \Omega = \{x_1, x_2\}.$$

I. The initial matrix is  $(T_1)$ , the integral matrix is  $(T_3)$

II. Line no. 1 Calculus is:

$$E_1 = \varphi_1(x_1) \rightarrow \exists x \varphi_1(x).$$

Applying  $(R_3)$  on the column no. 1 in  $(T_1)$ , it follows:  $\exists x \varphi_1(x) = 1$ , hence  $E_1 = 1 \rightarrow 1 = \textcircled{1}$ .

Line 3 calculus:  $\varphi_3(x_1) \rightarrow \exists x \varphi_3(x)$ . Applying  $(R_4)$  on the column number 2 in  $(T_1)$  it follows:  $\exists x \varphi_3(x) = 1$ , hence  $E_3 = \varphi_3(x_1) \rightarrow \exists x \varphi_3(x) = 0 \rightarrow 1 = \textcircled{1}$ .

Line 7 calculus:  $\varphi_4(x_1) \rightarrow \exists x \varphi_4(x)$ . Applying  $(R_4)$  on the column number 4 in  $(T_1)$  it follows:  $\exists x \varphi_4(x) = 0$ , hence  $E_7 = \varphi_4(x_1) \rightarrow \exists x \varphi_4(x) = 0 \rightarrow 1 = \textcircled{1}$ ; and so on. It follows that the formula is valid.

2.2. P.S.E. — 2. The simplified evaluation method for diadic formulae

The algorithm is the following one:

I. We construct the initial matrix for  $\varphi(x, y)$  and then, the integral matrix of the formula;

II. We calculate each sub-formula value, which contains the diadic propositional function according to the rules:

$(R_7)$ : If " $F_i(x, y)$ " has to be evaluated firstly in function of the former variable " $x$ ", then, we take into consideration the following values combinations of the column no.  $i$  of the initial matrix:

1) value no. 1 and value no. 3

2) value no. 2 and value no. 4

.....

and according to these only, we directly find out the value of the sub-formula on the base of the rules  $(R_3)$  or  $(R_4)$  and of truth rules of the operators (if any).

$(R_8)$ : If " $F_i(x, y)$ " has to be evaluated firstly in function of the second

variable "y", then, we take into consideration the following values combinations of column no. i of the initial matrix:

- 1) value no. 1 and value no. 2
- 2) value no. 3 and value no. 4
- .....

and in function of these, we directly find out the subformula value, on the base of the rules (R<sub>3</sub>) or (R<sub>4</sub>) and of the truth rules of the operators (if any).

III. We calculate the whole formula value on the line no. i, in function of the subformulae values.

Let us verify this method for the formula in (Ex. 2.),

$$E = \forall x \exists y (xy) \rightarrow \exists y \forall x F(xy), \text{ for } \Omega = \{x_1, x_2\}.$$

I. The initial matrix is (T<sub>2</sub>) and the integral matrix is (T<sub>4</sub>).

We calculate line no. 1:  $\forall x \exists y \varphi_1(x, y) \rightarrow \exists y \forall x \varphi_1(x, y)$ . Since  $\varphi_1(x, y)$  has to be evaluated firstly in function of the second variable "y", we apply (R<sub>3</sub>) on the column no. 1 in (T<sub>2</sub>):

$$\left. \begin{array}{l} a_1) \text{ value } 1 = 1 \\ \text{value } 2 = 1 \end{array} \right\} = 1 \quad \left. \begin{array}{l} \\ \\ \end{array} \right\} \text{ for } \exists y \varphi_1(x, y), \text{ cf. } (R_4).$$

$$\left. \begin{array}{l} a_2) \text{ value } 3 = 1 \\ \text{value } 4 = 1 \end{array} \right\} = 1$$

b)  $\forall x \exists y \varphi_1(x, y) = 1$ , cf. (R<sub>3</sub>);

As  $\forall x \varphi_1(x, y)$  has to be evaluated firstly in function of the first variable "x", we apply (R<sub>7</sub>) on the column no. 1 in (T<sub>2</sub>):

$$\left. \begin{array}{l} c_1) \text{ value } 1 = 1 \\ \text{value } 3 = 1 \end{array} \right\} = 1 \quad \left. \begin{array}{l} \\ \\ \end{array} \right\} \text{ For } \forall x \varphi_1(x, y), \text{ cf. } (R_3),$$

$$\left. \begin{array}{l} c_2) \text{ value } 2 = 1 \\ \text{value } 4 = 1 \end{array} \right\} = 1$$

d)  $\exists y \forall x \varphi_1(x, y) = 1$ , cf. (R<sub>4</sub>).

e)  $E_1 = 1 \rightarrow 1 = \textcircled{1}$ .

Line no. 7 calculus:  $\forall x \exists y \varphi_7(x, y) \rightarrow \exists y \forall x \varphi_7(x, y)$ .

$$\left. \begin{array}{l} a_1) \text{ value } 1 = 1 \\ \text{value } 2 = 0 \end{array} \right\} = 1 \quad \left. \begin{array}{l} \\ \\ \end{array} \right\} \text{ For } \exists y \varphi_7(x, y), \text{ cf. } (R_4)$$

$$\left. \begin{array}{l} a_2) \text{ value } 3 = 0 \\ \text{value } 4 = 1 \end{array} \right\} = 1$$

b)  $\forall x \exists y \varphi_7(x, y) = 1$ , cf. (R<sub>3</sub>).

$$\left. \begin{array}{l} c_1) \text{ value } 1 = 1 \\ \text{value } 3 = 0 \end{array} \right\} = 0 \quad \left. \begin{array}{l} \\ \\ \end{array} \right\} \text{ For } \forall x \varphi_7(x, y), \text{ cf. } (R_3),$$

$$\left. \begin{array}{l} c_2) \text{ value } 2 = 0 \\ \text{value } 4 = 1 \end{array} \right\} = 0$$

d)  $\exists y \forall x \varphi_7(x, y) = 0$ , cf.  $(R_4)$

e)  $E_7 = 1 \rightarrow 0 = \textcircled{0}$  and so on.

It follows that  $E = \forall x \exists y F(xy) \rightarrow \exists y \forall x F(xy)$  is a *realisable formula*.

As on remarks, the application of *P.S.E.* dispenses with the auxiliary matrices; more than this, we could dispense with intermediary steps, written  $a_1), a_2)$  and  $c_1), c_2)$  too, by the direct reading of the initial matrix according to  $(R_3)$ , respectively  $(R_4)$ , of the values of the subformulae.

We think the whole evaluation simplification is obvious and extremely useful, particularly in the cases we meet more complicated expressions. This method may be also theoretically generalized for the *n*-adic formulae evaluation, but it turns as a matter of fact inoperative.

We do not know yet all the consequences of the *P.S.E.* application in validity problems and in general in the decision problem in the logic of predicates; further investigations will show this. We hope that *P.S.E.* facilitate not only a lighten of the evaluation of the formulae but also, an extension of the decision problem solution in the logic of predicates.

#### P.S.E. — PROCEDUREL SIMPLIFICAT AL EVALUĂRII ÎN LOGICA PREDICATELOR

##### (R e z u m a t)

În prima parte a articolului se prezintă într-o manieră generalizată algoritmul evaluării matriceale din logica predicatelor după metoda expusă de Kleene în *Logique mathématique*.

În partea a doua, autorul propune un procedeu original care simplifică substanțial evaluarea matriceală prin eliminarea etapei intermediare a matricilor auxiliare.

## VALOAREA POLITICĂ. SEMNIFICAȚIE ȘI STRUCTURĂ

VASILE BOARU

Dacă fenomenul politic și diferitele sale elemente structural-dinamice s-au bucurat în ultima vreme de o frecvență mai insistentă din partea cercetătorilor, examinarea specificului, genezei, structurii și semnificației valorii politice — problemă fundamentală pentru știința politică — a fost neglijată aproape cu desăvârșire. Cei mai mulți dintre cercetătorii care au adus contribuții importante la descifrarea problemelor generale de axiologie sau la examinarea fenomenului politic în genere, n-au acordat cuvenita atenție valorilor politice.

Faptul de constatare are, se pare, dincolo de dificultățile inerente problemei, o anumită motivație de principiu. La o serie de cercetători, mai cu seamă la cei nemarxiști, sînt depistabile vădite tendințe de discriminare a acestei specii de valori. O grăitoare justificare a acestei judecăți o oferă reprezentanții Școlii de la Baden, ale căror contribuții la dezvoltarea axiologiei, deși realizate de pe poziții subiectivist-transcendentale, au exercitat o mare influență în gândirea contemporană nemarxistă. Aceștia subordonează statul și instituțiile social-politice valorilor culturale și morale.

W. Windelband, unul din principalii neokantieni ai Școlii de la Baden, cel care a introdus și termenul de axiologie ca teorie a valorilor, studiază problematica valorilor în oarecare dependență de problemele eticii.

Orientarea în genere a Școlii de la Baden pare să justifice, în perimetrul axiologiei politice, atît cît este ea prezentă în preocupările neokantienilor, poziția lui I. Kant, potrivit căreia: „Politica adevărată nu poate face... nici un pas fără ca mai întîi să-și fi adus omagiul moralei...“<sup>1</sup>.

În general, în literatura axiologică nemarxistă, valorile politice sînt tratate ca o specie inferioară de valori, subordonată valorilor spirituale și de cele mai multe ori celor morale, socotite superioare.

Astfel, Louis Lavelle, autorul unui tratat despre valori în două volume, inserează valorile social-politice în sfera valorilor morale.

În concepția lui Georges Bastide politicul mediază, din punct de vedere axiologic, subordonarea valorilor empirice valorilor spirituale (morale, filosofice, religioase etc.).

Clasificînd valorile, în funcție de obiectul lor, în valori economice, etice, juridice, politice, estetice și considerînd drept valori politice cele care se referă la stat, la cetate ca unitate socială, deci la formele de organizare ale vieții în comun, ale vieții sociale, sociologul român Petre Andrei le subordonează valorilor culturale și celor etice.

<sup>1</sup> I. Kant, *Spre pacea eternă*, Casa Școalelor, 1943, p. 165.

„Valorile politice, scrie P. Andrei, nu sînt de sine stătătoare, ci sînt subordonate celor culturale. Politica de altminteri ca știință este independentă de o altă știință, de etică, căci ea nu are alt rost decît de a studia procesul de realizare a valorilor indicate de etică. Valorile politice au valabilitate numai întrucît contribuie la realizarea culturii<sup>42</sup>, conchide cercetătorul român.

Fapt este că cercetarea problematicii valorilor politice nu s-a bucurat de atenția cuvenită nici în literatura axiologică marxistă. Deși nu lipsesc lucrările de axiologie generală, cercetările acordă prioritate sau exclusivitate valorilor culturii sau celor morale, trecînd sub tăcere semnificația valorilor politice. Fenomenele politice care virtual reprezintă sau conțin elemente de valoare (libertatea politică, democrația, pacea etc.) sînt tratate din unghiul de vedere al sociologiei politice, politologiei sau altor științe, nefiind implicat în măsura cuvenită unghiul de vedere specific teoriei valorilor.

Considerăm cu atît mai meritorii contribuțiile sovieticului Tugarinov care în lucrarea *Despre valorile vieții și culturii* afectează un capitol distinct valorilor social-politice precum și cele ale autorilor români Kallos și Roth, materializate în lucrarea *Axiologie și etică*.

Situația abordării valorilor politice în literatura axiologică marxistă și nemarxistă impune o constatare de principiu: creația politică, valorile politice, axiologia politică au o importanță și o demnitate cel puțin egale cu fenomenele similare din alte domenii ale vieții social-umane: economie, cultură, morală, știință etc. Domeniul politic ca oricare alt domeniu al socialului este virtual un cîmp axiologic de creare și afirmare a unor valori specifice. Mai mult, creația de valori în acest domeniu prezintă o importanță deosebită, date fiind sfera și rolul politicii în ansamblul social; ea înriurește, cum remarcă P. Pânzaru în *Convîngeri filozofice*, întreaga rețea de relații și activități sociale interne și internaționale, destinul istoric al națiunilor și implicit statutul existențial al omului.

Diminuarea semnificației valorilor politice, optică frecventă în literatura de specialitate, conduce la o întrebare paradox: Oare omenirea ar trăi mai confortabil fără pace și democrație, care sînt valori politice, decît fără zborul omului în cosmos care este o valoare a științei sau fără simfoniile beethoveniene care sînt valori muzicale?

Evident, este greu de dat un răspuns care să satisfacă deopotrivă orgoliul politicienilor, al oamenilor de știință și al muzicienilor. Dar pusă în termenii alternativei sau excluderii problema riscă, chiar acceptînd o anumită ierarhie a valorilor, o rezolvare unilaterală sau chiar imposibilitatea rezolvării ei.

Pentru umanitate și pentru om sînt importante toate speciile de valori pentru că într-o manieră specifică fiecare contribuie la progresul social-uman. Desigur, în anumite epoci sau momente istorice, în funcție de obiectivele și necesitățile concrete, poate să dobîndească o prioritate relativă, o anumită specie de valori. Renașterea, de pildă, a fost

\* P. Andrei, *Filozofia valorii*, Ed. Fundațiilor, București, 1945, p. 155.

dominată de valorile culturale, așa cum în epoca contemporană au dobândit o oarecare înțietate valorile politice și cele științifico-tehnice.

Acest fapt care ține de domeniul constatării comune vizează nu importanța în sine a diferitelor specii de valori, ci integrarea lor în social, în funcție de necesitățile și turnura progresului într-o epocă sau alta.

Clasicii marxism-leninismului, acuzați pe nedrept de absența unui sistem etic și a neglijării oarecum a valorilor morale, au acordat prioritate valorilor și problemelor politice, nu pentru că ar fi considerat inferioare celelalte specii de valori, ci pentru că problema de fond a perioadei istorice era prin excelență politică: cucerirea de către proletariat a puterii politice. Valorile etice se subordonau de la sine, dar numai ca funcționalitate și nevoie socială, celor politice, erau implicate de acestea.

Iată de ce trecerea valorilor politice (ca de altfel a oricărei specii de valori) la subsolul axiologiei, după criterii mai mult sau mai puțin arbitrare, fabricate ad-hoc, reprezintă cel puțin o abandonare a realității dacă nu o discriminare intențional-apologetică.

Descifrarea semnificației valorii politice în contextul creației politice și a creației în genere, conturarea unor criterii obiective de creare și evaluare valorică în domeniul politic reprezintă probleme cardinale nu numai pentru știința politică marxistă, ci pentru acțiunea politică în genere, pentru practica politică contemporană. Aprecierea se justifică pe măsura înțelegerii, în adevăratele sale dimensiuni și determinări, a rolului pe care politicul îl are ca subsistem conducător într-o epocă în care, datorită potențialului militar existent, este pusă sub semnul întrebării însăși existența omului ca specie și ca individ.

Convertirea, în planul praxisului social, a creației și activității politice în valoare, întreprindere la care și știința și axiologia sînt îndatorate, reprezintă o condiție sine qua non a progresului social-uman, a asigurării unor perspective optimiste pentru umanitate.

Este sarcina și stă în competența cercetătorilor în domeniul științelor politice, a axiologiei politice să ofere oamenilor politici criterii și modalități adecvate de evaluare valorică în domeniul activității politice. Nu rămînînd, firește, la o judecată valorică post-factum, ci propunînd soluții și alternative viabile, de utilitate practică.

Așa cum sublinia tovarășul Nicolae Ceaușescu, „În fața celor care lucrează în domeniul propagandei, a muncii ideologice și a științelor sociale stau probleme teoretice de mare actualitate care cer o abordare științifică, temeinic documentată, în lumina concepției noastre revoluționare, în scopul desprinderii unor concluzii de eficiență practică pentru accelerarea progresului multilateral al societății noastre”<sup>3</sup>.

Este un lucru de la sine înțeles că nu orice creație politică poate fi asimilată conceptului de valoare. Fascismul, de pildă, reprezintă o creație politică cu toate că din punct de vedere axiologic este o anti-valoare. Prin urmare și în domeniul politic, ca în oricare alt domeniu criteriul fundamental de creație și valorizare, etalonul obiectiv de mă-

<sup>3</sup> Nicolae Ceaușescu, *Expunere prezentată la Congresul educației politice și al culturii socialiste*, Ed. politică, București, 1976, p. 66.

surare a valorii, îl constituie participarea la progres. Orice fapt, acțiune, eveniment, instituție, individ, în genere obiect al valorii politice, se structurează și dobândește statut de valoare sau antivaloare după cum potențează sau frânează desfășurarea progresului social-uman sau a diferitelor sale laturi (progres economic, politic, moral, juridic, cultural etc.). Alături de acest criteriu obiectiv general care decide în ultimă instanță statutul axiologic al oricărei creații, în procesul de creație și evaluare, specifice domeniului politic, intervin și alte criterii, în speță criteriul poziției de clasă și cel al apartenenței la o anumită comunitate națională (criteriul specificului național).

Valoarea politică, ca orice specie de valori de altfel, se realizează ca o relație sui-generis între un subiect creator de valoare și valorizator și un obiect valoric, în funcție de anumite condiții și criterii de valorizare, al căror conținut diferă de la o epocă la alta, de la o națiune la alta, de la o clasă socială la alta, încât creația și evaluarea în domeniul politic angajează cu necesitate poziția de clasă și apartenența la o anumită națiune a subiectului valoric. Aceste criterii care se manifestă cu oarecare prioritate în domeniul creării valorilor politice nu sînt însă nici suficiente, nici determinante în axiologia politică. Relativitatea lor rezidă în posibilitatea alternativă a corespondenței sau incongruenței lor cu depistarea elementului valoric obiectiv, a regăsirii subiectului creator de valori și valorizator într-un cîmp valoric obiectiv. Cu alte cuvinte, nu tot ce socotește o națiune, o clasă sau un grup social ca fiind valoare este în mod real, obiectiv, valoare.

Aceste entități sociale cu statut de subiect în structura valorii nu dispun de posibilitatea absolut liberă, necondiționată, de a conferi unui fapt statutul de valoare, ci numai unuia care virtual este deschis creării, devenirii, transformării lui în valoare. Nu orice structură, relație, fapt politic poate deveni obiectiv o valoare după cum nu orice subiect este în măsură să creeze sau să recunoască valoarea într-un astfel de fapt. Consensul, fie el și al unei clase sau națiuni, după cum nu este criteriu absolut al adevărului nu este nici criteriu suficient al valorii. Ideea spațiului vital și a purității de rasă, de pildă, erau socotite în ideologia fascistă valori, dar progresul social-istoric le-a anulat definitiv acest atribut, conferit în mod subiectiv, arbitrar, de o forță politică prin esența ei antiprogresistă.

G. Burdeau greșește considerabil evaluînd valorile politice nu în funcție de partea de adevăr pe care o conțin, ci exclusiv în virtutea atitudinii sociale pe care o revelează. Autorul francez disociază nepermis faptul social-politic de valoarea lui întrînsă, luînd în considerare doar dimensiunea subiectivă a valorii exprimată în atitudinea și consensul grupului social care valorizează.

Or, gîndirea marxistă, în contextul căreia praxisul se articulează ca substrat ontologic al umanului, atît generic cît și structural, nu poate face abstracție de latura obiectivă a valorii politice. Totuși, se impune cu necesitate operarea unei distincții între procesul creării valorilor politice și cel al valorizării, al evaluării care, prin funcționalitatea lui, incumbă un grad mai mare de subiectivitate.

Dar cu toate acestea nici procesul de evaluare, și cu atât mai puțin cel de creare efectivă a valorilor, nu pot ieși în afara unor rigori obiective. Valorizarea nu înseamnă capriciu, iar valorile politice nu-și pot revendica statutul exclusiv după voința și capriciul subiecților care se pot asocia în bine, dar și în rău, într-un sens progresist sau antiprogresist. Așa cum subliniază L. Grünberg, „Valorizarea oricât de capricioasă ni s-ar părea, se efectuează pe baza unor criterii care nu sînt elaborate de individ, ci sînt istorice și socialmente condiționate de praxis...“<sup>4</sup>.

Așa stînd lucrurile, criteriul specificului național și cel al poziției de clasă prin natura lor mai încărcate cu subiectivitate, se cer nuanțate, corectate, modificate sau chiar anulate uneori de criteriul mult mai obiectiv al contribuției la progresul social-uman. Depinzînd de forța de valorificare a oamenilor, organizată și determinată social, valorile politice sînt realizabile și identificabile numai în acele fenomene, procese, relații, instituții, fapte, persoane, structuri etc. care satisfac cerința participării la progres, care contribuie la potențarea realizării și afirmării disponibilităților generice ale omului, în perimetrul progresului social-uman, la sporirea forței sale creative și a libertății sale.

În consecință, criteriile generale de valorizare în domeniul politic sînt: contribuția la progres (cel politic în speță), gradul de umanizare a socialului, aportul la redimensionarea umanului însuși, la transformarea progresivă a individului în personalitate, utilitatea valorilor în ipostaza lor de mijloace adecvate scopului și funcției generale a politicului: de reglementare și conducere a sistemului-condiție obiectiv-legică pentru desfășurarea progresului, pentru realizarea condiției umane sub semnul desăvîrșirii ei. Criteriul specificului național și al poziției de clasă, prezente și în faza creării efective a valorilor politice, prezidează înainte de toate constituirea sistemului de valori al unei comunități sau clase. În funcție de interesele și poziția lor în sistem, de statutul și rolul lor, clasele sociale își structurează un sistem propriu de valori. În acest sistem, indiferent de modul cum sînt revendicate de clasa respectivă, pot intra, în măsură mai mare sau mai mică, antivalori sau nonvalori. Alcătuirea sistemului axiologic sub forma unor table complexe de valori (economice, politice, culturale, morale etc.), depinde în esență de rolul progresist sau retrograd al clasei respective. De aceea, sistemele cu cea mai mare încărcătură valorică vor aparține claselor progresiste, ceea ce nu înseamnă că în sistemul axiologic al unei clase nonprogresiste nu pot să intre și valori autentice.

Dacă însă includerea unor valori economice, științifice, culturale etc. în sistemul unei asemenea clase este mai puțin cenzurată de criterii ideologice, de clasă, valorile politice sînt sancționate cu maximă exigență, compromisurile sau acceptările fiind admise numai în anumite limite și conjuncturi sau impuse prin acțiunea celorlalte forțe din sistem. Astfel, într-o țară cu regim dictatorial, drepturile democratice vor

---

<sup>4</sup> L. Grünberg, *Marxismul și teoria valorilor*, în *Marxismul și contemporaneitatea* Ed. politică, București, 1968, p. 399.



fi cenzurate pînă la anulare, anumite drepturi fiind admise și recunoscute numai ca urmare a luptei maselor populare.

Judecînd faptele, acțiunile, fenomenele social-politice în funcție de contribuția lor la progres, marxismul surprinde valoarea intrinsecă a acestora. Pacea este o valoare social-politică numai întrucît condiționează realizarea progresului social-uman. Un război poate fi drept sau nedrept, valoare sau antivaloare, după cum apără sau împiedică desfășurarea progresului social. Un război de apărare, pentru cucerirea sau păstrarea independenței, dobîndește o semnificație axiologică aparte, întrucît apără libertatea și creația unui popor, condiții indispensabile progresului său.

În concluzie, domeniul politic își are propriile sale valori, propria sa potență și măsură axiologică, fapt ce infirmă orice încercare de desconsiderare a valorii politice, de interpretare a ei ca o ancilla moris sau ancilla culturae.

Descifrarea, în termenii determinismului dialectic, a genezei, structurii și funcției sociale specifice a valorilor politice presupune luarea în considerare a următoarelor elemente esențiale:

a) valorile politice, ca și alte specii de valori au o esență socială, cuprind în ele substanță socială. Subiectul axiologic în cadrul valorii politice nu este individul izolat, ci o comunitate istoricește structurată, o entitate socială, colectivă, ceea ce J. Piaget numește un Noi și nu un Eu;

b) obiectul supus valorificării nu este orice fel de obiect în orice fel de împrejurări, ci numai obiectul care în anumite împrejurări permite o relație complexă de adecvare cu subiectul creator de valoare, în virtutea faptului că posedă o deschidere, o potențialitate obiectivă convertibilă în valoare. Acest obiect este condiționat și el social-istoric, este supus devenirii;

c) generic, lumea valorilor politice o reprezintă domeniul politic cu toate nivelele și laturile sale (ideologie, relații, instituții, acțiune politică), dar crearea efectivă de valori presupune elementul acțional. Acțiunea este cea care validează orice valoare, inclusiv, deci, valorile politice;

d) funcția valorilor politice depășește domeniul de geneză și se răsfrînge, datorită rolului deținut de politic, la nivelul întregului sistem social (și nu doar în subsistemul politic al acestuia); această funcție este determinată social-istoric, ceea ce face ca aceeași valoare să aibă semnificații diferite în epoci istorice diferite. Schimbîndu-se coordonatele progresului social-uman se schimbă implicit funcția valorii, modalitatea integrării ei în noile coordonate ale dezvoltării;

e) instituindu-se ca un raport esențializat, substanțializat social între un subiect creator de valori și un obiect purtător de valoare, valoarea politică reprezintă o unitate indestructibilă a subiectivului (socialmente condiționat) și obiectivului, a gnoseologicului și ontologicului. În afara acestei relații valoarea politică practic nu există. Ea dobîndește demnitate ontică abia din momentul în care se realizează unitatea celor două ipostaze: real-spirituală (valoarea ca virtualitate,

potențialitate, dar și ca imperativitate) și real-obiectivă (valoarea realizată, certificată de praxisul social).

Valorile politice se prezintă ca valori-scop și valori-mijloc, ele exprimă crearea a ceva nou, îmbogățirea datului, a realului, constituie un factor structurant și activ, reglator al întregii practici sociale, și participă simultan la devenirea statutului existențial al omului, transformându-l, umanizându-l, punându-i în mișcare disponibilitățile generice de ființă creatoare, cu deschidere spre personalitate.

#### VALEUR POLITIQUE. SIGNIFICATION ET STRUCTURE

##### (Résumé)

L'étude propose une réévaluation du problème des valeurs politiques, visant à reconnaître leur signification réelle dans la théorie et dans la pratique politique.

Dans sa tentative de déchiffrer la structure et le fonctionnement de cette importante espèce de valeurs, leurs critères de définition et leur signification pour le destin de l'humanité, l'auteur souligne le fait que le processus de création et d'appréciation dans le domaine de la politique, n'est en rien inférieur aux processus similaires des autres domaines de la vie socio-humaine. Par contre, étant donné le fonctionnement spécifique du politique dans le cadre du système social global, les valeurs politiques rejoignent une signification particulière.

L'auteur conclut que les valeurs politiques acceptées comme des relations gnoseologiques et ontologiques, nées dans le périmètre du politique selon des critères d'appréciation objectifs, expriment la création de quelque chose de nouveau; elles constituent un fait de structure et de réglage de toute la pratique sociale et elles participent simultanément à l'enrichissement du statut existentiel de l'homme, en lui affirmant ses disponibilités génériques d'être libre, créateur.

## TEORIA SOCIETĂȚII ÎN INTENȚIE PRACTICĂ (Analiză critică)

ANDREI MARGA

Titlul de mai sus desemnează concepția lui Habermas, teoreticianul de cea mai largă audiență și notorietate în științele sociale vest-germane. Teoria sa socială se particularizează indeajuns pentru a putea fi socotită o direcție conturată, cu un grad înalt de elaborare, în științele sociale contemporane și pentru a face necesară o examinare aparte. Această examinare trebuie, în acest caz, să privească: 1. relația concret-istorică și teoretică de constituire a „teoriei societății în intenție practică” și conținutul ei; 2. raportul ei cu „teoria critică a societății”, din care descinde; 3. considerarea ei valorizant-critică din punctul de vedere al marxismului.

1. Teoria lui Habermas este explicit concepută ca expresie și cercetare a configurației structurale și tendințelor evolutive ale societății industriale avansate de tip capitalist. Este vorba de țările capitaliste cele mai avansate din punct de vedere tehnico-economic — S.U.A., Franța, Anglia, R.F.G. — în care, în ultimele decenii, s-au petrecut fenomene ce aduc date noi în problematica clasică a capitalismului: a) permanentizarea intervenționismului statal în economia care nu mai putea supraviețui pe tradiționalele baze ale „laissez faire”-ului; b) transformarea cercetării științifice și a dezvoltării tehnologice în obiective centrale ale politicii statelor capitaliste; c) constituirea unui curent de critică a rupturii dintre cadrul instituțional în care se iau deciziile relevante pentru întreaga societate și voința democratică a cetățenilor, de contestare etico-politică a societății stabilite. Aceste fenomene petrecute în societatea industrială avansată de tip capitalist au fost exprimate și cercetate de către Habermas din perspectiva unei critici programatic radicale a acestei societăți, sprijinită pe un Weltanschauung universalist de factură iluministă.

Teoria lui Habermas este rezultatul căutării de noi poziții de critică teoretică și practică în constelația evenimentială amintită. Ea debutează printr-o reflexie asupra devenirii gândirii filosofice în posteritatea filosofiei lui Hegel, în care filosofia a fost concepută ca disciplină teoretică fundamentală, deținătoarea adevărului și călăuza acțiunii istorice. Habermas arată că „după Hegel gândirea filosofică a trecut într-un alt mediu”<sup>1</sup>, deoarece: a) cu dezvoltarea științelor moderne filosofia a pierdut rolul de disciplină fundamentală și se restrânge la rolul de teorie a cunoașterii și, recent, de teorie a științei; b) cu declinul filosofiei speculative, filosofia se debarasează de pretenția de a elabora imagini ale lumii

---

<sup>1</sup> I. Habermas, *Wozu noch Philosophie?* (1971), în I. Habermas, *Philosophisch-politische Profile*, Suhrkamp, Frankfurt am Main, 1971, p. 29.

socio-cosmice și devine filosofie a practicii și practică; c) cu legarea de practică, filosofia promovează idealul emancipării; d) preluând idealul emancipării, filosofia nu mai rămâne preocuparea unei elite academice ci devine ferment al formării ideologice a maselor.

„O filosofie, care preia în conștiința ei aceste patru schimbări structurale considerate, nu se mai poate înțelege ca filosofie, ea se înțelege ca și critică<sup>2</sup>. Această critică se orientează în direcțiile: a) criticii filosofiei care operează cu ideea adevărurilor ultime, ascunse lumii fenomenale; b) criticii pretențiilor totalizante ale metafizicii și religiei; c) criticii rupturii dintre teorie și practică; d) criticii autoînțelegerii elitar-academice a filosofiei.

Transformarea filosofiei în critică, sesizabilă în devenirea posthegeliană a filosofiei, se împlinește, potrivit lui Habermas, în lucrările *Dialektik der Aufklärung* și *Negative Dialektik* ale lui Horkheimer și Adorno. Aici critica este socotită misiunea privilegiată și atributul exclusiv al filosofiei. Dar acest moment culminant în înțelegerea filosofiei ca și critică trebuie, consideră Habermas, să fie supus la rîndul său criticii. „În acest punct se pune desigur întrebarea dacă pe drumul criticii și autocriticii filosofia nu și-a răpit conținutul ei și, la sfîrșit, împotriva autoînțelegerii ca teorie critică a societății, prezintă de acum exercițiul gol al autoreflexiei, care se sprijină pe obiectele propriei tradiții, fără a fi ea însăși în stare de o gîndire sistematică<sup>3</sup>. Habermas întreprinde mai întîi critica stadiului în care a ajuns devenirea filosofiei înțeleasă ca și critică, cu Horkheimer și Adorno. „Gîndirea filosofică, scrie el, s-a hrănit în stadiul de critică, chiar dacă era critică față de sine sau nu, parazită din moștenire (moștenirea filosofică tradițională — NN). În același timp mișcarea gîndirii filosofice a deschis totuși o nouă dimensiune: cea a unei critici materiale a științei<sup>4</sup>. Drumul acestei critici este asumat de către Habermas.

„Critica materială a științei<sup>5</sup> pleacă de la situația în care, în devenirea gîndirii filosofice, teoria cunoașterii a fost restrînsă pozitivistic la teoria științei. „Sub teoria științei, precizează Habermas, eu înțeleg o metodologie întreprinsă în autoînțelegerea scientistă a științei. Aici numesc scientism credința științei în ea însăși, adică convingerea că noi nu ne mai putem permite să înțelegem știința ca o formă a cunoștinței posibile ci trebuie să identificăm știința cu cunoașterea<sup>6</sup>. Autoînțelegerea scientistă a științei, continuă Habermas, a rămas un timp o chestiune intern academică; situația s-a schimbat în momentul în care știința a devenit forță nemijlocită de producție și a preluat funcții sociale mai largi. „În sistemele industriale avansate, creșterea economică și dinamica întregii dezvoltări sociale a devenit dependentă pe mai departe de progresul științific și tehnic<sup>6</sup>. Acesta a preluat, consideră Habermas, primatul funcțional în mersul istoriei sociale. În această si-

<sup>2</sup> *Ibidem*, p. 29.

<sup>3</sup> *Ibidem*, p. 30.

<sup>4</sup> *Ibidem*, p. 30.

<sup>5</sup> *Ibidem*, p. 31.

<sup>6</sup> *Ibidem*, p. 31.

țuație, care nu este de acceptat, „interpretarea relației dintre experiență, teorie și discursul formator de voință primește o însemnătate politică nemijlocită. Pline de urmări politice sînt în aceeași măsură sensul scientist al științei și critica sa”<sup>7</sup>.

Habermas dezvoltă critica sensului scientist al științei, în două direcții: a) inadecvarea sistemelor conceptuale elaborate pentru domeniul obiectual al corpurilor și produselor observabile pentru domeniul interacțiunilor umane; b) nonexclusivitatea mecanismelor tehnocratice de conducere socială și necesitatea aplicării procedeelelor raționale specifice pentru clarificarea problemelor sociale practice. Fără aplicarea unor astfel de procedee, relația dintre progresul tehnico-științific și practica socială rămîne pe seama deciziilor arbitrare sau a autoreglării naturale a societății. „Cu aceasta complexul de probleme centrale pentru întreaga dezvoltare socială ar fi desprins din domeniul problemelor care sînt accesibile unei clarificări discursive și unei formări raționale a voinței”<sup>8</sup>. Habermas preconizează „o planificare democratică ca mecanism de conducere pentru sistemele sociale dezvoltate”<sup>9</sup>.

„Critica materială a științei” întreprinsă de către Habermas cuprinde: a) critica autoînțelegerii obiectiviste a științei și a conceptului scientist al științei și progresului tehnico-științific; b) tratarea problemelor de bază ale unei metodologii a științelor sociale care face posibilă elaborarea conceptelor adecvate pentru interacțiunile sociale; c) clarificarea conexiunii dintre progresul tehnico-științific și comunicarea socială formatoare de voință politică. „O asemenea critică ar trebui să-și asigure astfel conținutul, care trebuie să rezulte din științele empirice pline de conținut și din tradițiile utopice pline de conținut, pe o bază proprie; ea ar fi după conceptele tradiționale teorie a științelor și filosofie practică în una”<sup>10</sup>. Habermas asimilează „critica materială a științei” cu o „teorie a societății în intenție practică”. Aceasta pleacă de la o realitate în care, potrivit teoreticianului, progresul științifico-tehnic a preluat primatul funcțional și investighează urmările și consecințele acestuia pe planul interacțiunilor umane, în perspectiva deșteptării și formării voinței politice democratice care să ia în stăpînire progresul tehnico-științific.

Habermas revendică teoria sa din marxism. Ea întreține, programatic, o dublă relație cu practica: ea se înțelege ca reflex al unui anumit context concret-istoric al practicii sociale și caută să orienteze în acest context acțiunea politică. Datele contextului concret-istoric de genă și aplicare a „teoriei societății în intenție practică” sînt însă restrictiv asumate de către Habermas. El socotește intervenționismul statal în economie, politica dezvoltării tehnico-științifice ca trăsături definitorii, singurele relevante, ale societății industriale avansate de tip capitalist și le interpretează fenomenologic, în sensul că pe baza lor sistemul

<sup>7</sup> *Ibidem*, p. 32.

<sup>8</sup> *Ibidem*, p. 33.

<sup>9</sup> *Ibidem*, p. 32.

<sup>10</sup> *Ibidem*, p. 33—34

capitalist ar cunoaște o stabilizare, al cărei sfârșit este imprezvizibil, în-cît critica sa concret-istorică se restrînge la problematica comunicării sociale.

Asumarea restrictivă a datelor și interpretarea lor fenomenologică amintite au dat opțiunilor „teoriei societății în intenție practică“ o tur-nură specifică pe planul definirii problematicii de cercetare și al meto-dei de investigație. Astfel: a) problema centrală a teoriei privește con-dițiile reproducerii vieții sociale; b) specificul acestei reproduceri este adaptarea activă la mediul înconjurător și în ceea ce subîntinde această adaptare — rațiunea, nu ca rațiune întruchipată ci ca „voință de ra-țiune“, cuprinsă în fenomenul reflexiei“; c) mediile reproducerii sînt munca și comunicarea prin limbă, care au un statut cvasitrascenden-tal. Pe calea muncii se rezolvă probleme tehnice, rezultate din nevoia unor raporturi optime cu natura. Pe calea comunicării prin limbă se rezolvă probleme practice, rezultate din nevoia unor interacțiuni socia-le optime. Problemele practice nu pot fi reduse la probleme tehnice și nu se pot soluționa aplicînd strategiile teoretice elaborate pentru rezolvarea problemelor tehnice; d) comunicarea prin limbă este, în situa-țiile empirice, o comunicare destrămată, datorită împărțirii asimetrice a șanselor rolurilor sociale în dialog. Structura comunicării destrămate se fundează în logica comunicării ideale nedestrămate; e) comunicarea prin limbă trebuie studiată nu empiric-analitic ci identificînd telos-ul imanent — înțelegerea reciprocă — și reconstituind sistemul de reguli ale înțelegerii posibile. Aceasta este misiunea „pragmaticii universale“, care deține cheia de boltă a teoriei lui Habermas.

2. Habermas se delimitează de concepția „teoriei critice a societății“, reprezentate de către Horkheimer, Adorno, Marcuse, și înaintează pe drumul unei concepții teoretice proprii. În planul opțiunilor teoretice această delimitare intervine în problemele: a) suportului social-istoric al teoriei critice: referitor la lucrările lui Horkheimer și Adorno, în care „gîndirea critică“ era ipostaziată la rangul de singură modalitate isto-rică legitimă de raportare la faptele sociale, Habermas arată că „răs-punsul nostru psihologic nu este de ajuns acestei întrebări; ea cere ca noi să numim motivele de drept ale criticii“<sup>11</sup>; b) conceptului central al cri-ticii: Habermas interpretează „concilierea“, luată la Adorno ca pivot al „gîndirii critice“, ca „structură a conviețuirii în comunicarea lipsită de constringeri“<sup>12</sup>; c) baza normativă a criticii: Habermas arată că refuzul lui Adorno de a explica baza normativă a criticii, sub argumentul că se creează astfel o falsă pozitivitate, invită la discernămint dar nu dis-pensează de datoria întemeierii „gîndirii critice“. El consideră cadrul co-municării prin limbă o bază normativă mai fecundă pentru „gîndirea critică“ decît analiza freudo-marxistă a moralității, practică de Ador-no și Marcuse; d) atitudinea față de știință și tehnică: teza lui Marcuse a incluziunii dominației politice în eforturile de stăpînire a naturii prin

<sup>11</sup> I. Habermas, *Urgeschichte der Subjektivität und verwilderte Selbst-behauptung* (1969), în *Philosophisch-politische Profile*, p. 194.

<sup>12</sup> *Ibidem*, p. 195.

progresul tehnico-științific și, prin urmare, a necesității unei „noi științe” și unei „noi tehnici” pentru înlăturarea dominației, a fost respinsă de Habermas. Pe cât identifică știința și tehnica cu dominația politică, Marcuse pășește, arată Habermas, pe terenul ideologiei tehnocratice pe care o combate însuflețit, în care se ascunde faptul că tempo-ul, direcția și funcția progresului tehnico-științific sînt determinate de cadrul instituțional al societății.

3. În condițiile societății industriale avansate de tip capitalist „teoria societății în intenție practică” a tematizat în concepte riguroase și în manieră sistematică fenomenul bogat în implicații al destrămării comunicării sociale. Aceasta este, potrivit teoriei, redusă tendențial pe verticala și orizontală sistemului social la transmiterea deciziilor adoptate la nivelul cercului restrîns al deținătorilor puterii economice, politice și administrative. În măsură variabilă, clasele și păturile sociale nedeținătoare de astfel de puteri sînt private de participare la luarea deciziilor relevante pentru întreaga societate. Din investigarea critică a acestui fenomen, Habermas a făcut piatra unghiulară a teoriei sale.

Încercarea de a elimina din dezbateri problemele propriu-zis politice și de a extinde asupra lor soluții de tip tehnocratic, este o trăsătură a vieții ideologice în societatea industrială avansată de tip capitalist. „Teoria societății în intenție practică” promovează polemic ideea autonomiei genuine a problemelor sociale și politice, insolubilitatea lor cu mijloacele teoretice de inspirație tehnocratică, necesitatea de a căuta mijloace diferite de soluționare, pe plan teoretic și, corespunzător, pe plan practic.

Față de acele direcții de critică a societății capitaliste contemporane care au culminat și deviat critica socială într-o critică a științei și tehnologiei moderne, Habermas a arătat convingător caracterul caduc, aporetic al unei asemenea orientări. El a arătat inconsistența unei „gîndiri critice” ipostaziate, hrănită din autorefecția intelectualității tradiționaliste și necesitatea de a plasa discursul critic nu ca un apriori auto-satisfăcut în raport cu știința ci ca un continuum fecund, diferențiat al acesteia.

A întruchipat „teoria societății în intenție practică” în contextul social-istoric de geneză și manifestare tipul de știință socială reflexiv întemeiat de către Marx, cum își propune? Oferă bazele ei teoretice perspectiva unei aplicări la întregul proces al autoconstituirii evoluționare a speciei, în întreaga diversitate a sa temporală și spațială, cum consideră Habermas?

Desfășurată sub semnul unui susținut efort de conceptualizare riguroasă și precisă, valorificînd o arie extrem de vastă de cercetări epistemologice, sociologice, psihologice, lingvistice etc. și promovînd un program teoretic de remarcabilă amplitudine, teoria lui Habermas nu poate evita să se confrunte cu aceste întrebări.

Reflexivitatea proprie teoriei marxiste — constînd în exprimarea în unul și același act de cunoaștere a realității obiective și a problemelor de bază ale omenirii timpului nostru — este programatic legată de cercetarea genetică și sistemică a relațiilor sociale. Marxismul pla-

sează metodic începutul cercetării în sfera conexiunii forțelor și relațiilor de producție, pe baza căreia explică întreaga arhitectură a vieții sociale. Marxismul concepe viața socială ca un întreg structurat, în care își încrucișează acțiunea factori diferiți ca natură. Habermas pleacă de la premisa nedemonstrată conform căreia, o dată cu transformarea științei și tehnicii în forțe nemijlocite de producție, domeniul relațiilor sociale de producție ar fi devenit secundar. Teoria se restringe astfel inevitabil la cercetarea conexiunii dintre progresul tehnicoștiințific și comunicarea socială și, în consecință, obiectiv, nu satisface criteriile teoriei marxiste a societății ca întreg. În raport cu aceasta ea rămîne o teorie a unui aspect determinat, particular al vieții sociale.

Așezînd analiza societății în termenii raportului dintre sistemul „acțiunii instrumentale” și „cadru instituțional” al societății, „teoria lui Habermas restringe evident, într-un unghi de vedere particular, problematica teoriei societății și caută, din acest unghi, să reconstituie evoluția socio-umană. Un discurs diferențiat asupra planurilor tehnic, economic, social, politic, ideologic al acțiunilor sociale și totodată unificator, pentru a da seama de dialectica imanentă complexă a societății și evoluției ei, rămîne în afara teoriei.

Concentrată la explorarea comunicării destrămate din societatea industrială avansată de tip capitalist, teoria lui Habermas ia ca bază a acestei explorări comunicarea ideală nedestrămată. Aceasta este determinată pe baza valorilor de personalitate, libertate, universalitate promovate în filosofia iluministă. Substanța ei socială este în măsură hotărîtoare liberalismul afișat de către burghezie în momentul ascensiunii ei. Habermas admite că acest liberalism nu a trecut niciodată deplin dincolo de un program ideologic, spre a deveni forma vieții sociale. Dar el consideră această bază normativă ca singura viabilă în explorarea comunicării în general. Specificul comunicării sociale în orînduiri pre-capitaliste și postcapitaliste rămîne inevitabil, de asemenea, în afara „teoriei societății în intenție practică”, care ancorează într-un model revolut, negeneralizabil al comunicării sociale.

#### THEORIE DER GESELLSCHAFT IN PRAKTISCHEN ABSICHT

(*Kritische Analyse*)

(Zusammenfassung)

Der Verfasser analysiert den sozialgeschichtlichen und theoretischen Entstehungszusammenhang der Habermasche Theorie, ihre Beziehung mit der „Kritische Theorie der Gesellschaft und formuliert eine Kritik aus dem Standpunkt des Marxismus.



## CONCEPTUL DE FILOSOFIE ÎN PERIOADA POZITIVISTĂ A GÎNDIRII LUI SOMLÓ BÓDOG

KATALIN SZEGŐ

Cine a fost Somló Bódog?

Foștii lui studenți își amintesc de Somló Bódog ca de profesorul care, față de particularismul meschin, a împămîntenit spiritul european la facultatea de drept conservatoare din Cluj. Pînă și cei ce privesc critic inconsecvențele lui filosofice și politice de atunci, respectă în el pe profesorul conștiincios și deosebit de instruit, pe filosoful extrem de fecund și receptiv față de tot ce era nou.

Și-a început cariera la Oradea, dar activitatea lui științifică s-a dezvoltat plenar la Cluj. Din 1905 și pînă la moarte a predat la Universitatea din Cluj filosofia dreptului și drept internațional. În *Istoria Clujului* este menționat printre acei intelectuali care au sprijinit activitatea și politica culturală a Partidului Social Democrat<sup>1</sup>.

În linii mari, opera sa teoretică se poate diviza în trei părți:

În primul deceniu al secolului s-a ocupat cu sociologia. A cercetat febril posibilitățile pe care le oferea sociologia ca știință și instrument de modelare a realității și a considerat ca o datorie a sa mai ales elaborarea *metodelor* generale necesare pentru cunoașterea legilor sociale. Gîndirea sa oscila neliniștită între spencerianism, materialism istoric și tendințele psihologizante și biologizante. Cu toate acestea — în pofida schimbării influențelor —, în primul deceniu al secolului rolul principal în filosofia sa socială îi revine pozitivismului și evoluționismului.

După 1910 se accentuează introvertirea lui, manifestată discret încă din anii anteriori. Teoria imparțialității științei „pure science“ devine idealul său. Această perioadă se caracterizează prin interesul pentru problemele teoriei valorii pe baze neokantiene.

La sfîrșitul vieții Somló Bódog s-a orientat din nou spre probleme generale de filosofie. Asupra tendințelor interesante ce s-au conturat în această perioadă teoretică conchidem din opera postumă<sup>2</sup> și din Manuscrisele lui Somló Bódog<sup>3</sup>.

Tendențele respective se îndreaptă deja spre neopozitivism. Pe baze kantiene deocamdată, dar în serioasă deviere față de acestea, pe linia teoretică Leibniz — Bolzano el încearcă o nouă formulare a gnoseologiei științelor.

<sup>1</sup> *Istoria Clujului*, sub redacția acad. Ștefan Pascu, Cluj-Napoca, 1974.

<sup>2</sup> Felix Somló, *Gedanken zu einer Ersten Philosophie*, Berlin—Leipzig, 1926.

<sup>3</sup> *Jurnalul lui Somló Bódog*, Országos Széchenyi Könyvtár, Budapest, Archivale. Quart. Hung. 3038; și *Manuscrisele* de la începutul secolului XX, Quart. Hung. 3039.

Schimbară intervenită în orientarea gândirii sale este pusă în evidență tocmai de definirea dată conceptului de filosofie. Prima variantă i-a dominat gândirea de la operele de tinerețe pînă la 1911, cînd i-a apărut *Az érték problémája* (Problema valorii)<sup>4</sup>. În lucrarea noastră ne vom opri la această perioadă.

Definiția prezintă trei trepte: mai întîi încearcă să clarifice problematica „cunoștințelor“, apoi definește „știința“ pentru ca în cele din urmă să ajungă la conceptul de filosofie<sup>5</sup>.

Cunoștința sau „cunoașterea comună“ ia ființă, ca produsul spontan al gândirii omenești, este acel fenomen specific uman prin care acesta se adaptează la mediu prin mijlocirea gândirii, și care îi fixează experiența nu numai instinctual ci și conștient. Experiența concentrată în noțiuni depășește sfera individuală. Prin mijlocirea limbajului și a altor simboluri devine fapt de conștiință și pentru ceilalți oameni. Cunoștințele dobîndite pe calea experienței, fie propriie fie colective, rămîn numai „cunoștințe comune“, deoarece sînt „fără nici o unitate și nici un sistem“, astfel că cel mult se structurează după scopurile trecătoare ale acțiunii empirice.

Știința este întotdeauna concepție organizată ca sistem. Între cele două nivele calitative — „conștiința comună“ și știința propriu-zisă — nu există o linie de demarcație riguroasă, știința fiind evaluarea celei dintîi. Dar totuși nu este vorba numai de o depășire cantitativă ci de o schimbare de optică. Pe de o parte știința își asimilează numai anumite domenii din sfera „conștiinței comune“, pe acelea care intră în raza preocupărilor sale specifice. Pe de altă parte, datorită corelațiilor mai adînci pe care le dezvoltă cu mai multă precizie, face mai clară cunoștința preluată deoarece cunoștința lipsită de unitate ascunde adesea simburile esențial al lucrurilor. Reflectarea finalității „conștiinței comune“ în cele mai multe cazuri este spontană, și cel mai adesea și mijloacele corespunzătoare se aleg inconștient. Știința în schimb își propune scopurile cu conștiință de sine cognitivă, astfel că nici mijloacele nu sînt lăsate în voia jocului capricios al spontaneității. Ea își elaborează metodele cele mai eficace și mai rapide pentru atingerea scopului.

Așa cum nu există o barieră între „conștiința comună“ și știință, nu găsim o graniță precisă nici între știință și filosofie. Mai întîi, ca și intermediari se constituie filosofii secundare: filosofia morală, filosofia naturii, filosofia istoriei și dreptul etc., și în sfîrșit realitatea reflectată în totalitatea ei, concepția atotcuprinzătoare a „cosmosului“ — filosofia primă.

Cum observăm, în stabilirea treptelor Somló își ia ca punct de sprijin criteriile gnoseologice și logice. Alcătuiește ierarhii pe baza diferitelor grade de generalitate, mergînd astfel de la simplu la complex. Acest mod de

<sup>4</sup> Somló Bódog, *Az érték problémája* (Problema valorii), Budapest, 1911.

<sup>5</sup> Analiza conceptului de filosofie în opere: Somló Bódog, *A nemzetközi jog bölcselétének alapelvei* (Principiile fundamentale ale filosofiei juridice internaționale), Budapest, 1898; Somló Bódog, *Jogbölcsélet* (Filosofia dreptului), Budapest, 1901; Somló Bódog, *Jogbölcséleti előadásai* (Prelegerile de filosofia dreptului), I. kötet, Kolozsvár, 1905.

clasificare este extrem de răspîndit în istoria gîndirii: e preocupat nu de istoria cunoștinței luate în înțelesul ei social ci de rezultatul final al procesului cunoașterii. Accentuarea importanței filosofiilor secundare pune în lumină moștenirea gîndirii germane, adică tocmai tradiția pe care tînărul Somló a vrut s-o ocolească, mai bine zis a încercat s-o ocolească socotind-o drept „speculație sterilă“. Este adevărat că nu privește deosebit de riguros rolul mijlocilor al domeniilor secundare, asigurîndu-le o relativă independență în raportul lor cu filosofia primă. Aceasta din urmă prezintă următorul specific: ocolind filosofiile secundare se poate reîntoarce la științele particulare, ba chiar și la „cunoașterea comună“. Somló sparge deci gradualitatea rigidă și prin această acordă o nouă posibilitate gîndirii sale.

„Filosofia — scrie gînditorul clujean — coboară pînă la cauzele cele mai adînci și se ridică pînă la conceptele cele mai generale, stabilind prin aceasta conexiunile cele mai îndepărtate ale lumii fenomenale cognoscibile încă omului. *Filosofia este știința marilor conexiuni și a largilor perspective*“<sup>6</sup>.

Definirea obiectului filosofiei este clară: filosofia este acea știință care pune în evidență cauzele cele mai profunde și conexiunile cele mai generale ale întregii realități — ale „cosmosului“ după expresia lui Somló. Dar ce înțelege el prin „perspective largi“?

Evident, reflectarea direcției generale a evoluției, dar și altceva. Acest „altceva“ este deosebit de important pentru înțelegerea gîndirii lui Somló: ne conduce la problema „agnosticismului“ său.

Cînd folosește pozitivistul Somló termenul de „agnosticism“ și dacă îl întrebunțează în mod corect? Am sublinia că este vorba doar de pozitivistul Somló deoarece în operele perioadei neokantiane termenul nu mai apare nici măcar din întîmplare.

Motivul care revine în aproape toate lucrările de tinerețe este repudierea adevărilor eterne care se rup de toate faptele și sînt considerate ca independente de experiență. Îl deranjează mai ales atunci cînd teologia sacralizează aceste adevăruri conferindu-le prestigiul unor principii de origine divină. În asemenea cazuri pune în evidență limitele istorice ale cunoașterii omenești, și își opune propriul „agnosticism“ „modului senil de argumentare“ ce face apel la autoritate. În perioada anilor '10 mai ales în aceea a redactării operei *Grundlehre*<sup>7</sup> cînd formulează „valoarea-adevăr“ — forma pură și absolută a valorii — este deja într-adevăr agnostic, dar din vocabularul său a dispărut termenul care exprimă acest fapt.

Tînărul Somló a văzut clar că conservatorismul politico-social și absolutismul gnoseologic sînt îndeaproape înrudite. La Huxley „agnosticismul“ este vâlul „materialismului pudic“, la Somló nu; însă îi servește în mod indiscutabil drept o armă împotriva autorităților conservatoare. Comparația cu savanții naturaliști de tipul lui Huxley nu este conclu-

<sup>6</sup> Somló Bódog, *Jogbölcseleti előadásai* (Prelegerile de filosofia dreptului), Kolozsvár, 1905, I. kötet, p. 3.

<sup>7</sup> Felix Somló, *Juristische Grundlehre*, Leipzig, 1917.

dentă și dintr-o altă cauză: când Somló vorbește explicit despre procesul cunoașterii, atunci nu are nevoie de nici o camuflare ci afirmă în mod deschis cognoscibilitatea lumii și caracterul infinit al procesului de cunoaștere. Am putea critica agnosticismul pozitivistului Somló numai pentru faptul că el folosește noțiunea în mod inexact: în locul termenului cu înțeles mai restrâns „scepticism“ el îl aplică pe cel de „agnosticism“, care are un înțeles mai amplu. Substituirea reciprocă a acestor termeni era însă curentă în literatura filosofică de la începutul secolului, deci nici chiar atîta nu i se poate imputa lui Somló.

Oare pentru ce ar trebui Somló socotit un agnostic? Fapt e că o caracteristică a pozitivismului îl reprezintă răspunsul agnostic la latura gnoseologică. Dar Somló scapă și aici din schema generală. Aplicarea principiului evoluției în cunoaștere îi face inconsecventă gnoseologia dar asigură și posibilitatea respingerii agnosticismului. Agnosticismul lui Spencer este tratat drept o inconsecvență de principiu, căci dacă ducem pînă la capăt legea evoluției, atunci trebuie să ajungem la ideea infinității dezvoltării, care exclude presupunerea că evoluția este reală numai în natură. În afară de natură termenul de „cosmos“ înglobează în sine și realitatea socială și procesul gândirii. Nu numai gândirea din punct de vedere al formei, ci și conținutul conștiinței, „adaptările spirituale“ conținute în concepte, cunoștințele. Punctul vulnerabil al agnosticismului lui Spencer este, după Somló, acela că limitarea cunoașterii mutilează principiul fundamental al sistemului. Iar pe niște fundamente incomplete nu se poate construi un sistem filosofic, mai ales dacă acest sistem pornește atît de pronunțat, aproape programatic, din dezvoltarea științelor, precum pozitivismul. Dar ce altceva este dezvoltarea științelor dacă nu dezvoltarea din ce în ce mai profundă a conexiunilor „cosmosului“? După părerea sa, filosofia poate determina limitele cunoașterii cel mult în înțeles istoric, în sensul că există fenomene cunoscute și fenomene încă necunoscute. Cînd și cum vom dezvoltăm necunoscutul — aceasta este o problemă cu totul diferită. „Întotdeauna am socotit că se pot diferenția numai sferele cunoscutului și necunoscutului, a lui *noscimus* și *ignoramus*. Dar pe nici o treaptă a dezvoltării nu se poate stabili pentru fazele viitoare dacă va exista ignorabimus și ce va aparține de sfera cognoscibilului . . . Noi, cei care sîntem martorii progresului de neînchipuit al civilizației — noi nu putem în nici un fel să riscăm o părere cît privește ceea ce nu vom cunoaște“<sup>8</sup>.

Textul citat dovedește cît de inconsecvent este Somló cu pozitivismul. Depășirea spencerianismului e condiționată înainte de toate de clarviziunea sa științifică și coerența sa logică, care se sprijină pe condițiile concrete și pe sarcinile asumate.

Dacă ne întoarcem la textul citat mai înainte putem totuși descoperi un anume scepticism, deoarece se pare că e limitată previziunea științifică. Această limitare Somló o explică foarte precis în altă parte dizol-

<sup>8</sup> Somló Bódog, *Allami beavatkozás és individualizmus* (Intervenția statului și individualismul), II. kiadás, Budapest, 1905, p. 34—35.

vînd-o. Pentru a înțelege această „dizolvare“ trebuie să examinăm și alte aspecte ale relației filosofie—știință.

Somló acceptă acel mod de clasificare al științelor care prin categoriile „pure“ și „aplicative“ ale științei distinge diferitele tipuri de sisteme de cunoaștere. Aceasta se referă în egală măsură la științele sociale ca și la cele naturale. În mod categoric a respins distincția între științele „umane“ și cele „exacte“. Orice știință este „exactă“, dezvăluie adevărul, dacă nu, atunci se suprimă pe sine ca știință. Deosebirea rezidă cel mult în aceea că științele sociale applicative prezintă mai mult un „caracter normativ“, deoarece nu prescriu numai metodele pe care trebuie să le folosim în atingerea scopurilor științifice, ci conțin în ele conștientizarea necesităților grupurilor sociale și cerințele de comportament. Aceasta este o formulare prudentă a conținutului de clasă al științelor sociale, elementul „normativ“ fiind circumscrierea propriu-zisă a orientării concepției asupra lumii.

Științele „pure“ — le-am zice astăzi fundamentale sau teoretice — de asemenea au scopuri bine definite. Se deosebesc de științele aplicative numai prin aceea că cercetează conexiunile cele mai largi și clarifică pentru științele aplicative orientările corespunzătoare acestor conexiuni. Ceea ce pentru științele pure se prezintă ca și scop, ca de pildă dezvăluirea legilor fundamentale, relațiilor generale, devine mijloc în cazul științelor aplicative. Aici este vorba iar de o inexactitate terminologică, respectiv de o neconcordanță între limbajul filosofic de astăzi și cel de la începutul secolului nostru folosit de Somló. Cele de mai sus le-am putea formula și astfel: rezultatele cercetărilor teoretice fundamentale oferă baza teoretică, logică și metodologică a științelor speciale.

În mod deosebit se referă aceasta, după Somló, la cea mai generală dintre științele „pure“, filosofia. Pe lângă acestea filosofia realizează unitatea și coordonarea științelor particulare.

„Unitatea filosofică a științelor nu se poate înfăptui dacă ne închidem după zidul unui cerc de științe, ci numai situîndu-ne pe asemenea înălțime, de unde putem arunca cîte o privire în domeniul fiecăreia dintre științele în cauză. Este probabil, ba chiar inevitabil, ca de la aceste înălțimi anumite părți să fie mai puțin precis observabile, dar legăturile reciproce dintre unele științe le putem contempla numai de la aceasta îndepărtare, marile perspective se deschid numai așezați pe piatra de hotar a științelor și nu din văile închise ale unor științe speciale“<sup>9</sup>.

Filosofia nu este deci o totalizare indiferentă a rezultatelor acestora. Fenomenele le putem înțelege numai atunci cînd le putem observa în unitatea lor dezvăluită de filosofie. Numai prin intermediul filosofiei putem afla locul științelor particulare în „sistemul lumii“<sup>10</sup>.

Să vedem în cele ce urmează în ce fel spulberă filosofia neîncrederea în previzibilitate.

<sup>9</sup> Somló Bódog, *Jogbölcséleti előadásai* (Prelegerile de filosofia dreptului), Kolozsvár, 1905, I. kötet, p. 6—7.

<sup>10</sup> *Ibidem*, p. 7.

„Referindu-se la oricare dintre științe o problemă extrem de importantă este determinarea corectă a sarcinilor sale“<sup>11</sup>. Obiectivele științelor speciale sînt întotdeauna concrete, se îndreaptă către scopuri precise și instrumentele cercetării sînt destul de limitate. Se poate întimpla ca obiectivele imediate să acopere scopul adevărat mai îndepărtat, închizîndu-l pe cercetător în cercul strîmt al specialității sale. Marea importanță filosofică a cercetărilor limitelor dintre științe o vede în aceea că se sparg granițele riguros stabilite. Ca exemple dă asemenea descoperiri care au într-adevăr o importanță în ceea ce privește concepția despre lume și nicidecum altele. Wirchow a creat o nouă patologie deoarece a văzut medicina de la înălțimea conexiunilor generale, a teoriei celulare; Darwin a produs schimbări radicale în concepția biologică pentru că și-a examinat obiectul de cercetare din punctul de vedere al filosofiei. Somló frînge viziunea inductivistă: filosofia nu este numai totalizarea rezultatelor parțiale ci poate fi mobilul cercetărilor specifice, și după părerea sa aici rezidă marea posibilitate a filosofiei. „Filosofia este știința marilor conexiuni și a largilor perspective. Astfel filosofia ajunge destul de repede la hotarul care desparte cunoscutul de necunoscut. În imperiul de întuneric al necunoscutului care îmbrățișează cunoștințele noastre se străduiește, prin intermediul ipotezelor, să proiecteze o rază de lumină, astfel că sistemele filosofice sînt adeseori pentru știință asemenea tentacule, prin ajutorul cărora omenirea se grăbește să înainteze în întunericul fenomenelor necunoscute“<sup>12</sup>. Credem că nu necesită demonstrații speciale această părere a lui Somló. Filosofia a socotit întotdeauna ca o misiune a sa descoperirea petelor albe neatînse încă de științe, sondarea prin ipoteze și are dreptatea și în aceea că în această constă frumusețea, puterea dar totodată și călcîiul vulnerabil al filosofiei.

#### THE CONCEPT OF PHILOSOPHY IN SOMLÓ BÓDOG'S POSITIVIST PERIOD OF THINKING

(Summary)

Somló Bódog, a prominent personality and theoretician in the radical movement of the early 20th century, was a professor at the University of Cluj-Napoca between 1905 and 1920. He practised a positivist sociology of Spencerian type in the first decade of the century, which was replaced with him by a neo-kantian axiology, and then, towards the end of his life, by a neo-positivist gnosiology of science.

He elaborated a concept of philosophy to his theoretic orientation in each of his periods.

This article deals with his positivist period. In Somló's conception philosophy is the science of the universal, of the cosmos. He gives a gnosiological and logical foundation of the sciences and assures the systematization of the branches of science in a coherent system. In our opinion Somló goes beyond Spencerianism by his definition of philosophy.

<sup>11</sup> *Ibidem*, p. 8.

<sup>12</sup> *Ibidem*, p. 3—4.

## CONCEPȚIA LUI MIHAIL KOGĂLNICEANU ASUPRA ISTORIEI

GH. TOMA

E un fapt stabilit că pentru generația de gânditori revoluționari pașoptiști istoria este o armă a luptei ideologice revoluționare. Prin istorie poporul trebuie să ajungă la conștiința de sine, să devină conștient de situația sa și de drepturile sale sociale și politice. Istoria apare ca o *magistra vitae*, ca un izvor de cunoaștere și de motivare a acțiunilor sociale înnoitoare. La baza întregii gândiri social-politice, deci și a viziunii asupra istoriei, găsim afirmat idealul libertății. În cazul de față, fiind deci vorba de Kogălniceanu, această idee ne apare clar afirmată din primele sale scrieri. Lupta pentru libertate, dreptate și unitate națională, pentru formarea statului național român, constituie fundamentul operei sale.

S-a afirmat adesea că secolul trecut a fost secolul afirmării naționalităților și al istorismului, secolul promovării pe toate planurile a conceptului devenirii, a gândirii dialectice. Kogălniceanu sublinia și el că în vremea sa interesul pentru istorie este mai mare ca oricând, mai ales în țările civilizate, unde se făceau eforturi susținute pentru strângerea și publicarea documentelor care dezvăluie tainele trecutului. Acest interes pentru istorie a stimulat nu numai gândirea teoretică, socială și politică, ci și creația artistică. Dacă în trecut istoria era preocuparea de predilecție a „oamenilor gânditori“, astăzi, spune Kogălniceanu, preocuparea pentru istorie a devenit aproape universală. Niciodată istoria „n-a avut importanța și universalitatea de care se bucură astăzi“<sup>1</sup>. Analizând cauzele acestui fenomen social nou, el arată că prima cauză este de ordin politic, deoarece „astăzi fiește care cetățean are drept și îndatorire de a se ocupa cu trebile statului, că fiește care cetățean dorește a ști care sînt și cu ce se ocupă drepturile naționale, cîștigate de către strămoși“. Istoria ne arată „întîmplările, faptele strămoșilor noștri, ceea ce prin moștenire sînt și ale noastre“<sup>2</sup>, ea ne dă „conștiința naționalității noastre, arătîndu-ne pe ce să ne întemeiem și să ne apărăm drepturile“<sup>3</sup>. Pentru Kogălniceanu, în cazul națiunilor civilizate, „istoria singură a moștenit tot interesul ce altă dată îl aveau alte cunoștințe teoretice; căci tocmai ele își simțesc nevoia de a-și lega prezentul cu trecutul. De aceea nici într-un secol, chiar în acela al Benedictinilor, nu s-a publicat colecții mai mari de cronică și cronică originale spre a completa istoria“<sup>4</sup>.

Un alt factor, corelat cu primul, care a dus la răspîndirea interesului pentru istorie, factor ce este chemat să joace un rol hotărîtor în revolu-

<sup>1</sup> *Opere*, tom I, Scrieri alese. Ediție istorică cu introducere și note de Andrei Oțetea, Ed. Academiei, București, 1946, p. 638.

<sup>2</sup> *Ibidem*, p. 639.

<sup>3</sup> *Ibidem*, p. 640.

<sup>4</sup> *Ibidem*, p. 672.

ționarea umanității, este tiparul. În spiritul unei concepții iluministe, care va afirma de la început că războiul civil, adică revoluția, nu poate constitui o pîrghie a progresului, mai ales pentru români, Kogălniceanu promovează ideea schimbării stărilor de lucruri prin răspîndirea culturii în păturile de jos ale poporului și prin reforme. Însă ideile pe care le-a coborît el în realitate, cu care a îmbrățișat faptele, în condiții interne și externe destul de limitate, rezultatele practice la care s-a ajuns în cultură și în viața politică, ne relevă o gîndire revoluționară, realistă și activă, un mare umanist și un mare patriot.

Dar, după Kogălniceanu, istorismul despre care este vorba trebuie privit și în alt sens: evoluția, progresul constituie o lege istorică căreia nimic nu i se poate opune. Și dacă n-a spus în mod explicit următorul lucru, el este presupus: oamenii nu numai că nu se pot opune, însă ei trebuie să lucreze cu toate forțele lor în direcția pe care o reclamă legea propășirii. Și ceea ce constituie pentru Kogălniceanu conținutul esențial, specific al epocii în care trăia, și pe care o reprezenta, era tocmai afirmarea libertății, a drepturilor împotriva tiraniei, lupta împotriva dominării și exploatării omului de către om. Din programul unor reviste și ziare ca „Dacia literară“, „Propășirea“ și „Steaua Dunării“, unele cu o viață foarte scurtă, se văd în mod clar directivele, liniile de progres pe care le trasează el culturii și societății românești, esența gîndirii sale programatice. Kogălniceanu nu numai că a scris istorie, dar a participat activ, ca om politic, la făurirea istoriei; aflîndu-se mereu în centrul marilor evenimente istorice, el a creat istorie. De aceea, cum am subliniat mai înainte, nu putem face abstracție, în analiza concepției sale asupra istoriei, de restul activității sale, ci ne vom referi și la cîteva probleme colaterale, cum ar fi: civilizația, cultura națională, rolul criticii și problema apariției și dezvoltării servajului.

Trecînd de la aceste considerații generale, necesare pentru a înțelege spiritul în care definește Kogălniceanu importanța și obiectul istoriei stricto sensu, deci a istoriei ca știință, trebuie să spunem de la început că prin concepția sa el face trecerea între istoria cronologică și cea științifică. Faptul acesta a fost deja pus în lumină de cercetările care s-au făcut asupra operei sale. O primă observație care se impune aici, restrîngînd cercul discuției de la cadrul problemelor generale, filosofice și culturale, la cel al istoriei ca domeniu particular al cunoașterii, se referă la cele două tendințe de care am vorbit mai înainte: *romantică* și *critică*. „Istoria, spune Kogălniceanu, singură poate, ca într-o panoramă întinsă, să ne arate impresiile trecute, înainte de mii de ani; ea ne face privitori la luptele, la revoluțiile, la sfaturile, la serbările întîmplate de la începutul lumii; ea scoate din morminte pe strămoșii noștri și ni-i înfățișează ca vii înaintea ochilor, cu toate virtuțile, cu toate patimile, cu toate năravurile lor. Ea, dar, ne leagă cu vecia, punînd în comunicație semințiile trecute cu noi, iarăși pre noi cu semințiile viitoare, cărora au să le trădeze povestea faptelor noastre“<sup>5</sup>. Avem cuprinse în acest text două tendințe fundamentale ale spiritualității romantice. Ni

<sup>5</sup> *Ibidem*, p. 637.



se pare a fi romantică, în conținut și formă, tendința cuprinsă în prima parte a definiției, prin care istoria este apropiată de viziunea și entuziasmul romantic. Dar este în primul rînd de inspirație romantică, o adevărată afirmare a spiritului dialectic, care străbate la lumină prin forme încă vechi de manifestare, partea a doua a fragmentului, în care se afirmă că istoria „ne leagă cu vecia punînd în comunicație semințiile trecute cu noi, iarăși pre noi cu semințiile viitoare, cărora au să le trădeze povestea faptelor noastre“.

Prin urmare, ideea că istoria „ne leagă cu vecia“, punînd în comunicație „semințiile trecute cu noi“, și pe noi cu cele viitoare, idee dialectică, pe care am încercat s-o detașăm în cîteva studii critice asupra secolului trecut, face din istorie „o știință înaltă“, o știință care „deșteaptă ambiția de a face lucruri mari și drepte și, prin urmare, de a trăi în viitorime“, fiind „îndemn la slavă și faptă bună“. În această legătură se relevă, după Kogălniceanu, întreaga noastră ființă, pe ea se sprijină întreaga noastră luptă și operă de creație a culturii. Dar această conștiință umană și istorică nu este posibilă decît atunci cînd istoria iese din faza cronologică și politică, cînd biografia domnilor este înlocuită cu înfățișarea instituțiilor, obiceiurilor etc., adică cu istoria poporului, „izvorul tuturor mișcărilor și isprăvilor și fără care stăpînitorii n-au nimica“. De aceea istoria națională trebuie să înfățișeze, pe lângă istoria politică a țărilor române, „atît cît vor și ajutate de documente“, și „o categorie lămurită asupra stării sociale și morale, asupra obiceiurilor, prejudețelor culturii, negoțului și literaturii vechilor Români“<sup>6</sup>.

Știința istoriei, așa cum o concepe Kogălniceanu, are în centrul său viața poporului, ea trebuie să dezvăluie rolul poporului în decursul timpurilor. Acesta este un punct de vedere științific, materialist, revoluționar asupra istoriei. Istoria, în această determinare concentrată și în directă legătură cu platforma sa ideologico-politică, este și o istorie culturală. El este inițiatorul unei direcții teoretice, critice, noi în istoria culturii noastre moderne. După Kogălniceanu, arta, legile, politica, viața spirituală în general, n-au speranță de viață „decît acolo unde ele își trag originea din însăși tulpina popoarelor. Altminter ele nu sînt decît niște plante exotice, pe care cel dintîi vînt le îngheață și le usucă“<sup>7</sup>. Așa cum am spus mai înainte, Kogălniceanu a fost un luptător neobosit pentru afirmarea culturii naționale, dușman al formelor fără fond, al imitației și cosmopolitismului.

Istoria are nu numai funcție ideologică și culturală, ci și *normativă, etică*. În afară de faptul că istoria dezvăluie trecutul, deschizînd drum inteligenței spre prezent și viitor, ea duce și la deșteptarea conștiinței naționale, la întemeierea optimismului național; „căci analele noastre ne-ar arăta că providența niciodată nu ne-a lipsit, și că părinții noștri, deși au avut greutăți și piedici pe care noi nu le vom mai întîlni, ei niciodată n-au desnădăjduit de dînșii și de țara lor“. Ea ne va arăta că „conștiința națională este încă vergură; coaja singură îi este îmbătrî-

<sup>6</sup> *Ibidem*, p. 648.

<sup>7</sup> *Scrieri alese*, Omul — opera — comentarii, Ed. de stat, București, 1948, p. 35.

nită<sup>8</sup>. Istoria este, pentru toate categoriile de oameni de cultură, interesați în bunul mers al societății, în propășirea acesteia, izvor neprețuit de învățăminte, un mijloc de înnobilitare sufletească. Particularul, omul politic și legiuitorul, filosoful, găsesc în istorie răspunsul la întrebările pe care și le pun ei. Istoria fiind izvor de învățăminte, lecție de educație, mai este și un „strajnic tribunal“. După ce arată că la popoarele civilizate ea joacă rolul pe care l-au jucat cândva științele pozitive, Kogălniceanu adună în jurul cuvintului istorie o mulțime de atribute, de virtuți. O analiză mai adâncită a acestei probleme ne-ar da prilejul să stabilim o serie de nuanțe teoretice asupra cărora nu ne-am putut opri în aceste pagini.

Dintre virtuțile morale pe care le poate sădi și susține în sufletul omului istoria, fapt care ne reamintește într-o oarecare măsură și de Hegel, este și următorul: „simplul particular în citirea istoriei găsește mângiere pentru relele de față ea îi arată că prin trista fatalitate perfectie n-a fost niciodată în lume, virtutea mai totdeauna a fost prigonită în viață, și că răsplata ei, cele mai multe ori, nu i-a venit decât după moarte“<sup>9</sup>. Istoria ne îndeamnă la abnegație, ajutându-ne să uităm durerile, văzînd cum în cadrele istoriei oamenii înobilati de virtute au fost învinși de contemporanii lor. *Abnegație și obiectivitatea*, adică respectul adevărului cu consecințele sale morale, constituie cele două aspecte esențiale ale criticii sale; uitarea de sine, spiritul de sacrificiu, patriotismul, critica operei și nu a autorului.

Inaugurînd primul curs de istorie națională, care cuprinde „toată acea întindere de loc unde se vorbește românește“, Kogălniceanu arată că aceasta trebuie „să ne fie cartea de căpetenie, să ne fie paladiul naționalității noastre“<sup>10</sup>. Una din coordonatele întregii sale activități, o idee mobilizatoare care străbate în adîncime opera sa istorică, este aceea a unității naționale. O istorie „completă și sistematică“, care să descrie faptele nu „după ani și zile, ci într-un chip colectiv“<sup>11</sup>, o istorie care să afirme solia și „ideea politică“ fundamentală a românilor, „ne este neapărată chiar pentru ocrotirea driturilor noastre împotriva națiilor străine“<sup>12</sup>. În sensul acesta, istoria apare ca formă de cunoaștere și ca armă ideologică în același timp.

Subliniind funcția *cognitivă* a istoriei universale și naționale, faptul că ea ne ajută să știm ce sîntem, că e „mijlocul de a ne cunoaște“, Kogălniceanu va subordona în mod dialectic valoarea normativă a istoriei celei gnoseologice. În sensul acesta el se situează pe linia gîndiri cantemiriene și chiar a marilor cronicari. Era deschis în felul acesta drumul către unele poziții ale gîndirii istorice și filosofice românești din a doua jumătate a secolului trecut, către afirmarea unui alt moment al evoluției spiritului critic.

<sup>8</sup> *Opera*, tom I, p. 612.

<sup>9</sup> *Ibidem*, p. 637.

<sup>10</sup> *Ibidem*, p. 612.

<sup>11</sup> *Ibidem*, p. 648.

<sup>12</sup> *Ibidem*, p. 640.

Un alt aspect care trebuie reținut, fiind definatoriu spiritului pe care se susține activitatea sa de istoric, îndrumător cultural și om politic, este *critica*. Am subliniat pînă acum faptul că Kogălniceanu este inițiatorul criticii în domeniul literaturii, a formelor civilizației în general. În domeniul reflexiilor sale metodologice asupra istoriei, el a promovat de asemenea critica sub forma principiului respectării adevărului. Faptul acesta l-a determinat pe Iorga să afirme că Kogălniceanu „e lipsit de orice sentimentalitate, de orice idealism romantic”. Din primele sale lucrări, spune Iorga, el „se arăta om de fapte, de lucruri, de judecăți sigure, cumpănit în scrisul său, care nu cuprinde nici lucruri exagerate, nici lucruri zadanice. Atinge chestiunile mari ale istoriei, dar se ferește să le discute prea mult, simțindu-și incompetența; nu-și oprește însă judecata, care nu se desparte niciodată de bunul simț”<sup>13</sup>.

Punînd accent pe fapte, respingînd vorbele goale, afirmînd, cum spune el la un moment dat, un „patriotism pozitiv”, Kogălniceanu spune că scopul istoriei este dezvăluirea adevărului. „Alții au descris și vor descrie aceste întîmplări mărețe cu mai multă pompă, cu mai frumoase văpșele; dar nici unul nu ne va întrece în iubirea pentru adevăr”<sup>14</sup>. Expunînd faptele așa cum sînt, bune sau rele, „răul și minciuna nu vor găsi niciodată în mine un apărător și că totdeauna mă voi sili a spune adevărul, caracterul principal al istoriei”<sup>15</sup>. Respectarea adevărului, „iubirea pentru adevăr” și, în consecință, curajul adevărului sînt note definatorii ale raționalismului și umanismului său. Mihail Kogălniceanu este și din acest punct de vedere o personalitate dintre cele mai reprezentative în istoria culturii noastre. Spiritul științific, realismul, umanismul acestui deziderat se împletește, se contopește chiar în realitate cu patriotismul: „îmi veți ierta numai o mică plecare pentru nația mea, fără însă să credeți că aș denatura faptele, sau că aș excepta aceea ce merită ocară”<sup>16</sup>.

Kogălniceanu a fost un mare patriot, adevăr impresionant în cazul său. Patriotismul lui Kogălniceanu, surprins de noi mai înainte în ceea ce numea el răspunderea națiunilor față de moștenirea lăsată de înaintași, față de solia lor, îndemnul la abnegație, a constituit o mare forță interioară, morală. Românilor, spunea el, nu le rămîne ca pivot moral decît adevărul și naționalitatea; „a ne îndrepta pe calea frăției, a patriotismului, a unei civilizații sănătoase și nu superficiale, cum o avem”<sup>17</sup>. Cum trebuia să arate în elementele ei concrete această civilizație, bazată pe libertate și dreptate, ne spune uneori chiar Kogălniceanu, în mod cît se poate de clar. Condiția adevăratei arte presupune „o întregă abnegație de tot interes bănesc; trebuie un interes de slavă, dorul binelui, și o mare hotărîre de a face jertfi însemnătoare”<sup>18</sup>. Apreciînd valoarea

<sup>13</sup> Nicolae Iorga *Mihail Kogălniceanu, Scriitorul, omul politic și românul*, București [f.a.], p. 46.

<sup>14</sup> *Opere*, tom I, p. 120.

<sup>15</sup> *Ibidem*, p. 646.

<sup>16</sup> *Ibidem*, p. 645—646.

<sup>17</sup> *Ibidem*, p. 645.

<sup>18</sup> *Texte social-politice*, Ed. politică, București, 1967, p. 105.

unui actor, sublinia că „jocul patetic și plin de adevăr ne-a încântat cu totul“. În concluzie, îi recomanda acestuia „mai puțină simțimentalitate și mai mult natural“<sup>19</sup>.

Descoperirea adevărului, care este „caracterul principal al istoriei“, ridică problema izvoarelor, a strîngerii, criticii și clasificării lor. Kogălniceanu este și din acest punct de vedere un înaintaș de seamă al gîndirii noastre istorice. Alături de Bălcescu și Laurian, el va iniția acest nou curent care culminează în critica, în știința noastră istorică contemporană. Este de remarcat ideea sa, idee ce se înscrie și în sfera teoriei istoriei, că istoria trebuie să se întoarcă la „izvoarele originale“, adică la „codicile, biografiile, diplomele, toate acele acte scrise care se raportează la întîmplările politice, în dreptul public, la legile, la instituțiile, obiceiurile și moravurile timpurilor trecute; căci puși în față cu aceste originaluri sîntem cum am zis, la izvoarele istoriei, fără ca nici un intermediar să se pună între noi și aceste monumente vrednice de tot onorul“<sup>20</sup>. Nu intră în preocupările noastre de față faptul de a aprecia valoarea, limitele activității sale pe acest teren, însă în linie generală ne putem da seama de importanța principiului cuprins în afirmația sa după care istoria trebuie să pornească de la izvoarele originale și că aceste izvoare trebuie cunoscute în totalitatea lor.

#### ВЗГЛЯДЫ МИХАИЛА КОГЭЛНИЧАНУ НА НАУКУ ИСТОРИИ

(Резюме)

Автор выясняет следующие аспекты взглядов Когэлничану: социально-политическую и революционную роль исторической науки, её познавательную и моральную роль. Когэлничану считает, что в центре внимания науки истории находятся народные массы, что её основная роль состоит в открытии объективной истины. Он поддерживал также необходимость осуществления национальной истории в современном духе.

<sup>19</sup> *Ibidem*, p. 85.

<sup>20</sup> *Opere*, tom I, p. 670.

## CUNOAȘTEREA REZULTATELOR — CONDIȚIE A CREȘTERII EFICIENȚEI ÎNVĂȚĂRII VERBALE LA ELEVI

**T. PODAR**

În ultimele decenii cercetările asupra activității de învățare s-au extins, ele propunându-și să stabilească mecanismele intime, factorii de care depinde realizarea învățării, relațiile dintre acești factori, precum și condițiile în care procesul de obținere al achizițiilor s-ar putea accelera.

Extinderea investigațiilor amintite s-a dovedit a fi necesară și legitimă. Creșterea considerabilă a cantității de informații impune înzestrarea elevilor cu strategii și operații ale gândirii din ce în ce mai eficiente, care să permită selectarea și utilizarea preponderentă a acelor cunoștințe în stare să accelereze dezvoltarea armonioasă a personalității și a capacității de adaptare școlară. Obiectivele amintite impun apelarea cu precădere la învățarea verbală, formă principală de învățare în procesul instructiv-educativ. Deși acest tip de învățare nu poate fi disociat de alte forme — perceptivă, senzorial-motrică, motrică —, totuși învățarea verbală este o formă mult mai complexă și în mai mare măsură dependentă de experiența subiectului. Întregul comportament verbal, exprimat în timpul experimentelor este mediat, refractat, printr-un bagaj extrem de bogat de cunoștințe a căror semnificație are o multitudine de grade de variație de la subiect la subiect. În aceste condiții atât elaborarea modelului mental, la care se raportează acțiunea, cât și acțiunea însăși, nu depind numai de sarcina dată subiectului spre rezolvare. Dacă în învățarea verbală simplă (învățarea de silabe fără sens, asociații perechi) influența materialului verbal „depozitat“ este mai redusă — deși nu neglijabilă —, în învățarea verbală complexă (poezii, pasaje de proză, materiale logice complexe), realizarea aferenței inverse, a autocontrolului și autoreglării, este influențată de o mare varietate de factori printre care amintim existența unei acțiuni mintale ce trebuie raportată la un model mental, intern. În plus, întreaga învățare verbală se realizează la un nivel diferențiat de eficiență, în funcție de gradul de dezvoltare al mecanismelor de autocontrol și autoreglare [9, 12], organizarea subiectivă a materialului [11], cunoașterea rezultatelor [1], dificultatea și forma de prezentare a materialului [2], gradul de adaptare al acestuia la dezvoltarea intelectuală a elevilor.

În procesul de învățare verbală — simplă sau complexă — un rol deosebit îl are cunoașterea rezultatelor (C.R.). Informația inversă, feedback-ul de învățare, intervin mai ales în sarcinile de învățare de tip „deschis“ (J. Nuttin) acolo unde progresul ulterior este realizat numai în măsura în care subiectul cunoaște rezultatul acțiunii precedente, iar prin raportare la modelul mental (sau material) poate formula noua direcție de acțiune. Numai în măsura în care rezultatul poate fi cules

și interpretat, este posibilă menținerea sau perfecționarea modelului acțiunii. Cu cât cunoașterea rezultatului este realizată mai adecvat, mai corect și prin mai multe canale, cu atât sînt posibile, într-o măsură mai mare, noi reformulări, reelaborări de model, emiterea de ipoteze anticipative care să grăbească procesul învățării, reținînd din variatele direcții posibile, în primul rînd pe cele care duc mai repede la rezultat. În acest mod (pe această bază) sînt posibile strategiile de „risc“, strategii care anulează nu orice direcție, sau nu numai un număr cît mai mare de direcții indiferent de calitatea lor, ci în primul rînd direcțiile cu șanse minime de realizare.

Preocupări referitoare la rolul cunoașterii rezultatelor (C.R.) în învățare au existat în psihologie și pedagogie încă din secolul trecut, cînd această problemă era privită în lumina teoriilor întăririi. Conform acestora, comportamentul ar fi supus, în permanență, selecției de rezultate, iar menținerea corectă, *constantă*, a unui tip de comportament, s-ar explica prin supraviețuirea răspunsurilor ce au fost imediat recompensate.

L. Thorndike [6] introduce în experimentele sale de învățare învățări diferențiate cum ar fi: stimulente materiale, financiare, calificativele verbale de „bine“ și „rău“. El se înscrie, în acest context, printre primii cercetători care se ocupă de valoarea învățării prin ghidare.

C. L. Hull [6] menționează valoarea întăririi prin rezultat, considerînd că ea duce la reducerea trebuinței primare sau secundare și prin aceasta la învățare.

F. C. Tolman [6] utilizează și el întărirea, subliniind că în cazul în care aceasta urmează la scurt timp după răspuns, ea are un important rol în conturarea și precizarea așteptării ;condiție de bază pentru procesul de învățare.

Psihologia actuală a învățării (Piaget, Bruner, Zörgö, Annett) consideră că C.R.-ul poate fi privit ca un element al autoreglării alături de modelul acțiunii, contribuind la realizarea acesteia în toate tipurile de învățare.

Trebuie precizat că termenul de C.R. nu este unanim acceptat, în literatura psihologică circulînd în paralel și alți termeni — feedback, întărire, stimulare — considerați a avea o valoare apropiată.

După opinia lui J. Annett [1], C.R.-ul este o formă demonstrabilă a feedback-ului, îndeplinind trei funcții principale: *informativă* (de reducere a probabilității și nesiguranței în învățare), *de întărire* (de fixare a unei anumite achiziții sau reacții comportamentale), *de stimulare* (exprimată prin creșterea unor parametri ai performanței).

Considerăm că funcțiile de întărire și stimulare se realizează de fapt prin funcția informativă. Din această cauză nu se poate face o opunere între ele și nici nu se poate reduce C.R.-ul la una singură. Informarea are, în acest înțeles, consecințe și funcții diferite, subiecții beneficiind, singuri sau ajutați de experimentator, de o accentuare, în unele cazuri, a stimulării activității, iar în altele de o întărire a unor comportamente învățate. Această realitate se impune în cercetările expe-

rimentale; astfel chiar și în interpretările lui M. Bilodeau [7] cele trei funcții sînt prezente, deși el se referă doar la funcția de informare.

Ruperea funcției motivațională (de stimulare și întărire) de funcția informațională creează, după părerea noastră, dificultăți în înțelegerea creșterii eficienței învățării ca urmare a suplimentării prin C.R. mai ales în sarcinile de tip „deschis“, în înțelegerea funcționării comune a componentei intelectuale și motivaționale în autoreglare.

Cercetările lui B. Zörgö [12, 13] pun însă în evidență interpenetrarea permanentă a acestor două componente, accentuînd că nivelul de eficiență al modelului mental depinde în mare măsură de nivelul de aspirație și de modificarea acestuia în timpul efectuării sarcinii. La rîndul său J. Bruner [2, 3] face considerații asupra eficienței C.R.-ului, referindu-se implicit la cele trei funcții ale acestuia. Subliniind că orice acțiune de „corectare“ implică primejdia dependenței de profesor și diminuarea capacității de autodezvoltare, Bruner arată că C.R.-ul favorizează învățarea dacă cel care-l minuieste are în vedere cantitatea de informație ce trebuie dată, tipul de C.R. adecvat sarcinii, timpul optim al introducerii întăririi, starea psihică a subiectului, nivelul dezvoltării intelectuale, etc. După M. Golu [4], feedback-ul (negativ) are ca rol principal, în schema de organizare a sistemului, menținerea echilibrului homeostatic (a constantelor de bază în limitele valorilor date) și în corectarea deviațiilor traiectoriei comportamentului de la direcția atingerii obiectivului fixat (sistemul își autocorectează erorile).

**Metodica cercetării.** Cercetarea a inclus un număr de 200 subiecți; 100 din clasa a IV-a și 100 din clasa a VIII-a. La fiecare din aceste clase s-au aplicat două variante experimentale.

*Varianta A.* În cadrul acestei variante s-a încercat să se desprindă rolul pe care-l are întărirea unei activități de învățare, prin calificativele verbale de „bine“ (întărire pozitivă) și „rău“ (întărire negativă).

*Varianta B.* A urmărit sesizarea relației existente între exersarea autonomării, cunoașterea rezultatelor și îmbunătățirea performanței.

**Analiza și interpretarea rezultatelor.** *Varianta A.* Pentru a scoate în evidență diferențele existente între întărirea pozitivă (prin „bine“), întărirea negativă (prin „rău“), ghidare („bine“ și „rău“ pentru fiecare probă) și lipsa de întărire, subiecții au fost împărțiți în patru grupe, fiecare din acestea primind unul din tipurile de întărire menționate anterior. Materialul experimental al acestei variante a constat dintr-un labirint verbal, alcătuit din 12 perechi de silabe fără sens, după modelul lui Van Tilborg [10]. Pentru fiecare din cele patru grupe experimentale s-a dat o instrucție generală (în scopul învățării sarcinii de rezolvare a labirintului) și una specifică, diferențiată la fiecare grup în parte. Am considerat că primele trei grupe rezolvă sarcina pe baza unui C.R. suplimentar, dat de către experimentator, iar ultimul grup pe baza unui feedback intrinsec inclus în sarcină. Rezultatele obținute pun în evidență aspecte interesante privind funcțiile C.R.-ului, subliniind în același timp relațiile dintre acestea și rolul lor în creșterea eficienței învățării. În tabelul 1 sînt prezentate rezultatele experimentale obținute la subiecții din clasa a IV-a.

Tabel 1

**Mediile rezultatelor obținute de cele patru grupe experimentale  
în învățarea labirintului verbal**

Grup	Forma întăririi	Media		
		Erori %	Nr. încercări %	Timp %
1	„bine” — fără întărire	27,30	9,80	10'58"
2	fără întărire — „rău”	25,34	9,24	10'38"
3	„bine” — „rău”	23,78	8,84	9'48"
4	fără întărire — fără întărire	30,52	10,84	11'44"

Din tabel se observă că rezultatele obținute, la cele patru grupe experimentale ale variantei A, diferă la cei trei indici luați în considerare: erori, număr de încercări, timp, ceea ce poate să însemne că diversele tipuri de C.R. utilizate au efecte diferite în eficiența învățării.

Și din experimentul nostru, ca și din alte experimente asemănătoare, se poate constata că rezultatele cele mai bune, în învățare, se obțin în cazul ghidării adică a întăririi permanente (pozitive și negative). Aceste rezultate pot constitui, și ele, un scurt experimental al necesității aplicării instruirii programate în școală, instruire în care un principiu este cel al întăririi permanente și imediate. Deși rezultatele experimentale atestă superioritatea învățării prin ghidare și vin aparent în contradicție cu concepția lui Bruner (care consideră că acest tip duce la o dependență exagerată a elevului de profesor și la întârzierea dezvoltării strategiilor gândirii) presupunem că o prelungire a experimentului și deci a ghidării, ar putea confirma această părere. Considerăm, în acord cu Bruner, că ghidarea trebuie să reprezinte doar o etapă în învățarea unor materiale, în evoluția elevului. Însușindu-și căi și tehnici de rezolvare corecte, subiecții trebuie să depășească faza de dependență (prin ghidare) și să apeleze la o tehnologie de risc, capabilă să permită formularea de ipoteze economice, posibilitatea rapidă de verificare a acestora chiar și în condițiile unor informații mai reduse.

Pe locul doi, privind eficiența genului de întărire, se situează întărirea negativă (prin „rău”) dată la răspunsurile eronate (25, 34 erori, 9, 24 încercări, 10'38" timp). În acest context rezultatele sînt asemănătoare cu cele obținute de către J. Annett, M. Bilodeau, etc. Deoarece la acest tip de probă direcțiile posibil de urmat sînt reduse, cunoașterea rezultatelor greșite indică imediat, pe baza feedback-ului intrinsec, calea corectă. Presupunem însă că ar fi posibil ca în cazul unor probe mai complicate, cu variate direcții de rezolvat și unde este necesară formularea permanentă de noi ipoteze, indicațiile negative să aibă o valoare mai redusă decît cele pozitive. Aceasta deoarece indicarea, să zicem, a ceea ce nu este obiectul exclude un număr mult mai mic de posibilități decît în cazul în care se confirmă ceea ce este obiectul sau se indică categoria, grupul, clasa din care face parte. Aplicarea testului „t” arată că între grupul trei (învățare prin ghidare) și celelalte trei grupe dife-



rențele sînt puternic semnificative la toți indicatorii (erori, încercări, timp); pragul de semnificație fiind  $p. = 01$ . De asemenea apar diferențe semnificative între fiecare din cele trei grupe care au primit o formă de C.R. suplimentară și grupul de control; pragul de semnificație fiind  $p < 0.05$ . Analiza acestor indici statistici subliniază, și pe această cale, superioritatea învățării pe bază de cunoaștere a rezultatelor, și în primul rînd superioritatea învățării prin ghidare.

La subiecți din clasa a VIII-a situația este asemănătoare cu cea prezentată la clasa a IV-a. Cele mai mari diferențe se constată și aici între grupul trei (ghidare) și grupul de control (fără C.R. suplimentar); urmează apoi diferențele între grupul doi (întărirea negativă) și grupul patru (de control), și pe ultimul loc diferențele între grupul cu întărire pozitivă și grupul de control. Trebuie să menționăm că la acest nivel valoarea întăririi pozitive scade față de clasa a IV-a, ceea ce face ca diferențele față de grupul de control să fie reduse. Dealtfel, analiza observațiilor din timpul efectuării probelor și a relatărilor post-experimentale scot în evidență că subiecții sînt mai sensibili la întărirea negativă decît la cea pozitivă. După întărirea negativă subiecții se mobilizează mai ușor, se concentrează mai mult asupra alegerilor ulterioare. Nu ar fi exclus ca această situație să aibă rădăcini în experiența școlară a subiecților deoarece se pare că, de multe ori, aprecierile sînt în mai mare măsură negative decît pozitive. Mulți profesori „uită“ că lauda și pedeapsa trebuie distribuite în mod egal, că amîndouă sînt la fel de necesare, că sentimentul succesului creat la elevi favorizează în mare măsură evoluția și dezvoltarea motivației. În aceste condiții este posibil ca funcția motivațională a C.R.-ului să fie mai accentuată în întărirea negativă, ceea ce explică rolul mare pe care-l are în creșterea parametrelor cantitativi și calitativi ai performanței.

Luînd în considerare că subiecții de la ambele nivele au avut de rezolvat aceeași sarcină, ne-am fi așteptat să intervină factorul maturizare, adică subiecții din clasa a VIII-a să obțină performanțe mai bune comparativ cu cei din clasa a IV-a. S-a observat dealtfel, și pe baza unei cercetări anterioare, că mecanismele învățării (autocontrol și auto-reglare) se realizează mai intens la clasele mari pe baza memorării logice și a strategiilor gîndirii. Lipsa diferențelor semnificative, la cele două nivele, poate avea astfel mai multe explicații; se pare că eficacitatea (la clasele mari) este mult redusă ca urmare a schimbării poziției subiecților față de natura probei care nu a generat interes la o mare parte din subiecți. Scăderea motivației generale și specifice pentru sarcina dată, confirmînd și ea interdependența funcțiilor C.R.-ului, s-a manifestat prin reacții verbale, lipsă de răbdare, subaprecierea probei, etc. Ceea ce trebuie subliniat este că și aici ponderea diverselor tipuri de întărire și diferențele față de grupul de control se prezintă la fel ca și la clasa a IV-a. Constatarea este importantă deoarece pune în evidență mecanismele generale ale învățării pe care am încercat să le desprindem.

Rezultatele obținute, la această variantă, au mai pus în evidență o constatare pe care am mai făcut-o și într-o cercetare anterioară și anume: organizarea subiectivă a materialului ca modalitate de accele-

rare a autocontrolului în învățare. Astfel, subiecții care au rezolvat cel mai corect proba afirmău că au reținut mai ușor silabele dezaprobată sau aprobate, sau pe cele care prin completare dobîndeau o anumită semnificație.

Rezultatele obținute la varianta A sînt în dezacord cu deducțiile teoretice ale lui Thorndike, după care recompensa sau aprobarea are cel mai puternic efect de întărire. Considerăm, în acord cu interpretările lui J. M. Stephens [6], că rezultatele diferite obținute depind de relația specifică, la acest nivel, dintre subiect și probă. Dacă la clasa a IV-a premiul simbolic prin „bine“ întărește conexiunile slabe într-un grad mai mare decît le slăbește sancțiunea simbolică prin „rău“, la clasa a VIII-a, unde atitudinea activă față de probă scade, este mai greu pentru subiecți să-și amintească ceea ce s-a notat cu corect decît ceea ce s-a notat cu greșit. Tendința individului de a acționa inteligent în situații confuze — și acest lucru este valabil pentru labirint — este mai greu de realizat la clasa a IV-a și mai ușor la clasa a VIII-a. Aici nivelul de dezvoltare al mecanismelor învățării permite o înțelegere mai rapidă a relațiilor și corespunzător o scădere a rolului întăririi pozitive.

*Varianta B — Autonotarea.* În acord cu principiile și afirmațiile docimologice [8] am considerat că nota poate fi privită ca o formă de cunoaștere a rezultatelor, îndeplinind aproximativ aceleași funcții (informare, stimulare, întărire) și avînd semnificații multiple pentru elevi. În acest context, am presupus că elevii care știu să se noteze obțin rezultate mai bune la o probă ce va fi notată de cît ceilalți. Corespunzător, o exersare a autonotării ar trebui să ducă la o sporire a eficienței rezolvării sarcinii. Explicația ar consta în faptul că nota este, în ultimă instanță, un rezultat condensat al sarcinii, rezultat al cărui calitate depinde de sesizarea și conștientizarea modelului (scopului), în funcție de care se atribuie. Deci, o exersare a notării ar trebui să ducă la o exersare a capacității de constituire a modelului mental și a mecanismelor de autoreglare. În același timp, pe baza relației dintre model (ceea ce se cere) și rezultat (ceea ce se obține), subiectul poate anticipa mai ușor direcția ulterioară de acțiune. Anticiparea unor căi (prin informare) este însoțită de stimulare și întărirea unor comportamente, considerate prin notă corecte. Nota bună reprezintă deci o întărire pozitivă iar cea slabă o întărire negativă.

Subiecții din clasele experimentale (25 din clasa a IV-a și 25 din clasa a VIII-a) au fost antrenați să noteze un număr de 4 exerciții (aritmetică și respectiv algebră). După notare și discutarea acesteia, elevii au fost solicitați să rezolve alte exerciții, asemănătoare, și să le noteze singuri după ce în prealabil confruntau rezultatele obținute cu rezultatele corecte comunicate. Proba a fost repetată de patru ori, la intervale de două săptămîni, instrucțiunile referitoare la notare fiind date numai înainte primei etape. La grupele de control s-a cerut subiecților să rezolve exercițiile, fără o pregătire prealabilă de notare. Materialul experimental a constatat din exerciții de aritmetică cu paranteze care implicau cele patru operații cu numere întregi (pentru clasa a IV-a)

și din ecuații de gradul I, care implicau operații de calcul prescurtat și simplificare de fracții (pentru clasa a VIII-a). Experimentul a fost precedat de un sondaj preliminar în scopul verificării aproximative a nivelului claselor de lucru. Rezultatele obținute, la această variantă, sînt prezentate în tabelul 2.

Tabel 2

**Rezultatele obținute în rezolvarea unor probe cu exersare și  
fără exersare a notării**

Clasa	Grupul	Media notelor obținute				Proporția răspunsurilor corecte			
		Etapa I	II	III	IV	I	II	III	IV
IV-a	Experim.	4,80	5,90	7,20	8,50	31	43	60	76
	Control	5,00	5,45	5,87	6,50	36	40	45	48
VIII-a	Experim.	5,10	6,25	6,90	8,00	39	48	56	69
	Control	4,90	5,85	6,00	6,20	37	43	46	55

Comparînd media notelor acordate, la nivelul clasei a IV-a, la cele două grupe, se poate observa o creștere a diferențelor, de la o etapă la alta, creștere accentuată în etapa a patra, unde diferențele devin semnificative ( $p = .01$ ). Aceeași situație este valabilă și în ceea ce privește diferențele între rezultatele corecte la cele două grupe. Astfel, dacă în prima etapă, la grupul de control, proporția răspunsurilor corecte este cu 5% mai mare decît la grupul experimental, în cea de a doua diferența este în favoarea acestui grup cu 3% (deci o creștere totală de 12% față de 4% la grupul de control), pentru ca în ultimele etape să se atingă o diferență de 15 și respectiv 18%.

Și la clasa a VIII-a situația este asemănătoare cu clasa a IV-a, cu specificarea că valoarea absolută și creșterea diferențelor este ceva mai mică. Cu toate acestea, în ultima etapă ea atinge o valoare puternic semnificativă la un prag mai mic de  $p = .02$ . Considerăm că aceste diferențe ar putea fi explicate atît prin diferențele existente în gradul de dificultate al probei, cît și prin atenuarea progresivă a valorii notei de către apariția unor motive superioare ale învățării, motive legate de factorii sociali, de alegerea, chiar și imprecisă a viitoarei profesii. Rezultatele obținute, privind valoarea notei și scăderea rolului acesteia la clasele mari, pun în evidență o problemă de maximă importanță; funcția și modul de mînuire a notei. O notă nemotivat acordată, fie ea și corectă, poate duce la neglijarea unor materii, la apariția unor atitudini negative față de învățare și chiar față de profesor. În aceste condiții nota, pedagogică prin conținut, poate deveni antipedagogică prin aplicarea ei. Relevarea conținutului notei de către profesor, analiza motivelor pentru care este acordată, contribuie la perfecționarea mecanismelor învățării, favorizînd elaborarea unui model corect al sarcinii,

în care să existe o mai bună dozare și interacțiune între componenta intelectuală și motivațională.

În rezolvarea probelor, la această variantă, s-a putut observa și fenomenul de autoprotejare în fața eșecului, sesizat și într-o cercetare anterioară [9], precum și diferențele ce apar de obicei în autoevaluare între elevii buni și slabi.

**Concluzii.** Rezultatele obținute la cele două variante experimentale pun în evidență rolul pe care-l are cunoașterea rezultatelor în creșterea eficienței învățării verbale la elevi. Se confirmă că rezolvarea cu succes a unei sarcini este facilitată în cazul în care subiectul primește pe lângă feedback-ul intrinsec, inclus în sarcină, un feedback suplimentar, manifestat prin creșterea cantității de informații, accentuarea stimulării în rezolvare și întărirea mai rapidă a comportamentelor adecvate.

Datele obținute permit diferențierea unor forme de cunoaștere a rezultatelor (C.R.), în funcție de ponderea lor în realizarea învățării, după cum urmează: pe primul loc se situează *ghidarea* (întărirea răspunsurilor corecte și eronate), urmează în ordinea importanței, *întărirea negativă* (a răspunsurilor eronate) și *întărirea pozitivă* (răspunsuri corecte). Rezolvarea prin adăugarea oricărei din aceste tipuri de întărire este superioară rezolvării bazate doar pe informațiile generate de succesiunea probelor sau anticiparea subiectivă.

Ca o concluzie cu implicații pedagogice accentuate se poate menționa că exersarea cu subiecții a autonotării probelor, duce la creșterea calității rezolvării, datorită îmbunătățirii, pe această cale, a calității și nivelului de elaborare a modelului mintal, a unei orientări mai exacte a subiecților asupra sarcinii și rezultatelor pe care trebuie să le obțină.

Deși rezultatele atestă superioritatea ghidării în învățare, considerăm, în acord cu J. Bruner, că exagerarea acesteia are efecte negative în învățarea de durată. Aceasta, deoarece ea creează o dependență nedorită și frânează dezvoltarea capacităților de autodezvoltare, de emiteri a unor noi ipoteze și de verificare a adevărului sau neadevărului acestora.

#### BIBLIOGRAFIE

1. Annett, J., *Feedback and human behavior*, Penguin Books, 1969, p. 1—25.
2. Bruner, J., *Pentru o teorie a instruirii*, Ed. Did. și Ped., București, 1970, p. 53—90.
3. Bruner, J., *Procesul educației intelectuale*, Ed. Șt., București, 1970.
4. Golu, M., *Principii de psihologie cibernetică*, Ed. Șt. și Enc., București, 1975, p. 65.
5. Kaess, W., Zeaman, D., *Positive and negative knowledge of results on a Pressey type punchboard*, J. Exp. Psych., 1, 1960, 12—17.
6. Hilgard, R. E., Bower, H., G., *Teorii ale învățării* Ed. Did. și Ped., București, 1974, capit. 2.
7. Leplat, J., *La formation par l'apprentissage*, P.U.F., Paris, 1970.
8. Pavelcu, V., *Principii docimologice. Introducere în știința notării*, Ed. Did. și Ped., București, 1968.

9. Pădar, T., *Structura funcțională și dezvoltarea acțiunilor de autocontrol în învățarea verbală la elevi*, Studia Univ. Babeș—Bolyai, ser. Psih.-Ped., 1973.
10. Roșca, A.I., *Metodologie și tehnici experimentale în psihologie*, Ed. Șt., București, 1975, p. 65.
11. Tulving, E., *The effect of alphabetical subjective organization on memorizing unrelated words*, Canad. J., of Psych., 16, 1962.
12. Zörgö, B., *Development of Mental Action by Self-control in Verbal Learning*, Studia Univ. Babeș—Bolyai, Psih.-Ped., 1969.
13. Zörgö, B., *Posibilités d'activation de potentiel intellectuel des élèves par l'utilisation des modèles objectifs*, Studia Univ. Babeș—Bolyai, ser. Psih.-Ped., 1972.

#### KNOWLEDGE OF RESULTS — CONDITION OF THE INCREASE OF VERBAL LEARNING EFFICIENCY WITH PUPILS

(Summary)

The author aims at establishing the way the knowledge of results (K.R.) — with its three functions: informative, incentive, reinforcing concludes in working out an effective mental pattern as well as in better self-regulation in learning and task solving.

By making use of two experimental variants (which contain arithmetic and algebraic drills) applied to a number of 200 subjects, the author reaches the conclusion that solving under the conditions of an additional K.R. is superior to the solving only based on intrinsic feedback engendered by task succession or subjective anticipation.

The weight of K.R. types in obtaining the results may be noticed: thus *guidance* (information as well as positive reinforcement and negative reinforcement) holds the first place, subsequent followed by *negative* reinforcement and information and by *positive* reinforcement.

Consideration of mark as a synthetic model for the task demands as well as the appreciation of results, was confirmed by the better results obtained when practising self-control.

## FOLCLORUL ȘI EDUCAȚIA PERMANENTĂ

ION DRĂGOTOIU

O discutare a raportului dintre folclor și educația permanentă ar părea la prima vedere superfluă, dacă privim folclorul ca depozitar al unor tradiții, concepții etc., iar prin educație permanentă, în condițiile „accelerării istoriei“ [3], înțelegem procesul de încadrare într-o societate dinamică ale cărei ritmuri de dezvoltare sînt incomparabile cu ceea ce exista în trecut. Un asemenea ritm evolutiv are repercusiuni și asupra educației. Ca urmare a accelerării dezvoltării economico-sociale are loc și o criză a „modelelor“, în sensul că modelul uman se proiectează în viitor [8].

Aceasta nu înseamnă o rupere a interferenței fluxului trecut-prezent-viitor. Căci, așa cum afirma Marx, uneori tradițiile capătă semnificații actuale, nebănuite în epoca în care au fost create [1]. Din această perspectivă procesul educativ trebuie să grefeze experiența individuală și socială acumulată, pe fondul elementelor valoroase ale tradiției, să asigure o permanentă circulație și întrepătrundere între „cultura reprezentativă“ și „cultura poporului“ [15].

Școala, învățămîntul pentru adulți au menirea de a asigura această osmoză. Căci, a forma și educa permanent pe omul constructor al societății socialiste și comuniste înseamnă a-l înarma nu numai cu cele mai noi cuceriri ale științei și tehnicii și cu ideologia clasei muncitoare ci implică preluarea organică a tot ce a produs valoros poporul nostru; a încadra noile achiziții științifice și morale într-un complex arhitectural, a statua omul nou pe soclul puternic al tradiției prin încorporarea organică a valorilor autentice create de generațiile înaintașilor noștri. Numai astfel educația contribuie la formarea profilului moral al constructorului societății socialiste și la recunoașterea identității poporului nostru în lume [12].

De la tribuna marelui forum al culturii și educației socialiste s-a subliniat necesitatea „intensificării educației maselor în spiritul patriotismului socialiste și al respectului pentru tradițiile istorice înaintate ale poporului nostru“ [2].

Cercetători ai istoricului educației au argumentat că pe pămîntul patriei noastre au existat din cele mai vechi timpuri acțiuni de educare a generațiilor tinere și adulte printr-o pedagogie populară inclusă în creația spirituală a poporului.

Din ansamblul acestor idei vom încerca să desprindem acele elemente care atestă ideea de educație permanentă.

\*

Ideile educative sînt prezente într-o formă mai mult sau mai puțin evidentă la nivelul tuturor speciilor folclorului nostru, ele reliefîndu-se cu deosebită pregnanță în proverbe și zicători, dar și în povești, basme,

fabule populare, satire, ghicitori etc. . Circulă în aceste creații o seamă de idei și reguli cu caracter de axiomă, uneori contradictorii, reflectând atît experiență de viață contradictorie cît și unele stratificări sociale [6].

Fiecare specie folclorică include aceste idei într-o formă specifică, ele desprinzîndu-se atît din textul cît și din subtextul creațiilor. Astfel, dacă proverbele prezintă direct anumite laturi ale problematicii educației și adesea în formulări contradictorii [11], în povești, basme, anecdotă, balade, acestea se pot desprinde ades numai din subtextul narațiunilor. Credința în posibilitatea educării omului, a formării și creșterii lui morale este specifică umanismului popular. Alegerea căilor de urmat ne arată însă cît de cumpănit și totodată dialectic gîndește poporul.

Cîteva proverbe și zicători selectate la întîmplare ilustrează aceasta: *E anevoie să tai pom și să cioplești om; Dintr-un mărăcine iese un trandafir și adesea dintr-un trandafir iese un mărăcine; Nimeni nu se naște învățat; Dintr-un lemn iese și cruce și măciucă; A face om dintr-o bucată; Boala din fire n-are lecuire; Omul nu se bate cu bățul ci cu cuvîntul; Pămîntul oricît fără lucrător sălbatec rămîne; Floarea cea mai frumoasă dacă nu e căutată se sălbăticește; Omul cu nici-o știință împodobit ca un lemn necioplit; Învățătura pe om cu patru ochi l-arată.*

Uneori din proverbe și zicători se desprinde atitudinea de ironizare a celor care nu învață sau a unor atitudini greșite în educație: *Cap ai, minte ce-ți mai trebuie; A trecut ca gîsca prin apă; S-a dus bou și a venit vacă; Copilul risgîiat rămîne neînvățat; Cu oțet și cu fiere nu se face agurida miere.*

Alteori se subliniază necesitatea efortului în procesul educativ: *Viața nu-i masă întinsă; Nici un tradafir fără ghimpi; Nimeni nu-ți pune sare în mămăligă; ironizîndu-se nehotărîrea, șovăiala: Cine nu vrea să plămădească cerne toată ziua; Cine socotește cîtă făină intră în plăcintă, niciodată nu mănîncă; Ca să stingi un foc trebuie să te arunci în el [13].*

Vîrsta propice educației (învățăturii) este vîrsta tinereții.

Această idee este ilustrată de numeroase proverbe: *Omul în copilarie lesne învață orice fie; Mîntea tînărului tocmai ca ceara cea moale; orice pecete îi pui aceea se întipărește; Pomul lesne se îndreptează de mic pînă nu se încovoiază.*

Învățătura la tinerețe, în concepția populară, permite încadrarea socială și asigură o bătrînețe liniștită. Se simte chiar o tentă a suficienței învățăturii la vîrsta tînără: *Ce înveți la tinerețe aia știi la bătrînețe; Învață de tînăr dacă vrei să fii înțelept la bătrînețe [9 a].*

Apar apoi unele proverbe care subliniază prin negație urmările unei neînvățări la vreme: *Cel ce nu începe rău nu va începe niciodată; Cel ce nu învață la tinerețe va plînge la bătrînețe.*

Neînvățarea la vîrsta tinereții, datorită unei atitudini refractare, are urmări grave care nu se pot remedia prin experiența ulterioară.

Astfel, într-o poveste a lui Slavici, *Ioanea Mamei* [9 g] autorul ni-l prezintă pe Ioanea (eroul povestirii) ca pe un copil răsfățat care refuză învățătura: *Ionea se făcuse cel mai neascultător copil iară nesupunerea pe cel nesupus îl pedepsește. Dacă omul meu voia să-i mai dea*

*învățătură lui Ionea și-i zicea: Ionea drăguțule, vezi așa să faci, așa e bine, așa se prind boii la car, așa se pune cuiul la roată; așa se ține sacul și altele, tot învățături folositoare — Ionea purta mintea pe la garduri și zicea: Ba io! Și apoi tot din „ba io“ în „ba eu“ el ajunsese băiețuș mărișor fără să fi prins nici măcar atîta învățătură, ca să știe că plugul are coarne, moara nu e pivă și vaca nu e bou. Cu atîta n-o s-o ducă departe.*

Ceea ce nu s-a învățat la tinerețe se învață scump mai tîrziu sau nu se mai învață deloc — demonstrează suita de întîmplări la care e părtaș Ionea. Căci, rătăcit de ai săi nu știe să găsească drumul spre casă și este nevoit să intre argat. Pus la treabă, provoacă o serie întregă de încurcături: unge carul peste tot cu catran, se amuză privind cum iese roata de la car și se rupe carul, dă foc stînei (la un alt stăpîn), iar în final, închis într-un butoi de către hoți și amenințat să moară de foame, se prinde de coada unui lup care-l poartă cu butoiul pînă la ușa părinților care n-au reușit să-i dea la vreme, învățătura necesară.

Cunoștințele umane sînt, practic, nelimitate și nu pot fi însușite de către un singur individ, fapt surprins plastic în proverbul: *Omul cît trăiește învață și tot neînvățat moare* — proverb care nu presupune o viziune pesimistă asupra posibilităților cunoașterii umane, viziune care ar duce la o atitudine pasivă, fatalistă, ci reflectă o atitudine realistă în fața faptelor și fenomenelor. Sesizînd importanța învățaturii și a educației, poporul subliniază necesitatea permanenței educației și a efortului în cunoaștere, căci spune el: *Procopseala nu se cumpără cu bani ci se cîștigă cu ani*, sau *Toată lumea e școală, de aceea, Nu cine trăiește mult știe multe, ci cine umblă mult știe multe.*

Experiența proprie și experiența socială sînt principalele surse ale învățării, căci: *Mult trăiești, multe auzi, mult umbli, multe vezi și Toată lumea e școală.*

La aceasta trebuie asociat efortul propriu, căutarea, *căutarea norocului*, fapt ilustrat sugestiv de o povestire culeasă de T. P a m f i l i e [10].

Cît trăiește tatăl său un băiat nu fusese pus la nici-o treabă și nu știa ce-i munca. Cînd e întrebare de împăratul, cu care e vecin, ce face de nu e văzut și de ce îi e ograda părăginită, băiatul dă vina pe noroc spunînd: *Dorm de dimineață pînă seară și de cu seară pînă a doua zi dimineață, dorm, că n-avui noroc pe lume. Straietele de pe mine s-au rupt pentru că n-am noroc și tot pentru asta îmi mănîncă și mîțele bucatele din strachină! Nu-i noroc și pace! De asta dorm toată ziua și toată noaptea și-mi pare rău că n-a lăsat Dumnezeu cîte două dimineți și două înserări că le-aș dormi pe cîte amîndouă.*

Împăratul îi poruncește să plece să-și caute norocul. De frică pleacă și pe drum dă piept cu greutățile, își scutură nepăsarea și capătă pricepere și putere transformîndu-se într-un om întreg.

*Merse el ce merse prin locuri pustii, pline de fiare sălbatice, și, mă rog, cine nu se ostenește și nu se ostenește la drum? Flăcăul nostru și-a făcut ciomag bun-trudă; și-a făcut încălțăminte din coajă de tei-trudă; a fost trecut prin toate prăpăștiile-trudă; ca să-și culeagă o poamă cu care să-și potolească foamea și setea-trudă, mă rog. Azi se lo-*



vește de o muscă, mîine se întilnește c-un iepure, poimîne, doamne fe-rește, c-un lup, cîte nu-s prin pustiuri — și așa brațele voinicului nostru încep să se desmorțească, puterile încep să-i crească și după nouă luni de la plecare, feciorul babei cel fără noroc, sta voios la trîntă cu șapte zmei deodată.

Intervenția povestitorului punctează tîlcul moral al povestirii, acela întilnit ades în finalul basmelor și anume că răsplata, împlinirea, ferircirea vin ca preț al trudei, energiei, transformării caracterului.

Importanța efortului în educație e ilustrată și de numeroase proverbe: *Viața nu-i masă întînsă; Nimeni nu-ți pune sare în mămăligă; Ca să stingi un foc trebuie să te arunci în el* [13], [9 h].

Efortul propriu, căutarea (căutarea norocului) e o cerință a prosperării materiale și spirituale, dar acest efort trebuie făcut cu chibzuială căci: *Omul este dator să-și cerce norocul o dată, de două ori, mult de trei ori... și acela care face așa este cuminte. Cel ce umblă mereu cercînd este un nesăbuit căruia trebuie să-i lipsească vre-o doagă* [7].

O altă idee este aceea a dirijării procesului educativ. Educația trebuie să fie dirijată cu pricepere căci: *Calul fără căpăstru cade în prăpastie*; iar alegerea surselor de instruire și educare este de o deosebită însemnătate căci dacă nu: *Orb pe orb cînd se conduc cad amîndoi în groapă* [9 d]. De aceea: *Petrecerea cu oameni înțelepți este o școală*.

Experiența proprie e bună, dar ea presupune cunoașterea a ceea ce au acumulat înaintașii căci: *Fericit este acela pe care patimile altora îl fac înțelept*. În cazul în care acest adevăr se neglijează atunci: *Experiența este școala cea scumpă la care învață nebunii*.

Față de învățatură poporul are o atitudine de prețuire căci: *Nu e sărac cel ce n-are avere ci cel ce n-are învățatură; Învățatura n-o poți cumpăra cu bani ci o cîștigi cu ani și Dacă n-ai carte, n-ai parte*. De aceea: *Nu-ți fie rușine să înveți ce nu știi și Nu lăsa pe mîine ce poți face astăzi* [9 h], căci: *Omul fără învățatură e ca oglinda fără poliitură, iar Omului cu învățatură îi curge mierea din gură* [10 d].

Prețuirea învățaturii se desprinde și din rolul pe care poporul îl acordă cărții. *Ai carte ai parte* sau *Cine știe carte are patru ochi* se afirmă lapidar în proverbe. Proiectată în basm, această prețuire a creat imaginea „voinicului cu cartea în mîină născut“ dintr-un basm din colecția lui Ispirescu. Știința de carte e privită cu deosebită considerație în folclorul nostru. Ea impune respect, uimește chiar, dar se pare că nu-i aduce posesorului ei foloase practice. Cartea ajută eroului să se izoleze de pericole, să se înarmeze cu rezistență morală, cu răbdare, cu migală, se afirmă în basmul *Pescăruș împăratul* [17]. Aceleași atribute se întilnesc și în basmul *Triști-copil și Inia-Dinia* [17]. Cartea nu-l ajută pe erou să-și realizeze țelul (salvarea iubitei), țel pe care îl realizează numai asociînd învățaturii o meserie, aceea de zugrav.

O temă, frecventă în special în basme, este aceea a nerespectării tradiției, a încălcării sfaturilor părintești (sau a sfaturilor date de cei mai bătrîni și cu mai multă experiență). Această încălcare duce la un dezechilibru generînd greutăți și complicații pe care numai efortul propriu și ajutorul forțelor prietene le pot înfrînge pentru restabilirea echi-

librului. Dar această acțiune proprie aduce un spor calitativ în situația personajului, în experiența sa de viață, în situația sa materială și în poziția socială. Împăcarea finală este o revenire, în plan superior, la matca tradiției, dar această revenire implică un echilibru prin unirea a două contrarii: tradiție și inovație.

Acest concept se dezvoltă în basme în dezvoltarea raportului tînăr-bătrîn. În povestea *Babele și moșnegii scăpați de omor* [4], familia care-și salvează bătrînii de la omorirea cerută de lege (deoarece nu aduceau un folos practic imediat) beneficiază în ceasuri de restriște de un sfat cu aplicații practice care salvează întreaga comunitate, ducînd la reîntronarea cultului bătrînilor.

Proverbele surprind acest raport în formulări contradictorii: *Este tînăr între tineri și bătrîn între bătrîni; Cel tînăr crede, cîte ciori zboară toate se mîncă*. Bătrînii sînt sau prețuiți: *Bătrînii satului, ca cîinii la turmă*, sau disprețuiți atunci cînd bătrînețea nu este asociată cu înțelepciunea ci i se opune: *Om bătrîn cu minte de copil; Om bătrîn și nebun, leagă-l de gard și dă-i fîn*.

Aventura cunoașterii provoacă asemenea mutații în conștiință, în-cît acestea sînt privite ca adevărate miracole: *Odată căzură de pe fața lui arsurile de soare și rămase cu chipul curat și luminat, ca atunci cînd îl făcuse mamă-sa. Simți că în creierii lui se petrecuse un ce de care nu-și putea da seamă. Dară văzut că începe a judeca altfel de cum judeca el pînă acum. Pasă-mi-te se ascuțise la minte* [7].

E aici un elogiu adus minții umane care într-o ghicitoare este în-cifrată ca: *Cimiligă, Cimilea, Ocolii lumea cu ea*, subliniindu-se capacitatea de comprehensiune.

Elogiul minții e adus în numeroase povești. „Luminarea și îmbogățirea“ minții se produce prin experiență succesivă sau prin „cumpărare“, cu sensul de folosire a experienței și înțelepciunii acumulate de alții.

În povestea *Omul cu trei minți* [14], eroul cumpără trei minți: „a îngăduinței“, „a înțelepciunii“, „a răbdării“, minți care-i sînt de un real folos. Aceeași temă apare și în basmul *Omul cu trei talanți* [14]. „Mințile“ nu sînt altceva decît sfaturi, rod al unei experiențe de viață sau al unei tradiții.

Mintea asociată cu hărnicia sînt cele care asigură prețuirea omului: *Nu moșia nici banul face pe om ci mintea și hărnicia lui*, se afirmă în basmul „*Fata rumpe haine și feciorul babei*“ [14].

În competiția noroc-minte (motiv frecvent în basme) cele două sînt biruitoare cînd sînt asociate, mintea avînd rolul hotărîtor. Astfel, în „*Povestea văcarului împărat*“ [10], norocul singur nu poate aduce fericirea eroului și în final este nevoit să ceară ajutorul minții. Și de atunci și pînă astăzi *mintea-i mai mare la om că ea-i mai de folos*.

În sens mai larg pedagogia populară este înțeleasă și ca îndreptar pentru educația adulților, avînd ca obiect de studiu educația poporului așa cum se înfăptuiește în mediul social în viața postșcolară [5]. Căci „obiceiurile, moravurile și felul de a trăi, realitatea socială pe care o

comunică proverbul și vorba de duh au fost și sînt în măsură să fixeze premisele unei concepții despre lume și viață“ [18].

Sînt, astfel, în folclorul nostru o sumă de idei educative valoroase a căror viabilitate este neștirbită și astăzi. De aceea, cunoașterea lor, a culturii populare în general, este de o deosebită importanță în procesul educației permanente.

Politica culturală a partidului și statului nostru urmărește nu numai cunoașterea de către masele populare a celor mai noi cuceriri ale științei și tehnicii și a concepției marxist-leniniste despre lume și viață, ci și prețuirea a tot ceea ce a creat valoros poporul, într-un efort de împletire organică a tradiției cu elementele novatoare. Așa se explică spațiul larg pe care editurile și revistele îl acordă creațiilor populare, difuzarea masivă a acestora prin mijloacele de mass-media, ca și ampla acțiune de revitalizare a creațiilor culturale populare în cadrul mișcării artistice de amatori, a muzeelor, atelierelor de olărit, țesături etc.

În acest fel se asigură exercitarea uneia din funcțiile de seamă ale culturii și anume funcția de conservare constructivă și politică a acesteia, funcție care se realizează atunci cînd procesul de educare a poporului se ocupă de răspîndirea cunoștințelor cu privire la valorile tradiționale ale capodoperilor literaturii, artei etc., introducînd în circuitul vieții culturale, revitalizînd produse ale culturii trecutului cu conținut foarte variat. Se înfăptuiește astfel în practică aceea „relansare a spiritului moral“ bazat pe valorile tradiționale, situînd această normă în fruntea principiilor pe care se bazează civilizația timpului nostru [16].

Împletind organic cunoașterea concepției marxist-leniniste despre lume și viață cu tot ceea ce a dat valoros poporul nostru de-a lungul secolelor, se realizează în cadrul amplului proces de educare permanentă a poporului un obiectiv de seamă și anume „perfecționarea morală și cetățenească“, înfăptuindu-se unitatea moral-politică a întregului popor în jurul conducerii de partid și de stat.

#### BIBLIOGRAFIE

1. Marx, K., *Optsprezece brumar al lui Ludovic Bonaparte*, E.P.L.P., Ed. a III-a, București, 1954.
2. Ceaușescu, Nicolae, *Cuvîntare la încheierea lucrărilor Congresului educației politice și al culturii socialiste, 4 iunie 1976*, Ed. politică, 1976.
3. Berger, Gaston, *Omul modern și educația sa*, E.D.P., București, 1973.
4. Catană, George, *Povești populare din Banat, culese din gura poporului*, partea I—II, Ed. Ciurcu, Brasso, 1908.
5. Gal, Teodor, *Tradiții progresiste de pedagogie populară*, Revista de pedagogie, 8, 1968.
6. Gulian, I. C. *Sensul vieții în folclorul românesc*, E.S.P.L.A., București, 1957.
7. Ispirescu, Petre, *Basmе, legende, snoave*, E.S.P.L.A., col. B.P.T., București, 1960.
8. Legrand, Paul, *Introducere în educația permanentă*, E.D.P., București, 1973.
9. Manuale școlare diverse: a) *Abțdar pentru folosul școalelor de legea greco-răsăriteană*, Sibiu, 1851, Tipografia episcopescă; b) *Samuil Andrievici, Carte de cetire seuu Legendariu românesc*, pentru a patra clasă a școalelor

- poporane, Viena, 1856; c) Domețiu Dogariu, *Abecedariu ilustratu...* Ed. Librăriei S. Samitca, Craiova, 1887; d) Serafim Ionescu, *Prima carte de cetire și scriere*, București, 1899; e) M. Mihailescu, *Abecedar sau prima carte a elevului...*, ed. III, București, 1891; f) Iosif Moldovan ș.a., *ABC prima carte de cetire pentru elevii clasei I*, ed. XII, Arad, 1925; g) Virgil Onițiu, *Carte de cetire pentru clasa I a școalelor medii*, Ed. II, Ed. Librăriei I. Ciurcu, Brasso; h) Miron Pompiliu, I. Paul, *Carte de cetire*, I, Iași, 1897.
10. Pamfilie, T., *Dușmanii și prietenii omului*, București, 1916.
  11. Papadima, Ovidiu, *Idei și funcții educative în folclorul românesc*, în lucrarea *Din istoria pedagogiei românești*, vol. II, culegere de studii, E.D.P., București, 1966.
  12. Popescu, Tiberiu, *Educația adulților — micro sisteme locale*, E.D.P., București, 1974.
  13. *Proverbe pedagogice*, în „Amicul școlii“, Anul I, 1860, Ed. și tipariul lui S. Filtsch, Sibiu.
  14. Sbierea, G. I., *Povești și poezii populare românești*, Ed. Minerva, București, 1971.
  15. Urbanszyk, Fr., *Didactica pentru adulți*, E.D.P., București, 1975.
  16. Vasile, Marian, *Disocieri în teoria culturii și artei moderne*, Ed. Albatros, București, 1975.
  17. Vasiliu, Al., *Povești și legende. Culese de...*, București, 1927.
  18. Vetișanu, Vasile, *Progresul uman și tradițiile culturii*, Ed. Științifică, București, 1973.

#### FOLKLORE AND THE PERMANENT EDUCATION

##### (Summary)

The complex process of forming a new man implies not only a thorough knowledge of the latest developments in science and in the ideology of the working class, but also the assessment of all the values created by the people.

Of the many educational ideas to be found in Romanian folklore, the author proposes to single out those dealing with the permanence of education.

## PROIECȚIA FIXĂ\* ȘI FOLOSIREA EI ÎN SCOP DIDACTIC

MIRON IONESCU

Mijloacele tehnice moderne, respectiv proiecția fixă și dinamică, pot concura alături de celelalte procedee la creșterea randamentului învățării? Prezentat cu ajutorul materialelor grafice, al diapozitivelor și diafilmelor, ba chiar al filmelor, în aspectele sale cele mai concrete, conținutul diverselor obiecte de studiu este perceput și înțeles mai ușor? Care este specificul utilizării proiecției în predarea fiecărui obiect de învățămînt, la ce capitole și clase este binevenită folosirea ei? etc.; sînt întrebări care se impun atît teoreticianului cît și practicianului în domeniul învățămîntului și arată totodată că repertoriul modalităților de învățare trebuie să fie extins permanent.

În studiul de față ne referim numai la proiecția fixă deoarece este mai ușor de folosit, materialele pot fi elaborate de fiecare cadru didactic, iar aparatele din dotarea școlii noastre, în marea lor majoritate, realizează numai proiecție statică.

Proiecția fixă — ca în general materialele proiectabile — are anumite atribute care pot face din ea un instrument util în activitatea didactică. Amintim cîteva dintre acestea care răspund specificului majorității obiectelor de învățămînt.

Proiecția fixă este un mijloc de ilustrare și de studiere. Ea permite traducerea unor concepte dintre cele mai abstracte în imagini ușor de analizat și interpretat. O schemă sau o fotografie bine realizată ajută aprofundarea conținutului prin expunere sau dialog, mai ales cînd sînt prezentate elevilor noțiuni noi.

Proiecția statică permite o mărire liniară considerabilă a imaginii și în felul acesta detaliul izolat are pe ecran o valoare accentuată și ca urmare poate fi evidențiat mai ușor ceea ce este esențial și interesează într-un moment sau altul al activității, sau dintr-un anumit punct de vedere.

Imaginea pe ecran oferă avantajul observării colective. Toți elevii, simultan și fără să schimbe locul, pot observa documentul proiectat pe ecran, elaborat dinainte corect și estetic. Se asigură astfel în timpul proiecției sollicitarea tuturor elevilor. Concentrarea atenției se realizează relativ ușor datorită fenomenelor de focalizare, ecranul, singurul loc luminat din sala de clasă, atrăgîndu-i pe toți. Se poate afirma că pro-

---

\* A proiecta înseamnă a trimite pe o suprafață un fascicol de raze, o suită de imagini cinematografice. În prezentul studiu proiecția înseamnă reproducerea pe ecran a imaginilor înregistrate pe un film transparent sau pe diferite materiale documentare (fotografii, ilustrații, stereografii etc.) cu ajutorul unui fascicol luminos prin mijlocirea unor aparate care servesc la proiectarea pe ecran a imaginilor sau chiar la reproducerea sunetelor înregistrate pe piste sonore.

iecția disciplinează procesul de observație deoarece îi antrenează pe elevi într-o organizare cronospațială impusă ceea ce îi conferă o eficacitate sporită în raport cu învățămîntul exclusiv verbal.

Evident, elevii pot urmări cu randament cele proiectate dacă profesorul a asigurat premisele necesare: ce să se observe și în ce scop, cum anume să observe, ce să noteze, cum și cînd să pună întrebări, să-și arate nedumeririle etc.

Între avantajele utilizării proiecției în sala de clasă se înscriu și altele. Astfel, imaginile permit vizualizarea simbolurilor verbale deoarece cu ajutorul lor se poate arăta ceea ce altfel ar rămîne doar imaginar. Materialele grafice evită interpretările echivoce, totodată contribuie la motivația activității didactice pentru că o imagine bună și bogată în conținut trezește curiozitatea, stimulează interesul, îndeamnă la reflecție și implicit promovează spiritul de cercetare.

De asemenea, contribuie la clarificarea conceptelor. O imagine cu conținut bogat corectează impresiile greșite generate de o vorbire defectuoasă și poate evita formarea unor abstractizări eronate în cazul noțiunilor mai grele, a căror înțelegere este dificilă.

La acestea se adaugă faptul că imaginea favorizează dezvoltarea spiritului critic și de observație. Selecția corectă a unei imagini presupune analiza elementelor care o compun. Pus în situație să facă acest examen vizual elevul este obligat să-și exerseze spiritul de investigație.

Deși proiecția favorizează exprimarea și comunicarea verbală, ea are și anumite servituți. Astfel, excesul de imagine poate sărăci noțiunea, împiedică îmbogățirea ideilor, stimulează pasivitatea, încetinește procesul de elaborare mintală și de observație, limitează posibilitățile de creație. Fascinația excesivă produsă de o imagine poate provoca șocuri vizuale sărăcind astfel conținutul mesajului, limitînd procesul de comunicare.

Cu toate că imaginea vizuală informează, motivează, emoționează nu este totuși un mijloc universal de comunicare, fiecare individ interpretînd-o și după aspectele care îl interesează. În consecință, se impun anumite exigențe care pe lîngă valoarea lor generală dau și posibilitatea elaborării unei strategii de lucru adecvată fiecărui obiect de studiu sau cel puțin unor grupe de obiecte de învățămînt în ceea ce privește elaborarea documentelor și folosirea proiecției fixe ca procedeu didactic.

Astfel, este consult ca fotografiile, ilustrațiile, stereografiile etc. folosite să atragă atenția asupra nucleului principal, adică asupra dominantelor, procesualității și dialecticii fenomenelor și totodată să posede anumite detalii care să complinească semnificația nucleului principal; să ofere o imagine clară a obiectelor sau proceselor pe care le prezintă; să înlesnească recunoașterea semnificației directe sau a celei simbolice; să ușureze transmiterea mesajului prin mijlocirea componentelor sale dominante; să permită formarea unor concepte și exprimarea creatoare; să stimuleze spiritul critic și de observație.

Mărimea liniară a imaginii trebuie să corespundă unor cerințe psihologice și tehnice. Astfel, pentru ca întreaga clasă să urmărească fără

dificultate imaginile proiectate, dimensiunea cea mai mare a documentelor să nu aibă mai puțin de 1/6 din distanța de la care sînt observate.

Intotdeauna perceperea și decodificarea aceleiași imagini este condiționată de experiența celor care o recepționează, de interesele elevilor, nivelul cultural, starea de spirit, de necesitățile lor fundamentale și secundare.

Cele de mai sus impun necesitatea ca elevii să exerseze sistematic în citirea imaginilor proiectate pentru a utiliza cu randament maxim materialele proiectabile în procesul didactic. Sînt autori [3] care vorbesc despre existența a trei nivele în citirea unei imagini: (a) enumerarea elementelor componente, (b) descrierea componentelor, (c) interpretarea imaginii. Lectura unei imagini îmbracă multe aspecte care depind de: relația dintre formă și conținut (dintre ce a vrut realizatorul să exprime și ce a reușit); de mijlocul tehnic utilizat pentru a comunica mesajul; de planul (apropiat, îndepărtat), unghiul de vedere (de sus, de jos, de la același nivel), durata imaginii (mobilitate sau imobilitate); de lumină etc.

Pentru alegerea corectă a unei imagini se va preciza funcția ce urmează să o îndeplinească aceasta în transmiterea mesajului și anume:

— să illustreze modelul unui concept (al formării sau structurii acestuia), să demonstreze o realitate faptică sau procesuală, adică să comunice un mesaj cu conținut și formă bine definite, clare și accesibile;

— să sugereze comportamente, să aibă o anumită încărcătură emoțională, să formeze sentimente și aptitudini care să se obiectiveze în forme de comportament;

— să indice, respectiv să surprindă etapele unui proces, eveniment, pentru a ușura înțelegerea dinamicii și dialecticii acestuia.

Dealtfel, în funcție de cele de mai sus se face și o grupare a imaginii în: condiționată, simbolică, regionalistă, documentară, acestea putînd fi *neproiectate* (fotografiile, ilustrațiile și stereografiile) și *proiectate* (fotografii, ilustrații, stereografii prezentate cu ajutorul unui proiector pentru corpuri opace sau episcop) și diapozitive, microproiecții.

Imaginile mărite și luminoase, și de obicei fixe, prezentate pe ecran se obțin prin diaproiecție (diascopie), epiproiecție (episcopie) retroproiecție, microproiecție și teleproiecție.

*Diaproiecția* (diascopia) este proiecția prin transparență a documentelor sau imaginilor care se găsesc fixate pe material transparent. Proiecția prin transparență este mult utilizată deoarece realizează o mare strălucire a imaginii și o mai bună redare a tonalităților decît în fotografiile obișnuite. Materialele transparente purtătoare de imagini vizuale proiectabile pot lua forma unui diapozitiv, a unui diafilm sau a unor folii speciale destinate retroproiecției.

*Epiproiecția* (episcopia) constă în proiectarea prin reflexie a suprafețelor opace.

Materialele pe suport opac care pot fi folosite ca obiect de demonstrație sau de studiu colectiv în scop didactic pot fi clasificate astfel [1]:

— *Documente rare* (pergamente, manuscrise, gravuri, piese numismatice și medalistice, stampe etc.);

— *Documente tipărite* (litogravuri, gravuri, fotografii, reproduceri, ilustrații din cărți și reviste, machete de albume sau atlase tematice, îndrumătoare pentru lucrări practice, planuri și scheme diverse, materiale grafice pentru instruirea programată, culegeri de probleme și exerciții, desene, texte, prospecte etc.);

— *Documente, produse ale activității elevilor* (fragmente din lucrări de creație, scheme și planuri, desene, pagini din lucrări scrise, manuscrise, fișe de lucru, produse ale activităților practice etc.);

— *Diferite corpuri opace* (metale, suprafețe plane ale unor roci, mici mecanisme, imprimări pe ceară, frunze de arbori etc.).

De menționat faptul că toate aceste materiale nu trebuie pregătite în mod special pentru a fi proiectate.

Retroproiecția este proiecția realizată de profesor de la catedră de pe un suport transparent de mai mari dimensiuni (în general  $25 \times 25$  cm), pe ecranul aflat în spatele său, cu ajutorul retroproiecteurului. Retroproiecția poate fi aplicată cu bune rezultate în predarea tuturor disciplinelor.

Microproiecția este proiecția făcută cu ajutorul unui microproiecteur cuplat la un microscop cu un ocular special. Cu o astfel de aparatură se pot obține pe ecran imagini mărite ale unor preparate microscopice sau proprietăți microscopice ale unor substanțe (structuri geologice, mișcarea browniană, structura fibrelor de lână sau sintetice etc.).

Elevii pot urmări frontal de la locul lor obiecte, fenomene, procese care cu ochiul liber nu pot fi observate, ciștigînd și timp pentru aprofundarea și fixarea celor reținute.

Teleproiecția presupune o cameră de luat vederi conectată la un televizor instalat în fața clasei de elevi. Cu ajutorul acestor aparate este ușurat studiul unor obiecte și fenomene de dimensiuni mici sau părți constitutive ale unor mecanisme. Este utilizată mai mult în învățămîntul tehnic și profesional. Procedul poate fi folosit și pentru lectura frontală a unor documente rare și de dimensiuni mici (telecteur).

Aparatele\*\* cu ajutorul cărora se poate realiza proiecția fixă și de care dispun tot mai multe școli în țara noastră sînt: episcopul (epiproiecteurul), epidiascopul (epidiaproiecteurul), diascopul, proiecteurul semi-automat (aspectomatul), retroproiecteurul etc.

Episcopul (epiproiecteurul, fig. 1) este aparatul optic care realizează proiectarea prin reflexie a imaginilor de pe un suport opac, imagini supuse unei iluminări puternice. Folosește cu randament materiale de format mic fără pregătiri speciale, la toate obiectele de învățămînt.

Epidiascopul (epidiaproiecteurul, fig. 2) este un aparat cu dublă funcțiune avînd două sisteme de proiecție: ca episcop (pentru pro-

\*\* În practica școlară se utilizează aparate la care schimbarea imaginilor se face manual, semiautomat sau complet automat.



iecția prin reflexie a unor materiale netransparente, ca diascop pentru proiecția unor materiale transparente — diapozitive, diafilme). Datorită acestor particularități are cea mai mare arie de utilizare atât la toate obiectele de studiu cit și pe toate treptele și gradele de școli.

Diascopul (diaproiectorul, (fig. 3, 4) aparat folosit pentru proiectarea diapozitivelor și diafilmelor. Este portabil, cu regulaje simple, ușor de pus în funcțiune și de aceea foarte răspândit.

Proiectorul automat de diapozitive (aspectomatul, fig. 5) este un instrument ideal pentru proiectarea diapozitivelor. Asigură o bună luminozitate a imaginii pe ecran fără să necesite o sală de clasă întunecată, este foarte comod și ușor de manevrat. Poate fi folosit la toate obiectele de învățămînt și în toate ciclurile de școlarizare.

Retroproiectorul (fig. 6) este un aparat de proiecție prin reflexie care permite proiectarea imediată a ceea ce se scrie sau se desenează direct pe un suport transparent de dimensiuni mai mari. După opinia unor specialiști în tehnologia învățămîntului retroproiectorul a fost special conceput pentru necesitățile activității didactice. Ușor de mane-

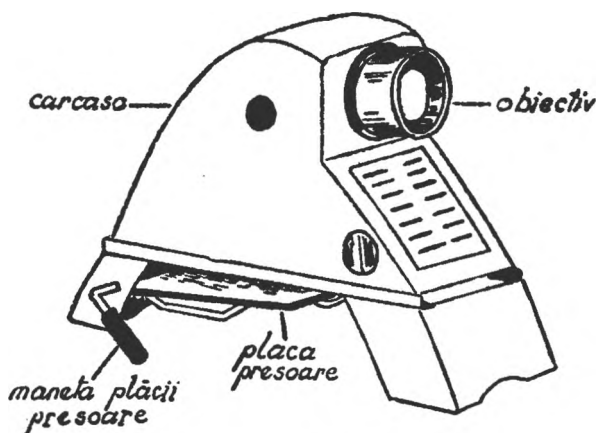


Fig. 1. Episcopul, vedere generală.

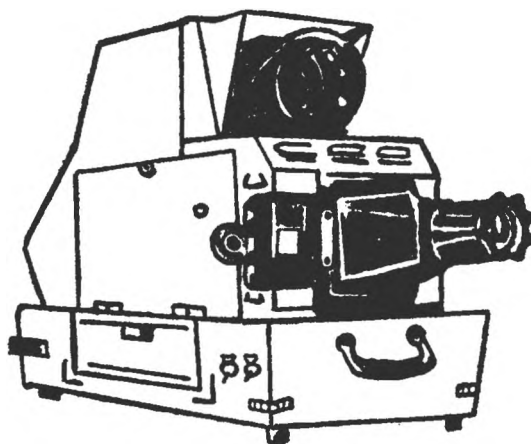


Fig. 2. Epidiascopul „Atlas”.

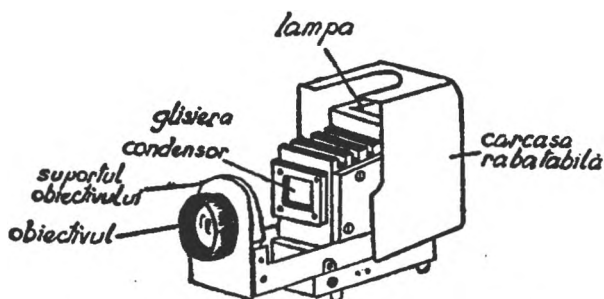


Fig. 3. Diaproiectorul — părți componente.

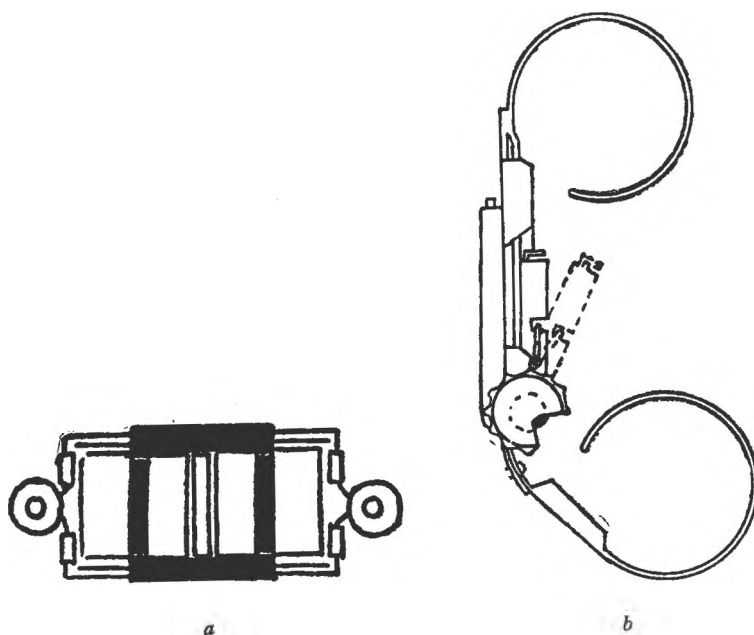


Fig. 4. Dispozitiv pentru proiecția diapozitivelor (a) și a diafilmelor (b).

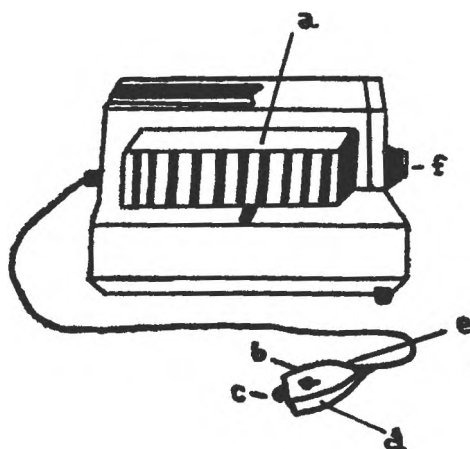


Fig. 5. Proiecteur automat de diapozitive cu paner longitudinal: a) panerul sau magazia de diapozitive, b) dispozitiv de comandă de la distanță, c) butonul de schimbare a imaginilor pe ecran, d) butonul pentru mișcarea înainte și înapoi a panerului, e) butonul pentru corecția focalizării, f) obiectivul.

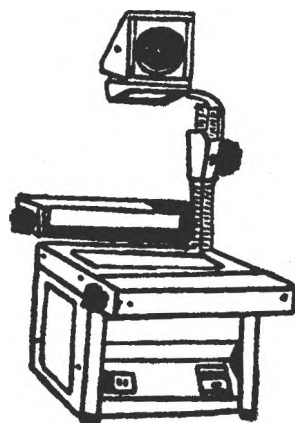


Fig. 6. Retroproiectorul (diascopul integral).

vrat și foarte productiv este la îndemîna tuturor cadrelor didactice indiferent de specialitatea și clasa la care lucrează.

Utilizarea corectă a proiecției presupune o seamă de cerințe de ordin psihopedagogic și tehnic privitoare atât la elaborarea cit și la folosirea imaginii (documentelor) pentru proiectat [2, 1].

Oricît de bogat și complex ar fi echipamentul didactic pe care tehnica îl pune la îndemîna școlii, acesta nu va aduce prin el însuși înnoirile necesare pentru că nu se poate substitui celui care în ultima analiză este chemat să pună în valoare valențele acestei tehnici.

De aceea se impun inițierea studenților, viitorii profesori, în metodologia mijloacelor tehnice moderne, a elaborării materialelor proiectabile pentru proiecția fixă, care nu este atât de pretențioasă ca cea dinamică, și efectuarea unor cercetări mai sistematice în școală pe baza cărora să se poată conchide asupra condițiilor în care proiecția poate deveni un instrument real de predare-învățare alături de cele pe care practica școlară le-a încorporat în patrimoniul său, concomitent cu crearea unor mijloace de învățămînt perfecționate și cu o mai mare funcționalitate.

#### BIBLIOGRAFIE

1. Cerghit, I., *Tehnici moderne de instruire — curs teoretic și practic*, Universitatea București, Facultatea de filozofie, 1974.
2. Lefranc, R., (sub. red.) *Mijloacele audio-vizuale în slujba învățămîntului* (traducere din franceză), E.D.P., București, 1966.
3. *Probleme de pedagogie contemporană*, vol. V, Biblioteca centrală pedagogică, București, 1974.
4. *Quelques reflexions critiques et mechantes sur l'audiovizuel*, Centre International d'Études Pédagogiques, Service audio-visuel, Sèvres, CIEP, 1974.

#### STATIC PROJECTION AND ITS USE FOR DIDACTIC PURPOSES

##### (Summary)

As a supporter of the use of the modern technical means in school practice the author discusses a particular aspect of this new technology namely the static projection. After commenting both the advantages and disadvantages of projections the author presents the main projectable materials as well as the devices by means of which static projection is achieved. He draws the attention on certain psychopedagogic and technical problems in the use of projection as a didactic procedure.

## ÎNSUȘIREA CUNOȘTINȚELOR DE CHIMIE PRIN LUCRĂRI DE LABORATOR EFECTUATE DE ELEVI ÎN GRUP (CLASA A VIII-A)

STELA TRITEANU, MARIA COSMA

**1. Problema urmărită.** Exigențele învățămîntului modern impun realizarea predării învățării ca un proces de cunoaștere științifică a realității, bazat pe o concepție sistemică și pe o metodologie apropiată de cea a științelor reflectate în disciplinele școlare. Între metodele fundamentale ale procesului de învățămînt actual I. Lerner și M. N. Skatkin includ *metoda cercetării parțiale* și *metoda cercetării* (isledovarelskii metod). Prin intermediul metodei cercetării parțiale elevii își însușesc anumite elemente ale procesului cunoașterii științifice: formularea unor probleme, ipoteze, determinarea unor proprietăți ale unei substanțe, fenomen etc., stabilirea valorii practice a unei soluții, elaborarea unui plan de efectuare a unei experiențe ș.a. În cazul metodei de cercetare, elevii sînt conduși să-și formuleze anumite probleme sau sarcini de cunoaștere și își organizează singuri activitatea de cercetare, emit ipoteze pe care apoi le confirmă sau le infirmă, stabilesc concluzii (generalizări) pe baza materialului faptic analizat și interpretat sau pe baza datelor obținute prin activitatea experimentală întreprinsă, execută anumite experiențe sau aplicații practice pentru a verifica un adevăr științific înșușit etc. [10].

Lucrările de laborator de chimie reprezintă activități didactice în care se pot aplica cu succes aceste metode. Prin grupajul de experiențe efectuate de elevi în mod independent, aceștia se familiarizează și își însușesc metodologia investigației științifice specifică chimiei: observarea și descrierea fenomenului chimic produs; analiza cantitativă și calitativă a reactanților; determinarea, identificarea, separarea etc. a reactivilor chimici; prelucrarea și interpretarea datelor, a rezultatelor obținute; descoperirea și soluționarea unor „probleme” pe care le ridică experimentarea; formalizarea informațiilor obținute pe cale experimentală etc. [2, 3, 11].

J. Piaget, subliniind necesitatea cultivării la elevi a interesului cognitiv, a spiritului de investigație, de invenție, de verificare și a conduitei experimentale, relevă că între 12—14 ani copiii au dezvoltată gîndirea formală (operațiile propoziționale, raționamentele ipotetico-deductive, operațiile combinatorii etc.), fapt ce asigură posibilitatea antrenării lor în activități destinate experimentării—cercetării [12]. E. Fischbein și colab. au demonstrat experimental că vîrsta de 13—14 ani este cea „mai indicată pentru a începe învățarea conduitei experimentale”, pentru a învăța algoritmul cercetării [7, p. 47].

Avînd în vedere aceste adevăruri, am considerat necesar să organizăm la clasa a VIII-a a școlii generale lucrări de laborator de chimie cu caracter de experimentare-cercetare în scopul dobîndirii de noi cu-

noștințe prin efortul propriu al elevilor și în scopul familiarizării acestora cu tehnologia muncii de cercetare specifică laboratorului.

Lucrările de laborator de chimie cu caracter de experimentare-cercetare pot fi efectuate de elevi individual sau în grup. Munca independentă desfășurată în grup dobândește atribute formative deosebite. Prin intermediul ei se statornicesc între elevi relații de cooperare, de intrajutorare și de interdependență, crescînd gradul de coeziune a colectivului clasei și înfăptuindu-se socializarea activităților instructiv-educative [1, 5]. Munca în grup, destinată experimentării și cercetării realității obiective prin efort comun, solicită procesele psihice cognitive, întreg potențialul psihic al elevilor, sporind productivitatea și creativitatea gândirii acestora [13, 14].

Luînd în considerare valențele formative ale lucrului în grup și ipoteza că lucrările de laborator cu caracter de experimentare-cercetare dobîndesc un spor de eficiență prin desfășurarea lor în grup, am întreprins, în anul școlar 1975—1976, o cercetare la clasa a VIII-a a Liceului nr. 15 din Cluj-Napoca.

**2. Metodica cercetării.** În cadrul cercetării întreprinse ne-am propus să verificăm posibilitatea de a organiza efectuarea lucrărilor de laborator cu caracter de experimentare-cercetare în grup de către elevii care se află la începutul studiului chimiei, să determinăm eficiența lor și să evaluăm care din formele de desfășurare a lucrului în grup este mai indicată.

În vederea realizării obiectivelor propuse am aplicat patru variante experimentale, și anume:

a) Am organizat o lucrare de laborator efectuată în grupe omogene cu sarcini comune, dar diferențiate în funcție de posibilitățile intelectuale, de nivelul de pregătire și de ritmul de lucru al fiecărui grup. Astfel s-a desfășurat lucrarea de laborator cu tema *Seria de activitate a metalelor*, pe baza fișei de lucru de autoinstruire (fiecare grup avînd o asemenea fișă).

Cei 32 de elevi au fost repartizați de către profesor în grupe compuse din 4—5 elevi, constituindu-se două grupe cu elevii buni, trei grupe cu elevii de nivel mediu și două grupe cu elevii slabi. Aceste trei categorii de grupe au avut de îndeplinit sarcini comune; doar volumul și gradul lor de complexitate a fost diferit, precum și modul de elaborare a fișei de lucru. Astfel, fișa de lucru destinată grupelor cu elevi buni a cuprins un grupaj de experimente pe care să le efectueze în comun, iar pe baza lor li s-a cerut să stabilească caracterul electropozitiv al metalelor, fixînd locul fiecărui element în seria de activitate. În plus, aceste grupe au avut de efectuat și unele experiențe suplimentare, în cazul în care și-au îndeplinit sarcinile obligatorii și le-a rămas timp disponibil (fișa nr. 1).

*Fișa nr. 1*

*Lucrare de laborator: SERIA DE ACTIVITATE A METALELOR*

**Indicație:** În lecția precedentă ați învățat că metalele posedă o reactivitate diferită.

Metalele le veți așeza în ordinea descrescătoare a caracterului lor electropozitiv, în așa numita serie de activitate.

Pe baza experiențelor anterioare și de azi veți completa singuri

Seria de activitate :

H

*Rețineți : Caracterul electropozitiv al metalelor scade în ordinea indicată de săgeată.*

1. Ce ați constatat, la proprietățile chimice ale metalelor, despre comportarea Na-lui cu  $H_2O$ : reacția a avut loc? . . . . .  
Scrieți ecuația reacției. . . . .  
Motivați de ce Na trebuie păstrat în petrol . . . . .  
Pe baza acestor date completați seria, așezând Na (la început, la mijloc sau la sfârșitul seriei).

2. Turnați peste Zn apă și observați dacă reacția are loc . . . . .  
Reluați experiența cunoscută:  $Zn + HCl$  diluat  
Cum explicați degajarea  $H_2$ -lui? . . . . .  
Scrieți ecuația reacției. . . . .

*Indicație :* Metalele care înlocuiesc H-ul dintr-un acid, le veți plasa în serie înaintea H-ului.

Comparați electropozitivitatea Zn față de Na și așezați-l în serie, raportându-l la Na și H.

3. Efectuați reacția dintre Cu și HCl diluat.  
Stabiliți (pe baza reacției observate) locul Cu-lui în serie.

4. Știind că Fe reacționează cu HCl diluat, Fe va fi plasat în serie  $\frac{\text{înainte}}{\text{după}}$  H (Tăiați ce nu este bine și completați seria).

Următoarele experiențe vă vor confirma dacă ați fixat bine locul Fe și Cu în serie :

a)  $Fe + CuSO_4$

b)  $Cu + FeSO_4$

Deci, dintre metalele Fe și Cu, . . . este mai reactiv decât . . . Înaintea H-lui va fi așezat . . . , iar după H va fi așezat . . .

5. Arătați și motivați dacă este posibil să fabricăm recipiente confecționate din Fe pentru păstrarea și transportarea HCl . . . . .

6. Pentru a vedea diferența de reactivitate dintre Fe și Zn (ambele plasate în serie înaintea H-lui), veți efectua experiența:  $Zn + FeSO_4$ . Scrieți ecuația reacției . . . . .  
Precizați . . . este mai reactiv decât . . . . .

7. Pentru a vedea diferența de reactivitate dintre Cu și Hg, reluați experiența:  $Cu + HgSO_4$ .

Știind că Hg nu reacționează cu HCl, va fi plasat în serie după . . . . .  
Precizați dacă Cu poate să înlocuiască Hg în reacția:  $Cu + HgSO_4$ . Scrieți ecuația reacției . . . . .

Motivați locul Cu față de Hg în serie . . . . .

Grupele alcătuite din elevi de nivel mediu au avut de efectuat același grupaj de experiențe, dar fișa a cuprins și unele puncte de sprijin: s-a fixat locul primului element chimic în serie (Na), s-au formulat unele întrebări care cereau elevilor reactualizări de cunoștințe, raportări, comparații etc., ajutându-i în rezolvarea sarcinilor.

Grupele alcătuite din elevi slabi au avut de efectuat doar experiențe de bază care să le permită îndeplinirea sarcinilor comune, iar fișa de lucru a cuprins multe puncte de sprijin: s-a fixat locul primului element (Na) și locul elementului de referință (H) în seria de activitate; s-au dat întrebări orientative și răspunsuri la alegere; s-au dat explicații suplimentare, s-au reactualizat unele cunoștințe necesare în sesizarea unor proprietăți a substanțelor produse experimental de elevi etc.

b) A doua variantă experimentală a constat în organizarea unei lucrări de laborator efectuată în grupe omogene, dar cu sarcini diferite. În acest mod s-a desfășurat lucrarea de laborator cu tema *Proprietățile chimice ale metalelor*, pe baza fișei de lucru. S-a păstrat același număr de grupe și aceeași compoziție ca și în cazul primei variante.

Grupele alcătuite din elevi buni au avut de efectuat experiențe pentru a pune în evidență *reacția metalelor cu oxigenul și cu apa*, care prezentau un coeficient ridicat de complexitate, atît în ce privește modul de lucru, cît și stabilirea ecuației reacției chimice și a generalizărilor (fișa nr. 2).

Fișa nr. 2

*Lucrare de laborator : PROPRIETĂȚILE CHIMICE ALE METALELOR  
REAȚIA METALELOR CU OXIGENUL ȘI CU APA*

Experiența	Mod de lucru	Observații	Ecuația reacției	Concluzii
1. Arderea metalelor : a. Fe } b. Al } în aer c. Mg }	Ardeți în flăcără pulbere de Fe, de Al și o bucată de Mg			Ce au rezultat din reacții? . . . Cum se numesc produșii? .....
2. Reacțiile a. Na-lui și b. Mg-lui cu apa	Veți primi o bucățică de Na, îl veți pune în cristalizatorul cu apă, acoperind imediat cu o sticlă de ceas. Într-o eprubetă veți pune pulbere de Mg în H <sub>2</sub> O și o veți fierbe.  <i>Notă:</i> După terminarea reacțiilor, veți folosi indicator fenolftaleina.			Specificați condițiile (temperatura) reacțiilor în cazul: a. Na + H <sub>2</sub> O. . . . . b. Mg + H <sub>2</sub> O. . . . . Ce proprietate prezintă metalele? . . . . . Cum ați dovedit că s-au format compușii. . . . .

Dați și alte exemple referitor la aceste două proprietăți chimice (referiți-vă la alte metale) . . .  
.....

Grupele de elevi mijlocii au efectuat experiențe pentru a releva *reacția metalelor cu sulful și cu acizii*, care prezentau un coeficient mai redus de dificultate și care se bazau în mai mare măsură pe cunoștințele deja însușite de elevi (respectiv, pe cunoștințele din clasa a VII-a: reacții de combinare însușite la capitolul *Sulful și reacții de înlocuire — Săruri*). În plus, în fișe s-a descris modul de lucru și s-au dat întrebări orientative.

Grupele alcătuite din elevi slabi au efectuat experiențe privind *reacția metalelor cu sărurile*, care aveau un grad scăzut de dificultate (produșii reacției fiind vizibili, iar ecuația reacției, fiind o reacție de înlocuire, nu era greu de stabilit). În fișă s-a descris modul de lucru și s-au dat întrebări ajutătoare pentru stabilirea concluziilor parțiale și generale.

c) A treia variantă experimentală a constat în organizarea unei lucrări de laborator efectuată în grupe eterogene de elevi cu sarcini comune. Astfel s-a desfășurat lucrarea cu tema *Proprietățile chimice ale*

NaOH, pe baza fișei de lucru. Tuturor grupelor li s-au dat să execute patru experiențe și pe baza lor să stabilească ecuația reacției chimice, proprietățile chimice ale NaOH și legătura dintre acestea și întrebunțările practice ale NaOH.

Fișa nr. 3

*Lucrare de laborator : PROPRIETĂȚILE HIDROXIDULUI DE SODIU*

I. *Indicație* : pe baza experiențelor ce le veți face singuri, vă veți însuși principalele proprietăți chimice ale NaOH

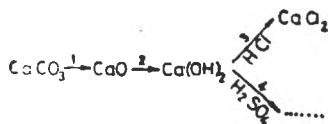
Experiența	Mod de lucru	Observații	Ecuația reacției	Concluzii (Proprietatea)
1. NaOH + indicator	Turnați câteva picături de fenolftaleină peste NaOH (păstrați soluția pentru experiența 2).			Ce caracter are soluția? . . . . . . . . . .
2. NaOH + HCl	În soluția de la exp. 1 turnați HCl până la modificarea culorii			Ce ați obținut? . . . . . Cum se numește această reacție? . . . . .
3. NaOH + CuCl <sub>2</sub>	Peste soluția de CuCl <sub>2</sub> turnați NaOH în picături			Ce ați obținut? . . . . . Cum se explică reacția de dublu schimb? . . . . .
4. NaOH + CO <sub>2</sub>	a) În eprubeta cu NaOH suflați CO <sub>2</sub> b) Peste produsul obținut turnați câteva picături de BaCl <sub>2</sub>			

II. *Utilizările NaOH*

Deschideți manualul la pag. 127, studiați schema și sintetizați întrebunțările NaOH:

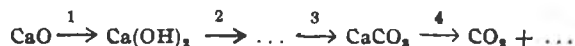
d) A patra variantă experimentală a constat într-o lucrare de laborator efectuată în grupe eterogene, dar cu sarcini diferite. Astfel s-a desfășurat lucrarea de laborator cu tema *Utilitatea practică a metalelor din grupa a II-a și a compușilor lor*.

Elevii clasei au fost împărțiți în 6 grupe eterogene și câte două grupe au avut aceeași sarcină: să efectueze un grupaj de experiențe menite să rezolve o schemă problematizată care cuprindea substanța de la care se pornea, unii compuși intermediari și produsul final. Spre exemplu, primele două grupe au lucrat după schema :

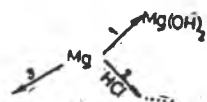




grupele următoare după schema :



iar ultimele grupe după schema :

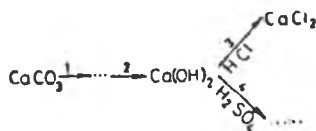


observă care reacție este posibilă :  
 a)  $\text{Cu} + \text{MgO}_2$   
 b)  $\text{Mg} + \text{CuSO}_4$

Fișa nr. 4

Lucrare de laborator : UTILITATEA PRACTICĂ A METALELOR GR. A II-A ȘI A COMPUȘILOR LOR

Indicație : Să se efectueze experiențele necesare pentru completarea schemei :



Experiența	Mod de lucru	Observații	Ecuația reacției	Concluzii
1. Calcinarea $\text{CaCO}_3$	Introduceți cu cleștele în flacără o bucată de piatră de var.			Precizați care sînt proprietățile chimice ale compușilor calciului . . . . .
2. Reacția dintre $\text{CaO}$ și $\text{H}_2\text{O}$	Identificați produsul rezultat cu fenolftaleină. Apoi împărțiți acest produs în două eprubete.			Precizați care din aceste reacții se utilizează în construcții . . . . .
3. Reacția dintre $\text{Ca(OH)}_2$ și $\text{HCl}$	Evaporați conținutul din prima eprubetă într-un creuzet (după adaosul de $\text{HCl}$ ) pentru a identifica sarea.			Precizați care din aceste reacții se folosesc în analiza sărurilor în laborator . . . . .
4. Reacția dintre $\text{Ca(OH)}_2$ și $\text{H}_2\text{SO}_4$	Procedați la fel și cu conținutul din eprubeta a doua (după adaos de $\text{H}_2\text{SO}_4$ ) <i>Notă</i> : Clorurile se identifică cu $\text{AgNO}_3$ , iar sulfații cu $\text{BaCl}_2$			

Lucrările de laborator menționate în cele patru variante experimentale s-au încheiat cu prezentarea în plenul clasei a rezultatelor obținute de fiecare grup și cu discuții de fixare și de sintetizare a noilor cunoștințe descoperite de elevi prin efort comun, prin cooperare.

**3. Analiza și interpretarea rezultatelor.** Pentru a ne edifica asupra eficienței modului de organizare a lucrărilor de laborator efectuate de elevi în grup, am urmărit calitatea execuției acestor lucrări și am calculat procentul de exactitate al fișelor de lucru întocmite de fiecare grup în cele patru variante experimentale aplicate.

Datele referitoare la calitatea fișelor de lucru sînt sintetizate în tabelul 1.

Tabel 1

**Procentul de exactitate al fișelor de lucru întocmite de elevi în grup la lucrările de laborator efectuate în comun (32 elevi)**

Lucrarea de laborator	Componența grupelor — variabila experimentală							
	1. Omogene cu sarcini comune			2. Omogene cu sarcini diferite			3. Eterogene cu sarcini comune	4. Eterogene cu sarcini diferite a. b. c.
	buni %	mijlocii %	slabi %	buni %	mijlocii %	slabi %		
nr. 1	92,4	86,2	76,2	—	—	—	—	—
nr. 2	—	—	—	86,2	82,4	88,2	—	—
nr. 3	—	—	—	—	—	—	94,2	—
nr. 4	—	—	—	—	—	—	—	a. 78,2 b. 82,4 c. 86,2

Examinînd procentul de exactitate al fișelor de lucru întocmite de elevi în grup, constatăm că la toate lucrările de laborator și la toate grupele, indiferent de componența grupelor și de natura sarcinilor avute, indicele de exactitate se situează peste limita de 75%. Acest fapt denotă că toate grupele au rezolvat corect principalele sarcini, efectuînd bine grupajul de experiențe, notînd aproape complet datele observației, analizînd și interpretînd corespunzător produsul reacției, stabilind concluziile parțiale și generale și egalizînd corect ecuația reacțiilor chimice în majoritatea cazurilor.

Comparînd indicele de exactitate al fișelor întocmite de grupele omogene la cele două lucrări de laborator (nr. 1 și 2) constatăm diferențe semnificative doar în cazul primei lucrări între grupa elevilor bine pregătiți și a celor slabi. Aceste diferențe se datoresc faptului că grupele compuse din elevi slabi au comis greșeli în scrierea unor ecuații ale reacțiilor chimice produse experimental și nu au putut în toate cazurile

să motiveze teoretic locul elementelor în seria de activitate. Deprinderea de a egaliza ecuația reacției chimice pretinde elevilor cunoștințe temeinice referitoare la formula chimică, valență, indice, proprietățile chimice ale substanțelor participante în reacție, cunoașterea reactanților și a produsilor care rezultă, precum și stăpînirea algoritmului de calcul, or, grupele compuse din elevi slabi neavînd formată această deprindere nu s-au putut ajuta reciproc (ei au rezolvat doar parțial această sarcină și numai cînd erau ajutați de profesoară).

În cazul lucrării de laborator nr. 2 (a doua variantă), efectuată de asemenea în grupe omogene, nu se constată diferențe semnificative, deoarece sarcinile au fost adecvate nivelului de pregătire, posibilităților psihice și ritmului de lucru al fiecărei grupe. Mai mult, constatăm că fișele întocmite de grupele alcătuite din elevi slabi au atins indicele cel mai ridicat de exactitate (88,2% față de 86,2% al grupelor cu elevi buni și 82,4% al celor mijlocii). Această performanță se explică prin gradul redus de dificultate al experiențelor efectuate și al ecuațiilor reacțiilor chimice stabilite de acești elevi.

În ce privește calitatea fișelor de lucru întocmite în grupe eterogene la lucrarea de laborator nr. 3, constatăm că procentul de exactitate este ridicat (92%) la toate grupele, fenomen firesc deoarece în fiecare grupă au existat elevi buni. În cazul fișelor întocmite de grupele omogene, dar avînd sarcini diferite (lucrarea de laborator nr. 4), constatăm unele diferențe nesemnificative (78,2%, 82,4% și 86,2%) datorate gradului de complexitate diferit al schemei problematizate pe care a avut-o de rezolvat fiecare grupă.

Adăugînd acestor rezultate calitatea execuției experiențelor efectuate de elevi prin rotație în cadrul grupului, interesul și exigența sporită față de activitatea experimentală, putem susține că lucrările de laborator cu caracter de experimentare—cercetare se pot organiza cu succes la clasa a VIII-a a școlii generale.

Pentru a surprinde care din formele de organizare a lucrului în grup sînt mai adecvate la această vîrstă și în lucrările de laborator, am urmărit atitudinea, interesul și modul de colaborare a elevilor în grupele omogene și eterogene; am observat și înregistrat în protocoale gradul de participare a elevilor slabi și mijlocii la discuțiile de încheiere a lucrărilor de laborator și nivelul de înțelegere a cunoștințelor descoperite de ei prin efort comun; de asemenea, am sondat opinia subiecților noștri referitor la această problemă.

În general, subiecții au manifestat o atitudine pozitivă față de munca în grup, organizîndu-și și repartizîndu-și echitabil sarcinile în interiorul grupei, emițînd și verificînd ipoteze în colectiv, ajutîndu-se reciproc în efectuarea activității experimentale și elaborînd în comun fișa de lucru în toate cele patru variante aplicate.

Dacă însă am lua în considerare gradul de colaborare mai ridicat, afinitatea și dorința elevilor de a conlucra, am putea susține că lucrările de laborator efectuate în grupe omogene sînt mai indicate. Se știe că elevii de același nivel colaborează mai bine (îndeosebi cei bine pregătiți),

au interese și afinități comune, se stimulează reciproc, lucrează mai repede și mai eficient (cu excepția grupelor compuse din elevi slabi).

Dar dacă luăm în considerare nivelul de înțelegere a cunoștințelor, îndeosebi în cazul elevilor slabi și mijlocii, și gradul acestora de participare la discuțiile de fixare și sistematizare a cunoștințelor, precum și implicațiile educative ale lucrului în grupe eterogene, susținem că această formă este mai indicată. În sprijinul acestei afirmații relevăm faptul că în grupele eterogene cooperarea schimbă comportamentul elevilor neintegrați și al celor buni, care, în dorința ca grupa lor să se prezinte onorabil în cadrul confruntării în plenul clasei, ajută pe cei slabi la înțelegerea noilor cunoștințe descoperite experimental și la efectuarea activităților repartizate și astfel asigură ridicarea nivelului la învățatură. Înregistrând calitatea și numărul intervențiilor elevilor de nivel diferit de pregătire în cadrul discuțiilor de încheiere a lucrărilor de laborator efectuate în grupe eterogene, am constatat o creștere sensibilă a gradului de participare a elevilor de nivel mediu și slabi. Astfel, spre exemplu, la lucrarea de laborator nr. 3, din totalul de 29 de răspunsuri oferite la întrebările de sinteză, 14 răspunsuri au fost date de elevii mijlocii, 9 de elevii slabi și 6 de cei buni. A existat chiar și un caz în care un elev slab a completat și argumentat răspunsul dat de un elev bun.

Întrucît fiecare variantă experimentală a cuprins doar o singură lucrare de laborator, cercetarea permite numai stabilirea unor constatări și eventual a unor concluzii preliminare, pe care urmează să le verificăm în anii următori. Aceste constatări ar putea fi sintetizate în următoarele:

a) Calitatea execuției experiențelor și a fișelor de lucru de autoinstruire, interesul deosebit manifestat față de activitatea de experimentare și cercetare, gradul ridicat al înțelegerii și asimilării cunoștințelor — grad rezultat din calitatea discuțiilor de încheiere, din justetea motivărilor și argumentărilor aduse, din capacitatea elevilor de a stabili generalizări pe baza raționamentelor ipotetico-deductive etc. — probează posibilitatea organizării și eficiența lucrărilor de laborator cu caracter de experimentare—cercetare la clasa a VIII-a.

b) Atitudinea pozitivă a elevilor de vîrstă școlară mijlocie față de munca în grup, gradul de cooperare și întrajutorare și efectele formative ale lucrărilor de laborator executate de elevi în grupe eterogene, ne permit să susținem că această formă este mai indicată.

c) Indiferent însă de modalitatea desfășurării ei, munca în grup — îmbinînd efortul colectiv cu cel individual — contribuie la sporirea eficienței lucrărilor de laborator de experimentare—cercetare, la educarea elevilor în spiritul cooperării și întrajutorării, pregătindu-i pentru viața socială.

#### BIBLIOGRAFIE

1. Buzás, László, *A Csoporthmunka*, Tankönyvkiadó, Budapest, 1974.
2. Constantinescu, E., *Funcția complexă a lucrărilor de laborator*, Rev. de ped., XXI, 6, 1972.

3. Cosma, M., Triteanu, S., *Insușirea cunoștințelor de chimie prin lucrările de laborator*, Studia Univ. Babeș—Bolyai, ser. Psych.—Ped., 1973
4. Drăgan, Ion, *Aspecte ale activității didactice în laboratoare și cabinete școlare*, Rev. de ped., **XXIV**, 7, 1975.
5. Dumitrescu, M., *Procesul de comunicare în grupuri educaționale*, Rev. de ped., **XXIV**, 7, 1975.
6. Evans, K. M., *Group methods*, Educational Research, London, 1, 1966.
7. Fischbein, E., Mînzat, I., Bărbat, I., *Formarea deprinderilor de investigație științifică la adolescenți*, Rev. de ped., **XXIII**, 6, 1974.
8. Iliescu, Vasile, *Metoda grupelor în procesul de transmitere—asimilare a cunoștințelor*, Rev. de ped., **XVIII**, 11, 1969.
9. Kuznețov, V. I., Pecenkin, A. A., *Konteptualnie sistemi himii. Structurnie i kineticeskie teorii*, Voprosi filosofii, 1, 1971.
10. Lerner, I., Skatkin, M. N., *O metodah obucenia*, Sovetskaia pedagoghika, 3, 1965.
11. Lupu, V., Preoteasa, D., *Experimentul în chimia școlară și efectele lui formative*, Rev. de ped., **XXIII**, 5, 1974.
12. Piaget, J., *Psihologie și pedagogie*, Ed. didactică și pedagogică, București, 1972.
13. Roșca, Al., sub red., *Creativitate, modele, programare*, Ed. științifică, București, 1967.
14. Stan, Toma, *Implicații formative ale utilizării lucrului în grup în procesul predare—învățare*, Rev. de ped., **XXI**, 4, 1972.
15. Triteanu, S., Cosma, M., *Un sistem de activități independente în însușirea cunoștințelor de chimie*, Rev. de ped., **XXV**, 9, 1976.

#### УСВОЕНИЕ ЗНАНИЙ ПО ХИМИИ ЛАБОРАТОРНЫМИ ГРУППОВЫМИ РАБОТАМИ УЧАЩИХСЯ ВОСЬМОГО КЛАССА

(Резюме)

Данная работа представляет четыре экспериментальных варианта организации лабораторных работ, предназначенных для усвоения знаний учащимися восьмого класса, разделённых на группы.

Таким образом организована одна лабораторная работа в однородных группах с одинаковыми заданиями, но дифференцированных между собой уровнем подготовки, мыслительными возможностями и темпом работы; вторая работа — в однородных группах с различными заданиями; третья работа была проведена в разнородных группах с одинаковыми заданиями и четвёртая работа была проведена в разнородных группах с различными заданиями. Во всех случаях группы работали по карточкам для самообучения.

Исследование выявляет эффективность лабораторных работ, носящих экспериментально-исследовательский характер, проводимых в разнородных группах.

## RECENZII

Georgeta Hălășan, **Personalitatea umană**, Ed. științifică și enciclopedică, București, 1976.

Mult timp în literatura filosofică marxistă consacrată personalității a dominat preocuparea de a demonstra condiționarea social-istorică a personalității. Această preocupare deriva în mare măsură din contextul teoretic al confruntării critice cu teorii (liberalismul, existențialismul, etc.) în care personalitatea a fost pusă la baza explicării istoriei și formelor social-politice și a îndeplinit rolul pozitiv de a demonstra inconsistența acestor teorii și necesitatea de a integra studiul personalității în cercetarea domeniilor mai largi ale relației societate și natură, societate și istorie, individ și societate, economie și ideologie etc. Ea necesita extinderi în sensul includerii în studiul personalității a rolului factorului conștient, nu numai ca reflectare a condițiilor obiective de existență ci și ca aport creator, constructiv, novator în societate și, cu aceasta, a așezării relației dintre obiectiv și subiectiv în perspectiva integratoare a practicii.

O astfel de extindere are temeuri multiple, diverse: a) perspectiva specific marxistă a studiului personalității este cea praxiologică; b) transformarea viitorului în element constitutiv al acțiunii sociale prezente și necesitatea unei poziții nonfataliste, de alegere și construire a sa; c) sporirea ponderii creativității în activitatea umană, legată de logica internă a actualei revoluții tehnico-științifice; d) calitatea socialismului ca orinduire care generează noi personalități și se realizează în și prin noi personalități. În țara noastră, Programul partidului sintetizează atari temeuri și stabilește concepția asupra problemelor teoretice în care conceptul de practică în sensul cuprinzător, integrator este fundamental.

Literatura din domeniul științelor sociale înregistrează lucrări semnificative în perspectiva integratoare amintită: A. Mihău, *A.B.C.-ul investigației sociologice* (1972), I. Tudosescu, *Structura acțiunii sociale* (1972), P. Apostol, *Cibernetică, cunoaștere, acțiune* (1969) etc.

Lucrarea *Personalitatea umană* a Georgetei Hălășan se înscrie în șirul acestor lucrări. În ea se întreprinde „un efort de regindire a personalității umane în cadrul interacțiunii dialectice om—lume (naturală și socială) și în care personalitatea creată de societate este creatoare de societate, în această ipostază ea raportându-se permanent — critic și constructiv — la societate, perfecționând-o și optimizând-o continuu ca mediu de realizare și împlinire a sa“ (p. 8). Perspectiva sa de analiză este una filosofică, a praxiologiei, a acțiunii. Expresată în teze generale aceasta înseamnă: a) personalitatea se definește ca proces într-un ansamblu situațional praxiologic; b) ea se înțelege în interacțiunea om—lume; c) câmpul ei de desfășurare fundamental este munca; d) realitatea socială trebuie înțeleasă ca relație de condiționare reciprocă a obiectivului și subiectivului, ontologicului și teleologicului; e) relațiile sociale sînt produs al activității umane; f) personalitatea exprimă conștientizarea rolurilor sociale și obiectivarea lor în practică.

O astfel de perspectivă întilnește inevitabil referințe teoretice deja existente. În partea de exegeză teoretică a lucrării, cuprinsă în capitolele dedicate sociologiei acțiunii și marxismului, autoarea analizează critic principalele variante ale sociologiei acțiunii (Max Weber, Parsons, Touraine) și degajează aportul major al marxismului la teoria științifică a personalității (cadru interdisciplinar al teoriei, considerarea praxis-ului ca statut existențial al omului, conceperea procesuală a realizării omului total etc.). Această parte este succedată de o alta, de elaborare teoretică, concentrată, în două capitole, la definirea condiției existențiale a omului ca relație acțională, unde se precizează faptul că „agentul nu este un instrument orb al determinărilor obiective, ci, produs al istoriei, este creator de istorie și în această calitate își manifestă libertatea ca libertate autentică: efectuează alegeri între multiple alternative posibile, ia decizii în cunoștință de cauză și acționează pentru realizarea scopului propus în condiții determinate concret-istoric“ (p. 76), și la explorarea

problemei personalității în condițiile socialismului. Aici se subliniază faptul că „Programul Partidului Comunist Român aduce o contribuție remarcabilă la edificarea teoriei personalității arătând că explicarea științifică a personalității ca ființă socială nu se poate realiza decât în și prin raportarea ei la societate, la colectivitatea căreia îi aparține, în care se formează și pentru care se formează ca novator de societate, făuritor de bunuri materiale și spirituale“ (p. 138—139).

În șirul lucrărilor preocupate să afirme și să pună în valoare perspectiva acțiunii, eseul filosofic al Georgetei Hălășan reprezintă o contribuție necesară, de certă actualitate. Dezvoltarea în continuarea sa de strategii de cercetare analitică și empirică și aplicarea lor sînt pașii următori, de întreprins, ai unei asemenea contribuții.

ANDREI MARGA

## CRONICĂ

### Un mesager al păcii și prieteniei

La 29 noiembrie 1976, în „Magna Aula“ a Universității „Babeș-Bolyai“ din Cluj-Napoca, a avut loc festivitatea decernării înaltului titlu de *Doctor honoris causa* reputatului om de știință, profesor dr. IOHAN GALTUNG de la Universitatea din Oslo. Evenimentul — al cărui ecou va persista încă mult timp — consacră recunoașterea meritelor deosebite ale savantului umanist în probleme cardinale ale lumii contemporane și ale perspectivelor ei, lupta pentru promovarea păcii, a bunăstării și prieteniei între toate popoarele.

Născut la 24 octombrie 1930 în capitala Norvegiei, urmează, tot aici, studiile medii și universitare, încorolindu-le strălucit în anii 1956—1957 prin obținerea titlurilor științifice de doctor în stilistică matematică cu teza secundară în fizică și apoi doctor în sociologie cu teza secundară în filozofie. Între timp, pasionat de dobândirea unei informații cât mai bogate, începând din 1948 până în 1958 frecventează cursurile de limbă engleză, franceză, italiană și spaniolă la Londra, Paris, Perugia și New York.

Multilateralitatea și eminenta sa pregătire — cum se remarcă în referatul Comisiei de decernare a titlului de *Doctor honoris causa*, prezidată de acad. prof. dr. doc. Ștefan Pascu — înțregită de pasiunea și talentul pentru cercetările de sociologie, politologie și prospectare pe baze științifice a viitorului societății, în ideea identificării căilor de instaurare și garantare a unei păci trainice în lume, s-au conturat în numeroase lucrări care i-au asigurat în scurt timp o notorietate mondială. Între acestea la loc de frunte se înscrie, ca o contribuție distinctivă, cunoscuta lucrare *Theory and Methods of Social Research*, al cărei conținut l-a sintetizat și comentat Mircea Malița în emoționante pagini sub titlul *Structurile păcii\**.

Cu toate că din gama largă a metode-  
lor de investigație prof. Johan Galtung

„a optat pentru structuralism — cum remarcă M. Malița — prin numeroase refrințe istorice, nuanțări și rezerve față de capcanele structuralismului“, reușește să imprime analizelor întreprinse sensul diacronic, dinamic al realității sociale. Acestui demers îi corespunde afirmația întâlnită de multe ori în lucrarea amintită — ca și în altele — că „*a fi este mai puțin important decât a deveni*“. Pe o asemenea armătură conceptuală plină de sugestii și imbolduri spre meditație și-a clădit *teoria asupra păcii* — de care nu poate fi detașat *conceptul de justiție socială* — opunându-le atît „*violenței personale*“ (directă, cum este războiul), cît și „*violentei structurale*“ (indirectă, de injustiție socială, indetificabilă prin indicii de mortalitate și morbiditate discrepanți într-o zonă sau țară față de restul sistemului internațional). Teoriei violenței structurale îi este asociată și *teza despre imperialism*, pe care-l consideră drept un mecanism special de dominare, o combinație de relații inechitabile internaționale și intranaționale, îmbrăcînd forme diverse de tip militar, economic, politic, cultural și chiar unul ținînd de comunicații, ce se combină între ele, se convertesc una în alta pînă la aspectele lui integratoare, totale.

Angajarea profesorului Johan Galtung în lupta omenirii pentru pace, pentru modificarea structurilor anacronice, care să permită tuturor popoarelor cooperarea echitabilă în scopul rezolvării marilor probleme contemporane, a asanării terenului spre un viitor mai demn — caracterizează în general lucrările, ca și acțiunile de anvergură pe care le-a întreprins savantul în prodigioasa sa activitate. Pe această coordonată se înscriu și numeroase alte lucrări ce conturează pozițiile militanțului progresist. Din suita acestora amintim: *Mankind 2000* (volumul primei Conferințe Mondiale de cercetare a viitorului, editat împreună cu Robert Jungk), *Cooperation in Europe* (Studiu amănunțit al propunerilor pentru securitatea europeană), *Theory of Peace and conflict, Pacifism from a sociological point of view, A*

\* Mircea Malița, *Idei în mers*, Ed. Albatros, București, 1975, pp. 197—208.



*structural theory of aggression, On the meaning of nonviolence, Peace research: science or political in disguise?, On the future of the international system, The strategy of non-military defence, European security — on era of negotiations?, Peace theory, peace practice and peace education* ș.a.

Combătînd cu fermitate dogma neutralității științei și a detașării cercetătorului de realitățile epocii sale, savantul a adăugat meritelor sale inițiativele angrenării, în acțiunea nobilă de promovare și prospectare a problemelor păcii și viitorului, a cît mai multor personalități de prestigiu precum și crearea unor instituții de investigație sau prestigioase reviste de specialitate. Rodul acestor demersuri s-a concretizat în *fondarea Institutului Internațional de Cercetări asupra Păcii din Oslo* — al cărui director a fost timp de mai mulți ani. În această perioadă a întemeiat și a participat nemijlocit ca redactor sau membru în colegiul redacțional al revistelor *Journal of Peace Research* (1964) și *Buletin of Peace Proposals* (1969). Notorietatea sa internațională a atras după sine numirea prof. dr. Johan Galtung ca *membru al Consiliului Executiv al Asociației Internaționale pentru cercetări asupra Păcii*, precum și consultant U.N.E.S.C.O. pentru cercetări în domeniul păcii, resurselor umane, dezvoltării și educației, în Consiliul Europei, UNCTAD, ș.a.

Ca neobosit mesager al păcii și prieteniei între popoare este mereu solicitat și îl întîlnim ca *profesor itinerant* sau expunînd cicluri de conferințe la *numeroase universități din lume*: Columbia din New York, Santiago de Chile, Kampala, (Uganda), Essex din Colchester (Anglia), Tokio, Cairo, New Delhi, Zürich, Havana, Honolulu, Bonn, Torino, Palermo, Rio de Janeiro, București, precum și la alte instituții academice, între care Universitatea din Tampere (Finlanda), unde i s-a conferit — în mai 1975 — titlul de Doctor honoris causa. Acest palmares impresionant trebuie să fie completat cu asemenea funcții științifice și organizatorice ca cele de *director general al Centrului interuniversitar pentru studii postuniversitare de la Dubrovnic* (R. S. F. Iugoslavia) și *președinte al Federației Mondiale de Studii asupra Viitorului*.

Între argumentele decisive pentru acordarea titlului de Doctor honoris causa eminentului om de știință prof. dr. Jo-

han Galtung de către Universitatea „Babeș-Bolyai“ din Cluj-Napoca, alături de numeroasele merite enunțate succint, se înscrie cu demnitate *profunda afecțiune și sincera prietenie ce a manifestat-o în multiple ocazii față de România socialistă, față de poporul nostru și conducătorul statului, tovarășul Nicolae Ceaușescu*. Respectul și simpatia sa pentru țara noastră își au sorginea în fericită coincidentă a consacrării energiilor acelorași nobile idealuri de pace și prietenie între popoare, pe temeiul unei noi ordini economice și politice internaționale, care să asigure progresul și prosperitate tuturor națiunilor. Remarcînd semnificația momentului, nu întîmplător sublinia rectorul Universității clujene — prof. dr. Ioan Vlad — în discursul ce inaugura festivitatea decernării înaltei distincții, că „profesorul Galtung este apropiat nouă cel puțin pentru similitudinea unor opinii în ce privește pacea și viitorul lumii de azi; noi însine, țara noastră, promovează în lume, grație președintelui nostru, tovarășul Nicolae Ceaușescu, idealurile cunoașterii, ale umanismului, ale înțelegerii, ale progresului și ale forței lui dinamizatoare“.

Sentimentele nutrite pentru țara și poporul nostru, pentru realizările sale social-politice și științifice, au fost convertite în fapte de profesorul J. Galtung prin repetatele sale vizite în România, participarea la seminariile internaționale desfășurate la noi — privind securitatea europeană (1968), Matematica în studiul relațiilor internaționale (Brașov, 1974) — la cea de a III-a Conferință Mondială asupra Viitorului (București, 1972), cicluri de conferințe etc. În calitate sa de director al Institutului Internațional de cercetări asupra Păcii din Oslo a oferit posibilitatea unor cercetători români de a efectua stagii de specializare, iar în 1973 ca președinte al Federației Mondiale pentru studierea Viitorului a militat pentru *înființarea la București a Centrului Internațional de Metodologie a Studiilor asupra Viitorului și Dezvoltării*. În această calitate de președinte a FMSV a semnat, în 1976, protocolul cu privire la planul de cercetări al Centrului de metodologie cu sediul la București.

Iată suficiente temeiuri pentru considerarea profesorului dr. Johan Galtung ca un adevărat prieten al țării noastre, cu o contribuție personală importantă la acțiunii de cooperare științifică și de promovare în lume a valorilor culturale-

științifice și politice ce animă poporul român. Sînt tot atîtea motive pentru care — în cursul vizitei sale din 1974 în România — a fost primit în audiență de președintele Republicii, tovarășul Nicolae Ceaușescu, iar *Senatul Universității „Babeș-Bolyai”* i-a acordat cu *unanimitate de voturi înaltul titlu de „Doctor honoris causa”, rezervat personalităților străine cu activitate științifică deosebită și un aport remarcabil la cauza comună a popoarelor pe care le reprezintă.*

Or, după cum remarcă prof. dr. Jo-

han Galtung în cuvîntul său de mulțumire cu ocazia evenimentului consemnat, precum și în interviul ulterior acordat lui Constantin Ivaneș\*\* „... titlul conferit de universitatea clujeană aduce încă un element important la bunele relații existente între țările noastre, ... care doresc pacea, buna înțelegere, cu toate că se află la două extremități ale bătrînei Europe — România în sud-estul Europei, Norvegia în nord-vestul ei“.

\*\* „Tribuna” nr. 5 din 3 februarie 1977.

GEORGE TOMUȚA



În cel de al XXII-lea an (1977) *Studia Universitatis Babeş—Bolyai* apare semestrial în specialitățile :

matematică  
fizică  
chimie  
geologie—geografie  
biologie  
filozofie  
științe economice  
științe juridice  
istorie  
filologie

На XXII году издания (1977) *Studia Universitatis Babeş—Bolyai* выходит два раза в год со следующими специальностями :

математика  
физика  
химия  
геология—география  
биология  
философия  
экономические науки  
юридические науки  
история  
филология

Dans sa XXII-e année (1977) *Studia Universitatis Babeş—Bolyai* paraît semestriellement dans les spécialités :

mathématiques  
physique  
chimie  
géologie—géographie  
biologie  
philosophie  
sciences économiques  
sciences juridiques  
histoire  
philologie

43 872

Abonamentele se fac la oficiile poștale, prin factorii poștali și prin difuzorii de presă, iar pentru străinătate prin ILEXIM Departamentul Export-Import Presă, P.O. Box 136-137, telex 11226, București, str. 13 Decembrie nr. 3.

**Lei 10**